





# PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO ADOPTADO/ACOGIDO

Xavier Garcia Martínez  
Alfonso Hernández  
Nerea Larumbe  
Vinyet Mirabent  
Jordi Plana

EDICIÓN: Anna Canals

CORRECCIÓN: Mercè Colomer

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Georgina Escutia

IMÁGENES: Pexels, AFNE, Freepick, IMA

ESTA PROPUESTA HA SIDO ELABORADA POR:

**XAVIER GARCIA MARTÍNEZ**

Psicólogo, educador social y mediador familiar. Responsable del Área de Adopción y Acogida en el Espai Sistèmic i Humanista. Psicoterapeuta en la Associació Cel Obert.

**ALFONSO HERNÁNDEZ**

Pedagogo y psicólogo especialista en mediación, acogida y violencia familiar. Ha trabajado con jóvenes y trauma.

**NEREA LARUMBE**

Psicóloga infantil y juvenil, especializada en traumaterapia infantil sistémica, experta en la elaboración del trauma y el apego.

**VINYET MIRABENT**

Psicóloga clínica, psicoterapeuta, especialista en adopción del Centre Mèdic Psicològic Fundació Vidal i Barraquer. Ha trabajado 20 años en el mundo escolar como psicóloga.

**JORDI PLANA ARRASA**

Ha sido gerente de los Servicios de Educación de la Diputació de Barcelona durante 14 años y actualmente es gerente del Institut de Ciències Polítiques i Socials (ICPS).

CON EL APOYO DE:

Associació d'Amics dels Infants del Marroc (IMA)

Associació de famílies de nens i nenes d'Etiòpia (AFNE)

Associació de famílies adoptants a Colòmbia (AdopColombia)

Asociación Ayuda Mutua Adversidad Temprana y Apego (PETALES)

Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (ICAA)

CON ASESORAMIENTO DE:

**Lluís Cortés**

Profesor en el Instituto "Escola Eixample" (Barcelona) y padre adoptivo.

**Cristina Pou**

Psiquiatra en el Hospital Sant Joan de Déu (Barcelona) y madre adoptiva.

**Marta San Martino**

Psicóloga experta en adolescentes y familias adoptivas

**Esteban Sepúlveda**

Psiquiatra en el Institut Pere i Mata (Reus) y profesor asociado de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

**Rosa M. Tolós**

Psicopedagoga. Orientadora Educativa en un Instituto de Secundaria. Madre adoptiva.

Esta obra tiene la licencia CC BY-NC-CA 4.0.

Para ver una copia de esta licencia, visitar

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Para la redacción de este documento se ha tenido en cuenta la guía *Adopció, acolliment familiar i escola*, elaborada por diferentes profesionales del Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (ICAA) y del ámbito educativo. [www.gencat.cat](http://www.gencat.cat)

	<b>Presentación</b> .....	9
Capítulo 1	<b>Introducción</b> .....	11
Capítulo 2	<b>Los conceptos principales</b> .....	15
	<b>2.1 Adversidad temprana</b>	
	<b>2.2 Trauma del abandono</b>	
	<b>2.3 Trauma relacional temprano</b>	
	<b>2.4 Adopción</b>	
	<b>2.5 Resiliencia</b>	
	<b>2.6 Apego</b>	
	2.6.1 Tipos de apego	
Capítulo 3	<b>Las consecuencias del trauma relacional temprano</b> ...	21
	<b>3.1 La etapa prenatal</b>	
	<b>3.2 Manifestaciones del trauma relacional temprano</b>	
	3.2.1 Procesamiento sensorial y autorregulación	
	3.2.2 Desarrollo cognitivo y funciones ejecutivas	
	3.2.3 Estrés crónico	
	3.2.4 Relaciones con la familia, los docentes, las personas adultas y los iguales	
	3.2.5 Cambios y transiciones	
	3.2.6 Dificultades de aprendizaje	
	3.2.7 Dificultades en la adquisición e integración de un nuevo idioma	
	3.2.8 Autoconcepto y desarrollo de la identidad	
Capítulo 4	<b>Los síntomas del trauma relacional temprano</b> .....	31
	<b>4.1 Repercusión en la escolarización y en los aprendizajes</b>	
	<b>4.2 Las dificultades más frecuentes del aprendizaje que presentan los menores adoptados/acogidos</b>	
	4.2.1 Procesamiento sensorial y autorregulación	
	4.2.2 Funciones ejecutivas	
	4.2.3 Estrés crónico	
	4.2.4 Relaciones con la familia, los docentes, las personas adultas y los iguales	
	4.2.5 Cambios y transiciones	
	4.2.6 Dificultades de aprendizaje	

	4.2.7 Dificultades en la adquisición e integración de un nuevo idioma	
	4.2.8 Autoconcepto y desarrollo de la identidad	
	<b>4.3 Las dificultades más frecuentes a nivel conductual que presentan los menores adoptados/acogidos</b>	
Capítulo 5	<b>Propuestas y sugerencias de actuación</b>	37
	<b>5.1 ¿Qué mejora la situación de los menores adoptados/acogidos?</b>	
	5.1.1 La mirada: el conocimiento del trauma temprano y sus efectos en las niñas y los niños	
	5.1.2 La focalización: el respeto al retraso evolutivo y la garantía del bienestar	
	5.1.3 Los recursos: herramientas de apoyo y rehabilitación de los daños sufridos	
Capítulo 6	<b>Construir una estrategia escolar</b>	43
	<b>6.1 Situaciones comunes/habituales</b>	
	6.1.1 La escuela tiene dificultades para educar y atender al alumno/a que ha sufrido adversidad temprana	
	6.1.2 Incomprensión	
	6.1.3 Medidas de disciplina en la escuela	
	6.1.4 Sufrimiento	
	6.1.5 Bullying y racismo	
	6.1.6 Retraumatización	
	6.1.7 Fracaso escolar	
	<b>6.2 El bienestar en la escuela: proporcionar un entorno coherente y predecible para poder aprender</b>	
	<b>6.3 Tener un plan de acogida</b>	
	<b>6.4 Iniciativas recomendables para abordarlas curricularmente</b>	
	<b>6.5 Problemas de conducta: cómo ayudarlos a regularse</b>	
	<b>6.6 Aspectos de diversidad familiar, cultural y racial</b>	
	<b>6.7 La función docente</b>	
	<b>6.8 Las relaciones: las familias y los profesionales externos</b>	
Capítulo 7	<b>Conclusiones</b>	55
	<b>Bibliografía y recursos en red</b>	57

**PROPUESTAS PARA  
LA MEJORA DE LA  
RESPUESTA EDUCATIVA  
AL ALUMNADO  
ADOPTADO/ACOGIDO**

*Cómo afrontar  
el trauma relacional  
temprano*

**La educación tiene que ser  
inclusiva, tiene que ser  
para todos los niños y las  
niñas, independientemente  
de su origen, género,  
etnia o capacidad.**



## Presentación

La Associació de Famílies de Nens i Nenes d'Etiòpia (AFNE), Amics dels Infants del Marroc (IMA) y la Asociación de Familias Adoptantes en Colombia (Adop-Colombia) propusieron la creación de una comisión de estudio para la redacción de un documento que permitiera la posterior elaboración de un **Plan de mejora de la respuesta educativa al alumnado adoptado/acogido**.

Este documento se presentó al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y a otras administraciones con competencias tanto en la educación formal como en la no formal, para que se introduzcan pautas de mejora en la atención al alumnado adoptado/acogido en el ámbito de la educación formal y sirva a la vez de guía para prácticas en la educación no formal.

Entendemos que la educación tiene que ser inclusiva, tiene que ser para todos los niños y las niñas independientemente de su origen, género, etnia o capacidad. Tiene que desarrollar un currículum de competencias para todos los niños y adolescentes y, por lo tanto, tiene que dar respuesta a la diversidad. Dentro de la diversidad se contempla al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Altas Capacidades, Dificultades de Aprendizaje o condiciones personales y/o de historia escolar que lo justifiquen. La escuela tiene que disponer de un Proyecto Educativo de Centro y de un Proyecto Curricular que tengan capacidad de atender todas estas situaciones. Este documento se centra en el alumnado adoptado/acogido y pretende ser de ayuda para poderles dar una mejor respuesta educativa.







**La escuela  
tiene que ser  
un entorno  
de bienestar  
emocional y  
de seguridad.**



**el trauma relacional temprano y/o la adversidad temprana.** Ambos describen, en tiempo e intensidad diferentes, situaciones de maltrato, de cuidados negligentes, de institucionalización, de exposición prenatal a sustancias tóxicas o a enfermedades, o la constatación de un apego débil o inestable que han tenido consecuencias en el estado emocional de los niños y las niñas.

Haber sido sometido a estas situaciones, especialmente en la primera infancia, genera retraso evolutivo, inseguridad, desconfianza con el entorno y con los demás, relaciones conflictivas, sentimientos de pérdida, de escaso reconocimiento, de incompreensión, problemas de autoestima, dificultades para regular las emociones, comportamientos disfuncionales o disruptivos y, consecuentemente, dificultades de aprendizaje que imposibilitan tener trayectorias personales y educativas satisfactorias y de éxito.

La escuela, como entorno acogedor en el cual crecer, aprender y desarrollarse, tiene que poder ser consciente de las dificultades con las que llegan algunos niños. La escuela tiene que ser un entorno de bienestar emocional y de seguridad para ellos, un entorno que facilite su vinculación a unos referentes adultos, a sus iguales, a una comunidad educativa y a unos códigos culturales que les permitan el aprendizaje y una correcta socialización.

Diversos estudios ponen de manifiesto que los niños y las niñas que han sufrido un trauma relacional temprano tienen una mayor prevalencia de dificultades en la escuela, ya sea un mayor abandono escolar, rendimientos escolares académicos muy bajos e incluso situaciones de aislamiento o *bullying*. Por este motivo, es esencial preparar a los maestros y educadores para que les puedan dar herramientas adecuadas y apoyo continuado. Únicamente así se pueden prevenir o afrontar y desencallar las dificultades de estos niños, evitando así su cronificación y deterioro. La escuela tiene que poder contemplar tanto las necesidades específicas en el aprendizaje académico, como en la formación de la personalidad y la capacidad para la resiliencia (Seligman, M. 2003).

Sentirse bien en la escuela, sentir que es un espacio seguro, un lugar donde un niño se siente reconocido

y valorado es fundamental para su desarrollo y le puede ayudar a reducir el efecto que pueden tener las experiencias adversas.

Por eso es tan importante que los docentes y otros profesionales que trabajan con niños y niñas entiendan como el abandono, la institucionalización, las experiencias adversas y el trauma relacional temprano, especialmente en la primera infancia, pueden afectar tanto al desarrollo personal como a la forma de relacionarse y tienen unas consecuencias que se manifiestan de maneras muy diversas y que la adopción o el acogimiento no resuelve por sí mismo.

El hecho de que los docentes y profesionales sepan reconocer los síntomas, en toda su diversidad, los puede habilitar para actuar con prácticas personalizadas que refuercen los vínculos, estimulen la autoestima y sean en sí mismas reparadoras. Bien al contrario de lo que se desprende de la aplicación de una corriente más normativa, en la cual se igualan las exigencias y las expectativas de cada alumno o alumna y, por lo tanto, las prácticas sobre los niños, sin tener en cuenta la realidad y las trayectorias de vida de cada uno.

Sin la formación necesaria para identificar y entender los síntomas de las adversidades tempranas es fácil que se interpreten mal comportamientos y actitudes que se suelen entender como disruptivos pero que, en cambio, son la expresión de un malestar y de una impotencia por parte de los niños que los sufren, porque, a pesar de que lo intenten, no son capaces de encontrar las respuestas adecuadas.

El abandono no es nunca un hecho aislado, que ha ocurrido y no ha dejado secuelas. Ayudar a reconocer qué se expresa con cada manifestación y cada actitud para poder ofrecer las respuestas más adecuadas a cada niño o joven, para poder acompañar al sujeto en todas sus dimensiones y para que el entorno escolar pueda convertirse en un auténtico entorno de aprendizaje, socialización y seguridad emocional es, pues, el propósito de este documento.

Trataremos de identificar el problema con toda su complejidad y de explicarlo con claridad, con la voluntad de concienciar a la comunidad educativa y también a las familias.

Estamos convencidos de que es necesario crear entornos de aprendizaje donde las criaturas que han sufrido un trauma relacional temprano puedan aprender, donde el vínculo sea una característica inherente a la relación entre docente y niño, y les permita el desarrollo emocional y social y el aprendizaje. Pero sin una formación específica orientada a dar respuesta a la manifestación de estas dificultades es muy difícil que las prácticas docentes y educativas sean las adecuadas para ayudar a los niños y las niñas.

Hace falta una estrategia escolar para hacer frente a este reto, una estrategia para los docentes, una estrategia de clase, una estrategia de relación con las familias, con los recursos del entorno y con los profesionales.

Los docentes tienen que poder disponer de las ayudas necesarias (por lo tanto, que estas se identifiquen claramente y se reconozcan como tales) y de las herramientas que les permitan poner en práctica estas estrategias.





Estas experiencias prenatales pueden llevar al feto a sufrir dificultades de vinculación, de autoestima, de inseguridad, de miedos o de síndromes como el del alcoholismo fetal, y pueden tener efectos devastadores en la configuración de la personalidad y las posibilidades de desarrollo de los menores, como se ha podido ver en el caso de niños y niñas adoptados o acogidos en los primeros meses o en los primeros días de vida.

Nancy Newton, en *El niño adoptado. Comprender la herida primaria*, ha puesto de relieve cómo vive el bebé la discontinuidad en la relación madre/bebé y la separación de la madre, como un abandono y como un rechazo.

Las experiencias sensoriales que ha vivido en el útero materno, y que son los referentes estables que pueden calmar la inquietud después del nacimiento, desaparecen. La madre biológica está especialmente preparada para establecer un vínculo con el bebé; todo su estado físico, hormonal y psíquico está orientado a entender y atender sus necesidades y es esta orientación la que precisamente necesita el recién nacido.

Así pues, el bebé separado de la madre biológica está expuesto a experiencias sensoriales nuevas, que no conoce, que le son extrañas y que le generan un alto grado de estrés y ansiedad, con la activación de respuestas hormonales (cortisol) y neurológicas que dejan consecuencias en el frágil psiquismo del bebé.

En el mejor de los casos, cuando el bebé puede ser atendido rápidamente por la familia adoptiva o acogedora, la experiencia de “ser dejado a un extraño” puede ser para el bebé una experiencia desconcertante e incluso aterradora. Los padres adoptivos o acogedores no tienen la preparación emocional que da la vivencia del embarazo y les puede ser más difícil captar las necesidades de este bebé totalmente desconocido.

La vivencia interna que deja el abandono es de un vacío, de un agujero que no acaba de llenarse nunca y que a menudo está detrás de muchas reacciones, sentimientos y actitudes de las personas adoptadas o acogidas.

La desaparición de la madre en las primeras etapas evolutivas comporta mensajes inconscientes recibidos por el bebé que lo acompañarán durante su vida, como por ejemplo una sensación de alerta constante porque todo puede desaparecer, y que lo llevarán a presentar dificultades de atención, la desvalorización (“no soy suficiente”) o bien la sensación de poder ser abandonado en cualquier momento.

### **2.3. Trauma relacional temprano**

El bebé humano nace con una gran indefensión. Gracias a la etiología y la epigenética se sabe que nace con unos genes inscritos que marcan el sentido de su conducta y su desarrollo. Estos genes solo se activarán en contacto con los estímulos del medio, de adultos que cuiden y satisfagan sus necesidades.

Así, los humanos solo nos podemos desarrollar dentro del marco de interacción con los adultos que cuidan. El mismo cerebro y sus funciones solo pueden desarrollarse si hay una atención adecuada a las necesidades físicas y psíquicas del bebé, las cuales se influyen unas a otras.

**La vivencia interna que deja el abandono es de un vacío que no acaba de llenarse nunca y que a menudo está detrás de muchas reacciones, sentimientos y actitudes de las personas adoptadas o acogidas.**



Para que haya desarrollo es imprescindible la relación con unos adultos que tengan la capacidad de captar, anticipar y responder a las diferentes necesidades que vive el bebé. Esta función es esencial para el despliegue de las capacidades cerebrales y psíquicas, desde el neocórtex hasta el funcionamiento de la amígdala y el hipotálamo, y, por tanto, también para una buena regulación emocional.

Solo una adecuada atención, protección y asistencia de los cuidadores principales pueden garantizar un desarrollo lo bastante sano y, así, un buen funcionamiento emocional y cognitivo del menor, que a su vez es el que también proporciona una buena adaptación a la realidad.

Cuando estas actitudes protectoras del entorno del menor no se dan suficientemente, se van originando unos daños perniciosos. Así, el grado y la continuidad en carencias y negligencias vividas durante la primera infancia, experiencias adversas en varios ámbitos, tanto a nivel social y emocional, como físico o neurológico (Felitti et al., 1998, Gonzalo, J. L., 2015), provocan unas consecuencias invisibles y duraderas y constituyen lo que se define hoy en día con el concepto de **trauma relacional temprano**, ligado a experiencias adversas. Estas, cuando se viven de forma continuada en el tiempo, son siempre traumáticas y están relacionadas con una exposición a desajustes crónicos en la relación con los cuidadores principales.

El concepto de trauma temprano o trauma de desarrollo se identifica con aquellas experiencias agobiantes y fuera de control que crean sentimientos de impotencia, vulnerabilidad o pérdida de seguridad y de control, y que no pueden ser integradas (Barudy y Dantganan, 2006). El trauma se produce si la adversidad sobrepasa los mecanismos de supervivencia de la persona, así como sus facultades para reaccionar ante lo que le sucede (Van der Kolk, 2015).

En cuanto a las experiencias en la vida prenatal, actualmente conocemos que, además del alimento, la madre también traspassa al feto su estado anímico y las experiencias vividas en esta etapa. Deben tenerse en cuenta los embarazos con dificultades referidas al establecimiento del vínculo entre madre y feto, especialmente aquellos en los que la madre no tiene la

certeza de poder continuar con la crianza de su hijo después de nacer, lo que dificulta el establecimiento de un vínculo sólido y un futuro apego seguro.

Hay carencia de vínculos de apego significativo con personas referenciales cuando no ha habido posibilidad de disfrutar de relaciones seguras y estables con personas adultas. La continuidad en el tiempo de exposición a la experiencia de tratos inadecuados y la cantidad de tiempo de institucionalización vivida son factores que hacen más profundo el trauma. También la edad en la experiencia de abandono: cuanto más pequeño es el menor, peores pueden ser las secuelas y su vulnerabilidad.

### 2.4. Adopción

Adoptar es aceptar como hijo a un menor que no lo es por la vía biológica, formando así una familia o ampliándola, con todos los derechos y las obligaciones legales iguales a una familia biológica. La adopción implica un doble proceso, el de unos adultos que adoptan a un menor como hijo, y el de un menor que adopta a unos adultos como padres. Este proceso afectivo y jurídico permite el desarrollo del sentimiento de filiación entre padres e hijo/a y el sentido de pertenencia. Adoptar es criar a un niño/a que dará continuidad a la familia y que mediante la crianza va adquiriendo el sentido de pertenencia a esta familia.

Todo ello, sin perder la pertenencia a su sistema familiar de origen, respetando el hecho de dar un lugar a su primera familia y, especialmente, a la madre biológica, como muestra de la aceptación integral del hijo/a adoptado/da.

### 2.5. Resiliencia

Podemos definirla como la capacidad de construir un espacio lo bastante amplio dentro de uno mismo, de manera que las experiencias negativas se puedan integrar sin tener un impacto absolutamente negativo en nuestra identidad, permitiendo así proyectarnos hacia el futuro de una manera positiva.

Para la población infantojuvenil que ha experimentado una adversidad temprana, los docentes comprometidos y un entorno escolar acogedor pueden marcar la diferencia. Es importante que el niño encuentre lo que denominamos tutores de resiliencia, es decir, personas significativas con las que se sienta vinculado, que confíen en él de manera incondicional y que lo acompañen en momentos significativos de su desarrollo. Una de estas figuras clave en el desarrollo de los niños y las niñas adoptados/acogidos son a menudo los tutores de la escuela o del instituto o los maestros que hayan sido especialmente importantes para los menores.

### 2.6. Apego

El apego nos da una idea de la importancia que tienen las personas adultas en la creación de entornos afectuosos en los que puedan desarrollarse y crecer los niños, los adolescentes y los jóvenes.

El apego es el tipo de vínculo afectivo entre el niño y su cuidador principal, que tiene para él un gran peso afectivo y no es intercambiable. El menor necesita del



**La adopción y el acogimiento implican un doble proceso, el de unos adultos que adoptan o acogen a un menor como hijo, y el de un menor que adopta o acoge a unos adultos como padres.**

cuidador y busca en él la seguridad y el confort, tanto físico como emocional. Es, pues, una relación asimétrica, en la que el cuidador calma y cubre las necesidades del niño, que es el necesitado. Hay otros vínculos afectivos caracterizados por la simetría, como el vínculo de amistad o el de pareja, en los cuales si se da asimetría es señal de una relación patológica.

El apego siempre tiene efectos apreciables sobre los procesos mentales y psicológicos que están en la base de la personalidad y la psicopatología. Se organiza en la mente en forma de modelos internos de relación que condicionan las relaciones con uno mismo y con los demás.

### 2.6.1. Tipos de apego

a) **Apego seguro y autónomo:** El niño muestra confianza en el cuidador, que genera un sentimiento de seguridad y autoestima. Promueve la capacidad de dar aprecio y empatizar. Estimula el desarrollo de recursos, la capacidad para aprender y las ganas de conocer.

b) **Apego inseguro-evitativo:** Es un apego que se genera cuando se ha sufrido un trato crítico y poco receptivo por parte de unos cuidadores con los que el niño no se siente seguro y, en consecuencia, adopta estrategias para suplir esta carencia. Así, muestra una tendencia a la excesiva independencia o autosuficiencia como medida de autoprotección. Tiene una baja empatía y en el fondo teme el rechazo.

c) **Apego inseguro-ambivalente:** Se desarrolla cuando hay interrupciones en la continuidad de las relaciones, reacciones poco coherentes e imprevisibles y actitudes de rechazo intermitente de los cuidadores. Entonces el niño busca la relación con ellos con ansiedad y ambivalencia. Sus reacciones muestran por un lado esperanza, pero a la vez miedo.

d) **Apego desorganizado:** Los cuidadores muestran unas actitudes que asustan al niño, tienen unas reacciones impredecibles, muestran agresividad o negligencia grave en el cuidado y la atención a las necesidades del menor. Se relaciona con episodios traumáticos severos. El niño, ante la relación con el cuidador, parece “congelado”, no reacciona, mantiene una posición rígida, sin mirar y muestra un miedo intenso.







**Las primeras etapas de la historia de los niños y las niñas adoptados o acogidos, resultan fundamentales.**

posteriormente adoptados/acogidos como una etapa complicada para ellas, puesto que en muchas ocasiones saben que no podrán seguir con la crianza de sus hijos. Así pues, estos menores muestran dificultades a la hora de vincularse con sus referentes, se muestran inseguros y a veces se sienten no vistos, tal y como han estado a menudo durante su etapa prenatal.

Las **primeras etapas de la historia de estos niños y niñas**, desde su concepción hasta la separación de la primera madre, resultan fundamentales. Independientemente de la historia diferente de cada menor, hay **vivencias que comparten** la mayoría de ellos, como por ejemplo:

- La desaparición de la madre, especialmente en las llamadas etapas de dependencia del desarrollo, cuando el hijo necesita esta figura para sobrevivir, hecho que supondrá una serie de características que acompañarán al niño o a la niña durante su desarrollo.
- La sensación de que todo puede desaparecer, lo que comporta un estado de alerta constante que se refleja en una importante falta de atención.
- Un mensaje interno que le recuerda que él no es suficiente, lo que le supone una autoestima muy dañada, porque siente que no cumple las expectativas de sus referentes adultos.

Estas situaciones suponen la aparición de un trauma que genera condiciones neurotóxicas que alteran estructuras cerebrales, con las consecuentes huellas neurobiológicas, conductuales y psicológicas. El menor, entonces, tiene conductas desadaptadas, que le son necesarias para hacer frente al estrés emocional continuado. Este estado mental implica un daño psíquico severo, causado por una desregulación emocional marcada, mucho más profundo que la vivencia de una situación traumática puntual.

### **3.2. Manifestaciones del trauma relacional temprano**

El trauma relacional temprano se puede manifestar de maneras muy diversas. El tiempo durante el cual un menor ha sido expuesto a situaciones adversas puede determinar la manifestación de los síntomas, pero también la intensidad de las adversidades. La nueva

familia y el entorno son factores que también influyen en cómo se manifiesta este trauma. Pueden atenuar más o menos los síntomas, aunque no hay un patrón. Por eso mismo es tan importante entender las repercusiones del trauma y los mecanismos a través de los cuales se expresa. A continuación, para que se entienda la globalidad del trastorno, agruparemos los síntomas en bloques, siguiendo la propuesta del proyecto *Brighter Future*, y después intentaremos dar pistas sobre cómo observar estos aspectos en la escuela.

En cualquier caso, no podemos pasar por alto que, cuando abordamos un trauma relacional temprano en una criatura, estamos ante un niño con un nivel emocional muy frágil, que no ha disfrutado de referentes afectivos directos y que desconoce qué es querer y ser querido. Por lo tanto, tratamos con modelos de relación fragmentados, rígidos, distorsionados o insuficientes. Estos niños y niñas muestran una escasa confianza en el adulto y en la relación entre iguales, tienen una estructura mental caótica, dificultades para expresar sus sentimientos, baja tolerancia a la frustración y muestran importantes dificultades para el cambio. Además, muchos manifiestan retrasos a nivel psicomotor y un bajo desarrollo de las funciones cognitivas que les acentúa las dificultades para expresarse.

### 3.2.1. Procesamiento sensorial y autorregulación

Estos niños pueden ser demasiado sensibles, poco sensibles o darse una combinación de ambas situaciones. Los problemas de procesamiento sensorial pueden afectar al equilibrio y al movimiento, así como ocasionar retrasos en el desarrollo psicomotor.

Las emociones y los comportamientos se manifiestan de forma descontrolada y pueden tener comportamientos impulsivos, apáticos o descontrolados. Generalmente son etiquetados de “exagerados”, “difíciles” e incluso “conflictivos”. Pueden tener dificultades para autorregularse. En las primeras etapas de la vida, el bebé necesita la presencia del adulto de referencia para regular sus sensaciones y sus emociones. Sin referencias estables, el bebé no aprende a regularse a nivel físico ni emocional. Por ello, a menudo, en etapas posteriores, pueden mostrar dificultades para controlar los impulsos y para gestionar los límites de comportamiento.



**La atención selectiva está vinculada al interés por los cuidadores principales y al intercambio relacional con ellos.**



### 3.2.2. Desarrollo cognitivo y funciones ejecutivas

La capacidad para aprender está vinculada a un desarrollo normal de los aspectos cognitivos y las funciones asociadas (atención, comunicación, lenguaje, razonamiento, memoria, procesamiento de la información, regulación del pensamiento y conducta para conseguir los objetivos). Es, por lo tanto, un proceso mental complejo que se va desarrollando a lo largo de la experiencia familiar y escolar. Cuando se tiene esta capacidad, la persona está preparada para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y dotada para funcionar en situaciones nuevas, aprender de la experiencia vivida, buscar y aceptar ser enseñado, y realizar un trabajo suficientemente continuado y constante.

En el aprendizaje y el éxito del rendimiento académico interactúan herencia y entorno. Es decir, características personales, carga genética, capacidad intelectual y aptitudes y, en gran medida, el proceso de maduración neurobiológica, en interconexión con el entorno que cuida de la criatura, tanto familiar como institucional. Las capacidades de los cuidadores principales impulsan el desarrollo.

La adversidad y el trauma temprano pueden llevar a una mayor dificultad en el desarrollo cognitivo y de las habilidades y capacidades; por lo tanto, en las diferentes funciones mentales.

También pueden darse dificultades en la memoria (ligadas a la discontinuidad de los cuidados en la primera infancia y a los problemas en la continuidad narrativa de las experiencias); dificultades en las secuenciaciones, que tienen de base la repetición de experiencias y que organizan un orden mental y la capacidad de anticipar; dificultades en las relaciones causales, es decir, causa-efecto, que capacitan al niño para relacionar adecuadamente, entender y aprender.

Las dificultades se darán también en la función ejecutiva, cuyo funcionamiento está relacionado con el desarrollo afectivo. La atención selectiva está vinculada al interés por los cuidadores principales y al intercambio relacional con ellos. El centro de interés primario de un bebé es siempre otro ser humano. Si no se da la posibilidad de focalizar la atención en los cuidadores (por la poca constancia y/o el poco



interés), el bebé no puede perseverar en la atención ni anticipar su comportamiento. No puede organizar una atención focal y sostenida, básica para el aprendizaje.

Los niños que han vivido situaciones de negligencia continuada no pueden organizar su mente y sus experiencias pueden ser caóticas o estresantes al no estar contempladas sus necesidades físicas y afectivas. Esto incide en la capacidad de autorregulación, esencial para inhibir la acción y el impulso, y en la capacidad de poder pensar, tanto en el aprendizaje (pensar qué debe hacer, entender cómo lo tiene que hacer y después hacerlo), como en las relaciones y el intercambio afectivo (pensar qué siente él, qué siente el otro, que ha pasado y responder en consecuencia).

### 3.2.3. Estrés crónico

La exposición continuada a situaciones adversas graves pone a los niños en una situación de alta vulnerabilidad emocional. Esto sucede cuando el estrés se cronifica y una generación excesiva de cortisol entorpece los circuitos cerebrales. La exposición a importantes niveles de estrés antes de los tres años puede afectar directamente a la capacidad para aprender, para afrontar situaciones estresantes o para establecer relaciones saludables con iguales y con personas adultas. Estos niños pueden mostrar serias dificultades para afrontar y resolver problemas y pueden tener comportamientos disruptivos. A niveles más altos de estrés, mayor dificultad para modular y autorregular las emociones.

### 3.2.4. Relaciones con las familias, los docentes, las personas adultas y los iguales

La adquisición de habilidades relacionales, el uso de la palabra, aprender a expresarse y a respetar el turno de palabra, son aspectos que se ven afectados cuando las criaturas han sufrido dificultades en las relaciones sociales y cuando hay problemas de autorregulación e impulsividad. Estas habilidades empeoran en momentos de poca estructuración, cuando se espera que el niño pueda desplegar sus habilidades para relacionarse sin la presencia o la supervisión del adulto.

Las habilidades sociales disfuncionales pueden comportar rechazo social o exclusión, conductas disruptivas, peligrosas. La carencia de un buen vínculo origina muchas de estas situaciones y determina las características conductuales:

**Características de las conductas infantiles según el tipo de apego:**

APEGO	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS EN EL NIÑO/NIÑA
INSEGURO EVITATIVO	<p>El cuidador o la cuidadora se relaciona de forma intrusiva y controladora.</p> <p>Hay una falta de confianza en la disponibilidad del cuidador/a, cosa que condiciona la estrategia de controlar y disminuir las emociones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tendencia a la excesiva independencia, autosuficiencia.</li> <li>2. Poco contacto con las emociones.</li> <li>3. Valor excesivo de los logros sociales.</li> <li>4. Autoprotección. Baja empatía. Ansiedad social.</li> <li>5. Miedo al rechazo (se relaciona con pérdidas afectivas y actitudes críticas en cuidadores/as).</li> <li>6. Dificultades en la regulación del afecto, ya que ha tenido respuestas que acentúan la intensidad, la idealización o la minimización.</li> <li>7. Si los estados de desregulación emocional son prolongados, se generan condiciones neurológicas tóxicas que alteran estructuras cerebrales y que generan trauma neurológico.</li> </ol>
INSEGURO AMBIVALENTE	<p>El cuidador o la cuidadora se relaciona de forma indiferente y poco comprometida o arbitraria.</p> <p>Interrupciones imprevisibles en el trato, rechazo intermitente.</p> <p>Vivencia de desinterés por parte del cuidador o la cuidadora.</p> <p>Necesidad de asegurarse su atención de forma exagerada. Teme su indiferencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bajo concepto de sí mismo y elevado de los demás.</li> <li>2. Búsqueda intensa de la proximidad. Preocupación por la relación con los otros, pendiente del otro.</li> <li>3. Tendencia al control de las situaciones y estado de alerta.</li> <li>4. Dudas sobre el afecto del otro y su opinión.</li> <li>5. Necesidades afectivas que generan alto grado de frustración.</li> <li>6. Reacciones intensas por pequeñas cosas, tendencia al desbordamiento emocional.</li> <li>7. Falta de resolución de conflictos infantiles.</li> </ol>
DESORGANIZADO	<p>El cuidador o la cuidadora se relaciona de forma poco predecible, a veces atento/a y otras indiferente o punitivo/a.</p> <p>Vivencia de temor hacia el cuidador o la cuidadora, le inspira miedo, pero necesita aproximarse buscando protección.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensación de estar congelado/a. Rigidez. Posturas extrañas. Movimientos inconexos.</li> <li>2. Reacciones contradictorias acercamiento/frialdad.</li> <li>3. Falta de contacto afectivo con el otro.</li> <li>4. Reacciones violentas en el contacto social.</li> <li>5. Dificultad en la relación con los otros, que a menudo le rechazan, tendencia al control y dominio en las relaciones.</li> <li>6. Desregulación emocional: malestar, falta de atención, baja tolerancia a la frustración, reacciones explosivas, agresivas, con gran irritabilidad, impulsividad. A la vez, incapacidad para separarse bien.</li> <li>7. Dificultad para distinguir personas cercanas de extraños. Adherencia rápida.</li> </ol>



**Para las criaturas con trauma los cambios implican dejar el lugar seguro y familiar, que da confianza, por otro lugar desconocido e incierto.**

### 3.2.5. Cambios y transiciones

La mayoría de niños y niñas con trauma no toleran fácilmente los cambios, cualquier cambio. Por ejemplo, un cambio de residencia o de escuela, pequeños cambios de la rutina diaria o pasar de una tarea a otra pueden resultar cambios completamente dificultosos.

Para estos niños, los cambios implican dejar el “lugar” seguro y familiar, que da confianza, por otro lugar desconocido e incierto, motivo por el cual tienen menos herramientas internas para afrontarlo. Se pueden sentir inseguros y amenazados, y se les pueden desencadenar diferentes niveles de ansiedad y frustración que pueden llevarlos a reacciones impulsivas y/o agresivas. Estos niños pueden sentirse amenazados ante un cambio de maestro inesperado y ante actividades que no estaban previstas (Brighter Future).

Estas reacciones fácilmente se ven desproporcionadas por parte de los equipos docentes y se interpretan como una conducta censurable. En cambio, no responden a ningún razonamiento lógico, sino que son respuestas emocionales que se disparan ante un sentimiento de riesgo. Entenderlas así ayudará a apoyarlos, a contenerlos y a conseguir que puedan mantener la calma.

### 3.2.6. Dificultades de aprendizaje

Quienes no han contado con entornos seguros, asertivos y cariñosos durante su desarrollo, tal vez no hayan podido desarrollar las habilidades que necesitan para conseguir los hitos relacionados con su edad. Como resultado, **su edad cronológica puede no corresponder con su edad de desarrollo madurativo**, y esto incluye dificultades o retrasos en el habla y el lenguaje.

Esta disonancia entre la edad biológica y la edad madurativa, al producirse al mismo tiempo en que una criatura está sometida a otras manifestaciones del trauma relacional temprano, como puede ser un estrés crónico o la dificultad de gestionar los cambios, hace que para muchas criaturas sea muy difícil aprender.

La falta de concordancia entre la edad cronológica y la edad evolutiva puede provocar miradas que no se ajustan a la realidad, como por ejemplo la sensación de que no quieren prestar atención, que no hacen



**La falta de concordancia entre la edad cronológica y la edad evolutiva puede provocar la sensación de que no quieren prestar atención, que no hacen caso, que molestan.**

caso, que molestan a los compañeros y compañeras o que hacen continuos llamamientos de atención. Todas estas conductas son compatibles con el hecho de que, sencillamente, se trata de niños y niñas evolutivamente más pequeños.

Entender que la confluencia de factores multiplica las dificultades de aprendizaje puede ayudar a la hora de establecer, en términos curriculares, qué es lo que se tiene que aprender y cuándo es necesario hacerlo.

### **3.2.7. Dificultades en la adquisición e integración de un nuevo idioma**

El lenguaje es una función esencial que permite unos niveles de comunicación en los humanos vinculados al desarrollo cognitivo y social del individuo. El lenguaje estructura el pensamiento y contribuye a la regulación emocional y al aprendizaje.

Muchos niños que han sufrido trauma relacional temprano pueden tener dificultades con el lenguaje como consecuencia de haber vivido en entornos poco estimulantes y con la ausencia de un cuidador o cuidadora estable y significativo/va emocionalmente.

Para un buen desarrollo del lenguaje se necesita un desarrollo neurobiológico correcto y una interacción ambiental, con los cuidadores, suficiente y adecuada.

Estas dificultades a veces se hacen evidentes a lo largo de la escolarización, cuando estos menores se enfrentan a un contenido más abstracto. A menudo pasan desapercibidas en la educación primaria, sobre todo cuando no se han expresado en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pueden mostrar dificultades en la gramática y la sintaxis, en la organización de las ideas, que expresan con un vocabulario y una estructura idiomática muy empobrecidos.

En la medida que el currículum académico se hace más denso y exigente, sus dificultades para la asimilación de contenidos van en aumento y la situación puede conducir al fracaso escolar.

### **3.2.8. Autoconcepto y desarrollo de la identidad**

El autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos, de nuestras características, las palabras

que usamos para definir las y para diferenciarnos de los demás y es intrínseco al sentimiento de identidad.

Tal como explica Ana Francia Iturregui en *El niño y la niña adoptado en el aula*, es un proceso que se va desarrollando y que se transforma a lo largo de toda la infancia, y al final de la adolescencia de manera más marcada, pero que se va modulando y matizando siempre, en las diferentes etapas de la vida.

No se genera por sí solo, sino a través de la interacción con el entorno, con los cuidadores o cuidadoras principales y más próximos al niño, que influirán con su mirada en cómo el niño o la niña se pueden percibir y la representación que se hagan de sí mismos.

Esta interacción incidirá notablemente en su autoestima, en la autovaloración que harán de ellos mismos, de sus cualidades, capacidades, dificultades y reacciones.

Así, la forma en que los adultos se relacionan, valoran, ayudan o censuran a un niño o niña será muy determinante en la formación de su autoconcepto y en el desarrollo de su identidad.

Los niños y las niñas que han vivido situaciones complicadas durante la primera infancia y que han sufrido la desaparición de la madre en etapas de dependencia, parten de una autoestima muy dañada, con un mensaje interno de auto-desvaloración, de no ser nunca suficiente para lo que se espera de ellos. Por esta razón será necesario no solo reforzar la autoestima, sino también estar atentos a reparar la parte dañada.









**“Si no soy perfecto/a, no me querrán.”**

## **4.1. Repercusión en la escolarización y en los aprendizajes**

Las dificultades de autorregulación y de aplicación de las funciones ejecutivas, el estrés crónico o las dificultades en las relaciones con los iguales o los adultos descritas anteriormente tienen un reflejo en la vida escolar y en los aprendizajes. Un niño que se ha acostumbrado a vivir en una situación de estrés crónico a causa de su situación de abandono tiene muchas dificultades para poder aprender; más todavía cuando, en el entorno escolar, tiene que negociar diariamente con niños como él, que tienen la misma edad biológica pero experiencias vitales muy diferentes.

Este estado permanente de alerta provoca muy a menudo carencia de atención y dificultad para mantenerse quieto. Tener que controlarlo todo constantemente hace que sea muy complicado concentrarse en una tarea concreta y mantenerse en un estado de calma.

Es importante observar como las consecuencias descritas antes se expresan en el proceso de escolarización y, más específicamente, en el entorno escolar.

## **4.2. Las dificultades más frecuentes de aprendizaje que presentan los menores adoptados/acogidos**

En concordancia con los bloques en los que hemos agrupado los síntomas en el apartado anterior, destacamos a continuación las dificultades más frecuentes de aprendizaje que presentan los menores adoptados/acogidos. Esta agrupación intenta dar pistas sobre cómo observar estos aspectos en la escuela para poder tratarlos adecuadamente.

### **4.2.1. Procesamiento sensorial y autorregulación**

- Inmadurez en la regulación de las emociones. Reacciones intensas. Marcada necesidad de atención por parte del adulto. Búsqueda de afecto con actitudes discordantes.
- Dificultades emocionales: inquietud, desorientación, sensación de estar perdido. Estrés por el esfuerzo ante la presión por querer hacer lo mismo que sus compañeros y compañeras.

#### 4.2.2. Funciones ejecutivas

- Poca constancia, relacionada con las dificultades para centrarse, persistir en el esfuerzo y tolerar la frustración. No ha interiorizado modelos: para aprender a esforzarse necesita sentirse contenido/da y apoyado/da, y todavía no ha interiorizado el modelo relacional que le ofrece la familia.

#### 4.2.3. Estrés crónico

- Perfeccionismo que esconde un profundo sentimiento de inseguridad. “Si no soy perfecto/a, no me querrán.”

#### 4.2.4. Relaciones con los padres, los docentes, las personas adultas y los iguales

- El origen de las dificultades de regulación emocional se relaciona con la carencia de presencia estable de los adultos de referencia en las primeras etapas vitales. Por esta razón será primordial reforzar la presencia de estos referentes en la escuela, especialmente la del tutor o tutora, y la vinculación con ellos, para que los niños puedan sentirse válidos, importantes y capaces de responder a sus expectativas.
- A menudo necesitan de una atención más exclusiva por la necesidad de ser vistos y valorados. El hecho de que presenten bloqueos evolutivos que les hacen mostrar actitudes infantilizadas provoca demandas emocionales de etapas anteriores a los adultos, que se pueden interpretar como demandas excesivas de atención. Necesitan, pues, de una manera especial, la figura del tutor o tutora como referencia emocional estable dentro del marco escolar.
- Falta de habilidades sociales para relacionarse con sus iguales, poca empatía, poca capacidad para entender las demandas de los otros (relacionada con la privación de vínculos que han vivido y con la presencia de un apego inseguro o desorganizado).
- Situaciones de rechazo social, de aislamiento o de exclusión por parte del grupo de iguales, que pueden llevar a conductas disruptivas y/o peligrosas para los niños.
- Las relaciones con los iguales también se ven influenciadas por el decalaje entre edad cronológica y edad evolutiva. A menudo se les exigen comportamientos coherentes con su edad cronológica, que no concuerdan con los comportamientos que tienen por su edad evolutiva, por lo que prefieren relacionarse con niños más pequeños, que de hecho son sus realmente “iguales”. De esta forma evitan también la comparación constante respecto a los compañeros de su edad.

#### 4.2.5. Cambios y transiciones

- Los cambios y las transiciones generan malestar y, consecuentemente, pueden generar la expresión de conductas impulsivas y agresivas, así como regresiones a etapas anteriores o malestar físico.
- Acompañar los cambios es una tarea muy importante para minimizar los efectos de la ansiedad y el desequilibrio que pueden causar. Es fundamental que cualquier transición sea hecha con un mínimo de seguridad para que pueda ser continuada.

#### 4.2.6. Dificultades de aprendizaje

- Desfases en el nivel de conocimientos. La carencia de estimulación en las etapas vitales iniciales y, a menudo, la falta de escolarización anterior impiden un adecuado desarrollo de capacidades y habilidades en el/la menor en relación con la motricidad fina, el desarrollo del lenguaje y de la lengua escrita, la adquisición de conceptos básicos o la capacidad para conocer e interiorizar un funcionamiento de aula.
- Retrasos y dificultades de pensamiento y lenguaje: dificultades en el área de la simbolización y el pensamiento verbal, relaciones lógicas, causa/efecto, seriaciones, análisis y síntesis, ligadas a la precariedad en la estructuración mental. Trastornos del lenguaje, dificultades de comprensión, de léxico, lagunas semánticas. Atención y memoria: dificultades en la planificación de las tareas, poca memoria de trabajo. Dificultades en el razonamiento abstracto.
- Inhibición en aprendizajes: cuando saber (aprender) y “no saber” genera dolor en la autoestima, en la confianza en uno mismo.

#### 4.2.7. Dificultades en la adquisición e integración de un nuevo idioma

- La presencia cognitiva de estructuras de lenguas muy diferentes añade mayor complejidad a los cambios y a los procesos de aprendizaje. En el caso de los más pequeños, se puede observar lentitud y un posible trastorno. En el caso de los más mayores, una parada en el desarrollo del habla.

#### 4.2.8. Autoconcepto y desarrollo de la identidad

Las dificultades en los aprendizajes repercuten profundamente en cómo se ve, se siente y se piensa uno mismo.

Nuestra identidad se va configurando dentro de un marco social, y la escuela es un espacio de gran importancia en el cual el niño se manifiesta y evoluciona en muchos aspectos: en la inteligencia, en los conocimientos, en la relación y los intercambios sociales...

Se aprende dentro de un grupo de iguales y con adultos que estimulan, ayudan y también valoran los conocimientos adquiridos. Así, el qué y el cómo aprende un alumno, el grado de éxito y de adquisición de unos conocimientos a lo largo del tiempo, reafirmarán o modificarán su imagen, la visión y el concepto que va teniendo de sí mismo.

Tener dificultades de forma mantenida en los aprendizajes repercute negativamente en la manera como se ve a sí mismo: es el tonto, el diferente, el travieso que no para, el torpe, el distraído como siempre, el impulsivo, el agresivo que siempre salta a la mínima, el provocador a quien siempre riñen...

El menor va oyendo este tipo de etiquetas, un “tú eres...” que se convierte en un “yo soy” y que va configurando y confirmando aspectos, a menudo muy esenciales, de su identidad. El verbo ser es un verbo de esencia (“tú eres...”), que nos constituye, como el que es alto, moreno o atlético y, por lo tanto, poco modificable. Estas etiquetas, pues, en este sentido pasan a formar parte de la propia identidad.

**Las dificultades en los aprendizajes repercuten profundamente en cómo se ve, se siente y se piensa uno mismo.**



Cuando hablamos de trauma temprano, este aspecto resulta central, porque las etiquetas caen sobre mojado. Los niños y las niñas que han sufrido en las primeras etapas tienen el convencimiento de que no serán suficientes para el resto. De este modo, los mensajes negativos tienen una entrada muy fácil en su subconsciente. Los menores que ya sienten que tienen estas características fácilmente pueden estar convencidos de que no podrán hacer según qué tareas y ya no lo intentarán o se darán por vencidos con más rapidez.

La autoestima dañada provoca también un esfuerzo para intentar responder a las expectativas del entorno, buscando poder ser como los otros. Se pueden sentir muy inferiores y compararse con el resto de la clase. Los otros sí que tienen unas capacidades que a ellos les faltan y, por eso, se pueden sentir marginales dentro del grupo, expulsados y, en consecuencia, buscan acercarse a los que se sienten como ellos. Reeditan, por un lado, el abandono vivido y, por otro, enquistan la diferencia negativa dentro de su autoconcepto.

### **4.3. Las dificultades conductuales más frecuentes que presentan los menores adoptados/acogidos**

Las dificultades más frecuentes son las siguientes:

- Bajo umbral de frustración: respuestas agresivas o disociativas.
- Poco autocontrol emocional: expulsión de las inquietudes e intensidad. Reacciones agresivas.
- Dificultades sociales en la escuela: con el profesorado (llamar la atención por vías negativas) y con los compañeros (poca empatía, absorbencia relacional, distanciamiento).
- Actuaciones problemáticas: pequeños hurtos, provocaciones, fabulaciones (expresar una fantasía como si fuera realidad, sin ser una mentira intencionada).
- Rechazo de los límites, no se siente comprendido, los vive como un castigo. Sentimiento de rechazo y exclusión: se acentúa el abandono, la vivencia de ser alguien a quien se puede dejar o expulsar.
- Híper-exigencia, confundible con perfeccionismo.





**Es necesario un cambio de mirada: pasar de concebir que el niño no quiere, a entender que el niño no puede.**

mejorar la situación de los niños que lo sufren, especialmente de los menores adoptados/acogidos.

**5.1.1. La mirada: el conocimiento del trauma temprano y sus efectos en las niñas y los niños**

El conocimiento por parte de los profesionales de las repercusiones que tiene la historia vital de los niños, adolescentes y jóvenes con trauma relacional temprano, puede hacer cambiar la perspectiva con la cual se dirigen a ellos.

El abandono deja una herida que no se resuelve solo con la voluntad de conocer los orígenes o la historia de los niños adoptados/acogidos. Es muy importante que los niños y las niñas sepan que pueden hablar con sus referentes del país de origen, de la lengua, hablar del abandono, de la adopción o el acogimiento, de las experiencias y vivencias, compartir historias de vida, pero no es suficiente.

Los motivos reales y auténticos del abandono suelen ser siempre desconocidos, pero han dejado un lastre en el niño que, como hemos visto, lo condiciona más allá de sus posibilidades. Como profesionales, ser conscientes de esta situación permite **pasar de concebir que el niño no quiere, a entender que el niño no puede**, y esto le ayudará a desarrollarse. Los profesionales pueden habilitar las capacidades del menor para estabilizarse emocionalmente, integrarse en el grupo y aprender.

**5.1.2. La focalización: el respeto al retraso evolutivo y la garantía del bienestar**

Cuando sabemos que un menor presenta un retraso evolutivo respecto al área emocional y social es importante poder respetar su punto de partida. A menudo se equipara a los niños que presentan un trauma relacional temprano con el resto de sus compañeros, pero esta exigencia puede dañar seriamente la autoestima del niño o niña. Aparte de las dificultades que ya tiene, la exigencia puede hacerle sentir que no responde a lo que se espera de él o ella, y este es un mensaje que cualquier niño adoptado/acogido ya tiene grabado a fuego desde su primera historia.

Por otro lado, el hecho de no reconocer las dificultades referidas a un nivel evolutivo anterior provoca

la asignación de etiquetas que no responden a la realidad. Se puede identificar al niño como holgazán, agresivo, provocador o embustero, cuando en realidad se le está colocando en una situación que hace aumentar su estrés y le obliga a adoptar comportamientos disruptivos.

Es importante ofrecer experiencias más que explicaciones. Cuando un niño o niña ha sentido que no ha sido querido, que no han confiado en él o que ha resultado insuficiente para las expectativas de las figuras adultas de referencia, necesita vivir experiencias que pongan en duda estos mensajes. Será necesario que pueda experimentar que el adulto confía en él, que le aprecia y que está satisfecho con él haga lo que haga. Es decir, **necesita un apego sólido con alguna figura de referencia también en la escuela**, para sentirse seguro y creer que aquello que es, es suficiente.

Hay que responder a lo que le pasa y no a lo que hace o dice, y centrar las actuaciones en su bienestar emocional. Asegurarse de que el niño se siente bien, se siente confiado, seguro y aceptado en su diversidad es fundamental para que sea capaz de aprender.

### 5.1.3. Los recursos: herramientas de apoyo y rehabilitación de los daños sufridos

La escuela deben apostar decidida y explícitamente por la reparación de los daños que ha habido anteriormente y que han supuesto para estos alumnos escuelas en el proceso de aprendizaje y de desarrollo. Tiene que garantizar tratamientos de pedagogía terapéutica.

**Es impensable tener éxito sin más tiempo de dedicación a su situación y a sus necesidades. Hacen falta otros ritmos, más en sintonía con su madurez; las exigencias tienen que ser menores y las gratificaciones mucho más grandes si queremos que se motiven y deseen aprender.** Las experiencias de éxito, de eficacia, las alabanzas y el reconocimiento tienen que ser experiencias continuas para estos alumnos/as.

La atención y el reconocimiento de la fragilidad temperamental de los niños, de su inmadurez neuronal, de su vulnerabilidad al estrés y al dolor o de su sufrimiento asociado a las adversidades vividas son imprescindibles para iniciar el camino de la recuperación.





## Hacen falta recursos específicos de apoyo para la rehabilitación de los daños sufridos.

La principal herramienta rehabilitadora pasa por cómo la escuela como institución y el enseñante aceptan al menor y reconocen su dolor emocional, en las diferentes expresiones que este puede tener en el marco educativo (J. L. Gonzalo). El niño necesita un entorno educativo estructurado, predecible, con sólidas rutinas que le permitan anticipar y poder sentir seguridad.

Pero, más allá de la mirada de los profesionales, hacen falta **RECURSOS ESPECÍFICOS DE APOYO** para la rehabilitación de los daños sufridos:

- Será importante poder hacer una buena **evaluación psicopedagógica** para conocer posibles déficits cognitivos y de lenguaje que pueden pasar desapercibidos y que pueden generar un alto grado de frustración en el niño al no ver resultados por sus esfuerzos. También para conocer su funcionamiento emocional y ajustar el trato a sus necesidades. De este modo se pueden diseñar planes individuales adaptados al nivel del niño y ayudar a su aprendizaje y bienestar de forma realista.
- Son necesarios **profesionales de apoyo** en la escuela, que puedan ser referentes del niño, le den seguridad y lo ayuden a contenerse en momentos de desbordamiento emocional.
- Es básico mantener una **actitud y un trato** orientados, por un lado, hacia la **aceptación** de su realidad y, por otro, hacia la **valoración** de sus avances, lejos de actitudes críticas que lo bloqueen. Se trata de fomentar su seguridad y las fortalezas que tenga.
- Tener **estrategias para situaciones de mayor tensión**, rutinas “de seguridad”. Por ejemplo, pensar en espacios donde pueda relajarse, dentro y fuera del aula, y volver a regularse, no dejarlos solos si la tensión es intensa, etc.
- **Repensar las medidas disciplinarias** que puedan regir en la escuela. Nuestro sistema educativo tiene recursos para integrar al alumno diferente y, si estos no se ponen a su servicio, simplemente su derecho a la educación no puede ser garantizado. La ley y las normas son para todo el mundo, pero no todos tienen las mismas capacidades o las mismas oportunidades. La aplicación estricta del reglamento es

**Si queremos que la escuela sea una institución social inclusiva hay que conseguir que estos niños y niñas estén atendidos tal como son, con sus necesidades educativas especiales.**

una estrategia que no tiene éxito con estos niños y es injusta. **Ni los castigos, ni las sanciones, ni los aislamientos los ayudan a reflexionar y madurar.**

- **Planificar las tareas y anticipar los cambios** y movimientos, dentro y fuera del aula, reduce el nivel de ansiedad que estas situaciones pueden ocasionarle.
- **Tener estrategias que vayan dirigidas a hacerlos sentir útiles** ante el docente y los compañeros, como por ejemplo darles pequeñas responsabilidades que beneficien a todos.
- **Hay que ayudarlos a tener una historia personal y familiar completa y coherente con sus diversas fuentes de identidad.** Para ello sería importante que los contenidos escolares normalizaran las diferentes formas de vida familiar, los diferentes procesos de filiación y mantuvieran una lucha activa contra la discriminación racial, para que estos alumnos no se encuentren desamparados.

Si queremos que la escuela sea una institución social inclusiva hay que conseguir que estos niños y niñas estén atendidos tal como son, con sus necesidades educativas especiales. Se hace necesario que los programas educativos que se les apliquen, que la metodología que se utilice y que la atención que se les preste se adapten realmente a sus necesidades y características.









## 6.1. Situaciones comunes/habituales

### 6.1.1. La escuela tiene dificultades para educar y atender al alumno/a que ha sufrido adversidad temprana

*Estos niños tienen diferencias significativas con sus compañeros y llegan con desventaja al sistema escolar. Tienen que satisfacer más necesidades y más tareas que los demás.*

Moya, *Adopción Punto de Encuentro*, 22/06/2018

#### Las consecuencias neurológicas

*Los niños traumatizados entran en la escuela con un estado de hiperestimulación, pueden ser incapaces de atender o procesar información académicamente significativa y pueden ser incapaces de expresarse verbalmente.*

Ceat, 18/10/21

#### Los problemas conductuales

*El estallido es un intento desesperado de evitar o escapar de la amenaza percibida, [...], chillar, tirar, gritar, uso de lenguaje obsceno, salir corriendo, amenazas...*

Héroe, 12/05/22

#### Las funciones ejecutivas no son suficientemente maduras

*Los niños van tarde por la vida, ajenos a cualquier tipo de plazo, la mayoría de gratificaciones ofrecidas por la escuela –aprobación del profesor, de los padres, reconocimiento público de los logros, calificaciones de exámenes– están diferidas en el tiempo.*

Héroe, 12/05/2016

#### El aprendizaje

*Aprender a leer, escribir, participar en discusiones y resolver problemas de matemáticas necesita de la capacidad de confiar, comprender, recordar y reproducir.*

## Los deberes

*Una criatura con las características descritas no puede hacer frente después de 5 o 6 horas de clase a un nuevo ejercicio de concentración y de funcionamiento cognitivo.*

*Habitualmente, relacionan estos deberes que tienen que hacer con el fracaso obtenido en el aula. Los deberes pendientes muestran la parte negativa del aprendizaje a la familia, conectando con la baja autoestima y, como consecuencia, con la situación traumática de origen.*

*Todo esto no es una reflexión abolicionista del concepto “deberes”, cuando menos quiere ser una descripción de una realidad nada positiva e incluso de bloqueo, que puede conducir a una sobrecarga emocional que puede dificultar la adquisición del aprendizaje.*

*Finalmente, la lucha de las criaturas con las dificultades y las relaciones inseguras con el adulto dentro y fuera de la escuela generan un entorno de inseguridad que es un fiel conductor hacia el fracaso escolar.*

*En ocasiones los deberes suponen 3 horas de peleas en la familia.*

Mújica, *Adopción Punto de Encuentro*, 12/12/2006

### 6.1.2. Incomprensión

#### Cuando la escuela no comprende

Se suelen interpretar las conductas de supervivencia desde la observación. Se califican como disruptivas y, por lo tanto, estigmatizan al alumno/a como “conductual”, sin entender que estas conductas tienen otro significado.

*La escuela es en muchos casos la principal fuente de estrés de las familias. Están cansadas de oír que “nuestros hijos son problemáticos”, cuando en realidad lo que tienen es un problema. [...] Hemos tenido que transmitir que nuestros hijos, lejos de ser culpables, son víctimas y que no se puede educar a un niño que ha sufrido malos tratos con castigos, o que ha sufrido abandono con más abandono.*

Gonzalo Marrodán, *Adopción Punto de Encuentro*, 25/10/2021

Se detecta falta de información y de formación en la escuela.

*Las heridas del alma son más complejas y más duraderas que las físicas, y necesitan de otras personas más fuertes y sabias para sanar.*

Bowly, 1993

#### Comportamiento confundido por los educadores

Los docentes habitualmente se refieren a estos niños como “desconectados” y que están “desmotivados”, en lugar de pensar que pueden tener problemas. Aun así, están conectados en modo “supervivencia”, no procesan las informaciones y, por lo tanto, no pueden hacer uso de las capacidades cognitivas.

### 6.1.3. Medidas de disciplina en la escuela

Las medidas sancionadoras en la escuela tienen unos efectos estigmatizadores que conducen al fracaso escolar en la mayoría de los casos.

*Dejemos de usar “conductual” para hablar de sufrimiento y de impactos del trauma, dificultades de autorregulación emocional.*

AITUA, Educación familiar, 19/2/2019

Los niños y las niñas adoptados/acogidos pueden expresar abandono con conductas no aceptadas por el sistema escolar.

*Entender la paradoja: los niños expresan su dolor mediante síntomas y conductas por las que se les culpa: la rabia, la desobediencia, la impulsividad, la imposibilidad de centrarse, de planificarse, de estabilizar hábitos...*

Cantero, Adoptantis, 12/12/2018

Las medidas educativas correctoras de la escuela estigmatizan primeramente, y después criminalizan, provocando lo que se denomina “victimización secundaria”. Las medidas de disciplina escolar se traducen en sanciones punitivas.

### 6.1.4. Sufrimiento

Recordemos que los alumnos viven en estado de alerta y “supervivencia”.

Las familias también se ven afectadas por el sufrimiento de sus hijos en la escuela, hecho que se traduce en una tensa relación familia-escuela. Muchas veces la escuela culpabiliza a las familias de las conductas de los niños. La familia carga con responsabilidades escolares que no le corresponden y llega a hacer una escolarización paralela en casa.

*Uno espera encontrar en la escuela algo de acompañamiento, comprensión, conocimiento y asesoramiento. Pero nos encontramos con todo lo contrario.*

Afatrac, 6/6/2021



### 6.1.5. *Bullying* y racismo

*Comentarios como “negro de mierda”, “cara plana”, “vete a tu país”, “esa no es tu familia de verdad”, “te abandonaron porque eres malo o porque no te querían...”.*

Muñiz, Adopción Punto de Encuentro, 18/11/2021

Por su carencia de un apego seguro y autónomo los alumnos con trauma temprano son especialmente vulnerables a sufrir *bullying*. Los adjetivos que se les atribuyen son especialmente dolorosos para ellos porque hacen diana en las heridas del trauma: “te abandonaron”, “no tienes padre” (en monoparentales), etc. Si además tienen rasgos físicos de otros continentes, el racismo es especialmente doloroso porque al volver a casa no tienen un entorno en el que reflejarse o de referencia.

### 6.1.6. Retraumatización

La escuela es el segundo agente socializador para el menor, y cuando sus intervenciones no tienen en cuenta las características individuales por desconocimiento, pueden producir retraumatización a lo largo del tiempo.

*Es el daño del que no nos percatamos, porque los síntomas aparecen más tarde, cuando desaparecemos nosotros, la amenaza.*

Saitua, Educación familiar, 21/5/2021

### 6.1.7. Fracaso escolar

La escuela se convierte en una carrera de obstáculos para este alumnado, con el consiguiente fracaso escolar, sobre todo en secundaria.

*Cuando llegan son escolarizados por edad biológica, sin protocolos ni necesidades especiales reconocidas, por ello aunque quieran no logran aprender ni relacionarse con sus compañeros y empiezan a necesitar apoyos.*

Petales, 20/3/2019

## 6.2. El bienestar en la escuela: proporcionar un entorno coherente y predecible para poder aprender

La escuela tiene que ser un espacio seguro, de confianza y, para muchos menores adoptados/acogidos, también tiene que ser un espacio reparador. Si el entorno se convierte en hostil o amenazante es muy difícil tener la mente preparada y abierta a los aprendizajes. Cuando se dan situaciones así, lo que se instaura en los niños es un sentimiento de vulnerabilidad y un estado de alerta que les dificulta comunicar pensamientos y sentimientos. Su frustración y su miedo al fracaso se manifiestan entonces a través de la conducta. El bienestar es un requisito imprescindible para el aprendizaje. Para poder aprender hace falta que una persona:

- Se sienta capaz de hacer las tareas que se le proponen.
- Se sienta aceptada y valorada por el entorno.

Si estas condiciones no se dan, se corre un riesgo grave, no solo para la adquisición de conocimientos, sino también por la repercusión en la autoestima, en la confianza personal y en la construcción de la identidad. Por lo tanto, es recomendable:

- Que haya una **persona de referencia** en la escuela: el menor necesita un referente **estable** a quien pueda acudir a lo largo de los años si es necesario, otra persona además del tutor o tutora, que pueden cambiar cada año. Estos niños han vivido muchas situaciones de impredecibilidad y adversidad y necesitan referentes estables, ya que esto les dará confianza progresiva y apoyo emocional.
- **Destacar los puntos fuertes de cada persona.** Es importante que las responsabilidades no estén solo vinculadas a los contenidos y tareas académicas. Así, un niño puede ser valorado en tareas en beneficio del grupo, rutinas y otras actividades escolares, pudiendo mostrar de esta forma más facetas de su personalidad.
- **Mostrar un interés verdadero por cada alumno/a**, entender sus circunstancias, darle seguridad.
- **Ayudar a cada niño o niña a predecir las rutinas y darle la posibilidad de que se comunique cuando lo necesite.** Las experiencias adversas lo han hecho vivir en la incoherencia y quizás el caos. Necesita predecir las cosas que otros niños y niñas dan por incorporadas, para situarse y tener seguridad.
- **Paciencia:** Los cambios que un niño pueda hacer no serán nunca rápidos. Le puede costar aprender a confiar curso a curso, en los que cambian personas y espacios. Necesitará muchos años para poder funcionar desde la seguridad en sus capacidades y recursos, ya que el trauma y las experiencias adversas en la primera infancia dejan unas huellas muy profundas de desconfianza y fragilidad.
- **Incondicionalidad:** Es esencial que, pase lo que pase, se le traslade que estamos a su lado, acompañando sin juzgar. Ante los conflictos, es básico revisar cómo se tiene al menor en la mente, cómo lo entendemos, para modular el lenguaje y la actitud con que respondemos y entender sus acciones desde su complejidad.
- Generar un **entorno de seguridad** para el menor adoptado/acogido que se caracterice por la promoción de un espíritu de comunidad, la generación de confianzas y el establecimiento de un conjunto de rutinas que le den un sentido de pertenencia a la escuela y a su clase, fomenten un aprendizaje cooperativo y refuercen los vínculos con los compañeros.
- **Aceptar** su realidad, especialmente **el momento evolutivo que está atravesando**, entendiendo los aspectos que necesita madurar y, desde esta aceptación y acompañamiento, ayudarlo a crecer.
- **Entender** que la desorganización y la falta de atención responden al **desorden interno provocado por su historia.** Necesitará ayuda para aprender a organizar mínimamente sus tareas.



**Todas las medidas dirigidas a minimizar el miedo, la desorientación y la inquietud serán muy importantes para que el menor adoptado/acogido pueda aprender de forma positiva.**

### 6.3 Tener un plan de acogida

Los cambios de país y de entorno cuidador son siempre desestabilizadores y estresantes para una criatura, como pasa en la adopción y en el acogimiento. A pesar de que estas son medidas de protección, para su buen desarrollo el niño tiene que hacer frente a personas, situaciones y rutinas nuevas que representan un nuevo estrés emocional.

De esta forma, todas las medidas dirigidas a minimizar el miedo, la desorientación y la inquietud serán muy importantes para que pueda aprender de forma positiva. En consecuencia, es recomendable:

- **Retrasar la incorporación al centro escolar**, para darle tiempo a adaptarse en primer lugar a la familia y para que pueda establecer unos primeros vínculos con los padres. Su mente estará más preparada entonces para aceptar y vincularse a maestros y compañeros y compañeras.
- Prepararlo para que pueda **anticipar el funcionamiento escolar**. Es aconsejable que pueda conocer la escuela antes de su incorporación, que reconozca los espacios, que pueda conocer también a la tutora o tutor y a la persona de referencia. De esta forma, al entrar se sentirá menos perdido y desorientado.
- **Trabajar y programar los pasos para la incorporación de la criatura adoptada o acogida a la escuela**. Por ejemplo, poder entrar acompañado del padre o la madre; asistir al centro por un tiempo limitado y gradualmente ampliarlo hasta la totalidad del tiempo escolar, a medida que se sienta seguro y haya podido identificar a un referente, con formación en adopción y acogimiento si es posible, para él.
- **Priorizar su bienestar psicosocial por encima del rendimiento académico y el cumplimiento de rutinas escolares**. Lo esencial es que se sienta seguro y suficientemente feliz en la escuela en primer lugar, para que después esté preparado por los aprendizajes.
- **Desarrollar un plan de escuela acogedora** que incluya la formación de los docentes y acuerdos con la comunidad educativa.
- **No mentirles**. Si esto es importante para todos los alumnos, en el caso de los adoptados/acogidos



**Los modelos autoritarios no funcionan con estos niños. Si ven a los maestros como protectores, podrán controlarse mejor.**

es esencial, puesto que probablemente han vivido silencios y mentiras de los anteriores cuidadores, hecho que les ha generado una profunda desconfianza con el entorno. Se trata justamente de crear entornos seguros y, por lo tanto, necesitan la verdad para construir confianza y vínculo; la mentira los destruye.

#### **6.4. Iniciativas recomendables para abordarlas curricularmente**

- **Prepararlos para los cambios** y las transiciones, comunicarse personalmente con ellos; para estos niños no es suficiente la comunicación en el grupo clase.
- **Pactar con ellos su ubicación en el aula**, proporcionarles un lugar en que se sientan seguros y protegidos.
- **Tener presente su estado de ánimo**, acordar alguna señal para que se expresen (levantar el dedo, una sonrisa...).
- **Buscar actividades conjuntas que los acerquen a los compañeros** y compañeras (sobre todo lúdicas, como un juego...).
- **Ayudarlos a empezar una nueva tarea**. Los inicios y lo desconocido siempre les resultan difíciles porque se activa el miedo y la inseguridad. Una pequeña ayuda desencalla un posible bloqueo y se activan los recursos del niño. Cuando se sienten entendidos en su dificultad, se tranquilizan y recuperan la confianza personal.
- **Mostrarse firme y próximo**. Los modelos autoritarios no funcionan con estos niños. Cuando perciben que el docente está irritado, se sienten solos y se bloquean, y pueden reaccionar con inhibición o con actuaciones poco controladas por la desregulación emocional que tienen todavía. Si ven a los maestros como protectores, podrán controlarse mejor.
- **No compararlos más que consigo mismos**. Las comparaciones con los otros pueden comportar fácilmente menosprecio, socavan la autoestima y acentúan el sentimiento de rechazo de los otros.
- Realizar un **especial control de la agenda y de las tareas propuestas**; ayudar a organizar todo el material y los trabajos realizados; entender las dificultades referidas a la gestión del tiempo.

- **Aceptar conductas referidas a etapas anteriores.** Deben reconocerse las conductas regresivas como una parte imprescindible del proceso hacia el desarrollo y la autonomía real.
- **Evitar los castigos**, especialmente los que se refieren a echarlos de la clase o retirar la vinculación, entendiendo su sensibilidad respecto a experiencias que puedan conectar con situaciones de abandono.

### 6.5. Problemas de conducta: cómo ayudarlos a regularse

- **Ayudarlos a mantener la calma**, desde hacer respiraciones profundas a ofrecer alguna actividad en clase que los relaje, calme el conflicto o baje la tensión (ordenar unos libros, hacer un encargo para el maestro o la maestra...).
- **Entender** que la desregulación parte del sistema nervioso autónomo y es involuntaria: el niño no puede controlar conductas que son provocadas por conexiones con experiencias emocionales antiguas. El adulto debe entender que **castigar conductas que no se pueden evitar, solo produce más rabia y bloqueo.**
- **Reforzar la figura del tutor**, como adulto al que el niño puede acudir cuando necesite un espacio regulador. A menudo lo hacen expresándose como más pequeños, buscando un espacio donde poder soltar las tensiones acumuladas.
- **Mantener la mirada de aceptación** cuando los niños se expresan con actitudes regresivas propias de etapas anteriores, entendiendo que para ellos es necesario mostrar esta parte para sentirse queridos por lo que son y crecer desde aquí.

### 6.6. Aspectos de diversidad familiar, cultural y racial

- **Revisión de los materiales didácticos y de apoyo.** En el imaginario colectivo la orfandad, la adopción, etc., muchas veces son tratadas desde tópicos. Es importante, pues, que los materiales didácticos y pedagógicos que se utilizan en la escuela, sobre todo de conocimiento del medio o de sociales y valores, atiendan con respeto y sin tipificar todo tipo de familias, orígenes y diversidad.
- **Reforzar la interculturalidad** en todas las actividades y los materiales y la inclusión en su sentido más global.
- **Trabajar sobre los países de origen de los niños adoptados/acogidos**, poner en valor su identidad y destacar sus aspectos positivos (no solo que son países pobres). Es necesario ser sensibles a sus orígenes, en función de cada menor, de su edad, y en coordinación con su familia y los profesionales que le atienden.

A diferencia de los hijos de inmigrantes, los niños adoptados provenientes de otros países no tienen referencias culturales directas ni suelen conocer el país de origen. Algunos prefieren mantenerse ajenos a su cultura de origen. Es importante respetar esta actitud, pero a la vez generar espacios donde se pueda hablar con respeto y reconocimiento, y entender que están construyendo su identidad desde un hecho singular en su entorno. Culturalmente crecen aquí y son de este país, pero les hace falta ayuda para integrar los orígenes, evitando sobre todo el menosprecio.

*En un momento de desesperación mi hija estaba convencida de que la solución de su malestar era ir a vivir a Marruecos. Pero, aunque tenemos familias amigas de origen marroquí y hemos viajado repetidas veces a su país de origen, sus referencias se reducen a la hospitalidad marroquí. No tiene ni idea de los códigos de conducta de la sociedad marroquí; ella es, culturalmente, totalmente barcelonesa. Este es su país, a pesar de que nació en otro.*

M. Batlle, madre adoptiva de IMA, 2023

- **No poner etiquetas.**
- Cuidar mucho el **lenguaje**, que sea inclusivo, que respete la diversidad de orígenes, de familias, que no sancione, etc.
- **Trabajar las emociones que genera la diferencia**, y todas las que desarrollan los niños con dificultades (la frustración, el enojo, la rabia, la satisfacción...).

## 6.7. Sobre la función docente

- **Gestionar las propias emociones** hacia los niños y las niñas con dificultades y hacia las limitaciones de la práctica docente (la frustración del docente).
- Desarrollar herramientas de **observación atenta**.
- Asegurar la **vinculación con el alumnado** como la práctica más efectiva de aprendizaje.
- **Compartir con otros docentes las estrategias** llevadas a cabo en relación con los niños adoptados/acogidos.
- **Reconocer las dificultades de los menores adoptados/acogidos.**

## 6.8. Las relaciones: las familias y los profesionales externos

- Establecer una **comunicación** continuada, fluida y corresponsable es fundamental para dar salida a las angustias que se generan en el día a día, tanto de los profesionales de las escuelas, como de los externos y las familias. Los síntomas se expresan por canales muy diversos y no siempre son un reflejo del espacio ni del tiempo en que está el niño.

**Las familias tienen que establecer vínculos y una relación de confianza con los docentes.**

- **Trabajar en equipo y de manera coordinada** es fundamental para, en primer lugar, intentar entender los malestares expresados por los niños y, en segundo lugar, para tratar de canalizarlos adecuadamente.

Las familias tienen que formar parte de la comunidad educativa, establecer también vínculos y una relación de confianza con los docentes y facilitar el máximo de información y a la vez de comprensión. También es recomendable que los profesionales externos que conviven con los niños, ya sean monitores de comedor, de extraescolares, psicopedagogos o psicólogos, cada cual desde su especificidad, compartan información y un mismo plan de trabajo.

- Por otro lado, es importante **trabajar con los recursos más próximos**. La proximidad es un valor que aporta seguridad y, en este sentido, es importante también que el niño o niña esté presente y forme parte de su propio plan de trabajo. Hacerle participar le aportará seguridad.







de fracasar que la mayoría. Los alumnos adoptados/acogidos suelen presentar dificultades no previstas, que no se saben reconocer. En muchos casos cargan con un estrés emocional que les bloquea capacidades de aprendizaje y de relación.

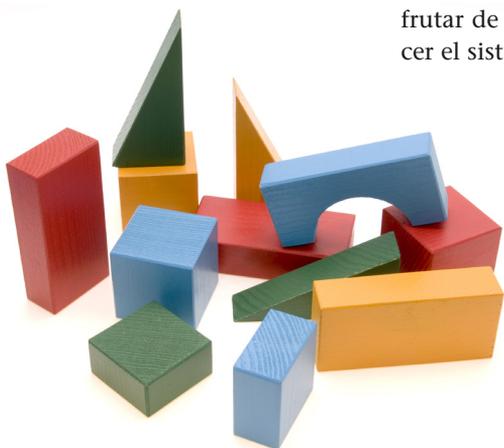
Por eso es tan importante que, al entrar en la escuela, se pueda reconocer su herida y su malestar, y hacer una valoración cuidadosa de sus necesidades. Hay que dar la oportunidad a las escuelas de personalizar el aprendizaje de los alumnos adoptados/acogidos y mesurar las expectativas hacia ellos.

Hemos insistido en que la teoría del apego aporta conocimiento sobre la realidad de los menores adoptados/acogidos y las diferentes maneras de actuar de los adultos. Hemos defendido, también, que hay que apoyar a los docentes, con formación, recursos y herramientas metodológicas, para poder trabajar con éxito con estos alumnos y garantizar su derecho a la educación.

El bienestar de los niños y niñas adoptados/acogidos y sus opciones de futuro requieren:

1. **que el trauma relacional temprano sea reconocido por el sistema educativo como una necesidad educativa especial, y sea tratado como tal;**
2. **que se articulen los mismos mecanismos de formación, detección, asesoramiento y actuación que se aplican a cualquier otra necesidad educativa.**

Los niños adoptados/acogidos tienen derecho a disfrutar de todas las oportunidades que les puede ofrecer el sistema educativo.



## Bibliografía y recursos en red

BALCELLS, A. "Adopció i escola: experiències d'una mestra", en *L'adopció a Catalunya: experiències personals, familiars i professionals*. Departament de Drets Socials. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2023.

BARUDY, J; DANTAGNAN, M. *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa. Barcelona, 2006.

BESSEL VAN DER KOLK, M.D. *El cuerpo lleva su cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria. Barcelona, 2020.

BOWLBY, J. *La pérdida afectiva*. Paidós. Buenos Aires, 1983.

BOWLBY, J. *El vínculo afectivo*. Paidós. Buenos Aires, 1993.

BROOKS, Rebeca. *\*The trauma and attachment-aware classroom*. Jessica Kingsley Publishers. Londres y Filadelfia.

FRANCIA, A. *El niño y la niña adoptado en el aula. Factores que influyen en la inclusión escolar*. Hilo Rojo. Barcelona, 2013.

FELITTI, V. J., i altres. *Relationship of childhood abuse and household. Dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse experiences study*. American Journal of Preventive Medicine. Vol 14 (4) (mayo 1998), p. 245-258.

GONZALO, J. L. *Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos*. Desclée. Basauri, 2015.

LYONS, S. (Dr.); WHYTE, K. (Dra.); STEPHENS, R.; TOWSEND, H. (2020): *Developmental Trauma*.

MIRAVENT, V. *El nen en adopció i les dificultats escolars*.

NEWTON, N. *El niño adoptado. Comprender la herida primaria*. Albesa. Barcelona. 2010.

PITILLAS, C. *El daño que se hereda*. Desclée. Basauri, 2021.

GARAI IBÁÑEZ DE ELEJALDE, B; LASARTE LEONET, G.; TRESSERRAS ANGULO A; CORRES-MEDRANO I. «*El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los y las acompañan*». Revista de Investigación en Educación, 20(2) (2022), p. 71-90.

SAN ROMÁN, B. *Adopción y escuela*. Blur Ediciones. Barcelona, 2008.

SELIGMAN, M i altres. *Positive education. Positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 35 (3), p. 293-311.

## Recursos. Normativa y guías

DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. DOGC, núm. 7477 - (19.10.2017).

*Adopció, acolliment familiar i escola*, guía elaborada por diferentes profesionales del Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (ICAA) i del àmbit educatiu.

[https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematic/01acollimentsiadopcions/adopcions/servei\\_atencio\\_postadoptiva/documents/guia\\_adopcio.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/01acollimentsiadopcions/adopcions/servei_atencio_postadoptiva/documents/guia_adopcio.pdf)

*Adopción, acogimiento y escuela. Guía para la comunidad educativa*. Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopción y a la Infancia (LLAR). Sevilla, 2011.

[www.asociacionllar.org](http://www.asociacionllar.org)

*Adoptar, integrar y educar. Una guía de orientación para educadores y familias. Orientación, Preparación y Apoyo a la Adopción*. Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Comunidad de Madrid, 2007 (2a edición).

Material creado por ADOPTANTIS.

Autoras: Lila Parrondo Creste, Ana García Orozco, Mónica Orozco Lucena, María José Vidaurrázaga Huellin.

Con la colaboración de CORA.

*De la protección a la inclusión. Las personas con experiencias de adopción, acogimiento familiar y residencial en los centros educativos*. Manual desarrollado en el contexto del proyecto "BRIGHTER FUTURE: Innovative tools for developing full potential after early adversity", con el siguiente equipo de trabajo:

Editado por Beatriz San Román (UAB)

Redacción: Bárbara Ferrero y Sandra Patt (Comune di Torino), Ana M. Linares, Águeda Ruibal i Chus Vázquez Paredes (CORA), Rebecca Wilkins i Jo Mitchell (PAC UK, Part of Family Action), Anna de Haan y Marjolein Keij (Pharos Expertise Center on Health Disparities), Chandra K. Clemente, Beatriz San Román i Aida Urrea (Universitat Autònoma de Barcelona), Federica de Cordova, Giulia Selmi y Chiara Sità (Università di Verona), Mónica López López, Mijntje ten Brumelaar i Elianne Zijlstra (University of Groningen).

*Dificultades de aprendizaje en la escuela por trauma por adversidad temprana (TAT)*. Guía para la detección y ayuda. Abril 2021.

Autores: Mercedes Moya Herrero, María Martín Titos, Pilar González Moreno, Daniel Álvarez Santamaría (colaboradores de Adopción Punto de Encuentro)

Supervisión: Jesús Domingo Segovia, Juan de Dios Fernández Gálvez.

[www.adopcionpuntodeencuentro.com](http://www.adopcionpuntodeencuentro.com)

*Guía didáctica en materia de adopción para educación infantil y primaria*. ARFACYL (Asociación Regional de Familias Adoptantes de Castilla y León). Autores: Gabriel Labajo Rodilana, Natividad Bueno Basurto. Junta de Castilla y León.

*Guía para pequeños grandes éxitos en la escuela.* Elaborada por la Comisión de Educación de AFADENA (Asociación de Familias Adoptivas de Navarra) y con el apoyo de la asociación PANDA y la asociación MAGALE.

*La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado.* Departamento de Educación. Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco, 2017.

Coordinadora: Carmen Albes Carmona

Colaboradores: Alberto Rodríguez González, Isabel Galende Llamas, Javier Múgica Flores, Lorea Aretxaga Bedialauneta.

[www.euskadi.eus](http://www.euskadi.eus)

## Recursos en Red

AFATRAC (06/06/2021). *¿Se imaginan un instituto que expulsara a un niño por llegar el último en las carreras?*

<https://afatrac.org/se-imaginan-un-instituto-que-expulsara-a-un-nino-cojo-por-llegar-el-ultimo-en-las-carreras/>

BEACON HOUSE THERAPEUTIC SERVICES & TRAUMA TEAM

[www.beaconhouse.org.uk/useful-resources/](http://www.beaconhouse.org.uk/useful-resources/)

*Diari de l'educació: Què són i què fan les FEI?*

<https://diarieducacio.cat/escola-inclusiva-que-son-i-que-fan-les-fei/>

GONZALO MARRODÁN, J.L. (21/01/2019). *Entrevista a María Martín y Mercedes Moya, de la Asociación Adopción Punto de Encuentro.*

<http://www.buenostratos.com/2019/01/entrevista-maria-martin-y-mercedes-moya.html>

GONZALO MARRODÁN, J.L. (2/04/2021). *Escuelas sensibles al trauma.*

<https://adoptantis.org/?p=5336>

GONZALO MARRODÁN, J.L. (25/10/2021). *El desafío que supone la crianza.*

<https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/el-desafio-que-supone-la-crianza-jose-luis-gonzalo-marrodan/>

Héroe (01/11/2016). *Explicando lo que le pasa al héroe. Respondiendo las FAQ.*

<http://elheroekonunagujerodentro.blogspot.com/2016/11/explicando-que-le-pasa-el-heroe.html>

Héroe (12 de mayo de 2016). *El agua y el aceite. La escuela y el niño con trastorno de apego* [Traducción de Lawrence B. Smith] [Entrada en un blog].

<http://elheroekonunagujerodentro.blogspot.com/2016/11/explicando-que-le-pasa-el-heroe.html>

INSTITUT DIVERSITAS. *Per frenar l'estigma de l'adopció.*

<https://institutdiversitas.org/stop-estigma-adopcio/>

MOYA, M. (26/04/2021). *Epigenética y escuela.*

<http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/epigenetica-y-escuela-que-estamos-permitiendo-que-suceda-o-mejor-dicho-que-no-suceda-por-mercedes-moya/>

MÚJICA, J. (12/12/2006). *El reto de la reparación de las secuelas del abandono a lo largo del proceso de integración escolar.*

<http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/el-reto-de-la-reparacion-de-las-secuelas-del-abandono-a-lo-largo-del-proceso-de-integracion-escolar-javier-mugica-flores/>

MÚJICA, J. (24/01/2012). *El niño adoptado es un niño abandonado y con frecuencia un alumno con necesidades educativas especiales. El reto de la reparación de las secuelas del abandono a lo largo del proceso de integración escolar.*

<http://javiermugicaadoptia.blogspot.com/2012/01/el-nino-adoptado-es-un-nino>

MUÑIZ, M. (4/08/2010). *¿Actitudes o aptitudes? Déficit cognoscitivo acumulativo.*

<https://alotroladodelhilorrojo.blogspot.com/2010/08/deficit-cognoscitivo-acumulativo.html>

MUÑIZ, M. (18/11/2021). *Gestionar las diferencias.*

<http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/gestionar-las-diferencias-marga-muniz-aguilar/>

PETALES (28/02/2019). *Derecho sancionador en educación, trastornos graves de conducta y derechos humanos.* Clínica Jurídica, Instituto Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III.

<https://petalesespana.org/derechosancionador-educativo-tgc-idhbc-presentacion/>

PETALES (20/03/2019). *PETALES España y la Adversidad Temprana en la Infancia en la Asamblea de Madrid.*

<https://petalesespana.org/petales-espana-y-la-adversidad-temprana-en-la-infancia-en-la-asamblea-de-madrid/>

SAITUA, G. (19/02/2019). *Es conductual. Frases peligrosas.*

<https://educacion-familiar.com/2019/02/19/es-conductual-frases-peligrosas/>

SAITUA, G. (21/05/2019). *El precio de ignorar la herida / sobre el daño iatrogénico en las personas afectadas por el trauma.*

<https://educacion-familiar.com/2019/05/21/ignorar-la-herida/>

SAITUA, G. (10/09/2020). *Lo primero es el cuidado del profesorado.*

<https://educacion-familiar.com/2020/09/10/cuidado-profesorado/>

SAITUA, G. (12/01/2021). *La seguridad en el adulto.*

<https://educacion-familiar.com/2021/01/12/seguridad-adulto/>







