



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

**PROPUESTA DE PREVENCIÓN
SECUNDARIA PARA LA
RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS DESDE LA
RESILIENCIA EN
SITUACIONES DE MALTRATO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por:

D./D^a MARÍA MARTÍNEZ TUGUES

Dirigido por:

Dr./Dra. D./D^a ISABEL IBORRA MARMOLEJO

Valencia, a 06 de junio de 2022



ÍNDICE

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3. 1. LA RESILIENCIA	8
3. 1. 1. Conceptualización	8
3. 1. 2. La resiliencia y la educación	9
3. 1. 3. La resiliencia y las emociones	11
3. 2. SITUACIONES DE RIESGO: MALTRATO INFANTIL	12
3. 2. 1. Conceptualización	12
3. 2. 2. Tipos de maltrato	13
3. 2. 3. Consecuencias del maltrato infantil	15
3. 3. PROGRAMAS Y HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA	17
3. 3. 1. Herramientas	17
3. 3. 1. 1. Emociones positivas	17
3. 3. 1. 2. El juego	19
3. 3. 2. Programas	20
3. 3. 3. Promoción de la resiliencia: La casita de Vanistendael y Lecomte	21
4. OBJETIVOS DEL TFM	24
5. PROPUESTA DE PREVENCIÓN	25
5. 1. INTRODUCCIÓN	25
5. 2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	27
5. 3. ACTIVIDADES	28
5. 4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	38
6. CONCLUSIONES	41
7. BIBLIOGRAFÍA	43
8. ANEXOS	47



1. RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como finalidad principal elaborar una propuesta de prevención secundaria dirigida a la población de riesgo que contribuya a mitigar las consecuencias emocionales y conductuales que el maltrato infantil puede provocar en Educación Infantil empleando como factor protector la resiliencia. Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica para obtener la información necesaria en la que basar la propuesta de prevención a aplicar en el ámbito educativo con alumnado en situación de vulnerabilidad, concretamente en la etapa de 5 a 6 años. La propuesta diseñada se compone de 7 actividades con una duración total de 5 semanas escolares, siendo la base principal de la propuesta “La casita” de Vanistendael y Lecomte, utilizando como herramientas el juego y las emociones positivas y centrando la atención en el área de desarrollo emocional.



2. INTRODUCCIÓN

La primera etapa de vida resulta fundamental en el desarrollo humano y el contexto es un factor influyente en el mismo, donde cualquier incidente como el maltrato puede provocar consecuencias negativas en las diferentes áreas de desarrollo (Machado y Sepúlveda, 2016).

El maltrato infantil aparece con el ser humano, con lo cual es tan primitivo como la humanidad; asimismo, durante años estudios han revelado que el número de niños y niñas víctimas de diversas formas de maltrato resulta inquietante (Francia, 2003).

Romero (2021) explica que el maltrato infantil se encuentra silenciado en la actualidad y que en escasas ocasiones se habla o piensa en los niños y niñas en cuanto a violencia, cuando el número de casos en España es muy elevado.

Ante estas situaciones de riesgo, existen factores protectores que permiten cambiar o mejorar las respuestas ante los problemas o adversidades creando respuestas más positivas (Morelato, 2011).

En este sentido, se destaca el factor de la resiliencia, entendida en términos generales como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos” (Real Academia Española, f., definición 1).

La realidad actual conduce a mirar más allá de lo meramente visible y dar voz a las situaciones de riesgo infantiles que aún permanecen en silencio u ocultas.

Resulta fundamental conocer al alumnado en profundidad, su realidad en el ámbito educativo y fuera del mismo, así como las posibles situaciones que cada infante en particular puede experimentar; tarea que debe realizarse en las aulas desde edades tempranas, es decir, desde la Educación Infantil.

Así pues, ante la problemática expuesta se ha decidido realizar una propuesta de prevención secundaria para la etapa de Educación Infantil, concretamente centrando la atención en el maltrato infantil como factor de riesgo.

El trabajo en el ámbito de prevención tiene como fin conseguir que las condiciones educativas y socioambientales que los niños y niñas experimentan sean las más óptimas para su correcto



desarrollo, llevando a cabo los procedimientos convenientes para impedir los riesgos o efectos que una dificultad pueda provocar (Ministerio de Educación 2017, en Reyes et al., 2021).

En este sentido, la atención se centra en una prevención secundaria, considerando que existen tres niveles de prevención: “Primer nivel dirigido a todos los individuos que integran la sociedad, grupos familiares, escolares y comunitarios. Segundo nivel: a toda la población en riesgo. Tercer nivel: a toda la población con trastorno de la conducta y marginalidad” (Caplan, 1964, en Reyes et al., 2021, p. 167).

En el presente Trabajo de Fin de Máster se definirá qué es el maltrato infantil, se describirán los tipos de maltrato y las consecuencias que puede provocar, considerando que pueden variar de un infante a otro.

Por su parte, se considerará la resiliencia como factor protector para abordar el riesgo mencionado, conceptualizando en mayor medida el término y su importancia en el ámbito educativo.

En la misma línea, la propuesta se centrará en el área de desarrollo emocional, creando una relación entre las habilidades resilientes y las emociones con el fin de investigar la forma de intervenir para paliar las consecuencias emocionales que el maltrato puede crear en la infancia.

Así pues, para la realización de la propuesta de prevención se tendrán en cuenta las emociones positivas y el juego, donde la metáfora de “La casita” de Vanistendael y Lecomte (2002) tomará un papel fundamental como constructor de la resiliencia.



3. MARCO TEÓRICO

3. 1. LA RESILIENCIA

3. 1. 1. Conceptualización

El concepto de resiliencia, según Bernalte et al. (2009) tiene origen en el latín como resilio, entendido como “volver atrás, volver de un salto, resaltar y rebotar” (Bernalte et al., 2009, p. 66), siendo la respuesta ante impactos entendidos como problemas o percances que conducen a actuar de una determinada forma para superarlos, pero aprendiendo de la experiencia vivida.

La resiliencia surge en el ámbito de la física entendida como la capacidad de los elementos de soportar colisiones y retomar el estado de inicio, así, este concepto presenta diferentes conceptualizaciones en diversas disciplinas con matices propios (Pinto, 2014).

Becoña (2006) expone que el término de resiliencia presenta dificultades en cuanto a su definición dado que, al tratarse de un concepto presente en diferentes disciplinas con un sentido amplio, no existe un acuerdo para determinar una única conceptualización; sin embargo, sí confirma que los diferentes autores e investigadores acuerdan que la resiliencia es una capacidad de afrontamiento ante el peligro o la desgracia.

En la misma línea, Gil (2010) comparte la idea anterior e indica que en ocasiones este concepto es difícil de entender e incluso de aplicar por las numerosas teorías expuestas, pero que dicha dificultad no es más que la evidencia de que la resiliencia puede ofrecer numerosas oportunidades de aplicación, incluyendo en el ámbito educativo.

En el ámbito social este concepto fue utilizado en los setenta refiriéndose a las personas que, aun viviendo y experimentando situaciones de adversidad, fueron capaces de resistir incidentes y recuperarse sin secuelas (Uriarte, 2005, en Sánchez, 2021).

Granados et al. (2017) indican que Bowlby (1995) fue de los primeros individuos en utilizar el término de resiliencia en el ámbito psicológico, quien lo comprendía como la habilidad de las personas para no desmoralizarse ni debatirse.

En el mismo sentido y de forma más reciente García y Domínguez (2013), argumentan que en el área psicosocial la resiliencia pretende favorecer los procesos que implican a las personas y al



entorno con el fin de crear mejores condiciones de vida y tener mayor superación ante los contratiempos. Así, estas autoras especifican que las definiciones creadas se organizan en:

- Las vinculadas a la adaptación.
- Las relacionadas con competencias o aptitudes.
- Las que acentúan los factores del interior y exterior.
- Las que indican que la resiliencia se entiende como adaptabilidad y proceso.

Así, la resiliencia manifiesta que desarrollarse en situaciones adversas como el maltrato o la desigualdad no implica que, en la edad adulta, dichos individuos desemboquen en el fracaso o criminalidad, más bien pretende destacar la potencialidad de las personas para favorecer un cambio en la sociedad (López, 2010).

Por su parte, González-Arratia et al. (2011) diferencian dos elementos dentro del término de la resiliencia, el emotivo y el cognitivo, donde el primero se asocia a los sentimientos y emociones vividos en los momentos adversos y el segundo a lo que la persona comprende de dicha situación.

3. 1. 2. La resiliencia y la educación

La niñez es un periodo fundamental en el desarrollo donde las vivencias experimentadas son clave en el aprendizaje y el control de competencias cognitivas y sociales, siendo la escuela un escenario central en el que se desarrollan las potencialidades de cada niño o niña (Camargo et al., 2014).

Los centros escolares se comprenden como un medio para cambiar las injusticias de la comunidad, especialmente cuando se trata en ellas el desarrollo de capacidades y aspiraciones en la infancia, teniendo la fuerza de cambiar vidas convirtiéndose, incluso, en una segunda casa (López, 2010).

Del Rincón (2016) indica que los centros educativos deben promover la resiliencia, considerando al alumnado de una forma positiva y con confianza, ayudando a que centren la atención en sus virtudes y dejando atrás las flaquezas.



En el ámbito escolar, en cuanto a las competencias sociales, se puede favorecer el incremento de factores de protección ante las situaciones de dificultad, donde los y las docentes pueden ser la base para afrontarlas a partir de la interiorización de actitudes resilientes (Lagos y Ossa, 2010).

El ambiente en la escuela puede contribuir a la reducción de las consecuencias negativas de numerosas situaciones que pueden estar experimentando los niños y niñas en otros contextos. Por ello, los docentes deben desarrollar su propia resiliencia para que el alumnado encuentre la suya propia, reconociendo que, con la ayuda pertinente, todos los individuos pueden superar las dificultades (Acevedo y Mondragón, 2005).

Resulta fundamental que el profesorado se implique en el desarrollo integral del alumnado, siendo capaz de formarlo para favorecer su maduración de forma general y, particularmente, atendiendo a los niños y niñas que experimentan situaciones de adversidad mostrándose resilientes; lo cual implica que presenten estabilidad emocional, motivación hacia el éxito, superación ante el fracaso, afinidad con su tarea, decisión y energía (Uriarte, 2006).

En la misma línea, en otro artículo de Uriarte (2006), los maestros y maestras resilientes deben contribuir en el bienestar emocional del alumnado, contribuyendo a que aprendan a convivir.

Muñoz y De Pedro (2005) también exponen que los y las docentes en la escuela son imprescindibles en la interiorización de actitudes resilientes, como:

- Habilidades sociales.
- Confianza en uno mismo: positividad y autoconcepto positivo.
- Empatía y comprensión de las diferencias.
- Tolerancia y respeto.
- Serenidad y calma.
- Actitudes en base a valores y reglas resilientes.

Así, Del Rincón (2016) a partir de las investigaciones revisadas en Melillo (2004) o Forés y Gagné (2012), entre otros, plantea unos pilares que sirven de base y que son fundamentales en la educación resiliente:



- Disponer de individuos con los que establecer lazos de afecto que consideren las necesidades: trabajar desde el afecto y la emotividad.
- Fomentar la autoestima mediante la valoración de las personas.
- Tratar las competencias sociales.
- Afrontar la adversidad de forma alternativa, que el individuo sienta que es capaz de superarla.
- Explicar y mostrar las cosas de forma positiva, reduciendo la negatividad.
- Ser consciente del sentido de la vida, tener motivación por la misma.

3. 1. 3. La resiliencia y las emociones

Los seres humanos en su vida diaria experimentan una serie de estados conocidos como emociones que pueden crear incertidumbre en la persona sobre qué es lo que pasa en su interior o qué es lo que se siente en una situación dada (Casassus, 2017).

Del Río y Prat (2015) especifican que las emociones se entienden como “estados de agitación o excitación fisiológica que aparecen en cada persona como respuesta a un estímulo” (p. 8).

La resiliencia y la inteligencia emocional son términos interrelacionados con gran relevancia tanto para el afrontamiento de dificultades como para el manejo y la comprensión emocional, así como para el desarrollo de la felicidad o bienestar (Núñez y Luzarraga, 2017).

Por su parte, en este aspecto se destacan las emociones positivas como la alegría, las cuales permiten disminuir las consecuencias de las emociones negativas a través del pensamiento-acción para así crear habilidades como la resiliencia (Ortunio, et al., 2016).

En este sentido, la educación y tratamiento de las emociones beneficia en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, mejorando la actitud en diferentes ámbitos donde, además, se contribuye a la reducción del estrés o la ansiedad (Brackett et al., 2010; Durlak et al., 2011, en Bisquerra, 2018).

Así, García y Domínguez (2013) indican que la resiliencia se vincula a los factores de protección que permiten reducir los efectos provocados por daños emocionales.



Así mismo, López (2010) argumenta que un factor de protección que puede ayudar a reducir los efectos negativos provocados por la adversidad y el contexto es la figura docente y una escuela nutrida emocionalmente.

Dentro de la pedagogía se asocia que la resiliencia y las emociones entienden la afectividad como un aspecto fundamental para que las personas descubran remedios ante determinadas circunstancias, por ello, es conveniente proporcionar desde la infancia una educación emocional que permita desarrollar la resiliencia (Camargo, et al. 2014)

Seibert (2007) en Silvera (2017) expone que se ha evidenciado que las respuestas enfocadas hacia la problemática ante adversidades repentinas ayudan al desarrollo de la resiliencia, no obstante, las respuestas con factores emocionales donde el individuo se considera una víctima dirigen hacia la desesperación.

3. 2. SITUACIONES DE RIESGO: MALTRATO INFANTIL

3. 2. 1. Conceptualización

El concepto de maltrato infantil ha ido variando con el paso del tiempo. Atendiendo a Kempe (1962) en Santana et al. (1998), la primera conceptualización de maltrato infantil radica en el empleo de fuerza física realizada de forma intencional con el fin de dañar a un infante por parte de la familia.

Así, más adelante la definición de maltrato infantil varió a “toda acción, omisión o trato negligente no accidental que prive al niño de sus derechos y bienestar que amenacen o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social cuyos autores pueden ser personas, asociaciones y la propia sociedad” (Muñoz y De Pedro, 2005, p. 109).

De forma más reciente, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020) indica que el maltrato infantil es la falta de atención y el abuso a individuos de menos de 18 años en cualquier ámbito, ya sea “maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia” (OMS, 2020).

Helué et al. (2019) indica la existencia de unos factores de riesgo que se asocian al maltrato: individuales, familiares y socioculturales.



Por su parte, en relación con el proceso resiliente, Greco et al. (2007) explica la existencia de los factores externos e internos que hacen posible el afrontamiento ante adversidades, indicando que los factores internos están vinculados con aspectos más psicológicos y biológicos y los externos con el entorno, ya sea en el ámbito familiar o social.

De forma más específica, Morelato (2005, 2009) en Morelato (2011), indica que dentro del maltrato infantil se encuentran dos dimensiones comprendidas como espacios que incluyen diferentes factores (internos y externos) resaltando la existencia de dimensión de riesgo (aspectos que predisponen a sufrir situaciones vulnerables) y dimensión de protectora (aspectos que ayudan a prevenir el riesgo); pudiendo generar la interacción de los mismos un riesgo como dificultades en el desarrollo (considerando el primer caso) o, por el contrario, una protección que puede desarrollar un proceso resiliente (el segundo caso).

Así mismo, González (1996) expone el Modelo Ecológico de Belsky (1980) en base a los conceptos de Bronfenbrenner (1979), el cual explica el término tratado junto a los factores de riesgo, divididos en:

1. Desarrollo Ontogenético: características personales y de ámbito psicológico del individuo que agrede.
2. Microsistema familiar: la familia.
3. Exosistema: la sociedad.
4. Macrosistema: aspectos incontrolables por el individuo agredido, como la cultura.

3. 2. 2. Tipos de maltrato

Existen diferentes tipos de maltrato infantil que se definirán en base a la información transmitida por la Junta de Andalucía (2016):

- Maltrato físico:

Conductas intencionales hacia menores por parte de sus padres o tutores que causen lesiones corporales o enfermedades o le sitúen en una situación grave para sufrir tal dolor.

- Maltrato psicológico o emocional:



Adultos que expresan de forma continuada agresiones verbales hacia los niños y niñas, en cualquiera de sus formas (insultos, amenaza de abandono, etc.).

- Negligencia, abandono físico o cognitivo:

Ausencia de atención hacia las necesidades básicas del niño o niña (cuidados, alimento, etc.), de forma esporádica o continuada.

- Abandono psicológico o emocional:

Ausencia continuada de respuestas hacia las búsquedas afecto o interacción que promueve el niño o niña; así como ausencia de proximidad o expresión afectiva por parte del adulto.

- Abuso sexual:

Cualquier acto sexual iniciado por un adulto hacia el niño o niña, donde el adulto posee una imagen autoritaria hacia el menor, utilizándolo como objeto de acto o incitación sexual. En este ámbito se incluye la pornografía, prostitución, etc.

- Corrupción:

Adultos que empujan a niños o niñas a comportamientos no aptos en la sociedad, autodestructivos, especialmente en el área de sustancias nocivas o agresiones; lo cual provoca dificultades de socialización infantil.

- Explotación laboral:

Adultos que fuerzan a niños o niñas a realizar trabajos para obtener algún tipo de beneficio, en el hogar o fuera del mismo, que deberían de desarrollarse por parte de los adultos y obstaculizan las tareas y necesidades del niño o niña tanto en el ámbito académico como en el social.

- Maltrato prenatal:

Consumo de sustancias nocivas, así como cualquier acción realizada de forma intencionada durante el embarazo para perjudicar el normal desarrollo de la gestación, provocando dificultades al bebé en el nacimiento.

- Retraso no orgánico en el crecimiento:



También conocido como retraso psicosocial, tratándose del diagnóstico realizado en medicina en los infantes que presentan ausencia de peso, sin enfermedad previa diagnosticada. Así pues, dichos infantes en un ingreso hospitalario pueden aumentar de peso de forma significativa o recuperar el retraso del desarrollo al disponer de las atenciones necesarias.

Este tipo de maltrato suele presentarse en infantes de menos de dos años y es caracterizado por un enlentecimiento o retraso en el desarrollo, sin síntomas clínicos previos.

- Síndrome de Munchausen por poderes:

Adultos que crean en el niño o niña continuadas enfermedades (irreales), sometiéndole incluso a sustancias dañinas o procedimientos médicos nocivos para su salud.

- Maltrato institucional:

Planes, procesos o actos de órganos públicos o privados, así como cualquier profesional implicado en actos de malos tratos, abandono, perjuicio de salud, etc. que implique el abuso de los derechos fundamentales del niño o niña.

3. 2. 3. Consecuencias del maltrato infantil

Uriarte (2005) explica que resulta complicado determinar de qué forma afectarán a un niño o niña determinadas situaciones de vulnerabilidad, influyendo en cada individuo de una forma; sin embargo, indica que se ha evidenciado que cuando se interviene apoyando aspectos más positivos o las fortalezas en lugar de las debilidades, se genera en los individuos afectados mayor positividad para creer en sí mismos.

En los ámbitos escolares y médicos se aprecia que los niños y niñas experimentan sus vivencias de distintas formas, con capacidades de enfrentamiento, comprensión, expresión y actuación variadas ante la adversidad; los infantes pueden evolucionar de forma positiva o, por el contrario, desarrollar dificultades y trastornos (Morelato, 2011).

El maltrato en la infancia puede provocar efectos psicopatológicos y neurológicos negativos e irreversibles, puesto que el cerebro no cesa su desarrollo en la infancia, adolescencia o edad adulta y, las vivencias traumáticas durante el crecimiento, pueden influir al niño o niña física o mentalmente (Mesa y Moya, 2011).



Morelato (2011), especifica que “las consecuencias generales del maltrato señalan la presencia de depresión, baja autoestima, agresividad, desesperanza, escasas habilidades de afrontamiento, dificultades en el control de impulsos y regulación emocional y peor desempeño académico en comparación con niños no maltratados” (p. 84).

Así, en la Tabla 1 de Castro (2011) se exponen las diversas consecuencias que pueden desarrollar los niños y niñas maltratados en diferentes ámbitos:

Tabla 1

Consecuencias del maltrato infantil

Funcionamiento emocional (Sint. Internalizante)	Funcionamiento conductual (Sint. Externalizante)	Competencia social	Funcionamiento cognitivo/Escolar	Salud Física
Miedo	Agresividad	Dependencia	Bajo rendimiento	Probl. Sueño
Inhibición	Desobediencia	Aislamiento	Absentismo	Probl. Alimentación
Ansiedad	Inconformidad	Actitudes pro-violentas	Trastornos del aprendizaje	Probl. Control esfínteres
Depresión	Hostilidad	Déficits en procesamiento de información social	Retraso desarrollo cognitivo	Déficits habilidades motoras
Baja autoestima	Desafío	Acoso a iguales	Retraso desarrollo lenguaje	Quejas somáticas
Sentimientos de culpa	Oposicionismo	Desconfianza		
Inestabilidad emocional	Delincuencia	Falta empatía		



Trastornos del vínculo	Déficit de atención	Dificultades de resolución de conflictos
Estrés postraumático	Impulsividad	
Impotencia	Ira	
Indefensión aprendida	Abuso de alcohol	
Dificultades de expresión emocional	Consumo de tóxicos	
Disociación	Intento de suicidio/autolesiones	
Inseguridad	Conductas sexuales inapropiadas	
	Crueldad animales	
	Fugas	

Nota. Tomado de Castro (2011).

3. 3. PROGRAMAS Y HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA

3. 3. 1. Herramientas

3. 3. 1. 1. Emociones positivas

Greco (2007) distingue entre emociones negativas y positivas, indicando que las emociones negativas limitan el pensamiento y las acciones activando el sistema nervioso que prepara al cuerpo para reaccionar de forma concreta, mientras que las emociones positivas tienen un abanico de acciones y pensamientos que actúan como reguladoras ante circunstancias que ocasionan emociones negativas.



En términos generales, las emociones positivas, al no suponer una amenaza para vivir, no reciben el interés oportuno y su estudio es limitado en comparación con las emociones negativas que sí implican desasosiego (Fredrickson, 1998, en Greco, 2010).

Las emociones positivas pueden ir más allá de lo que se piensa y pueden clasificarse en pasado, presente y futuro: las emociones positivas del pasado se pueden ejemplificar con complacencia o logro personal; las del presente con felicidad, calma o frenesí; y las del futuro con entusiasmo o confianza (Seligman, 2002, en Vecina, 2006).

Por su parte, las emociones positivas se consideran un aspecto óptimo ante el afrontamiento de las dificultades ayudando a la aparición de la resiliencia; dado que, cuanto mayor alegría, mayor defensa ante el estrés y mayor visión hacia el futuro ante la aparición de conflictos (Becoña, 2006).

El impacto de las emociones positivas puede resultar de corta duración, sin embargo, los recursos personales almacenados de las diferentes vivencias positivas son de larga duración puesto que los recursos recién obtenidos se acumulan y actúan como reservas útiles para futuras adversidades (Fernández, 2009).

En la misma línea, los recursos almacenados hacen posible el cambio de las personas convirtiéndolas en seres con mayor creatividad, conocimiento de sí mismas y de las experiencias vivenciadas, fortaleza ante problemas y competencia social; lo que implica la experimentación de más emociones positivas, mejor estado de salud, tranquilidad y promoción de la resiliencia (Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade, Fredrickson y Feldman, 2004, en Greco, 2010).

Avia y Vázquez (1998) en Greco et al. (2007) exponen que las emociones se consideran positivas si poseen alguna de estas condiciones:

- Los sentimientos producidos por la emoción se perciben de forma placentera.
- El comportamiento desarrollado en el momento de experimentar la emoción se valora como beneficioso y el resultado es saludable.
- El objeto emocional se entiende como agradable.



3.3.1.2. El juego

Linaza (2013) expone que hay que considerar el juego como una necesidad en la infancia, una forma de entender la realidad y, en este sentido, indica que es necesario para conseguir la condición humana convirtiéndose por ello en un derecho fundamental.

En este sentido, el juego se entiende como una acción esencial e imprescindible para el desarrollo de los seres humanos, dado que influye en el desarrollo integral de los mismos ya sea en el ámbito físico, cognitivo, afectivo, social o moral (Gallardo y Gallardo, 2018).

El juego es una forma de expresión que, en comparación con otras situaciones, posibilita expresar con mayor precisión los sentimientos, emociones, motivaciones o conductas (Delgado, 2011).

En la misma línea, Prieto y Medina (2005) en Aránega (2016) exponen que el juego es una tarea imprescindible por los diferentes beneficios que puede proporcionar:

- Posibilita manifestar vivencias y pensamientos.
- Permite expresar y comunicarse con los demás.
- Es una forma de exploración y conocimiento del medio.
- Posibilita exteriorizar sentimientos y emociones.
- Activa el desarrollo socioafectivo.
- Evidencia el nivel de desarrollo integral del niño o niña.
- Beneficia en la elaboración de la personalidad.

Reina (2009) explica que el juego es una actividad que provoca placer en los niños y niñas, sin embargo, Gómez (2010) indica que los niños y niñas no juegan solo para volver a experimentar situaciones que les crean placer, sino que a través de él pueden crear situaciones que les provocaron dolor o algún tipo de trauma, sirviendo como una terapia.

Así, el juego hace posible que se transformen los conflictos infantiles, permitiendo modificar sus inquietudes y cambiar la dirección del sufrimiento (Rozenal, 2005).



En este sentido, Fuentes (2013) también indica que el juego permite un control de los problemas, al tiempo que posibilita la afrontación de las vivencias experimentadas en su vida y obtener mayor confianza.

3.3.2. Programas

Gil (2010) explica que Edith Grotberg (s.f.) indica que es conveniente adecuar los programas de promoción resilientes atendiendo a las dificultades, individuos y contextos; considerando de forma más concreta la edad y el género.

García y Domínguez (2013) destacan, entre otros, el programa de Santa Cruz (1999) “Prevención de los efectos negativos del Maltrato Infantil: Una experiencia de intervención en el ande peruano con enfoque de Resiliencia” que se centra en la promoción de la resiliencia centrada en la autoestima, creatividad, autonomía y humor mediante el juego o recreación y que, como resultado, obtuvo modificaciones positivas en el comportamiento de los niños y niñas de menos de 6 años.

Otro programa en relación con la promoción de la resiliencia en el ámbito educativo es el elaborado por la Asociación para el Desarrollo y Promoción de la Resiliencia (ADDIMA, 2005), donde se pretende favorecer la autoestima mediante la resiliencia del alumnado para que de esta forma sea capaz de enfrentarse a las adversidades y desarrollen todas sus posibilidades. Este programa se desarrolla en base a 9 sesiones, una sesión por cada pilar resiliente (humor, confianza, iniciativa, moralidad, independencia, espíritu, identidad y creatividad) y una última de conclusiones y evaluación.

De forma más reciente, Bisquerra et al. (2017) destacan la existencia del programa “Aulas Felices” un programa relevante dentro del ámbito educativo que surge con el fin de promocionar la psicología positiva (la cual se centra en la inteligencia emocional, resiliencia, entre otros) y así aumentar el bienestar del alumnado, equipo docente y familias; potenciando el desarrollo individual y social de los alumnos y alumnas. Este programa indica que el bienestar depende principalmente de la capacidad de afrontamiento más que de las adversidades del exterior donde toma importancia el modelo de bienestar de Seligman (2002, 2011) formado por las emociones positivas, relaciones sociales, vida con significado, éxitos y la vida con compromiso.



Por su parte, los autores indican que este programa es gratuito y cuenta con alrededor de 300 actividades, recursos metodológicos y propuestas de intervención.

Así, la Asociación Asturiana para la Atención y Cuidado de la Infancia (ASACI, 2020) expresa la importancia de promocionar el bienestar emocional y la resiliencia mediante un programa de intervención diseñado para aplicarlo en el ámbito educativo planteando como objetivos:

- Proporcionar a los niños y niñas técnicas resilientes y habilidades que favorezcan el bienestar y ajuste psicosocial, impidiendo que aparezcan desajustes emocionales y conductuales favoreciendo la salud emocional e inclusión.
- Actuar ante el alumnado que presenta alteraciones emocionales y conductuales para así mejorar su bienestar o reparar los efectos producidos en su desarrollo.
- Facilitar habilidades que promuevan la salud emocional de los niños y niñas en ambientes positivos.
- Desarrollar intervenciones en la clase de forma general a partir de las necesidades emocionales de los niños y niñas en situación de riesgo.
- Detectar situaciones en las que puedan subsistir alteraciones emocionales y conductuales.
- Promocionar en el profesorado prácticas positivas en la interacción con el alumnado.
- Desarrollar en el equipo docente estrategias para favorecer la resiliencia.
- Intervenir coordinándose con el equipo orientativo, en base a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas, desde la positividad.
- Orientar a los centros sobre pautas para crear un acompañamiento y recuperación del bienestar emocional del alumnado.
- Crear una interacción familia-escuela para asegurar el bienestar emocional.
- Interactuar con otros posibles agentes implicados en las necesidades emocionales de los niños y niñas.
- Favorecer en el ambiente familiar relaciones y pautas educativas que propicien la resiliencia y el trato positivo, para así desarrollar la salud emocional y reducir las necesidades.

3. 3. 3. Promoción de la resiliencia: La casita de Vanistendael y Lecomte

En la promoción de la resiliencia Belykh (2017) expresa que Vanistendael y Lecomte (2002) comparan este término mediante la metáfora de una casa, una casita, representada como un hogar con



vida donde la estructura es flexible ya que se ha desarrollado con una historia propia y la cual requiere unas atenciones, arreglos y mejoras; donde las habitaciones que la conforman se relacionan a través de unas escaleras y puertas, al tiempo que las tareas o intervenciones resilientes son muebles o decoraciones, siendo conveniente actuar de forma simultánea en varias habitaciones teniendo en cuenta los materiales que conforman la casa, es decir, la construcción socio-cultural de la persona (Orteu, 2012, en Belykh, 2017).

Así, Llovet et al. (s.f.) expone que en la teoría de la casita cada habitación se entiende como un ámbito de intervención para los individuos que pretendan construir o conservar actitudes resilientes y así conocer sobre qué ámbito intervenir y qué actividades pueden resultar más apropiadas.

Esta teoría comprende elementos que se presuponen, transcurriendo desde lo más elemental como el cuidado personal, fundamental tener presente antes de conocer aspectos sociológicos positivos, hasta factores protectores como redes de relaciones (Belykh, 2019).

Así mismo, según Muñoz y de Pedro (2005) la teoría de la casa es flexible y puede desarrollarse en diferentes ámbitos y culturas, indicando que puede ayudar en el proceso resiliente del niño o niña y que se compone de diferentes partes como se aprecia en la Figura 1 y, además, se desarrolla de la siguiente forma:

- Suelo y cimientos: necesidades básicas, pero va más allá. En las bases también se hallan las relaciones y sistemas sociales y, dentro de ellas, la aceptación del individuo, no solo la de los demás.
- Sótano: habilidades básicas, hallar el significado de la vida apreciando la subsistencia. Se trata del elemento específico que debe encontrarse en cada ser, siendo responsable y cuidando de los demás. El individuo debe comprender que el significado de vivir está relacionado con el entorno.
- Primer nivel: compuesto por las habitaciones de autoestima, habilidades y capacidades, humor entre otras tácticas de acomodación. La autoestima se considera un elemento fundamental en la resiliencia y se vincula, por ejemplo, con la aceptación. Las habilidades y capacidades son imprescindibles en el ámbito educativo ya sean habilidades de relación, cognición, etc. donde, con ellas, se puede exteriorizar emociones y se permite desarrollar la capacidad de sobrevivir

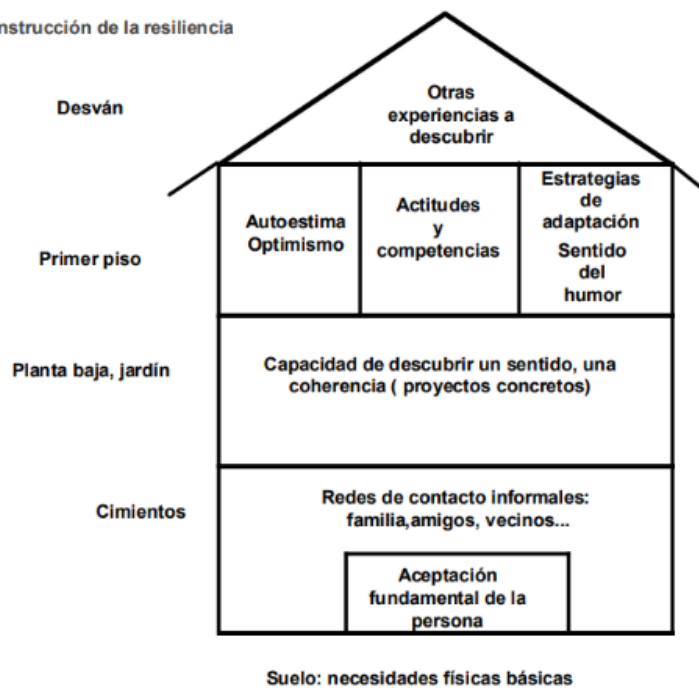
en el día a día. El humor permite establecer relaciones y lazos con los demás, además, es dependiente del contexto y puede resultar relativo.

- Desván: descubrimiento de otras experiencias.

Figura 1

La casita de la resiliencia

La construcción de la resiliencia



Nota. Tomado de Muñoz, y De Pedro (2005).



4. OBJETIVOS DEL TFM

El objetivo general del presente Trabajo de Fin de Máster es desarrollar una propuesta de prevención que contribuya a mitigar las consecuencias emocionales y conductuales que los malos tratos pueden traer consigo en la infancia utilizando las habilidades resilientes como factor protector.

Por consiguiente, los objetivos específicos son los siguientes:

- Profundizar sobre el fenómeno del maltrato infantil y las posibles consecuencias que el mismo puede provocar.
- Reflexionar sobre la resiliencia, las emociones y la escuela para elaborar una propuesta de prevención.
- Investigar el juego y las emociones positivas como herramientas para la construcción de la resiliencia.
- Explorar programas de promoción de la resiliencia ya existentes.



5. PROPUESTA DE PREVENCIÓN

5.1. INTRODUCCIÓN

En la presente propuesta de prevención el factor de protección fundamental ante las situaciones de maltrato infantil es la resiliencia y, como se ha indicado anteriormente en el marco teórico, este término puede presentar dificultades en cuanto a su conceptualización, sin embargo, centrando la atención en el área psicosocial se entiende que la resiliencia tiene como finalidad beneficiar a los individuos y al medio para ofrecer condiciones de vida más favorables y lograr un mayor progreso frente a los contratiempos; considerando la adaptación de las personas, las competencias personales, los factores internos y externos y entendiendo el término como una forma de adaptación y proceso (García y Domínguez, 2013).

En este sentido, como indican González-Arratia et al. (2011), dicho concepto engloba dos aspectos fundamentales para el desarrollo de la propuesta: el emotivo (sentimientos y emociones experimentadas ante la adversidad) y el cognitivo (los aprendizajes obtenidos ante dicha adversidad).

Así, atendiendo a Núñez y Luzarraga (2017), es conveniente considerar que las emociones y la resiliencia presentan una conexión en cuanto a la confrontación de dificultades, control y entendimiento de emociones y desarrollo de la felicidad.

Por su parte, esta propuesta se dirige al ámbito educativo, donde el centro y la figura del docente, así como el ambiente donde se desenvuelvan todos los participantes, se consideran unos pilares fundamentales. Por ello, resaltar que la escuela debe contribuir en la mitigación de las consecuencias negativas que el alumnado puede estar experimentando en otros entornos y los docentes deben comenzar desarrollando su resiliencia personal siendo conscientes de que todas las personas tienen la capacidad de superar los problemas para que el alumnado sea capaz de construir su propia resiliencia (Acevedo y Mondragón, 2005).

En la misma línea, destacar que para la propuesta se considerarán los pilares básicos expuestos por Del Rincón (2016) a partir de las investigaciones revisadas en Melillo (2004) o Forés y Gagné (2012), entre otros, para la educación resiliente: trabajar desde el afecto, fomentar la autoestima valorando a los participantes, trabajar las competencias sociales, enfrentarse a las dificultades haciendo que los participantes sientan que son capaces de hacerlo, reducir la negatividad y aumentar la positividad y tener motivación por vivir.



Así pues, como se ha indicado, la propuesta se dirige hacia el alumnado que ha sufrido maltrato, por ello se considerará el concepto, los tipos de maltratos expuestos por la Junta de Andalucía (2016), donde no solo se preste atención al maltrato físico, sino a cualquier acción que pueda provocar consecuencias en el alumnado y perjudicarlo, especialmente adentrándose en el área emocional.

Así mismo, se considerará que cada niño o niña experimenta los momentos de vulnerabilidad de diferentes maneras, con diversas consecuencias, pero con la esperanza de que, como explica Uriarte (2005), con la intervención apropiada y apoyando las fortalezas, los niños y niñas obtendrán mayor positividad para creer en sus capacidades.

Igualmente, la propuesta se desarrollará atendiendo a los programas existentes revisados para su correcta estructuración, programación y/o temporalización.

Ahora bien, atendiendo a la información obtenida a partir de la investigación realizada, la propuesta de prevención tendrá como base “La casita” de Vanistendael y Lecomte (2002).

La propuesta consiste en la realización de 7 actividades de desarrollo, una por cada parte que compone “La casita”. Asimismo, se realizarán durante 4 semanas con 2 sesiones semanales y una sesión en la última semana; con una temporalización variable, considerando que los tiempos en la etapa de Educación Infantil pueden ser muy relativos.

Las actividades se realizarán avanzando desde el suelo hasta el desván y transcurriendo por cada habitación para la construcción de la resiliencia en el alumnado, donde cada actividad se enfocará en las emociones positivas y el juego.

Se ha decidido que sean estas herramientas por los numerosos beneficios que pueden ofrecer al alumnado en la construcción resiliente.

Por una parte, las emociones positivas se consideran favorables dado que pueden actuar como defensoras ante la ansiedad y aumentar la visión hacia el futuro ante el surgimiento de problemas (Becoña, 2006); además, estas emociones se almacenan y pueden transformar a los individuos en seres más creativos, favoreciendo el autonocimiento y conocimiento de las experiencias vividas, creando fortalezas ante dificultades y competencias sociales, al tiempo que se mejora la salud,



tranquilidad y promoción resiliente (Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade, Fredrickson y Feldman, 2004, en Greco, 2010).

Por otra parte, se ha decidido trabajar también mediante el juego ya que, como indica Linaza (2013), se convierte en una necesidad y es una forma de comprender la realidad; siendo esta herramienta una forma de expresar en mayor medida emociones y sentimientos (Delgado, 2011).

Añadir que la propuesta se dirige al alumnado del aula de 5 a 6 años de Educación Infantil de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES), por la elevada tasa de alumnado en situación de vulnerabilidad que presenta, ya que se considera que es un entorno donde la propuesta puede resultar de gran utilidad. Por tanto, se trata de una propuesta de prevención secundaria, ya que va dirigida a población de riesgo.

5. 2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

La metodología de la propuesta de prevención será activa y participativa, de una forma experimental y vivencial donde el alumnado sea concebido como el eje principal del aprendizaje, siendo los niños y niñas los protagonistas en todas las sesiones y actividades planteadas.

La participación activa se propiciará a través de estrategias dinámicas, motivadoras, lúdicas y creativas que faciliten la consecución de los objetivos propuestos. Estas técnicas se basarán en los diferentes sentimientos y pensamientos del alumnado, de sus actitudes y vivencias, para que de esta forma se cree un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

Así, se garantizará un proceso de desarrollo apropiado prestando atención a la diversidad del alumnado, a las diferentes características y particularidades del mismo, de una forma flexible que se adapte a las diversas necesidades y estilos cognitivos, respetando los diferentes ritmos del alumnado.

Del mismo modo, el docente mostrará una imagen significativa de apego seguro que genere una autoestima y autoconcepto positivo en el alumnado, donde los niños y niñas se sientan en un ambiente afectivo y de confianza, estableciendo lazos entre los participantes.

Por su parte, se pretende estimular el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, por ello, la metodología será globalizada creando aprendizajes significativos con el fin de establecer relaciones entre los contenidos y aspectos tratados, así como con los aprendizajes previos.



La comunicación y el diálogo será fundamental en el desarrollo de la propuesta. Se permitirá en todo momento que el alumnado exprese qué y cómo se siente emocionalmente, que exteriorice en todo momento sus inquietudes, emociones y sentimientos; al tiempo que aprecie por parte del resto que es escuchado y comprendido.

En el mismo sentido, las sesiones se dividirán en tres fases: inicial, desarrollo y final. De esta manera se constatarán los estados iniciales y finales creando ambientes de reflexión e introspección donde el alumnado cuente con un tiempo creado específicamente para la expresión y comunicación.

5. 3. ACTIVIDADES

Actividad 1: Necesidades básicas	Temporalización: 1 hora.
Desarrollo: Esta primera sesión comienza en la asamblea, haciendo un círculo, donde el docente explica al alumnado, un día previo al comienzo de la misma, qué es la resiliencia y la importancia que tiene para superar los problemas, al tiempo que los niños y niñas exponen sus ideas y conocimientos previos. Así, se muestra a los niños y niñas la imagen de “La casita” de Vanistendael, y Lecomte para que, de manera visual, aprecien qué van a realizar durante las próximas semanas. En este mismo momento, para adentrar al alumnado en la primera actividad, el docente hará una serie de preguntas para que identifique necesidades básicas, ya que lo que se pretende es que el alumnado identifique y sea consciente de qué cosas básicas necesitan en su día a día y que no pueden faltarles: <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué acciones realizas en tú día desde que te levantas?• ¿Sin qué no podrías vivir? Así, el docente debe realizar una lista con las respuestas del alumnado, añadiendo cosas que pueden pasar por alto como puede ser el afecto. A continuación, el docente prepara un rincón con todas las necesidades básicas que desarrollará el día previsto, incluyendo normas del hogar y de la escuela que provoquen emociones positivas hacia uno mismo y hacia los demás, como puede ser dar las gracias, dar un abrazo, escuchar, etc. las	



cuales deben de tener en cuenta y desarrollar a pesar de no ser una actividad dirigida; así como actividades cotidianas y necesarias como un espacio de aseo, comida, vestimenta, etc.

Este rincón puede permanecer en el aula el tiempo que se precisen, realizando las modificaciones que se consideren y añadiendo más necesidades.

Una vez finalizado el tiempo, el alumnado se reúne en un círculo y reflexiona sobre la importancia de las acciones desarrolladas y las emociones que han sentido, así como si ha surgido algún conflicto.

Recursos:

- **Materiales:**
 - Útiles necesarios en la vida cotidiana: materiales variables.
- **Humanos:**
 - Tutora.
 - Cotutora.
 - Alumnado de prácticas.
 - Alumnado.
- **Espaciales:**
 - Aula.

Actividad 2: Redes de contacto

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo:

En esta sesión se comienza realizando preguntas sobre sus relaciones y la imagen que tienen sobre ellos mismos en cuanto a la relación con los demás. Las preguntas que pueden realizarse son:

- ¿A quién acudes cuando tienes un problema?
- ¿Quiénes te ayudan en tu día a día?
- ¿Te prestan atención cuando hablas? ¿Prestas atención cuando te hablan?



A continuación, se muestra a los niños y niñas una serie de tarjetas (Anexo 1) con situaciones cotidianas con dos alternativas donde, mediante el *Roleplaying*, deben de escenificar las respuestas que sean más apropiadas y les provoquen emociones positivas y bienestar. En estas tarjetas aparecen actuaciones de los adultos para que reflexionen sobre cómo los mismos deben de actuar hacia ellos.

Finalmente, se desarrolla un momento de reflexión donde el docente debe de ayudar a los niños y niñas a considerar qué actuaciones son más apropiadas.

Recursos:

- **Materiales:**
 - Tarjetas de situaciones.
- **Humanos:**
 - Tutora.
 - Cotutora.
 - Alumnado de prácticas.
 - Alumnado.
- **Espaciales:**
 - Aula.

Actividad 3: Sentido de las cosas

Temporalización: 1 hora.

Desarrollo:

En la siguiente sesión se trabaja el sentido de las cosas, de la vida, para ello se emplea como técnica la meditación para que el alumnado se relaje y haga introspección. Se ha decidido utilizar dicha técnica por los numerosos beneficios que aporta como es la disminución de dolor, aumento de felicidad o reducción de la ansiedad.

Para que la práctica resulte más efectiva se cuenta con un especialista en meditación que aporte técnicas y consejos para su correcto desarrollo y aplicación posterior, explicándole previamente lo



que se pretende conseguir; es decir, que los niños y niñas sean capaces de afrontar la adversidad y sean capaces de desarrollar un autoconocimiento para encontrar el sentido de su vida.

Una vez finalizada la sesión, se reflexiona sobre la experiencia y las emociones vivenciadas, haciendo una serie de preguntas para comprobar si la práctica ha resultado efectiva:

- ¿Qué te da miedo? ¿Qué harías si no lo tuvieras?
- ¿Qué es lo más importante de tu vida?
- ¿Qué te hace feliz?
- ¿Cómo no quieres que sean contigo? ¿y cómo sí?

Recursos:

- **Materiales:**
 - Esterillas.
- **Humanos:**
 - Tutora.
 - Cotutora.
 - Alumnado de prácticas.
 - Alumnado.
 - Especialista en meditación.
- **Espaciales:**
 - Aula.

Actividad 4: Autoestima

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo:

En esta sesión se trabaja la autoestima comenzando con una ronda de preguntas para que los niños y niñas reflexionen sobre ellos y ellas mismas, así como la importancia que tienen en el mundo.

Las preguntas que pueden realizarse son:

- ¿Por qué soy importante en la escuela/hogar?



- ¿Qué me hace único o única?

Así los niños y niñas hacen introspección para extraer sus cualidades positivas y dedicar un momento al autoconocimiento.

Seguidamente, se explica qué se va a realizar. En la sesión se distribuye por el patio globos con mensajes positivos (acompañados de pictogramas si se precisa).

Durante el desarrollo de la sesión se reproducen diferentes melodías para que el alumnado se desplace por el espacio de forma libre y, cuando la melodía se detenga en un momento dado, cada niño o niña debe de escoger un globo, explotarlo y coger el mensaje que se encuentra en su interior.

Una vez finalice la actividad el alumnado se dispone en un círculo donde todos y todas puedan verse y cada niño o niña mostrará el mensaje encontrado y reflexionará sobre el significado del mismo, conduciendo la conversación hacia la positividad que deben de tener hacia sí mismos a pesar de que en determinadas situaciones de su vida surjan dificultades o situaciones problemáticas.

Finalmente, el adulto que desarrolle la actividad tendrá una caja y explicará que dentro de ella hay una imagen de la persona más importante del mundo: en ella hay un espejo para que el alumnado pueda verse a sí mismo y se identifique.

Recursos:

- **Materiales:**

- Reproductor musical.
- Globos.
- Mensajes positivos.
- Caja.
- Espejo.

- **Humanos:**

- Tutora.
- Cotutora.
- Alumnado de prácticas.
- Alumnado.



- **Espaciales:**

- Aula.
- Patio.

Actividad 5: Habilidades y capacidades

Temporalización: Indefinida.

Desarrollo:

En esta sesión se trabajan las habilidades y capacidades y, para ello, días previos a su realización se pregunta al alumnado qué piensa que es capaz de hacer, qué cosas se le dan bien, etc. Así pues, el alumnado no debe de dar la respuesta en el momento, sino que debe de reflexionar sobre ello y preparar un taller o actividad, con un tiempo determinado para que a lo largo del día todos y todas puedan mostrar sus capacidades, a realizar junto al resto de compañeros y compañeras en la sesión destinada a este aspecto.

Para esta actividad se solicita ayuda a las familias en el caso de que se precisen materiales o útiles y, en el caso de que suponer un inconveniente, se solicitará al centro la ayuda necesaria para que todos los niños y niñas puedan desarrollar la sesión sin inconvenientes.

Una vez finalizada la sesión, los niños y niñas deben decir qué aspectos positivos obtienen de sus actividades y de las de los demás, dedicando un tiempo a la reflexión, al dialogo y a que los niños y niñas, por sí solos, sean conscientes de lo que son capaces de hacer; haciendo el docente hincapié en que, a pesar de determinadas circunstancias o problemas, esas capacidades y habilidades conviven en ellos y no van a desaparecer.

Recursos:

- **Materiales:**

- Variable.

- **Humanos:**

- Tutora.
- Cotutora.
- Alumnado de prácticas.



- Alumnado.
- Familias.
- **Espaciales:**
 - Variable.

Actividad 6: Humor	Temporalización: 50 minutos.
Desarrollo: <p>Esta sesión comienza realizando una serie de preguntas sobre el humor de los niños y niñas y sobre su estado actual, las cuales pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué te hace reír?• ¿Hoy te has reído? <p>Con esta actividad lo que se pretende es que el alumnado comience a activar un sentido del humor para ir desarrollando una actitud resiliente y haga frente a la adversidad de forma más positiva. Así, la actividad consiste en un recorrido humorístico donde prevalezcan las emociones positivas compuesto por las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Por parejas, el docente dice diferentes acciones y, por turnos, cada niño o niña debe de imitar la forma en que su pareja lo realiza.2. Formando un círculo, cada niño o niña debe de salir al centro e intentar que otro compañero o compañera se ría únicamente mirándole.3. Cuando la persona adulta haga una señal (como puede ser levantar la mano), los niños y niñas deben de reírse con todas sus fuerzas y, cuando realice otra señal (como puede ser dar una palmada) los niños y niñas tienen que ponerse muy serios.4. Formando un círculo, cada niño o niña, de uno en uno, debe de representar un animal aleatorio y ponerse frente a un compañero o compañera y actuar ante él como dicho animal. En el momento que el compañero o compañera se ría debe de representar otro animal.5. Los niños y niñas, por orden, deben de contar una anécdota (real o ficticia) y, en un momento poco esperado, deben de emitir una carcajada.	



Finalmente, el alumnado y docente se reúne para hablar sobre la experiencia, cómo se han sentido; haciendo el docente hincapié en la importancia de reír y tener sentido del humor a pesar de que puedan surgir dificultades.

Recursos:

- **Materiales:**
 - No se precisa.
- **Humanos:**
 - Tutora.
 - Cotutora.
 - Alumnado de prácticas.
 - Alumnado.
- **Espaciales:**
 - Variable.

Actividad 7: Descubrimiento de otras experiencias

Temporalización: 50 minutos.

Actividad:

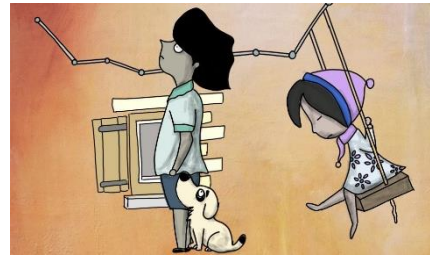
La última sesión consiste en el descubrimiento de otras experiencias y, para ello, se van a utilizar los 5 sentidos, ya que estos nos permiten estar alerta ante posibles peligros y descubrir experiencias nuevas cuando tomamos consciencia de los mismos.

Para ello, el aula se divide en 5 secciones, centrando la atención en cada sección a un sentido, donde en ellas los niños y niñas vivenciaran nuevas experiencias, tanto positivas como negativas para que puedan discernir entre lo que sienten que es agradable o desagradable:

- **Gusto:** en la sección del gusto se vendan los ojos para que tomen consciencia del gusto y el alumnado prueba diferentes alimentos, entre ellos hay alimentos que no son de su agrado.
Los alimentos son:
 - Limón.
 - Pomelo.



- Sal.
- Pera
- Brócoli.
- *Cous-cous* con curry (nuevo sabor: umami).
- Oído: en la sección del oído, el alumnado se tumba en la asamblea y se reproducen diferentes melodías, las cuales despierten las diferentes emociones. Las canciones son:
 - Ludovico Einaudi – Una mattina.
 - León – Efectos de sonido.
 - American horror story: Freak show – Main titles.
 - Pharrell Williams – Happy.
 - Gases and farts – Sound effects.
- Tacto: en la sección del tacto se vendan los ojos para que tomen conciencia del tacto, para este sentido se elabora un camino con diferentes texturas y el alumnado debe, descalzo caminar sobre el mismo. Los elementos se colocan en cajas de plástico de baja altura y son los siguientes:
 - Agua.
 - Arena.
 - Piedras.
 - Hojas secas.
 - Césped.
- Olfato: en la sección del gusto se vendan los ojos para que tomen conciencia del olfato, para este sentido se utilizan los siguientes elementos:
 - Hierbabuena.
 - Vinagre.
 - Papel quemado.
 - Perfume.
 - Cáscaras de naranja.
- Vista: en la sección de la vista se presenta al alumnado una serie de imágenes sobre las cuales deben de reflexionar si consideran que son positivas o negativas, utilizando las siguientes:



Finalmente, se reflexiona sobre las vivencias experimentadas, sobre las emociones que han sentido, qué han considerado agradable y que han considerado desagradable, conduciendo la conversación hacia que los niños y niñas tomen conciencia de que son capaces de distinguir sensaciones placenteras o no y que los sentidos ayudan, además de descubrir cosas nuevas, a alarmar de que algo no va bien o hace sentir mal.

Recursos:

- **Materiales:**

- Reproductor musical.
- Fragmentos de música variada.
- Limón.
- Pomelo.
- Sal.
- Pera.
- Brócoli.
- *Cous-cous* con curry.
- Cajas de plástico.
- Agua.



- Arena.
- Piedras.
- Hojas secas.
- Césped.
- Hierbabuena.
- Vinagre.
- Papel quemado.
- Perfume.
- Cáscaras de naranja.
- Imágenes variadas.

- **Humanos:**

- Tutora.
- Cotutora.
- Alumnado de prácticas.
- Alumnado.

- **Espaciales:**

- Aula.

5. 4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para la correcta evaluación de la propuesta de prevención se elaborará una rúbrica evaluativa en la que se registrarán los criterios de evaluación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0	1	2	3
El alumnado se implica y participa activamente.				



Los recursos han sido adecuados y suficientes.				
Las actividades se adecuan al nivel de desarrollo del alumnado.				
El alumnado se ha sentido escuchado y comprendido.				
Las actividades han resultado atractivas y motivantes.				
Se ha propiciado la comunicación y el dialogo.				
Se ha propiciado la reflexión.				
Las actividades han promovido la resiliencia en el alumnado.				
El alumnado ha sido consciente				



de qué necesitan y qué no necesitan en su vida.				
Las actividades resultan coherentes.				
Las personas implicadas han ayudado y facilitado el proceso.				
La propuesta ha resultado efectiva y útil.				
Observaciones:				



6. CONCLUSIONES

La prevención secundaria en ambientes de riesgo y situaciones de vulnerabilidad social, en este caso para la prevención del maltrato infantil y desarrollo de la resiliencia para el afrontamiento del mismo, resulta fundamental desde edades tempranas en el ámbito educativo, ofreciendo al alumnado las técnicas y herramientas necesarias para que sea capaz de hacer frente a la adversidad y a las dificultades que puedan surgir, controlando sus emociones y ayudándoles a que adquieran un desarrollo integral óptimo.

El objetivo general planteado en el presente Trabajo de Fin de Máster, basado en el desarrollo en la elaboración de una propuesta de prevención que ayude al alumnado a paliar con las consecuencias emocionales y conductuales que los malos tratos pueden provocarles a través de la resiliencia, se ha desarrollado en base a la documentación previa, considerando y reflejando la información obtenida en el marco teórico para la correcta elaboración de las sesiones para que de esta forma en una aplicación futura resulte significativa para el alumnado, por ello se puede confirmar que dicho objetivo ha sido alcanzado de forma satisfactoria.

Igualmente, los objetivos específicos centrados en la profundización sobre el maltrato infantil y sus consecuencias; la reflexión en cuanto a la resiliencia, emociones y escuela; investigación del juego y emociones para la instauración de la resiliencia y la exploración de programas; se han alcanzado a través de la revisión bibliográfica inicial que se ha llevado a cabo para el diseño del marco teórico y para servir de base para el desarrollo de la propuesta. Por lo tanto, se puede decir que dichos objetivos han sido adquiridos de forma óptima.

El análisis y búsqueda de información ha sido fundamental para conocer la realidad del maltrato infantil, así como el papel de las emociones en relación con dichas situaciones y la importancia de desarrollar en el alumnado la seguridad, confianza y autoestima para superar las adversidades; es decir, la importancia de que el alumnado cree una actitud resiliente siendo consciente de que es capaz de superar cualquier problema desde la infancia siendo la escuela un ambiente principal y fundamental.

En relación a las limitaciones, la principal limitación es que la propuesta de prevención elaborada no ha sido aplicada, es decir, ha sido desarrollada en base a la información obtenida sobre los términos y considerando un grupo de alumnos y alumnas concreto, pero no ha sido



posible trabajarla sobre el alumnado para corroborar si dicha propuesta proporciona los resultados que se pretenden o si sería conveniente realizar alguna modificación.

Así pues, como propuesta de futuro, sería interesante aplicar dicha propuesta, incluir más actividades en cada parte de “La casita” empleando las mismas herramientas o incluso utilizar otras herramientas que resultan apropiadas para la prevención del maltrato y desarrollo de la resiliencia como puede ser el arte o el deporte.

Para concluir, decir que el maltrato infantil es un tema de alta gravedad y que, como se ha indicado anteriormente, aún resulta silenciado, por ello es conveniente que esta problemática no permanezca al margen de la sociedad y desde las escuelas conciencien a los niños y niñas, adecuando las actuaciones al nivel de desarrollo, de la problemática previniendo e interviniendo de forma que dichas situaciones provoquen las menores consecuencias posibles o, incluso, cesen y no lleguen a producirse.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, V. E. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 21-35.
- Aránega, I. M. (2016). Emociones y juego simbólico en Educación Infantil: propuestas de innovación en el aula. *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 2, 93-100.
- Asociación para el Desarrollo y Promoción de la Resiliencia (2005). *Fortaleciendo la resiliencia: una estrategia para desarrollar la autoestima. Programa Rueda*. <http://www.addima.org/MATERIALES-DE-RESILIENCIA/Materiales-elaborados-por-ADDIMA/>
- Asociación Asturiana para la Atención y Cuidado de la Infancia. (29 de abril de 2020). *Promoción del bienestar emocional y la resiliencia. Programa integral de intervención desde el contexto educativo*. <https://asaci.es/promocion-del-bienestar-emocional-y-la-resiliencia-programa-integral-de-intervencion-desde-el-contexto-educativo/>
- Bisquerra, R. et al. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista Participación educativa* 5(8), 15-27.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Belykh, A. (2017). *Resiliencia e inteligencia emocional: líneas de investigación convergentes para empoderar al estudiante*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2005.pdf>
- Belykh, A. (2019). Resiliencia e Inteligencia Emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 158-179.
- Bernalte, A. et al. (2009). Las dificultades en el proceso académico susceptibles de producir resiliencia, según alumnos de enfermería españoles. *Cultura de los cuidados*, 26, 65-86.
- Camargo, M. et al. (2014). La alegría de vivir: metodología didáctica desde la resiliencia: desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista Iberoamericana de educación*, (66), 159-174.



- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7, 121-130.
- Castro, M. (2011). *Trastorno por Estrés Postraumático en menores que han sufrido maltrato familiar: directo y exposición a violencia de género*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Delgado, M. E. (2011). Aprendo con el juego en mi aula de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 373-381.
- Del Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Ibero-americana de Educación*, 70(2), 79-94.
- Del Río, M. y Prat, N. (2015). *Desarrollo socioafectivo*. Altamar.
- Francia, M. E. (2003). Maltrato infantil: Un problema de todos. *Revista cubana de medicina general integral*, 19(1), 0-0.
- Fernández, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.
- Fuentes, V. (2013). La alfombra mágica: técnicas terapéuticas y actividades lúdicas para niños y niñas. *Santiago de Chile: corporación OPCIÓN*.
- Gallardo, J. A. y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 41-51.
- García, M. C. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, (19), 27-42.
- Granados, L. F. et al. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68.
- Greco, C. et al. (2007). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-93.
- Ramírez, J. F. (2014). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP*, 10, 5-13.
- Rozental, A. (2005). *El juego, historia de chicos: función y eficacia del juego en la cura*. Noveduc Libros.



- González, N. I. et al. (2011). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedentes de maltrato. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*, 1, 51-62.
- González, C. (1996). Factores de riesgo del maltrato y abandono infantil desde una perspectiva multicausal. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (8), 29-44.
- Helué, A. et al. (2019). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediátrica de México*, 40(4), 199-210.
- Junta de Andalucía. (2016). *Sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía*. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/manual_instrucciones_hoja_deteccion_notificacion_mayo_2016.pdf
- Lagos, N., y Ossa, C. J. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educacionales*, 15(1), 37-52.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, (1), 103-117.
- Llovet, L. E. et al. (s.f.) Resiliencia: A propósito de un caso, beneficios que aporta ante situaciones catastróficas. *Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud*, 3, 247-254.
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social/Education and resilience: wings of social change. *Actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-14.
- Machado, D. y Sepúlveda, L. (2016). *Modalidad de grado para pregrado en psicología revisión literaria: impacto psicosocial del maltrato infantil en Colombia*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Mesa, P. y Moya, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de neurología*, 52(8), 489-503.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento psicológico*, 9(17), 83-96.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de psicología (PUCP)*, 29(2), 203-224.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.



- Núñez, J. M. y Luzarraga, J. M. (2017). Relación entre resiliencia e inteligencia emocional. *Campus Educación*, 1(3), 31-34.
- Organización Mundial de la Salud. (8 de junio de 2020). *Maltrato infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Ortuno, C. et al. (2016). Aproximación teórica al constructo de resiliencia. *Comunidad y salud*, 14(2), 96-105.
- Pinto, C. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa psicológica UST*, 11(2), 19-33.
- Real Academia Española. (f.). Resiliencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 13 de febrero de 2022, de <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Reina, C. (2009). El juego infantil. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 1, 71-76.
- Reyes, J. L. et al. (2021). Procedimiento para el desarrollo de la prevención educativa como competencia de dirección: la prevención como competencia de dirección en educación. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 12(3), 165-180.
- Romero, M. (15 de noviembre de 2021). Por qué el maltrato infantil sigue siendo un tema tabú en España. *Hola.com*. <https://www.hola.com/padres/20211115306510/maltrato-infantil-por-que-se-silencia/>
- Sánchez, B. (2021). La resiliencia en la estrategia contraterrorista: origen y evolución. *RIET (Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo)*, (3), 35-43.
- Santana, R. et al. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud pública de México*, 40, 58-65.
- Silvera, C. (2017). Las artes escénicas y la educación infantil: al encuentro de una vía didáctica para el fortalecimiento de actitudes resilientes. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 14(1), 120-139.
- Uriarte, J. D. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Uriarte, J. D. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Zaragoza, C. y Muñoz, C. (2014). *Didáctica de la educación infantil*. Altamar.



8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1

<p>Rompo un plato:</p> <ul style="list-style-type: none">• Papá o mamá se enfada mucho, me grita y me insulta.• Papá o mamá me habla con buenas palabras y me ayuda a recoger.	<p>Me levanto más tarde y no llego a la hora que corresponde al colegio:</p> <ul style="list-style-type: none">• Papá me ayuda para llegar lo más pronto posible (preparar la mochila, hacer la cama, etc.).• Papá se pone violento y me empuja.
<p>Estoy enfermo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Papá o mamá me cuida, me hace la comida y me da medicinas.• Papá o mamá me dejan en la habitación solo o sola hasta que se me pase.	<p>En el colegio no he realizado una actividad adecuadamente:</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro o maestra rompe mi trabajo y me pega.• El maestro o maestra se sienta conmigo y me ayuda a realizar la actividad como corresponde.
<p>Voy al supermercado:</p> <ul style="list-style-type: none">• Papá o mamá me obligan a robar.• Papá o mamá me enseñan que hay que pagar lo que compramos.	<p>Estoy triste y quiero que me escuchen:</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro o maestra no me hace caso y se marcha.• El maestro o maestra se detiene conmigo a escucharme.
<p>Estoy en el autobús y, sin querer, piso a una señora:</p> <ul style="list-style-type: none">• La señora me empuja.• La señora se muestra agradable y entiende que ha sido sin querer.	<p>Voy a la ducha:</p> <ul style="list-style-type: none">• Papá o mamá me hace fotografías desnudo o desnuda.• Papá o mamá me deja intimidad y me ayuda si lo necesito (darme la toalla, etc.).