



Facultad de Educación

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2013/2014

**La resiliencia: una propuesta de prevención e
intervención educativa ante las situaciones de
desprotección infantil**

**The resilience: a proposal of educative
prevention and intervention facing situations of
children's vulnerability**

Autora: Alexandra Vega Cuesta

Directora: Eva Gómez Pérez

Fecha: 11 de Septiembre de 2014

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

Resumen/Abstract.....	pág. 2
1. Introducción y justificación.....	pág. 3
2. El maltrato Infantil.....	pág. 5
2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de maltrato infantil?...	pág. 5
2.2 Consecuencias del maltrato infantil.....	pág. 8
3. La escuela y el maltrato infantil.....	pág. 13
3.1 Regulación legislativa.....	pág. 13
3.2 Importancia de la escuela en la detección, notificación e intervención.....	pág. 15
3.3 Protocolo de actuación.....	pág. 16
3.4 Intervención educativa en los casos de maltrato infantil.....	pág. 17
4. Objetivos.....	pág. 18
5. Metodología.....	pág. 19
5.1 Revisión bibliográfica.....	pág. 19
5.2 Proceso de investigación.....	pág. 20
6. El marco de la resiliencia en el trabajo con situaciones de adversidad.....	pág. 21
6.1 Conceptualización.....	pág. 21
6.2 El maestro como tutor de resiliencia.....	pág. 23
6.3 La resiliencia en la escuela: prevención e intervención.....	pág. 25
6.4 Construcción de la resiliencia en la escuela: “La rueda de la Resiliencia”.....	pág. 27
7. Propuesta de intervención pedagógica.....	pág. 29
8. Limitaciones.....	pág. 35
9. Conclusiones.....	pág. 36
10. Bibliografía.....	pág. 38

Resumen

En el presente trabajo se exponen brevemente algunos de los aspectos más relevantes que caracterizan al maltrato y/o desprotección infantil, profundizando en los efectos negativos que esta problemática genera sobre el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas. Además, se pretende analizar la actuación de los centros educativos ante las situaciones de vulnerabilidad que sufren algunos niños y niñas, prestando atención, por un lado, al protocolo de actuación vigente; y por otro lado, a su intervención educativa en el aula. Finalmente, se plantea el modelo de resiliencia como medio de prevención e intervención ante situaciones de riesgo y/o maltrato infantil en el contexto educativo. Con el fin de incorporar la resiliencia en la práctica educativa diaria de los docentes, se presenta una propuesta pedagógica que recoge los aspectos básicos a trabajar y desarrollar en el aula para promover la resiliencia.

Abstract

In the present work some of the more relevant aspects to define children's maltreatment and vulnerability are explained succinctly, going into details about the negative effects these problems produce in the evolutionary development of children. In addition, the work expects to analyse the intervention of education centers facing situations of vulnerability that some of the children suffer, paying attention, on the one hand, to the action protocol; and on the other hand, to the educative intervention in the classroom. Finally, a model of resilience as way to prevention and intervention facing risk situations and children's maltreatment is considered in the educational context. A educational proposal, that includes the basic aspects that must be worked and carried out in the classroom to promote the resilience, is presented in order to incorporate the resilience into the teacher's daily educative practice.

1. Introducción y justificación

El papel de la escuela en la protección de aquellos niños y niñas que sufren situaciones de maltrato infantil y/o de riesgo social es un tema de gran relevancia para el ámbito educativo. El docente tiene el deber y la responsabilidad de conocer, al igual que ante otras problemáticas que afectan el desarrollo infantil, esta problemática para responder de forma adecuada. El conocimiento de un tema de la gravedad social como es el maltrato infantil tiene que estar vinculado tanto a la prevención, como a la detección, notificación e intervención de aquellas consecuencias derivadas del mismo.

La escuela supone un espacio fundamental en la vida de los niños ya que, después de la familia, la escuela es el segundo escenario en el que tiene lugar su proceso de socialización, es decir, es el lugar donde entran en contacto con sus iguales y con otros adultos distintos de los que forman parte de su contexto familiar. La calidad con la que se establezcan estas relaciones va a influir necesariamente en la construcción de su personalidad, así como en la adquisición de la autonomía y la autoestima. Es por ello, que la escuela tiene una gran responsabilidad al respecto, pues debe velar por que las experiencias en el contexto escolar sean lo más positivas y enriquecedoras posibles. De este modo, además, puede contribuir a paliar las posibles carencias familiares y convertirse *“en una de las principales fuentes de protección, de cuidado, de buen trato y de seguridad”* (González y Guinart, 2011. p. 25) donde el niño pueda encontrar la seguridad y la confianza que necesita para desarrollarse plenamente. Asimismo, los profesionales de la educación se encuentran en un lugar privilegiado para detectar posibles situaciones de riesgo y/o maltrato, ya que los niños y niñas acuden diariamente a la escuela y las relaciones que se establecen entre los alumnos y el docente, permiten a este percibir ciertos indicadores que le lleven a concluir que un niño o niña está en situación de desprotección. A través de la observación directa en el aula, el profesional adquiere gran cantidad de información de cada uno de los niños en cuanto a su actitud, comportamiento, rendimiento académico, estado de ánimo o forma de relacionarse con los demás. Además, las entrevistas familiares le permiten descubrir el tipo de relación y comportamiento que los padres mantienen con su hijo o hija, así como las características más relevantes del entorno familiar.

Por todas estas razones el maestro constituye una figura clave en la detección, notificación, prevención e intervención de situaciones de riesgo y/o maltrato infantil (Gómez, 1997).

No obstante, parece que hasta el momento, las funciones que la escuela ha venido desempeñando ante las situaciones de desprotección y/o maltrato se han basado fundamentalmente en la detección y la notificación. Quizá este hecho pueda deberse a que en nuestro país la legislación estatal que regula las actuaciones de protección ante el maltrato infantil tan solo visibilizan a la escuela en este rol. Esta situación se ha reproducido en las sucesivas legislaciones autonómicas. Así por ejemplo, si revisamos la ley de Cantabria 8/2010, de 23 de Diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia, y más concretamente en el artículo 23.6 de dicha ley, se hace referencia a la obligatoriedad de los profesionales de la educación de detectar y notificar todo indicador que suponga la presencia de cualquier posible situación de desprotección infantil. Asimismo, la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor refuerza esta idea en el artículo 13, en el que se expone que *“toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise”*.

A pesar de que la escuela constituye uno de los lugares privilegiados para desarrollar esta función de detección y notificación, resulta imprescindible la implicación de la escuela en dar respuesta a las necesidades y carencias que estos niños y niñas maltratados puedan presentar, al igual que ocurre cuando existen otro tipo de problemáticas tales como alteraciones del lenguaje, trastornos del desarrollo, etc. Una de las herramientas educativas de las que puede servirse la escuela para cubrir esta necesidad es la creación de contextos de buen trato a partir de la resiliencia. El modelo sobre resiliencia humana, desarrollado a partir de la explicación de los factores (individuales y/o sociales) que permiten a las personas salir reforzados de su paso por situaciones de vida adversas, puede ser un marco potente para trabajar desde una perspectiva tanto preventiva como terapéutica con los niños y niñas que

sufren esta problemática, ya que los niños pasan en la escuela gran parte del día, y por tanto, los centros educativos gozan de múltiples oportunidades para desarrollar en sus alumnos la resiliencia, o dicho de otro modo, tienen la posibilidad de desarrollar factores protectores, tanto internos como ambientales, que les permitan hacer frente a las situaciones adversas de la vida (Henderson y Milstein, 2003). Según estos autores, todas las personas tienen potencialmente características resilientes que pueden no desarrollarse si no se les presta la atención que requieren. En este sentido, los docentes y educadores, figuras de referencia para los alumnos, pueden aportar las herramientas y recursos precisos para desarrollar en ellos esta capacidad.

El presente trabajo pretende exponer brevemente los aspectos más importantes relacionados con el maltrato y/o desprotección infantil, haciendo referencia a las características que lo definen, sus consecuencias, protocolo de actuación y atención a las problemáticas de los niños y niñas que sufren esta situación. La descripción de las principales características del maltrato infantil respecto a su intervención desde la escuela nos permitirá profundizar en el marco teórico de la resiliencia, modelo que consideramos permite articular, a través de un programa, la actuación de la escuela en la respuesta a esta grave situación en la que viven inmersos algunos niños y niñas. Esta actuación, es planteada con una doble perspectiva, por un lado, como intervención, potenciando en los niños las características resilientes, y por otro lado, a nivel de prevención, creando contextos de buen trato. Finalmente, se propone trasladar esta actuación a un aula de Educación Infantil, donde se pretende ofrecer el diseño de un aula presidido por los pilares de la resiliencia, con el fin de dotar a los docentes de recursos y herramientas que les permitan abordar las necesidades de los alumnos en situación de riesgo y/o maltrato, así como prevenir su aparición.

2. El maltrato infantil

2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de maltrato infantil?

Resulta difícil determinar cuándo nos encontramos ante un posible caso de maltrato infantil, debido a la falta de acuerdo social existente sobre qué tipo

de conductas ponen en peligro el desarrollo óptimo del niño (Torres, 2001). Por este motivo, la definición de maltrato infantil suele presentarse de manera general e imprecisa, ya que depende de valores sociales y culturales, así como del espacio geográfico y del contexto histórico en el que se produzca (Soriano, 2008). No obstante, en la literatura revisada al respecto se pone de manifiesto que para establecer los límites entre lo que supone maltrato y buen trato, es preciso conocer cuáles son las necesidades de los niños y las niñas durante su desarrollo evolutivo. De este modo, a pesar de resultar una tarea compleja, se reduciría notablemente el problema derivado del relativismo cultural. Asimismo, es necesario establecer un mínimo de requisitos de cuidado y atención a la infancia, independientemente de las condiciones culturales en las que se desarrolle el niño (De Paul y Arruabarrena, 2001). Por otra parte, para poder definir este término es preciso tener en cuenta factores como la frecuencia del maltrato, el perfil de la persona que ejerce el maltrato o el momento evolutivo en el que se encuentra el niño/a víctima del maltrato (Jiménez, 1995). La falta de una definición clara y compartida entre los investigadores y profesionales de este campo, ha supuesto un obstáculo tanto para los avances en investigación como para la posibilidad de detectar, notificar e intervenir los casos de maltrato infantil. Más aún, cabe resaltar que la ausencia de criterios claros que permitan determinar las diferentes tipologías de maltrato, ha dado lugar a que muchos menores, necesitados de protección, hayan quedado desprotegidos debido a que sus casos no fueron detectados a tiempo (Gómez, 1997). Por consiguiente, establecer una definición de maltrato infantil es fundamental para garantizar el bienestar físico, psicológico y social de numerosas personas (Soriano, 2008).

En la actualidad, las definiciones que aluden a este concepto se fundamentan en las necesidades y los derechos de los niños (González y Guinart, 2011). Así, La Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en su artículo 19, se refiere al maltrato infantil como:

“Toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras el niño se encuentra bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo”.

Otra de las definiciones de este término es la propuesta por el Observatorio de Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en la que se expone el maltrato infantil como:

“Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenace o interfiera a su ordenado desarrollo físico, psíquico y social, y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad”.

Ambas definiciones ponen de manifiesto la necesidad de proteger a los niños y a las niñas víctimas de malos tratos, con el fin de garantizar su máximo desarrollo y evitar que sus derechos de infancia sean vulnerados. En este sentido, todas las personas son responsables de la protección de los niños/as, debiendo actuar en consonancia con su deber moral como ciudadanos miembros de una sociedad. Más aún, se debe actuar colaborativamente para garantizar que sus derechos sean respetados y se responda correctamente a sus necesidades básicas (De Paul y Pérez, 2007). En mayor medida, aquellos profesionales e instituciones que trabajen y mantengan contacto con la infancia tienen la obligación ética y legal de intervenir en aquellas situaciones en las que los derechos de los niños están siendo vulnerados (Gobierno de Cantabria, 2011). De este modo, los profesionales de la educación ocupan un lugar privilegiado en este área ya que tienen acceso directo a información referente a determinados aspectos de la vida de los niños/as como las características de aprendizaje, rendimiento académico, comportamiento, relaciones sociales, etc. En definitiva, poseen mayor facilidad para identificar los indicadores que ponen de manifiesto una sospecha de posibles malos tratos (López, 2007).

Por último, tal y como aparece expresado en el manual elaborado por el Gobierno de Cantabria (2011) referente a la detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el sistema educativo, para que se considere situación de desprotección deben producirse las siguientes condiciones:

1. Una persona o servicio responsable de garantizar la satisfacción de una o varias necesidades básicas de un niño, niña o adolescente, no cumple su

responsabilidad (porque no puede o no quiere). O se dan determinadas condiciones externas que impiden que esa persona o servicio las satisfaga.

2. No hay agentes externos capaces de contrarrestar esta situación y satisfacer las necesidades, o la actuación de estos agentes no es suficiente.

3. Como consecuencia de esta situación, el niño, niña o adolescente ha sufrido o es probable que sufra un daño significativo en su salud, bienestar y/o desarrollo.

2.2 Consecuencias del maltrato infantil

Algunos autores afirman que para definir una situación de malos tratos es necesario atender a aquellos criterios que tengan en cuenta las consecuencias manifestadas en el niño, los daños producidos, así como las necesidades que no han sido cubiertas eficazmente, evitando poner el foco de atención únicamente en la presencia o ausencia de determinadas conductas parentales (De Paul y Arruabarrena, 2004).

En este sentido, la institución educativa supone un marco de observación continua, que goza de cantidad de recursos y oportunidades para comparar aquellas conductas consideradas “normales”, teniendo en cuenta el periodo evolutivo en el que se encuentra el niño, con aquellas conductas inusuales o no propias para esa etapa de desarrollo. De igual modo, la escuela no puede ignorar los motivos que potencian las dificultades de aprendizaje y de desarrollo presentadas en el niño. (De Paul y Arruabarrena, 1988). Para poder llevar a cabo una intervención eficaz desde el contexto educativo, es necesario que los profesionales de la educación tengan conocimiento de las consecuencias del maltrato infantil y los problemas manifestados por el niño.

Sin embargo, determinar las variables que intervienen en las situaciones de riesgo social y/o maltrato infantil resulta complejo. Existen factores, como el contexto socioeconómico y cultural del niño/a, que no son consecuencias directas del maltrato, y sin embargo, pueden ser el origen de sus dificultades psicológicas y evolutivas (Simón, López y Linaza, 2000). Además, la

inexistencia de síntomas, de tipo emocional y conductual, comunes en todos los niños inmersos en contextos de riesgo, hace aún más compleja la tarea de determinar las consecuencias directas de las situaciones de maltrato (Gallardo, 1998). Así, los efectos del maltrato variarán en función de determinados factores tales como: el momento evolutivo en el que se encuentra el niño o la niña, tipo y frecuencia del maltrato, características del agresor y el medio donde se produce, capacidad de autocontrol del niño/a, respuesta del entorno y cuidados posteriores, etc. (García, 1999). No obstante, a pesar de las diferentes variables que influyen en las consecuencias del maltrato, las investigaciones al respecto parecen coincidir sobre el hecho de que unas condiciones educativas inadecuadas tienen graves efectos en el desarrollo personal del niño/a. Dado que se trata de una persona física y psicológicamente inmadura, pues se encuentra en una etapa de pleno crecimiento, su desarrollo puede alterarse notablemente (López, 2008).

En relación a ello, en este trabajo se pretenden presentar las consecuencias del maltrato infantil en base a las alteraciones generalizadas que produce en el desarrollo del niño/a, indistintamente del tipo de maltrato o situación de riesgo vivenciada. A pesar de que la tipología puede variar, gran parte de los efectos provocados sobre el niño/a son similares. Así, por ejemplo, cualquier forma de maltrato trae consigo una serie de alteraciones en el desarrollo físico, psíquico, cognitivo, emocional, social y conductual del niño/a (González, 2010). A continuación, se exponen algunas de estas alteraciones:

- Alteraciones en el desarrollo físico:

Generalmente, resulta difícil para el niño o la niña predecir las respuestas de sus cuidadores ante determinados escenarios. Esto genera continuas situaciones de estrés que pueden dar lugar a una sobre estimulación del sistema nervioso, con la posible aparición de erupciones cutáneas, manchas en la piel, alteraciones vasculares, etc. (Simón, López y Linaza, 2000). Además, en algunos casos pueden darse circunstancias de malnutrición y alteraciones en la secreción de la hormona de crecimiento (GH), hormona responsable del crecimiento de células corporales importantes. No obstante, estas alteraciones se regularizan cuando el infante es apartado del entorno

hostil en el que se encuentra envuelto. (Tanner, 1978). Unido a lo anterior, caben destacar los retrasos en el crecimiento y en el desarrollo psicomotor. Parece ser que los niños inmersos en este tipo de contextos tienen dificultad para coger peso y desarrollarse físicamente (Gallardo, 1998).

- Alteraciones en el desarrollo cognitivo:

En general, los niños y niñas vulnerables de sufrir situaciones de maltrato presentan un retraso en el desarrollo cognitivo, en comparación con aquellos niños/as que se desarrollan en condiciones óptimas. Su creatividad, persistencia y concentración en las tareas, así como su habilidad para resolver conflictos se encuentra afectada. Suelen ser niños más impulsivos, con facilidad de distracción, y con cierto grado de dependencia (Pino y Herruzo, 2000). El desarrollo del niño/a en ambientes hostiles se caracteriza por un déficit en las relaciones que mantiene con sus figuras de apego. Estas relaciones suelen ser inestables, y no garantizan el crecimiento óptimo del niño/a (Bowlby, 1952). Sin embargo, la calidad del vínculo que el niño o la niña establezca con su cuidador primario, va a determinar e influir en la conducta exploratoria del menor. Igualmente, la seguridad y el apoyo que le proporcionen sus adultos referentes está necesariamente relacionada con la capacidad del niño/a para adaptarse a situaciones nuevas y canalizar sus emociones ante situaciones desagradables (Díaz, 2006). A su vez, la psicología genética concede gran importancia a la exploración y manipulación del medio para el desarrollo de la inteligencia. Por tanto, los niños y niñas en situación de riesgo y/o maltrato, con una vinculación inadecuada con su figura de apego, presentan carencias en este sentido. El niño/a emplea gran cantidad de energía en adaptarse al entorno en el que vive y en poder predecir las conductas de los adultos que le rodean. Este esfuerzo le resta tiempo para desarrollarse plenamente, ya que es privado de una adecuada estimulación (Simón, López y Linaza, 2000).

- Alteraciones en el desarrollo del lenguaje:

Por otro lado, supone relevante resaltar la pobreza lingüística que presentan los niños y niñas en situación de riesgo y/o maltrato, sobre todo aquellos que sufren abandono o maltrato emocional (Moreno, 2005).

Concretamente, presentan más dificultades en la producción y expresión que en la comprensión, principalmente en lo referente a la verbalización de las emociones y estados internos. Utilizan un lenguaje más simple sintácticamente, empleando un vocabulario pobre. Además, tienen problemas en sus habilidades comunicativas, haciendo uso de muletillas y presentando una menor implicación comunicativa (Pino y Herruzo, 2000). En las investigaciones realizadas al respecto, se encontró que las figuras de apego interactuaban verbalmente menos con sus hijos, iniciaban menos situaciones de juego y hacían menos caso a sus demandas (Pino y Herruzo, 2000).

- Alteraciones en el desarrollo emocional:

Los primeros años de vida de un niño/a son claves ya que es el momento en el que se construyen y asientan las bases de su desarrollo posterior. Por este motivo, el niño/a necesita sentirse querido y seguro de que hay alguien que responde a sus demandas de forma constante. Igualmente, la necesidad de protección se equipara a la necesidad de alimento, de forma que la falta de afecto tendrá repercusiones en su crecimiento (Cerezo, 1995). A pesar del posible maltrato sufrido, el niño/a va a tender a mantener contacto con su figura de apego como medio de supervivencia y seguridad (García, 2007). Sin embargo, este vínculo afectivo se verá alterado debido a la situación de riesgo que experimenta el niño/a, presentándose un tipo de apego desorganizado e inseguro. Uno de los factores que caracterizan a este tipo de apego, es la forma desorganizada en la que el niño/a se relaciona con su figura de referencia, especialmente en aquellos momentos en los que el niño/a debe enfrentarse a situaciones estresantes. Debido al miedo interno que sufre, este buscará la proximidad con su figura en algunas ocasiones, y en otras, tenderá a evitarla, ya que sus experiencias previas la convierten en poco predecible (Cerezo, 1995). Este escenario se traducirá en la aparición de alteraciones a nivel social y emocional, alteraciones expresadas bajo diversos síntomas notables, entre los que cabe destacar la aparición de ansiedad, depresión, dependencia y necesidad de aprobación por terceros, miedo al fracaso y/o rechazo, baja autoestima, así como sentimientos de culpa, soledad, frustración y resignación. Además, las familias causantes de maltrato, suelen tener expectativas negativas sobre la conducta y el rendimiento de sus hijos, lo que

explica que estos niños también se atribuyan unas expectativas muy bajas sobre su rendimiento (Gallardo, 1998).

- Alteraciones en el desarrollo social:

La familia, como agente primario, es decisiva en los procesos de socialización del niño, sobre todo en las relaciones con sus iguales. Una de sus funciones principales es dotar al niño/a de afecto y seguridad, así como de transmitirle y enseñarle una serie de normas, conductas, hábitos, creencias, etc. Todo ello es básico para que el niño/a aprenda un sistema de normas y pautas de actuación que le permitan desenvolverse con eficacia en la sociedad en la que se encuentra inmerso. Asimismo, el niño/a podrá desarrollar las habilidades sociales que le permitan ser competente en sus relaciones interpersonales (Díaz, 2001). Por tanto, el establecimiento de un vínculo afectivo inadecuado entre el niño/a y su figura de apego, está relacionado con el tipo y la calidad de las relaciones sociales que el niño/a mantendrá durante la infancia (Simón, López y Linaza, 2000). Según la teoría del apego, las familias que ejercen maltrato tienen unas relaciones sociales muy pobres y se encuentran aisladas en sus grupos de referencia. Evitan el contacto con otros adultos y prefieren resolver los conflictos sin buscar ayuda externa, es decir, se encuentran aisladas de las relaciones sociales. Estas relaciones actúan como mecanismos de control, en el sentido de que proporcionan diversos modelos de conductas parentales que sirven de referencia a las familias para desempeñar su rol (García, 2007). Esto explica las dificultades del niño/a maltratado en su conducta social y sus interacciones personales. De este modo, existe una relación entre las pautas de socialización familiar y la conducta desarrollada en el niño/a. Los niños y niñas víctimas de maltrato manifiestan conductas de aproximación y evitación (Simón, López y Linaza, 2000), su tolerancia a la frustración es muy baja, algunas emociones como la empatía están dañadas o son inexistentes (Pino y Herruzo, 2000), manifiestan conductas agresivas, hostiles, de aislamiento, hiperactividad, apatía o pasividad, así como un déficit en el comportamiento prosocial y su capacidad de autocontrol (Díaz, 2001). En algunas ocasiones son rechazados por sus iguales debido a su falta de empatía, su comportamiento disruptivo y su dificultad para actuar acorde al rol social que le corresponde (Cerezo, 1995). No obstante, para estos niños y

niñas, las relaciones con sus iguales suponen una vía de prevención y tratamiento importante ya que su carácter equitativo y recíproco, hace que los iguales se conviertan en una fuente primaria de apoyo y seguridad, pudiendo superar las relaciones familiares (Gallardo, 1998).

Cabe decir que estas consecuencias no tienen que darse necesariamente en todos los niños y niñas que sufren algún tipo de maltrato.

Tal y como podemos observar, todas estas dificultades presentadas por los niños y niñas, pueden advertir a los profesionales de la educación de posibles situaciones de malos tratos (Pérez, Lucas y Pascual, 2011). El tipo de intervención llevado a cabo desde los centros educativos influirá notablemente en el modo de aparición de estas consecuencias, pudiendo hacer que se minimicen o desaparezcan (López, 2007).

3. La escuela y el maltrato infantil

3.1 Regulación legislativa.

La Convención sobre los derechos del niño, aprobada el 20 de Noviembre de 1989, supuso un gran avance en la lucha por la defensa de los derechos de los niños y la protección a la infancia. Aunque esta convención no fue ratificada por España hasta el 30 de Noviembre de 1990 (Puerta, Colinas, Díaz y Martínez, 2007), lo cierto es que la Constitución Española de 1978, vigente en la actualidad, ya hacía mención en su artículo 39 a la necesidad de velar por la infancia:

“Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velen por sus derechos”.

Años más tarde se aprobarían una serie de leyes, tanto estatales como autonómicas, con el interés de contemplar, regular y proteger de manera más específica los derechos de todos los niños y niñas.

Por un lado, a nivel estatal se pueden destacar varias leyes:

En primer lugar, la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, en su artículo 13 expone: *“toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise”*.

En segundo lugar, en relación a la ley educativa vigente, el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, hace referencia al principio de igualdad educativa, solicitando la implicación de las administraciones: *“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley”*.

Por último, el Real Decreto 732/1995 de los derechos y deberes de los alumnos, recogido en el Boletín Oficial del Estado de 2 de Junio de 1995, menciona en su artículo 18: *“Los centros docentes estarán obligados a guardar reserva sobre toda aquella información de que dispongan acerca de las circunstancias personales y familiares del alumno. No obstante, los centros comunicarán a la comunidad autónoma competente las circunstancias que puedan implicar malos tratos para el alumno o cualquier otro incumplimiento de los deberes establecidos por las leyes de protección de menores”*.

Por otro lado, a nivel autonómico, la ley de Cantabria 8/2010 de 23 de Diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia, en su artículo 23.6 expone:

“Los titulares y el personal de los centros educativos están especialmente obligados a:

a) Poner en conocimiento de los servicios competentes en materia de protección a la infancia todos aquellos hechos o indicadores que puedan suponer la existencia de una posible situación de desprotección infantil, informando si es preciso al Ministerio Fiscal o la Autoridad Judicial

b) Informar por escrito de todas aquellas circunstancias que ayuden a garantizar la calidad y eficacia de las intervenciones que sean necesarias”.

A partir de estas leyes queda constancia de la responsabilidad que tienen todos los ciudadanos de velar por que las necesidades y los derechos de los niños y las niñas sean de obligado cumplimiento. Más concretamente los profesionales que forman parte del contexto educativo se encuentran en la obligación de intervenir en aquellas situaciones adversas que pongan en peligro la integridad de los menores, como son los malos tratos a la infancia.

3.2 Importancia de la escuela en la detección, notificación e intervención.

Existen varias razones por las que los docentes deben implicarse en el abordaje del maltrato infantil. A continuación se exponen algunas de ellas:

Por un lado, existen razones jurídicas como las mencionadas en el apartado anterior. Las leyes estatales y autonómicas exigen a las instituciones educativas su máxima implicación en la actuación ante este tipo de problemática.

Por otro lado, uno de los motivos que señalan a la escuela como una de las principales responsables en la protección y defensa de los menores, está relacionado con cuestiones prácticas. La escuela es un lugar donde los niños y las niñas acuden diariamente y donde pasan largos periodos de tiempo. Además, adquiere gran relevancia en la vida de los niños y niñas ya que es el lugar donde, por primera vez, se separan del núcleo familiar para iniciar otros procesos de socialización (Bringiotti, 2000). Esto hace que el docente se convierta en una figura de referencia clave para el alumno, a quien recurrir cuando tiene algún problema. Por este motivo, el docente debe mostrarse cercano, sensible a las experiencias del niño, debe saber escucharle, respetarle y transmitirle confianza. A su vez, los conocimientos específicos que el docente posee como profesional le capacitan para identificar aquellas conductas que se alejan del proceso evolutivo normal esperables en el niño/a (Gutiérrez, 2005). Más aún, el maestro dispone de dos fuentes de información

fundamentales que le pueden advertir de posibles situaciones de maltrato. Una de ellas está relacionada con el estado físico, psíquico y emocional del niño, así como el tipo de conducta expresada y su rendimiento académico. Anteriormente se aludió a las consecuencias del maltrato manifestadas en los niños, como una de las claves para identificar un posible caso de malos tratos. Otro medio de información importante para el docente es el contacto cotidiano con las familias. A través de las entrevistas habituales, el maestro puede adquirir información referente a la vida familiar: relaciones que se establecen entre los miembros de la familia, métodos educativos empleados por los padres, etc. (De Paul y Martínez, 2000).

Por último, cabe destacar que otro de los motivos por los que la escuela debe implicarse en esta problemática está relacionado con el deber ético y moral. Todas las personas tienen la responsabilidad de velar por el bienestar de los niños y las niñas de la sociedad. Sin embargo, los profesionales de la educación adquieren doble responsabilidad al respecto, debido al lugar privilegiado que ocupan en la detección, notificación e intervención de las situaciones de maltrato a la infancia (López, 2007).

3.3 Protocolo de actuación.

Ante una posible sospecha de situación de riesgo y/o maltrato infantil, el personal educativo del centro deberá llevar a cabo el siguiente proceso de detección y notificación:

- En el caso de que la situación *no sea grave*. Se trata de situaciones no urgentes, puntuales o cuyos indicadores físicos, psicológicos y sociales se pueden abordar desde la escuela. En estos casos el maestro tutor informará al equipo directivo del centro así como al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o Departamento de Orientación. Desde el centro se llevará a cabo una intervención con la familia. Si esta medida no fuera suficiente el centro deberá acudir a los servicios sociales básicos. Si hay sospechas de la existencia de maltrato, el equipo directivo deberá enviar un informe de notificación a

los Servicios Sociales de Atención Primaria (SSAP) del municipio. Cabe decir que para notificar un caso de sospecha no se precisa de pruebas contundentes, siempre serán los servicios sociales los encargados de determinar la veracidad de las sospechas. (Gómez, 2002; Gobierno de Cantabria, 2011; Puerta, Colinas, Díaz y Martínez, 2007; Observatorio de la infancia, 2006; Observatorio de la infancia, 2008; González y Guinart, 2011).

- En el caso de que la situación sea grave. Se trata de situaciones en las que se aprecia la existencia de indicadores que ponen en peligro la salud del niño o la niña. El maltrato se produce de forma prolongada y/o es necesario atender al niño de manera inmediata. En estos casos el maestro tutor informará de manera oral y escrita al equipo directivo del centro que, a su vez, notificará de forma oral y escrita a los servicios de atención y protección a la infancia de la Comunidad Autónoma pertinente (Gómez, 2002; Gobierno de Cantabria, 2011; Puerta, Colinas, Díaz y Martínez, 2007; Observatorio de la infancia, 2006; Observatorio de la infancia, 2008; González y Guinart, 2011).

3.4 Intervención educativa en los casos de maltrato infantil.

En ocasiones, la familia no puede responder a las necesidades demandadas por los niños. Por este motivo, otras instituciones como la escuela deben satisfacer esta necesidad, con el fin de preservar la seguridad del niño/a y que este pueda desarrollarse plenamente. Como hemos resaltado anteriormente, las dificultades a las que tiene que hacer frente un niño ante situaciones de desprotección son de diversa índole. Dada la conexión entre el niño/a y la escuela, estas dificultades iniciadas en la familia se harán presentes en la institución educativa por lo que los docentes no pueden ignorar la situación, debiendo desempeñar un papel activo en responder a dicha problemática (Bringiotti, 2000). Para ello, es necesario crear un sistema de trabajo coordinado entre las distintas instituciones que trabajan con la familia y el niño o la niña. La escuela puede desarrollar una función clave, en colaboración con instituciones como los servicios sociales, para abordar muchas de las dificultades mostradas por los niños y las niñas (ansiedad,

aislamiento, rechazo, conducta agresiva, afecto, etc.). Sin embargo, parece que la única función que ha venido desempeñando la escuela para hacer frente a las necesidades presentadas por los niños en situación de riesgo y/o maltrato se ha basado únicamente en la detección y notificación, lejos de implicarse activamente en su prevención e intervención (De Paul y Pérez, 2007). Este hecho puede deberse al vacío legal existente al respecto, al no encontrarse ninguna ley que especifique la obligatoriedad de la escuela de abordar esta problemática, así como tampoco se definen los protocolos de actuación y roles que deben desempeñar los docentes ante tal situación (Gómez, 2013). En muchas ocasiones la intervención docente se reduce únicamente en situar la mirada sobre la sintomatología y problemática presentada por el alumno, visualizándolo como alguien “condenado al fracaso”. Esta actitud resalta las debilidades y carencias del alumno y dificulta toda voluntad y esfuerzo por descubrir sus fortalezas, virtudes y capacidades (Henderson y Milstein, 2003). Más aún, el sistema educativo otorga gran importancia a los métodos instructivos de enseñanza basados en la comunicación unidireccional, la memorización de contenidos y la sumisión del alumnado, donde el afecto ocupa un lugar irrelevante dentro de los procesos de aprendizaje, lo que dificulta el establecimiento de vínculos afectivos estables que permitan al niño/a sentirse seguro y desarrollarse plenamente (López, 2010).

En definitiva, la escuela debe ampliar su mirada y responder a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos, así como compensar las carencias de origen familiar o social que dificultan el proceso evolutivo que se considera óptimo para los niños y niñas.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general.

Elaborar una propuesta de prevención e intervención en la escuela basada en la teoría de la resiliencia como forma de abordar las situaciones de riesgo social y/o maltrato infantil, generando así contextos de buen trato.

4.2 Objetivos específicos.

- Promover la resiliencia en los centros educativos como forma de actuación ante situaciones de vulnerabilidad.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades resilientes de los niños y las niñas como factores de protección interna.
- Proporcionar algunos recursos a los docentes para prevenir y mitigar los daños derivados del maltrato infantil.

5. Metodología

5.1 Revisión bibliográfica.

El proceso de búsqueda de información se ha llevado a cabo mediante diferentes fuentes como las que se exponen a continuación:

- Búsquedas con soporte informático. Se han consultado algunas bases de datos como Dialnet, Scopus, CSIC, Rebiun y Google Académico fundamentalmente. El acceso a dichas bases de datos se ha producido a través del acceso remoto de la biblioteca de la Universidad de Cantabria, lo que ha facilitado acceder a determinados documentos. Entre los descriptores de búsqueda empleados destacan: por un lado, en relación al maltrato infantil, “maltrato infantil”, “maltrato infantil y escuela”, “consecuencias maltrato infantil”, “efectos maltrato en la escuela”, “definición maltrato infantil”, “intervención maltrato infantil escuela”, “maltrato infantil y dificultades escolares”. Por otro lado, en relación a la resiliencia, “resiliencia y escuela”, “definición resiliencia”, “resiliencia y maltrato infantil”, “beneficios resiliencia en las personas”, “prácticas resilientes escuela”, “tutores resilientes”.
- Revistas científicas. Las principales revistas que se han consultado para la realización del presente trabajo han sido: Infancia y Aprendizaje, Revista de Educación, Aula de Infantil y Cuadernos de Pedagogía.
- Obras seleccionadas. Los libros consultados han sido obtenidos a través de las bases de datos mencionadas anteriormente, de una revisión de

las referencias de los documentos recuperados, así como de la información proporcionada por la directora del presente trabajo.

Una vez elaborada la búsqueda se llevó a cabo un proceso de selección y relación de la información obtenida, teniendo en cuenta la línea de investigación propuesta.

5.2 Proceso de investigación.

El presente trabajo ha sido desarrollado en tres partes bien diferenciadas:

La primera parte se ha basado en una búsqueda exhaustiva referente al maltrato infantil, concretamente se ha analizado información sobre lo que actualmente se entiende por maltrato, sus consecuencias y cómo afectan estas en el desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas. Además, se ha revisado el protocolo de actuación y la implicación de la institución educativa en relación a la detección, notificación e intervención de los casos de maltrato presentes en la escuela. Por otro lado, se ha realizado una revisión de las leyes vigentes que abordan estas problemáticas.

La segunda parte ha estado relacionada con la búsqueda sobre el marco de la resiliencia para abordar las situaciones adversas a las que se enfrentan las personas, y más concretamente los niños y las niñas durante su desarrollo. Tras analizar la implicación de la escuela ante las situaciones de maltrato infantil, se llegó a la conclusión de que su intervención es fundamentalmente escasa e insuficiente. Por tanto, se ha planteado la resiliencia como medio de prevención e intervención ante dichas circunstancias.

La tercera y última parte de este trabajo consiste en una propuesta de intervención pedagógica basada en uno de los modelos de resiliencia recogidos en la literatura desarrollada al respecto. Se trata del modelo presentado por Henderson y Milstein (2003) en el que exponen seis pasos fundamentales para construir la resiliencia, lo que ellos mismos denominaron “La Rueda de la Resiliencia”. Dado que es uno de los modelos más utilizados

en diferentes escuelas de todo el mundo, y se han obtenido resultados extraordinarios, dicha propuesta pretende proporcionar herramientas a los profesionales de la educación con el fin de mejorar su práctica educativa y velar por que las necesidades y derechos de todos los niños y las niñas que acuden diariamente a la escuela estén cubiertos.

6. El marco de la resiliencia en el trabajo con situaciones de adversidad

6.1 Conceptualización.

Las investigaciones realizadas entorno al campo de la resiliencia, han proporcionado diferentes definiciones del término. Esto determina el hecho de que no sea posible concretar la existencia de una única definición, consensuada y universal para todos. Por esta razón se concluye que el concepto de resiliencia tiene un carácter relativo ya que cada una de sus definiciones está marcada por las características culturales y contextuales en las que fueron creadas, y por tanto, difiere según la sociedad y la época (Manciaux, 2003). Sin embargo, la mayoría de las definiciones convergen en dos aspectos: resistencia y evolución. En primer lugar, conciben la resiliencia como la capacidad del individuo de superar una situación de riesgo, trauma, o estrés mantenido durante un tiempo prolongado; y por otro lado, sostienen la presencia en el individuo de una evolución posterior que le permite recuperarse con éxito de las adversidades que le rodean (Gil, 2010).

Por otro lado, Henderson y Milstein (2003, p. 26) propusieron una definición adaptada de Rirkin y Hoopman (1991), que guarda estrecha relación con uno de los propósitos del presente trabajo: desarrollar la resiliencia en la escuela. Estos autores se refieren a la resiliencia como *“la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”*.

De este modo resaltan uno de los objetivos fundamentales de la educación como es la promoción del buen trato y el desarrollo de una intervención eficaz que permita a todos los niños y niñas en situación de riesgo y/o maltrato recuperarse y adquirir las habilidades pertinentes para hacer frente a las adversidades de la vida (Barudy y Dantagnan, 2005). Más aún, insisten en la necesidad de abordar la situación problemática de un modo constructivo, proporcionando y movilizand los recursos internos y externos de los que dispone la persona afectada (Manciaux, 2003). Los recursos internos hacen referencia a las características biológicas y psicológicas propias de la persona como son el temperamento, la genética, el autoconcepto, así como sus capacidades afectivas y cognitivas. Por otro lado, los recursos externos se refieren a las características del entorno familiar y social en las que el niño se desarrolla, como son la familia, escuela, comunidad, etc. (Greco, Morelato e Ison, 2006).

En relación a ello, el modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1987) permite comprender mejor la influencia de estos factores en el proceso de resiliencia. Para este autor todas las personas se desarrollan a partir de un proceso interactivo, dinámico y recíproco en relación con su ambiente familiar, social y cultural. Por tanto, según este modelo, la vida social del niño/a estaría constituida por un conjunto de sistemas que se interrelacionan entre sí y se influyen necesariamente. Estos sistemas son los siguientes:

- **Microsistema.** Hace referencia al medio más inmediato en el que el niño o la niña se desarrolla, generalmente, la familia.
- **Mesosistema.** Constituye la relación entre dos o más entornos en los que el niño/a se encuentra inmerso y de los que participa activamente. Por ejemplo, la escuela, la familia extensa o la comunidad.
- **Exosistema.** Está formado por el contexto social en el que se desenvuelve el niño/a como es la clase social, el medio urbano o rural, etc.
- **Macrosistema.** Está constituido por la cultura, el sistema político o el momento histórico en el que el niño y la niña se desarrollan.

Según lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la resiliencia se caracteriza por ser un proceso dinámico que varía de un individuo a otro y se puede modificar con el tiempo (Muñoz y Sotelo, 2005). Asimismo, nace de la interacción entre las personas y su entorno, por lo que depende de factores internos y externos, los cuales pueden actuar como factores de riesgo o de protección (Henderson y Milstein, 2003). Se entiende por factores de protección todas aquellas características propias de la persona o del entorno que permiten amortiguar el impacto negativo generado por ciertas situaciones que suponen un riesgo o peligro para el individuo (Morelato, 2011). Estos factores protectores y de riesgo no son universales, es decir, un mismo factor puede actuar como factor de riesgo o de protección en función de variables como el contexto, las características de la persona, la intensidad del riesgo, etc. (Manciaux, 2003). Por tanto, el objetivo de la resiliencia se basa en encontrar un equilibrio entre ambos factores, con el fin de contrarrestar los sucesos estresantes de la vida del individuo y permitir que continúe desarrollándose de forma eficaz y adaptativa al medio en el que se encuentra inmerso (Greco, Morelato e Ison, 2006). Para ello, es preciso que el niño o niña en situación de riesgo o maltrato tenga a su disposición el apoyo de una persona significativa para él, que le proporcione seguridad, afecto y comprensión, pues la resiliencia no se puede construir de manera independiente, requiere de una figura de referencia, un guía eficaz que le ayude a reconocer e identificar sus potencialidades y capacidades (Barudy y Dantagnan, 2005). Fue Cyrulnik (2001) quién determinó el concepto “tutores de resiliencia” para referirse a esta figura clave en la promoción de la resiliencia. En este sentido, la escuela supone un lugar privilegiado para la construcción de la resiliencia pues puede convertirse en un contexto de seguridad y protección para el niño/a, que mitigue los efectos de las experiencias negativas y potencie sus capacidades resilientes. Asimismo, cuando el niño/a es privado de un apego seguro en su familia, el docente puede convertirse en el vínculo afectivo estable que el niño necesita para desarrollarse de manera óptima (Uriarte, 2006).

6.2 El maestro como tutor de resiliencia.

El maestro es una figura clave en el proceso de resiliencia, ya que desde su práctica educativa diaria puede promover en los niños y las niñas una serie de actitudes que faciliten el desarrollo de esta capacidad. Y es que una de sus labores como profesional comprometido debe ser precisamente ayudar a los niños a descubrir y fortalecer sus cualidades y potencialidades que les lleven a alcanzar su realización personal, en definitiva, su tarea radica en activar en los niños su capacidad de resiliencia (Muñoz y De Pedro, 2005). Sin embargo, algunos docentes caen en el error de destacar las faltas cometidas por el alumno, recordándole constantemente sus defectos y debilidades, lo que deriva en un aumento del sentimiento de culpabilidad en el niño/a, agravando aún más su situación. La resiliencia invita a cambiar la mirada, revalorizando los aspectos positivos de cada una de las personas y construir sobre sus potencialidades. Supone, modificar la práctica educativa aprendiendo a identificar y aprovechar mejor los recursos, tanto los de la propia persona como los de su entorno (Manciaux, 2003).

En relación a ello, Uriarte (2006) propone una serie de cualidades y características que debe tener todo docente resiliente:

- Acepta y aprecia a sus alumnos por lo que son y no por su rendimiento académico.
- Transmite al alumno su afecto, y con ello la idea de que puede ser querido. Esto es de vital importancia para crear vínculos afectivos estables.
- Reclama una exigencia adecuada acorde a las posibilidades de cada alumno, con el fin de hacerle responsable y que cumpla con sus obligaciones.
- Dota de sentido a todo lo que se realiza en el aula. Para ello, es importante fijarse unos objetivos claros y alcanzables.
- Valora el esfuerzo antes que el resultado, así como evalúa un comportamiento incorrecto sin juzgar globalmente a la persona.
- Es respetuoso pero no indiferente con el alumno. Se muestra empático, comprensivo y sabe escuchar.

- Refuerza la autoestima del alumno reconociendo sus ideas, concediéndole la palabra y valorando positivamente sus cualidades y acciones.

Por último, cabe resaltar que el optimismo y el pensamiento positivo son una de las claves para construirse como tutores de resiliencia. Las personas positivas se centran en buscar los medios que contribuyan a lograr las metas propuestas, se enfrentan a las dificultades percibiéndolas como retos a superar y son capaces de recuperarse y no desilusionarse cuando algo no resulta como se esperaba. En definitiva, una práctica educativa basada en el optimismo y la confianza da lugar a formar personas también optimistas y positivas (Lecomte, 2006). No obstante, se debe tener presente que los maestros y maestras son personas que también sufren, se preocupan y se enfrentan a miedos de diversa índole, por tanto, hay que tener en cuenta que la resiliencia no supone resistir sin sufrir daños, sino evitar el deseo de poseer el control de todo y aprender a proteger al máximo los recursos y posibilidades existentes (López, 2010).

“Aquellos maestros y maestras que creen en los niños y las niñas, les ayudan a aprender a creer en sí mismos y se convierten en tutores de resiliencia por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su profesión” (Cyrulnik, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Melillo, 2001 y Rodríguez, 2004 en López 2010, p.8).

6.3 La resiliencia en la escuela: prevención e intervención.

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo de la resiliencia, la cual, desempeña una doble función: por un lado, supone una medida de prevención, favoreciendo la creación de contextos de buen trato; y por otro lado, como medida de intervención, desarrollando en los niños y niñas en situación de riesgo o maltrato sus capacidades resilientes.

La escuela recibe diariamente múltiples situaciones personales y familiares de cada uno de los alumnos. Por ello, uno de sus objetivos fundamentales es la prevención y atención de las particularidades de cada

niño/a. La posición que ocupa la escuela en la vida de los niños y las niñas le permite detectar sus necesidades y dificultades, pudiendo contribuir a paliar los efectos derivados del maltrato mediante la creación de contextos de buen trato, convirtiéndose, asimismo, en un contexto de seguridad y protección para el niño/a; y potenciando en ellos sus capacidades resilientes. (González y Guinart, 2011).

La resiliencia como medida de prevención tiene un papel determinante. Además de impedir la repetición de situaciones adversas, como es el caso del maltrato, permite desarrollar factores de protección tanto externos como internos, dotando al niño/a de oportunidades de participación, permitiéndole desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas, mostrándole un modelo eficaz de resolver conflictos, reconociendo sus potencialidades y su capacidad de logro, dotándole de las herramientas cognitivas y emocionales que le permitan afrontar las dificultades futuras, etc. (Acevedo y Mondragón, 2005).

Por otro lado, promover la resiliencia en la escuela como medida de intervención, permite al alumnado en situación de riesgo y/o maltrato reforzar su autoestima y desarrollar un sentimiento de pertenencia al grupo, lo cual, puede favorecer la creación de vínculos afectivos estables, así como dotar de sentido su difícil situación. Con ello, la resiliencia se convierte en una herramienta educativa que posibilita al alumno reencontrarse consigo mismo, descubrir sus capacidades y potencialidades, y desarrollar un concepto positivo de sí mismo aumentando su capacidad para enfrentarse a las situaciones adversas en las que se encuentra inmerso (Vanistendael y Lecomte, 2006).

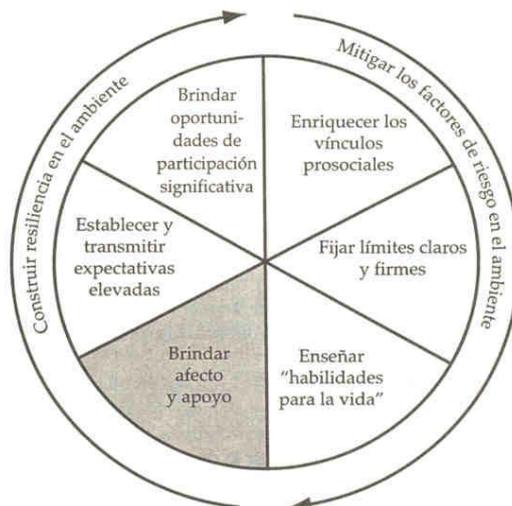
No obstante, para que la escuela pueda convertirse en una poderosa constructora de resiliencia es necesario cambiar la mirada hacia una mentalidad inclusiva, tratando de detectar las necesidades y dificultades presentadas en cada uno de los niños, y valorando los factores protectores tanto de la propia escuela como del entorno que la rodea (González y Guinart, 2011). Esto implica, por tanto, la colaboración por un lado, de todos los profesionales que forman parte de la vida del niño con el fin de favorecer la toma de decisiones; y por otro lado, de las familias para garantizar su desarrollo y su bienestar (Morelato, 2011).

En suma, la resiliencia en la escuela va más allá del éxito académico, busca crear las bases que permitan formar seres humanos felices, libres y comprometidos con la sociedad de la que forman parte (Muñoz y De Pedro, 2005).

6.4 Construcción de la resiliencia en la escuela: “La rueda de la Resiliencia”.

Los investigadores Henderson y Milstein (2003) crearon un modelo de resiliencia con el fin de impulsar esta capacidad en el contexto educativo. Dicho modelo se encuentra estructurado gráficamente en la denominada “Rueda de la Resiliencia”. Consiste en seis pasos esenciales para desarrollar la resiliencia en las personas. Los tres primeros pasos hacen referencia a destrezas orientadas a paliar los efectos del riesgo, presente en la vida de los niños y las niñas. Algunas de estas destrezas son la creación de vínculos sociales, el establecimiento de límites claros y firmes y la enseñanza de habilidades para la vida. Estas tres estrategias iniciales, impulsan a las personas hacia la resiliencia. Por otro lado, los tres últimos pasos se centran en la construcción y desarrollo de la resiliencia a través de aspectos fundamentales como brindar apoyo y afecto, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa. Además, los autores de este modelo proponen en cada uno de los pasos ciertas pautas y propuestas para que los impulsores de la resiliencia, en este caso los profesionales de la educación, puedan aplicar cada uno de los pasos a su práctica educativa diaria. Se trata de un modelo flexible que permite adaptar la práctica en la construcción de la resiliencia a cada entorno y contexto educativo.

Este enfoque muestra cómo es posible promover la resiliencia en los diferentes contextos educativos como los docentes, las familias, los alumnos, las aulas y la comunidad educativa en general. No obstante, es necesario complementar dicho programa con los resultados que muestren los cambios positivos presentados en las personas partícipes en la experiencia (Acevedo y Mondragón, 2005).



Fuente: Henderson y Milstein, 2003

A continuación, se describen los pasos que constituyen “La Rueda de la Resiliencia” presentada por Henderson y Milstein (2003):

1. Enriquecer los vínculos. Está relacionado con el fortalecimiento de las relaciones entre las personas. La promoción de un clima positivo en la comunidad educativa basado en el respeto, la cohesión, la confianza y el apoyo entre sus miembros, favorece la construcción de la resiliencia (Acevedo y Mondragón, 2005).
2. Fijar límites claros y firmes. Consiste en la elaboración de normas y pautas de comportamiento claras y coherentes en la escuela con el fin de promover la cooperación, el sentimiento de pertenencia al grupo y el respeto. Además, se hace necesario transmitir a los alumnos lo que se espera de ellos y hacerles partícipes en la elaboración de las normas.
3. Enseñar habilidades para la vida. Entre las que cabe destacar: el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, habilidades comunicativas, la toma de decisiones o el manejo del estrés, entre otras.
4. Brindar afecto y apoyo. Se trata de promover el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, donde la persona se sienta querida y apoyada incondicionalmente. Es el elemento más importante para construir la resiliencia ya que sin él se hace difícil superar la adversidad.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Es importante transmitir a los alumnos que son capaces y que los adultos que les rodean creen en ellos. Sin embargo, las expectativas deben ser realistas y asumibles con el fin de que contribuyan a la motivación y no a la frustración.
6. Brindar oportunidades de participación significativa. Se trata de conceder a los alumnos cierta responsabilidad sobre lo que ocurre en la escuela, permitiéndoles participar en la vida del centro en aspectos relacionados con la planificación, resolución de conflictos, toma de decisiones, cooperación, etc.

En conclusión, el modelo propuesto por Henderson y Milstein ha sido aplicado en numerosas escuelas donde se han obtenido resultados muy positivos en relación a un mayor compromiso y apego a la comunidad educativa, aumento del autoconcepto y participación activa tanto por parte del alumnado como del equipo docente (Henderson y Milstein, 2003). Asimismo, se trata de un modelo flexible que permite ser aplicado y adaptado a la cultura y características de la escuela. Otro aspecto a destacar es que trata de involucrar a los docentes en su labor educativa, haciéndoles partícipes en la construcción de la resiliencia a través de su formación, de la creación de vínculos, de la creencia en su trabajo y sus capacidades, etc. (Acevedo y Mondragón, 2005).

7. Propuesta de intervención pedagógica.

La propuesta de intervención pedagógica que se presenta a continuación tiene como objetivo prevenir y amortiguar los efectos derivados de las situaciones de riesgo y/o maltrato a las que se ven expuestos algunos niños y niñas en su entorno. La revisión bibliográfica realizada al respecto ha sugerido la escasa respuesta de actuación procedente de los centros educativos, por lo que, desde este trabajo, se ha planteado la resiliencia como posible alternativa de intervención. De este modo, la siguiente propuesta pretende incorporar el modelo de resiliencia planteado por Henderson y

Milstein (2003) en la práctica educativa diaria, sirviendo de recurso a los docentes para desarrollar en los alumnos sus capacidades resilientes.

Dicha propuesta se encuentra estructurada en una serie de temáticas que se consideran básicas para potenciar la resiliencia en las personas. En ellas se incluyen los seis pasos claves que conforman la “Rueda de la Resiliencia” presentada por Henderson y Milstein (2003). Más aún, está orientada para trabajar con niños y niñas pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, aunque puede ser adaptada y aplicada a la etapa de Educación Primaria.

A continuación se expone la propuesta de intervención que se plantea en este trabajo:

Toda práctica educativa orientada a la construcción de la resiliencia como medio de prevención e intervención ante las situaciones de riesgo y/o maltrato infantil, debe incluir el trabajo de los siguientes aspectos o destrezas:

1. Trabajo de las emociones. Las emociones juegan un papel muy importante en la construcción de la personalidad ya que intervienen en procesos evolutivos como la atención, el procesamiento de la información, el desarrollo de la comunicación y la resolución de conflictos, la construcción del apego, las habilidades sociales, el desarrollo moral, etc. Por tanto, las emociones suponen un factor significativo en el aprendizaje social, personal e intelectual (Bisquerra, 2005). La educación emocional en el contexto educativo no puede ser algo secundario, sino que debe estar integrado en el día a día en el aula ya que la escuela conforma un ámbito destacado en el que se desarrollan, experimentan y comparten multitud de emociones (Bisquerra, 2012). Favorecer y proporcionar a los niños la oportunidad de experimentar emociones positivas en el aula supone un recurso interno importante para prevenir y mitigar los efectos de situaciones adversas, así como una herramienta fundamental en la construcción de la resiliencia (Greco, Morelato e Ison, 2006). Para ello, es necesario enseñar a los niños a identificar, comprender y poner nombre a sus propias emociones y sentimientos, así como reconocerlas en los demás. El educador es clave en todo este proceso ya que es una figura de

referencia para el niño y como tal, debe proporcionar afecto y seguridad creando contextos de comunicación, donde los niños se sientan queridos, aceptados y valorados. (Barudy y Dantagnan, 2011).

Algunos recursos que se pueden incluir en el aula para trabajar las emociones diariamente son los siguientes:

- **Cómo me siento.** Se comenzará la mañana en el aula dando los buenos días, como es habitual y, además, cada uno de los niños y el educador contará como se siente ese día. Para ello, cada uno de los niños dispondrá de unas tarjetas donde se representan caras que expresan las distintas emociones (triste, enfadado, contento...). El niño deberá escoger la tarjeta que se ajusta más a su sentimiento, y expresar que le ha ocurrido o cuales son los motivos que le han llevado experimentar tal emoción.
- **Resumen del día.** Al finalizar la jornada escolar, se dedicará unos minutos a contar y compartir situaciones agradables y desagradables que hayan ocurrido en el aula. Así, entre todos se evaluará cómo ha transcurrido el día, identificándolo con la emoción que haya sugerido: triste, enfadado, contento, sorpresa, etc. El educador podrá recogerlo gráficamente en una cartulina para que los niños puedan visualizarlo y asociar el acontecimiento con la emoción.
- **Cuentos y títeres.** A través de los personajes de los cuentos los niños pueden identificar y reconocer sus propias emociones. Al finalizar la narración es conveniente comentar entre todos lo que le ha ocurrido al personaje, cómo ha podido sentirse, los motivos que le han llevado a sentirse de ese modo, qué se le podría aconsejar, etc. Tras esta reflexión, se pondrán ejemplos de episodios similares que hayan ocurrido en la vida real y cercana a los niños.

2. El humor. Tiene importantes beneficios para el bienestar psicológico de las personas y favorece las relaciones sociales. Más aún, permite soportar determinadas situaciones estresantes y ayuda al individuo a aceptar su situación modificando la percepción de las imperfecciones de su entorno (Vanistendael y Lecomte, 2006). El humor en la escuela es fundamentalmente escaso y sin embargo, facilita el aprendizaje, contribuye a desarrollar la creatividad y elevar la autoestima de los alumnos, mejora la resolución de conflictos y el estado de ánimo, así como favorece el clima escolar (Uriarte, 2006).

Dedicar un espacio de tiempo en el aula para contar o narrar historias divertidas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, representar teatro de títeres, cantar, bailar, inventar e imaginar situaciones, etc. puede contribuir en gran medida a incorporar el humor a la práctica educativa diaria.

“El humor permite conservar una cierta alegría de vivir cuando un grano de arena se inserta en los engranajes de la existencia” (Vanistendael y Lecomte, 2006; p. 160).

3. Habilidades sociales:

- Comunicación. En general, los niños y niñas que han sufrido situaciones de violencia en su entorno presentan dificultades para expresar sus pensamientos y sentimientos con los demás, lo que les lleva a aislarse del entorno que les rodea y cerrarse más en sí mismos (Barudy y Dantagnan, 2011). Por tanto, es de vital importancia incluir esta capacidad en los programas orientados a construir resiliencia, con el fin de mejorar las relaciones sociales, la empatía, la comprensión y expresión de nuestros pensamientos y sentimientos, etc. Es importante tener en cuenta que el lenguaje y la comunicación favorece el desarrollo del pensamiento e influye en la forma en que las personas representan la realidad y

construyen su personalidad (Sánchez, Saez, Arteaga, Ruiz, Palomar y Villar, 1996).

- Trabajo en equipo. Uno de los retos a los que se enfrentan los niños en la escuela es el aprendizaje del trabajo en equipo. Se trata de una competencia social que deben adquirir para vivir con éxito en la sociedad, ya que deberán enfrentarse a innumerables situaciones como parte de un grupo, ya sea en el trabajo, en la comunidad, en el deporte, etc. Sin embargo, los niños víctimas de malos tratos tienen dificultad para adquirir esta competencia y participar de forma constructiva en la sociedad. Por tanto, es preciso que se trabaje este tema de forma más específica en la escuela con el fin de que aprendan a tomar decisiones, respetar y aceptar las ideas de los demás, resolver problemas de manera conjunta, etc. (Barudy y Dantagnan, 2011).

Los grupos cooperativos de aprendizaje son un buen recurso para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo. Se trata de grupos reducidos y heterogéneos de alumnos en relación al rendimiento, género, capacidad, etc. que trabajan colaborativamente para alcanzar un objetivo común. Para ello, cada miembro del equipo busca obtener resultados que sean favorables para él mismo y para todo el equipo con el fin de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Es decir, el éxito del equipo reside en conseguir que cada miembro del equipo se supere a sí mismo mejorando su situación inicial de aprendizaje. De esta forma, todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de contribuir al éxito del equipo y, al mismo tiempo, sentirse protagonista de su propio aprendizaje (Pujolàs, 1999).

4. Resolución de conflictos:

- Técnica de la tortuga. Consiste en adquirir el autocontrol, es decir, se trata de enseñar al niño recursos para controlar su propia conducta evitando que sea controlada de manera externa. A través de esta técnica, se enseña al niño a encogerse como una tortuga en su caparazón cuando se sienta amenazado y no pueda controlar sus emociones o impulsos. De este modo, aprende a canalizar la expresión de sus emociones de forma adaptativa y menos disruptiva. Una vez que el niño se ha relajado, el docente puede mostrarle alternativas para buscar una solución a la situación que le ha llevado a la posición de tortuga (Schneider y Robin, 1990).
- Mesa de la paz basada en la pedagogía Montessori. Se trata de una mesa pequeña con dos sillas, y provista en el centro con una campana y un pequeño objeto que simbolice la paz (por ejemplo una flor). Los afectados se sientan en la mesa para dialogar y resolver su problema. Comienza el primero indicando a la otra parte cómo se siente y explicando una posible propuesta para solucionar el conflicto. Después, el segundo implicado expondrá su punto de vista. Tras llegar a un acuerdo, los niños harán sonar la campana comunicando que se ha solucionado el conflicto. En ocasiones, puede ser necesaria la presencia de un mediador que les oriente en la exposición de su punto de vista (Seldin, 2007). Con esta técnica los niños aprenden a comunicarse y expresar sus emociones para solucionar los conflictos, además de trabajar la escucha activa, la empatía o la expresión oral.

5. El Arte y la creatividad. La expresión artística, a través del movimiento, la música, la pintura, el dibujo, la escritura creativa, etc. supone para el niño una oportunidad de participación significativa así como una forma de conectarse consigo mismo y de expresar sus emociones y sentimientos. La creatividad es un recurso interno muy importante que

favorece la construcción de la resiliencia en las personas (Cyrulnik, 2002).

Por último, cabe decir que es fundamental que todo docente implicado en incorporar esta propuesta en su práctica educativa diaria, mantenga una predisposición y actitud positiva, mostrando en todo momento empatía y respeto por cada uno de sus alumnos y reconociéndolos como personas capaces y valiosas.

8. Limitaciones.

En este trabajo se pueden destacar una serie de limitaciones como las que se exponen a continuación.

En primer lugar, la bibliografía relacionada con la intervención pedagógica de la escuela ante situaciones de maltrato infantil es muy escasa, por lo que la tarea de búsqueda y selección de la información ha sido compleja. Por este motivo, sería interesante abrir una línea de investigación sobre el tipo de intervención que se lleva a cabo en distintos centros educativos con el fin de analizar los recursos disponibles y las dificultades presentadas por la escuela para desarrollar dicha intervención.

En segundo lugar, la propuesta pedagógica que se expone en este artículo contiene una serie de aspectos básicos a trabajar en el aula para construir resiliencia en los niños y niñas. No obstante, sería conveniente desarrollar un programa de resiliencia específico, adaptado a cada realidad y contexto educativo, donde se detallen los objetivos y actividades a desarrollar. Además, dicho programa debe incluir la participación y el trabajo con las familias con el fin de garantizar la eficacia del programa.

La resiliencia debe ser entendida como una filosofía de vida, una forma de proceder, por lo que debe formar parte de la cultura de los centros y estar incluida en sus planes educativos, tanto en el proyecto educativo de centro como en la programación general anual.

Por último, la estructura de la escuela, basada en un modelo fabril, dificulta la creación de escuelas resilientes, ya que la resiliencia parte de la interacción social, de las relaciones entre las personas. Las escuelas que no invierten tiempo y esfuerzo en construir y fortalecer lazos entre sus miembros, difícilmente podrán construirse como escuelas resilientes.

Es necesario, por tanto, un cambio estructural de las instituciones educativas, orientado a formar un buen equipo docente que se implique en la tarea educativa, donde todos se dirijan hacia un mismo objetivo. La escuela debe convertirse en un espacio de convivencia y de comunicación en el que todos sus miembros se sientan parte de ella y participen activamente.

9. Conclusiones.

La revisión bibliográfica realizada en esta investigación ha sugerido las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la escuela se encuentra en un lugar privilegiado para la detección, notificación e intervención de las situaciones de maltrato infantil, siendo el docente una figura clave en dicho proceso. El contacto diario con los alumnos y sus familias le permite adquirir gran cantidad de información relacionada con el desarrollo evolutivo del niño/a y las características socio familiares en las que se desenvuelve.

Sin embargo, las funciones de la escuela ante la vulnerabilidad de la infancia se basan fundamentalmente en la detección y notificación, siendo muy escasa e insuficiente su implicación en la prevención e intervención. Uno de los motivos de este hecho puede recaer en la falta de una regulación legislativa específica que haga referencia a la obligatoriedad de la escuela en las actuaciones de protección a la infancia, más allá de la detección y la notificación.

Por otro lado, la creación de contextos de buen trato basados en el desarrollo de las capacidades resilientes, puede ser una herramienta educativa potente y eficaz para dar respuesta a las necesidades y carencias que puedan

presentar los niños y las niñas en situación de riesgo y/o maltrato. Más aún, el marco de la resiliencia planteado desde una doble perspectiva, prevención e intervención, promueve en los niños el desarrollo de factores de protección, tanto internos como externos, que les permiten enfrentarse con eficacia a los avatares de la vida.

Asimismo, la construcción de la resiliencia en el contexto educativo, requiere poner especial atención en el trabajo de algunos aspectos fundamentales como las emociones, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, el arte y la creatividad, el humor, etc. De igual modo, el docente, como tutor de resiliencia, debe mostrar una actitud optimista y positiva, y reconocer en sus alumnos sus capacidades y potencialidades.

No obstante, es necesario un cambio estructural en el sistema educativo que se oriente hacia la inclusión, es decir, para que la escuela se construya en la base de la resiliencia es preciso abandonar la mentalidad dogmática y tradicional que ha venido desempeñando hasta ahora, y reconducir sus objetivos priorizando la comunicación, el afecto, las relaciones personales y el desarrollo individual sobre el rendimiento y los resultados académicos. Para ello, es fundamental la coordinación y cooperación del equipo docente, así como la participación activa de las familias.

En conclusión, la resiliencia supone un cambio en la práctica educativa diaria en la que se revaloricen los aspectos positivos de cada persona construyendo sobre la base de sus capacidades y no sobre sus defectos o dificultades.

10. Bibliografía.

Acevedo, V.E. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento*

Psicológico, 5 (1), 21-35.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Paternidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra Alzina, R. (2012). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bowlby, J. (1952). *Maternal care and mental health* World Health Organization Geneva.

Bringiotti, M. I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados* Paidós Buenos Aires.

Bronfenbrenner, U. (1978). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados.

Castro de Restrepo, C. (1995). Maltrato infantil. *Suma Psicológica*, 2(2), 167-223.

Cerezo, M. Á. (1995). El impacto psicológico del maltrato. *Infancia y aprendizaje*, 71 135-158.

Climent, E. P., Fernández, I. C., Díaz, M. J., Martínez, M. R., Jurado, E. M. & Valcarce, J. M. (2007). Tercera parte: Detección y prevención del maltrato infantil desde el centro educativo. Guía para el profesorado. *Protocolos De Respuesta Para Equipos Directivos y Profesorado Ante Situaciones Problemáticas En Los Centros Educativos: Guía De Consulta*, pp. 185-239.

Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

De Paúl Ochotorena, J., & Madariaga, M. I. (2001). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.

De Paul, J., & Gómez, E. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15(3), 452-457.

De Paúl, J., Alzate, R., Ortiz, M. J., Echeberría, A., & Arruabarrena, M. I. (1988). *Maltrato y abandono infantil: Identificación de factores de riesgo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del País Vasco.

Díaz Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.

Díaz Aguado, M. J. (2001). El maltrato infantil. *Revista De Educación*, (325), 143-160.

Española, C. De 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial Del Estado*, 29, 29313-29424.

Gallardo, J. A. (1998). *El maltrato físico hacia la infancia: Sus consecuencias socioafectivas*. Málaga: Universidad de Málaga.

Gallardo Cruz, J. A., & Jiménez Hernández, J. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectiva infantil. *Psicothema*, 9, 119-131.

García Fuster, E. (2007). *Maltrato psicológico: Efectos del maltrato infantil en el desarrollo psicosocial. Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis trasversal desde tres disciplinas de la psicología*. Valencia: Universidad de Valencia.

García, J. N (1999). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada* 19(2), 27-42.

Gobierno de Cantabria. (2011). Manual Cantabria. *Procedimiento y Criterios De Actuación Del Servicio De Atención a La Infancia, Adolescencia y Familia*. Dirección General De Políticas Sociales, Gobierno De Cantabria.

Gómez Pérez, E. (1997). El maltrato infantil y la importancia de la escuela en su detección. *La Formación Del Profesorado Desde Una Perspectiva Interdisciplinar: Retos Ante El Siglo XXI*, pp. 213-232. Universidad de Cantabria.

Gómez Pérez, E. (2002). *Guía para la atención al maltrato infantil: Desde las asociaciones y la ciudadanía* Ed. Universidad de Cantabria.

Gómez Pérez, E. (2013). La institución educativa y el maltrato infantil: situación actual y retos futuros. *IV congreso Internacional de Psicología y Educación*.

González Sánchez, R. (2010). Maltrato infantil y sus efectos en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. *Relación Criminológica*, 22, 71.

González Merino, R., & Guinart Guardia, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.

Greco, C., Morelato, G. & Ison, M. (2006). Emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicología, Cultura y Sociedad*.

Guallar Castellón, P. (2000). Instrumento de notificación del maltrato infantil en España. *Anales Españoles De Pediatría*, 53(4), 360-365.

Hernderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Jiménez Moreango, J. (1995). El maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 7-22.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Buenos Aires.

Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

López Sánchez, F. (2007). Los abusos sexuales a menores en la primera infancia. *La Escuela Infantil*, 155-164.

López Soler, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia maltratada: El trauma complejo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13,159-174.

López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Actualidades investigativas en educación*, (10), 2, 1-14.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Monja Casares, M. I. (2002). Estrategias de intervención en la escuela. *Cuadernos De Pedagogía*, (310), 62-64.

Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: Hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17)

Moreno Manso, J. M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales De Psicología (Murcia, Spain)*, 21(2), 224-230.

Muñoz Garrido, V. & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 1 (16), 107-124.

Observatorio de la Infancia, (2006). Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos. *Madrid: Ministerio De Trabajo y Asuntos Sociales*.

Observatorio de la Infancia, (2008). Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil.

Palacios González, J. (1995). Maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje* (71)

Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. *Emociones Positivas*, 247-274.

Patterson, G. R., & Fleischman, M. J. (1979). Maintenance of treatment effects: Some considerations concerning family systems and follow-up data. *Behavior Therapy*, 10(2), 168-185.

Pere Pujolàs. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo: Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula De Innovación Educativa*, (59), 41-45.

Pérez, A., Lucas, B. & Pascual, T. (2011). El papel del maestro y la escuela en la protección infantil. Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en la Rioja. *Contextos educativos*, 14, 85-99. Universidad de la Rioja.

Pino, M. J., & Herruzo, J. (2000). Consecuencias de los malos tratos, sobre el desarrollo psicológico. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 32(2), 253-275.

Ruiz Cerón, I., & Gallardo Cruz, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar en un grupo de niños. *Anales de psicología*, 18, 261-272.

Sánchez Gutiérrez, E., Sáez del Castillo, M. T., Arteaga Goñi, G., Ruiz de Garibay, B., Palomar Vázquez, A. & Villar Mata, M. P. (1996). *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Gobierno Vasco.

Schneider, M., & Robin, A. (1990). "la técnica de la "tortuga": Un método para el autocontrol de la conducta impulsiva". *Problemas Psicológicos En La Infancia*. Valencia: Cinteco-Promolibro.

Serra Joaniquet, P. (1997). Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la educación primaria. *Aula De Innovación Educativa*, (59), 46-48.

Simón, C., López, J. L., & Linaza, J. L. (2000). Maltrato y desarrollo infantil. *Madrid: Comillas*.

Soriano Díaz, A. (2008). ¿Por qué maltratan los padres a sus hijos?: Escuela y programas educativos en la educación primaria. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 60(2), 159-174.

Torres, B., López, F., Etxeberria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. (2001). La prevención del maltrato infantil. *Desarrollo Afectivo y Social* (383-402). Madrid: Pirámide.

Unicef. (1991). Convención sobre los derechos del niño.

Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Wahler, R. G., & Dumas, J. E. (1987). Family factors in childhood psychology. *Family interaction and psychopathology* (pp. 581-627) Springer.