

Sensibilización sobre la protección a la infancia y la diversidad familiar

Raúl Rodríguez Gómez

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“Sensibilización sobre la protección a la infancia y la diversidad familiar”

“Awareness of child protection and family diversity”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: Raúl Rodríguez Gómez

Tutor/es: Esperanza Ochaita Alderete

Curso académico de la defensa: 2019/ 2020

Índice

Resumen y Palabras clave (abstract and key words)	2
1. Introducción	3
1.1. Protección de la Infancia y la Adolescencia	3
1.2. La Escuela como entorno para cubrir las necesidades de la Infancia y Adolescencia	5
1.3. Diversidad, desigualdad, discriminación y agresión	5
1.4. Redefiniendo la familia tradicional. Diversidad familiar	7
1.5. Problemas del desarrollo en hijos de familias diversas	13
1.6. Respuesta educativa	15
1.7. Educación no formal	17
1.8. Intervención mediante programas	18
2. Objetivos	21
3. Método	22
3.1. Procedimiento	22
3.2. Participantes	26
3.3. Instrumentos	26
3.4. Comité de ética	27
4. Resultados	28
5. Discusión y conclusiones	29
Referencias	30
Anexo I - Consentimiento Informado	36
Anexo II - Evaluación Inicial de Necesidades	37
Anexo III - Cuaderno de Autorregistro con Evaluación de Cada Sesión	38
Anexo IV - Actividades de la primera sesión	39
Anexo V - Actividades de la segunda sesión	44
Anexo VI - Actividades de la tercera sesión	48
Anexo VII - Actividades de la cuarta sesión	53
Anexo VIII - Actividades de la quinta sesión	54
Anexo IX - Recursos audiovisuales sobre la diversidad familiar	55
Anexo X - Evaluación Final del Programa de Sensibilización	60

Resumen

Este programa, denominado “*sensibilización sobre la protección a la infancia y la diversidad familiar*” es una propuesta de formación destinada a profesionales de la educación (formal o no formal) para mejorar su conocimiento sobre algunos aspectos poco conocidos y a menudo invisibilizados como son la diversidad familiar y las medidas de protección a la infancia. Con este programa se pretende mejorar las actitudes de los profesionales para combatir la discriminación que pueden sufrir los niños y niñas por motivo de la familia en la que crecen, a través de estrategias de inclusión educativa. Adicionalmente, se espera que mejoren sus capacidades para resolver conflictos relacionados con la protección a la infancia y la diversidad familiar.

La metodología de este programa es participativa, reflexiva e interactiva. Partiendo del conocimiento previo de los participantes, se irá ajustando mediante el conocimiento experto del formador y se generará un espacio de reflexión entre los profesionales y el formador para buscar soluciones a las diferentes problemáticas que se encuentren en los entornos educativos en relación al contenido de este curso.

Por este motivo, las actividades están diseñadas para -en primer lugar- que los participantes pongan de manifiesto sus actitudes y conocimiento sobre los temas tratados. En segundo lugar, el formador buscará ajustar estas concepciones hacia la realidad empírica. En tercer lugar, se formarán grupos pequeños de unos 4 participantes se generarán diferentes dinámicas en la que tengan que plantear alguna solución para algún problema que se encuentren en su día a día profesional. Para acabar, los participantes tendrán actividades formativas que realizar en su día a día.

Palabras clave

Programa de sensibilización, formación al profesorado, inclusión educativa, diversidad familiar, medidas de protección a la infancia, educación formal, educación no formal.

Abstract

This programme, called "*Awareness of Child Protection and Family Diversity*" is a training proposal aimed at education professionals (formal or non-formal) to improve their knowledge on certain aspects that are poorly known and often invisible, such as family diversity and child protection measures. This programme intends to improve the attitudes of professionals to combat the discrimination that children might suffer because of the family in which they grow up, through strategies of educational inclusion. Furthermore, it is expected that they will improve their skills in resolving conflicts related to child protection and family diversity.

The methodology of this programme is collaborative, reflective and interactive. Based on the participants' previous knowledge, it will be adjusted by using the trainer's expert knowledge and a discussion forum will be generated between the experts and the trainers in order to find solutions to the different problems found in educational environments in relation to the content of this programme.

For this reason, the activities -first of all- are designed for the participants to show their attitudes and knowledge about the topics covered. Secondly, the trainer will adjust these conceptions to the empirical reality. Thirdly, small groups of about 4 participants will be formed and different dynamics will be generated in which they will have to propose a solution for some problem that they find in their professional daily life. Finally, the participants will have training activities to do in their daily life.

Key words

Awareness programme, teacher training, educational inclusion, family diversity, child protection measures, formal education, non-formal education.

1. Introducción

1.1. Protección de la Infancia y la Adolescencia

La Infancia y la Adolescencia son, desde hace muchas décadas, reconocidas internacionalmente como una población especialmente vulnerable y con unas características, necesidades y singularidades diferentes de las de la población adulta por encontrarse en las primeras etapas de su vida y por no gozar de una plena autonomía y autosuficiencia (Bogill y Cots, 1999). Autoras como Espinosa y Ochaíta (2011) afirman que la Infancia y la Adolescencia tienen dos **necesidades universales (salud física y autonomía)**, de las que se derivan otras necesidades intermedias también universales, que son las mostradas a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1
Necesidades de la Infancia y la Adolescencia. Extraído de Ochaíta y Espinosa (2012, pp. 32)

Salud Física	Autonomía
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con pares
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

Estas necesidades se recogen como Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Convención sobre los Derechos del Niño, el tratado internacional de mayor importancia que asegura la **protección de la Infancia y de la Adolescencia** (ONU, 1989). En ella se pone de manifiesto que los Estados que la han ratificado deben velar por que se cubran las necesidades y se preserven los derechos fundamentales de la Infancia y Adolescencia, como el derecho a la **salud**, a la **educación**, a la **libertad**, a la **identidad**, al **nombre**, a las **relaciones familiares**, al **descanso**, al **ocio**, al **arte** y la **cultura**, a la libertad de **reunión** y de **asociación**, de **pensamiento**, de **expresión**, de **conciencia** y de **religión**, etc. Pero también se pone de manifiesto el derecho al **cuidado**, al **desarrollo** social, espiritual, moral físico y mental, a la **protección** frente al abuso físico, mental y el descuido, malos tratos, negligencia, explotación y abuso sexual, además del desarrollo de una vida plena en condiciones de dignidad, igualdad de oportunidades y de no discriminación (ONU, 1989).

Estas necesidades son habitualmente satisfechas en los diferentes **entornos de desarrollo** de la Infancia y la Adolescencia, siendo el principal contexto la Familia, pero también teniendo especial importancia otros como la Escuela o los grupos de pares. Pero en el caso de que las necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia no se estén asegurando, los Estados que ratificaron la Convención de los Derechos del Niño (*todo lo del mundo, excepto Estados Unidos*) tienen el deber y la obligación de velar por que se cumplan y se cubran los derechos y las necesidades de la Infancia y la Adolescencia.

Para ello, España cuenta con dos leyes fundamentales que buscan garantizar los derechos y necesidades de los menores de edad que no los tienen cubiertos, es decir, menores que se

encuentran en **situación de riesgo, desamparo y/o exclusión social**. Estas leyes son la Ley Orgánica 8/2015 y la Ley 26/2015, las cuales son una actualización de la anterior Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (Espinosa, 2019). En estos casos, cuando la situación de riesgo llega a conocimiento de los Servicios Sociales, uno de los primeros pasos es evaluar la situación de los menores para valorar si lo mejor para el menor es continuar en su familia -con la debida asistencia- o si esto es imposible y el Interés Superior del Niño obliga a separarle de su familia de origen (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014). En esta evaluación cobra especial importancia averiguar cómo es la situación de riesgo que sufre el menor, evaluando si se da desamparo o maltrato, entendido este como lo define el Observatorio de Infancia (Rodríguez, Morell y Sierra, 2014, pp. 31):

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

Así pues, cuando se considera que el menor ha sufrido alguna clase de maltrato, pero la intervención no puede ocurrir en el marco de la familia (progenitores, tutores legales o guardadores), estos menores son declarados en **situación de desamparo**. Esto puede ocurrir por diferentes motivos y situaciones, como el *abandono del menor, que exista un grave riesgo para el desarrollo del menor, su vida, salud y/o integridad física, mental y/o moral del menor, se le induzca a la mendicidad, delincuencia, prostitución, etc.* Para que esta declaración de desamparo tenga lugar, la situación del menor debe ser provocada -o al menos consentida- por los progenitores/ tutores/ guardadores. El desamparo también se da si el menor se encuentra sin escolarizar o su absentismo es habitual y sin justificar debidamente, tal y como viene recogido en la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (LMSPIA, 2015).

Hay que tener en cuenta que los menores en situación de desamparo suelen llevar tras de sí una historia de vulneración, falta de adecuadas atenciones y malos tratos que puede generar en ellos secuelas a largo plazo durante muchos años e incluso toda la vida. Estas secuelas pueden manifestarse en su desarrollo físico, psicológico (*por ejemplo: baja estimulación sensorial dará lugar a una capacidad psicomotriz reducida*), emocional (*p. ej. experiencias de abuso que les generen ansiedad y baja autoestima*), relacional y comportamental (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

En cualquier caso, cuando no se puede intervenir para solucionar la situación o se ha intervenido sin resultados positivos dentro del marco de la familia de origen, al menor se le separa de su familia de origen y se suspende su **Patria Potestad**¹, asumiendo la Administración la **Tutela**² del menor (*informando de ello al juez y al fiscal y explicando los motivos a las partes implicadas*). La **Guarda**³ debería quedar en manos de familias de acogida (*extensas*⁴ o *ajenas*⁵) -tal y como recogen los acuerdos internacionales y la LMSPIA-, pero en ocasiones esto no es posible por la falta de recursos y los menores quedan bajo la protección de residencias y hogares de acogida. Concretamente, en la

¹**Patria potestad** es el conjunto de derechos, atribuciones y deberes que tienen los padres sobre los hijos no emancipados.

²**Tutela** es la medida de protección que se adopta en situaciones de desamparo y suspende provisionalmente la patria potestad del padre y de la madre o, en su caso, del tutor, asumiendo la entidad pública el ejercicio de la misma.

³**Guarda** es la medida de protección por la que la Administración ejerce las funciones guardadoras cuando el padre y la madre, o en su caso, los tutores, no las pueden ejercer y la solicitan.

⁴**Familia extensa de acogida** es en la que existe una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad de hasta el tercer grado, entre el menor y los solicitantes del acogimiento (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017).

⁵**Familia ajena de acogida** es aquella en la que no existe una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad entre el menor y los solicitantes del acogimiento. Este acogimiento en familia ajena se promueve cuando no es posible en la familia extensa del menor, bien por inexistencia de parientes interesados en su constitución o por falta de idoneidad de estos para el acogimiento familiar (MSCBS, 2017).

Comunidad de Madrid hay 4010⁶ menores de edad en acogimiento a día 12 de diciembre de 2019, estando el 42,8% (1716) en acogimiento residencial y el 57,2% (2294) en acogimiento familiar.

No obstante, la separación no debe ser definitiva, sino que se pretende reeducar y rehabilitar a la familia de origen mientras dure la medida de protección. Además, hay que tener en cuenta que la separación es la última medida de protección de menores que debe tomarse, ya que, aunque busca la protección inmediata, también produce efectos emocionales negativos en los menores a consecuencia de la propia separación. A pesar de que hubiera un vínculo emocional disfuncional con sus progenitores, este existía y ha desaparecido con la separación (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

1.2. La Escuela como entorno para cubrir las necesidades de la Infancia y Adolescencia

Todos los niños tienen derecho a una educación (artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño) que los prepare para una vida responsable, comprensiva y tolerante con las demás personas, sea cual sea su condición (artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño). De igual forma, todos los menores deben ser cuidados y protegidos. Por ello, el sistema de protección a la infancia debe trabajar conjuntamente con el resto de los agentes sociales, incluidos la Escuela, que es uno de los entornos más propicios para garantizar que se protege a los menores y se cumplen muchas de sus necesidades. La Escuela es el entorno común que trata de fomentar el desarrollo personal, social y el bienestar de todos los menores cubriendo necesidades como la educación formal, interacción con pares, con adultos y la participación activa con normas estables. De esta forma, las leyes de educación de nuestro país explicitan en artículos como el 124 de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) la importancia de la convivencia y de educar contra las dificultades sociales y la discriminación entre pares (Moreno-Torres, 2015). Así pues, la Escuela debe promover estrategias para evitar que los menores en situación de riesgo, desamparo o bajo cualquier otra circunstancia sean víctimas de discriminación o acoso.

Tanto la LOGSE como las sucesivas leyes de educación de nuestro país ponen de manifiesto la importancia de garantizar los Derechos de la Infancia y la Adolescencia educando en equidad, igualdad de oportunidades y contra la discriminación (LOMCE, 2013). Esta es una de las maneras que tiene el Estado para cumplir con el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño que dice que se debe *“proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”* (ONU, 1989, pp. 16).

Por ello, la fuerza de la Escuela radica en que es el único entorno en que conviven todas las personas en edad de escolarización durante muchos años, siendo casi la totalidad de estudiantes (96,3%) desde los 3 años (INE, 2019) para llegar a un total de 13 años de escolaridad básica desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Rujas, 2016). Durante todo este tiempo esta institución debe tener capacidad de compensar las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades, la equidad educativa y la inclusión de los diferentes estudiantes (Marchesi y Martín, 2014). Todo ello lo hace en

1.3. Diversidad, desigualdad, discriminación y agresión

Desde la Convención de los Derechos del Niño (1989) quedó patente que los niños, niñas y adolescentes del mundo son iguales en derechos, pero que aun así son **diversos**. También es consciente de que esta diversidad puede ser causa **desigualdad** de oportunidades, **discriminación** en el trato e incluso **agresiones** manifiestas. Por tanto, el Artículo 2 de la Convención de los

⁶Datos ofrecidos por la Subdirección de Protección a la Infancia de la dirección General de Infancia Familia y Natalidad de la Comunidad de Madrid.

Derechos del Niño (1989) establece una serie de condiciones sociodemográficas, que podemos denominar diversidad, y que en muchas ocasiones han servido como excusa para discriminar o castigar. Estas condiciones son:

Género, identidad y orientación sexual, sexo, nacionalidad, raza, etnia, clase social, condición económica, opinión política, ideología, religión, creencias, diversidad funcional, condición física, lengua e idioma, tipo de familia.

Al conjunto de condiciones enumeradas previamente le podemos denominar diversidad. Y el trato diferencial en función de poseer -o no- determinadas características o cumplir condiciones como las citadas -en mayor o menor medida- es como discriminación. En palabras de la UNESCO (1960, pp. 119):

La “discriminación es toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato”.



Figura 1. Diversidad, desigualdad y discriminación. Elaboración propia.

En nuestro entorno hay diferentes trabajos que tratan de conocer cómo es la diversidad, la desigualdad y la discriminación que ocurre hacia las personas menores de edad. Algunos de ellos se centran en conocer la discriminación entre pares, es decir, el acoso escolar entre compañeros. Si bien apenas se notan diferencias por género en la cantidad de víctimas, si se perciben otras características relacionadas con la diversidad, que son usadas como excusa para la agresión, la discriminación y la estigmatización. Entre ellos encontramos la diversidad del entorno sociofamiliar, económico, tener problemas psicológicos, de salud mental o del desarrollo, el aspecto físico, la etnia, sexismo, orientación sexual⁷ o la diversidad religiosa (MECD, 2017). Tal como puede verse en la Figura 2, del total de menores que sufren acoso escolar, un 21,9% proceden de familias con una estructura no tradicional.

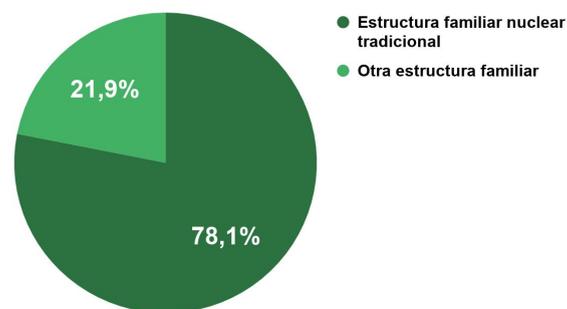


Figura 2. Distribución de los casos de acoso escolar en función de la estructura familiar. Elaboración propia a partir de datos del informe anual del servicio de atención telefónica de casos

⁷ **Orientación sexual.** Se trata del deseo sexual, amoroso y/o romántico que las personas sienten hacia personas de su mismo género o de otro. Hablamos de heterosexualidad cuando un hombre se siente atraído hacia una mujer (y viceversa), de homosexualidad cuando un hombre o una mujer se siente atraído hacia personas del mismo género y de bisexualidad cuando un hombre o mujer se siente atraído tanto hacia hombres como hacia mujeres. Si bien, existen muchas otras orientaciones sexuales, como la asexualidad, pansexualidad, demisexualidad, etc. (Pazmiño y Tostado, 2013).

de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo (MECD, 2017, pp. 38).

Dado que la desigualdad, discriminación (*escolar y social*) y la agresión en el entorno escolar en ocasiones ocurre con excusa de la diversidad, es necesario educar contra la discriminación (LOMCE, 2013). Pero para que se pueda educar contra la discriminación es necesario que los profesionales de la educación (*tanto formal como no formal*) y de atención a la infancia y adolescencia conozcan las causas de la discriminación -que es la intolerancia frente a la diversidad- y sepan cómo actuar frente a ella. En palabras de Booth y Ainscown (2015), para combatir la discriminación hay que rechazar todas las formas en que esta se manifiesta. Es necesario acabar con las barreras para la participación y reducir la exclusión social y la desigualdad, fomentando el respeto a la diversidad.

Siguiendo en línea con esta argumentación, para combatir la discriminación es necesario conocer al máximo sus diferentes formas. Existe mucha bibliografía que hace referencia a las formas específicas de discriminación y victimización en base a condiciones como la raza, minorías étnicas, inmigración (Del Barrio et al., 2008; McKenney, Pepler, Craig y Connolly, 2006; Scherr y Larson, 2009), el sexo (Young y Sweet, 2004), ser percibido como “diferente” o incluso la condición económica, la diversidad funcional (Mishna, 2003) y las preferencias y orientación sexual (Felix, Furlong y Austin, 2009).

No obstante, la literatura que hace referencia a las dificultades y discriminación que pueden sufrir los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o desamparo y que por ello crecen en entornos diferentes al de sus progenitores biológicos es notablemente menor. Autores como Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs (2014) destacan la cantidad de prejuicios y estereotipos que existen hacia los menores con medidas de protección, con relación a su nivel de **desarrollo**, sus **capacidades** y su **comportamiento** problemático. Algo que no es respaldado por los datos, que reflejan que la diversidad y la variabilidad de estas características es similar entre menores con y sin medidas de protección (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014). Lo que sí está claro es que las expectativas y actitudes negativas hacia ellos es contraproducente en términos educativos y les puede provocar un mayor malestar y sufrimiento.

1.4. Redefiniendo la familia tradicional. Diversidad familiar

Tradicionalmente, en nuestra sociedad moderna y occidental se tenía asumido que el modelo de familia nuclear es (*o debe ser*) aquella que tiene una estructura formada por dos progenitores biológicos, heterosexuales (*hombre y mujer*) casados en matrimonio y con distinto número de hijas e hijos. Si bien, este concepto ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, ya que excluye de la realidad social a las cada vez más numerosas familias que no se rigen por este canon de “**familia tradicional**” (Farr y Patterson, 2013).

No hay que olvidar que además de la familia nuclear (sea cual sea su estructura), se encuentra la **familia extensa**, que son personas con algún grado de parentesco. Este parentesco se da entre personas de diferentes generaciones (por ejemplo: abuelos y nietos) que viven en el mismo hogar y por tanto forman parte del núcleo familiar. Los casos más habituales son tíos, abuelos, primos, sobrinos, etc.

En cualquier caso, nuestras leyes educativas reconocen de forma clara que “*la realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios*” (LOMCE, 2013, pp. 4), pues “*en la sociedad actual conviven diferentes modelos familiares (monoparentales, homoparentales, familias reconstituidas...)* y por tanto, los centros educativos, como agentes de socialización, no deben dar la espalda a estos cambios en el contexto familiar” (Ros, 2012, pp. 964). Aun así, la diversidad familiar que se plantea en este trabajo está relacionada

sólo con los diferentes tipos de categorías de clasificación de la estructura de las diferentes familias, sin entrar a valorar las dinámicas que se producen en ellas. Es decir, la estructura familiar -por sí sólo- no se asocia a mejores o peores relaciones familiares ni influyen en el desarrollo psicológico de los descendientes (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2014).

En una valoración general de los resultados obtenidos en este estudio se puede señalar que la estructura de la familia en sí no tiene un valor definidor de la calidad del contexto familiar salvo que esté asociada a alguna de las variables que realmente son influyentes en el desarrollo psicológico

Entre estas nuevas estructuras familiares encontramos las familias **monoparentales** (con *madres/padres solteros o viudos*), familias **separadas y divorciadas**, familias **reconstituidas** o recompuestas (*cuando en una pareja, algún progenitor tiene uno o más hijas o hijos de parejas anteriores*), familias planificadas **adoptivas**⁸, familias **extensas de acogida**, familias **ajenas de acogida**, familias mediante **maternidad subrogada**, familias con maternidad **tardía o adolescente**, familias **transnacionales**, etc. Además, encontramos familias que se designan en función de elementos como la orientación sexual de los progenitores. Hablamos de las familias arcoíris o LGTB, entre las que se incluyen familias **homoparentales** (*dos progenitores del mismo sexo*), **bisexuales** (*algún progenitor bisexual*) o familias **trans**, en las que las personas transexuales⁹ hacen la transición hacia el sexo deseado después de ser madres biológicas. También se encuentran las familias **poliamorosas, polígamas o polifamilias**, donde el concepto de tener “*papá y/o mamá*” queda bastante diluido en favor de un sentimiento de crianza comunitaria, con múltiples figuras adultas de apego principal (Bos, 2013). Todo ello sin olvidar que hay menores que crecen sin una familia, es decir, viven en **centros de acogida**¹⁰. Una vez enumeradas las diferentes estructuras familiares (Lamas y Ramírez, 2018; Rego, 2013; Ros, 2012) es el momento de desglosar algunas de las dificultades específicas a las que tiene que hacer frente cada una de ellas, que suelen ser estereotipos y prejuicios sociales:

1) Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, (2014), describen cómo es habitual que hacia las chicas y chicos que crecen en **acogimiento residencial**, en **familias extensas de acogida** o en **familias ajenas de acogida** se les tenga una serie de expectativas y estereotipos que habitualmente no son positivos. Se suele pensar que, por haber vivido una historia de dificultades, estos menores tienen más problemas personales y del desarrollo. Pero el problema de estas expectativas es que son generalidades y poco ajustadas a cada caso concreto. De esta forma, estas expectativas desajustadas y negativas suelen tener un impacto negativo en el trato que suelen recibir estos menores con medidas de protección. Este impacto negativo puede observarse en investigaciones como la de Torres-Gómez, Rivero, Balluerka, Herce, Achúcarro, (2006), quienes afirman que es habitual que los niños de entre 8 y 12 años y que lleven al menos 5 años en acogimiento, tengan un peor autoconcepto que quienes son más pequeños y llevan menos tiempo en acogimiento. Tal vez esto pueda deberse a que han empezado a internalizar los diferentes estereotipos, expectativas y creencias negativas que se tienen hacia ellos y su situación.

2) Respecto a las familias **adoptivas**, comparten en gran medida las circunstancias y dificultades de las familias de acogida. De estas familias destaca que los progenitores tienen una edad media

⁸**Adopción.** La adopción es una medida de protección a la infancia que proporciona una familia definitiva a niños y niñas que, por determinadas circunstancias, no pueden permanecer en su familia de origen (Subdirección General de Protección a la Infancia de la Comunidad de Madrid, 2020).

⁹**Transexualidad.** Se trata de una persona que nació con genitales de un determinado sexo, pero que se siente identificada con otro sexo biológico. Está o estuvo en proceso de adecuar su cuerpo hacia la identidad sexual con que se identifica (Pazmiño y Tostado, 2013, pp. 39).

¹⁰**Acogimiento residencial.** Es una medida de protección destinada a aquellos menores que no pueden permanecer en sus hogares, mediante la cual se les proporciona un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo (Ley del Menor de Castilla-La Mancha, 1999, pp. 19589).

más avanzada que la de otras estructuras familiares y que, al igual que las familias de acogida, presentan unos elevados niveles socioeconómicos y suelen tener estudios superiores. Los entornos de las familias de acogida se suelen considerar entornos recuperadores de sus vivencias previas a la adopción y favorecedores del desarrollo infantil (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2014). Al igual que los menores en acogida, pueden sufrir algún tipo de discriminación con motivo de sus vivencias pasadas o de no encontrarse viviendo con su familia biológica.

3) Adicionalmente a estas expectativas, los menores que están en **acogimiento residencial** se encuentran con la gran dificultad de tener mayor posibilidad de acabar en riesgo de exclusión social por enfrentarse a problemas de índole económica, dificultad para encontrar trabajo y de falta de redes de apoyo social. Estos menores manifiestan sentirse estigmatizados por el bajo nivel de estudios que son capaces de alcanzar y también por no poder identificarse con una familia. Además, para estos jóvenes tiene mayor importancia la formación para la transición a la vida adulta (Campos, 2013).

4) Las familias **monoparentales**, como muchos otros tipos de familias, pueden surgir por numerosas circunstancias diferentes. Uno de los casos más habituales se da cuando fallece uno de los dos progenitores, quedando el otro a cargo de sus descendientes. En estos casos, esta familia tiene que enfrentarse a diferentes dificultades, como superar el duelo relativo al fallecimiento y en ocasiones, también afrontar otra serie de dificultades económicas por la posible pérdida de ingresos que generaba ese progenitor. Otro de los casos más habituales de familias monoparentales es la de madres (generalmente) que cuidan a su hijo o hijos solas, tras el desentendimiento de la crianza por parte del otro progenitor (o incluso puede que ni se conociera quién es el padre). Otro caso de familias monoparentales se da cuando sólo un progenitor puede hacerse cargo de la crianza, por estar el otro viviendo en otro país (por ejemplo, en algunos casos de familias transnacionales) por estar en prisión o por otros motivos. No obstante, no hay que olvidar que una familia monoparental puede serlo de forma voluntaria, por ejemplo, una mujer que desee ser madre y lo haga, por ejemplo, a través de inseminación artificial.

En cualquier caso, no es raro que hacia las familias monoparentales -especialmente las de menos ingresos- haya una creencia de que son entornos de elevada conflictividad interna y que son un factor de riesgo para el desarrollo de los hijos. Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín (2014) en su estudio sobre diversidad familiar hallaron que no había relación entre el tipo de estructura familiar (en este caso monoparental) y el nivel de conflictividad interna. Si bien, los hijos de familias monoparentales en muchas ocasiones tienen que enfrentarse a la dificultad de tener una figura paterna (o materna) más ausente, en muchos casos por la falta de recursos de tiempo y económicos que disponen (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2014).

De todas formas, cualquiera de estas circunstancias puede ser empleada para discriminar a los niños en diferentes entornos como en la escuela. Por ejemplo, pueden ser víctimas de agresiones verbales por motivo de tener un progenitor fallecido, en la cárcel o desconocido.

5) Hacia las familias **separadas** y **divorciadas** (que según algunos autores pueden considerarse monoparentales) también hay una fuerte creencia y estigmatización social. Existe la habitual creencia de que se trata de entornos con una elevada conflictividad de los progenitores entre sí, pero también hacia sus descendientes. No obstante, se ha descubierto que *“en muchos casos, la presencia del conflicto es una circunstancia interactiva previa a la constitución de la familia y que precisamente se resuelve con la separación”* (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2014, pp. 510).

6) Las familias **reconstituidas** son cada vez más habituales y consisten en la agrupación de dos progenitores que tuvieron descendientes con parejas previas. Este tipo de unión familiar tiene en la

cultura popular un prestigio bastante bajo. Son numerosas las madrastras y padrastros de la literatura, el cine y la televisión que tienen una imagen muy negativa y que son representados como figuras autoritarias, egocéntricas o incluso crueles. Estas representaciones iconográficas tienen cierto impacto en la sociedad, generando cierto estigma y discriminación hacia estas figuras familiares y hacia estas estructuras. Pero lo que sí que es real es que las familias reconstituidas deben afrontar una serie de dificultades específicas a las que otro tipo de estructuras familiares no tiene que hacer frente. Estas familias suelen tener que afrontar más acontecimientos vitales estresantes. Al formarse esta nueva familia como la unión de dos familias previas, se produce un proceso de negociación de los roles que tienen tanto los progenitores como los descendientes en el interior de esta nueva estructura familiar y junto con el establecimiento de las nuevas relaciones, esto puede producir un alto grado de estrés (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2014). Los progenitores deben *“determinar y delimitar las funciones que les corresponden en la educación y crianza, así como sus obligaciones, derechos y prohibiciones”* (Lamas y Ramírez, 2018, pp. 233). A causa de todo esto, sólo un tercio de las madrastras y padrastros generan una relación positiva con alta implicación, en la que cuidan, educan y crían a los hijos de su pareja, sin importar los lazos biológicos (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2014). Esto denota que estas familias suelen tener dificultades para *“alcanzar la cohesión entre sus miembros, debido a la complejidad de su estructura, la idiosincrasia de las nuevas relaciones y el desconocimiento que tiene la sociedad sobre estas familias y sobre cómo desplegar dinámicas positivas en ellas”* (Triana, 2018, pp.344).

7) La maternidad **tardía** y la **maternidad** en mujeres adolescentes es considerada socialmente como un problema, para la opinión pública. Este problema va asociado (como con otras estructuras familiares) a la ruptura de determinadas creencias y valores asociados a ciertos modelos familiares. Hacia madres adolescentes existe una creencia de la falta de responsabilidad que se presume que tendrán como madres y sus pocas habilidades para la crianza. Respecto a la maternidad tardía (madres primerizas de más de 35 años) se asume que la diferencia de edad es tan grande que ocasionará muchos conflictos intergeneracionales entre progenitores y descendientes. La maternidad tardía también se asocia a creencias de estar “atentando” contra la biología y la naturaleza de no poder ser madre a partir de determinadas edades, generando mucho rechazo hacia estas familias, especialmente las madres. En definitiva, tanto maternidad tardía como maternidad adolescente cuentan -habitualmente- con una escasez de apoyo social (Gómez, Sampedro, Montero, 2002).

8) Respecto a las concepciones sociales de las **familias homoparentales**, la investigación narra que en el caso de dos madres, ellas suelen sufrir agresiones verbales y formas de discriminación basadas en concepciones erróneas sobre la inconformidad con su género. Además, es habitual que se asuma que tienen rasgos más masculinos y son poco femeninas (Hicks, 2013). Si se trata de dos varones, muchas veces se enfrentan a la concepción sexista y tradicionalista basada en los roles de género¹¹ que afirman que los niños deben ser criados por una madre cuidadora, y que al no haber una mujer en esa familia no se puede definir un rol de cuidado hacia los hijos. Sin embargo, contra esas concepciones prejuiciosas Hicks (2013) encontró que los progenitores homosexuales asumen una mezcla de roles masculinos y femeninos (o andróginos), dando lugar a unos estilos de crianza más igualitarios.

9) Además, gracias a los avances en derechos LGTB y en tecnología reproductiva, una familia se puede formar mediante **maternidad subrogada** (denominados comúnmente como vientres de alquiler). A pesar de que la subrogación es ilegal practicarla dentro de las fronteras de nuestro país, e

¹¹ **Rol de género.** Se trata de la serie de conductas, actitudes y creencias que se asume socioculturalmente que deben cumplir los hombres y las mujeres por ser de un género u otro. Si bien, estas características socialmente asumidas no se corresponden realmente con las auténticas capacidades e intereses de las personas de ese género (Pazmiño y Tostado, 2013, pp. 39).

independientemente de juicios morales sobre esa práctica, hay formas mediante las cuales pueden formarse estas familias en el extranjero y luego venir a residir a España, siendo parte de la diversidad familiar. De igual forma, las familias que lo son mediante este método afirman querer ser padres por motivos similares al resto de familias, como son el deseo de tener descendencia y criarla, sentido de tener una familia propia, etc. (Berkowitz, 2013).

10) Otro tipo de familia muchas veces invisibilizada es aquella en que un **progenitor es bisexual**. Suele estar invisibilizada porque lo más habitual es que este progenitor bisexual se encuentre en una relación monógama. Por tanto, se suele pensar que se trata de una familia bien homoparental, bien heteroparental. Si bien, de este tipo de familia destacan dos reacciones adversas cuando es revelada la identidad bisexual: Por un lado, las conocidas reacciones homofóbicas, que pueden ir acompañadas de violencia y acoso para ellos y para sus hijos. Por otro lado, encontramos que la revelación de la orientación sexual "bisexual" se acompaña de una actitud social de sexualizar a la familia. Es decir, socialmente se piensa poco en qué relaciones sexuales tienen las madres y padres heterosexuales. Pero cuando se revela la bisexualidad, ese progenitor pasa a tener una identidad sobre la que se quiere saber cómo se desarrolla su sexualidad. Junto con estas dos reacciones adversas se presenta otra dificultad que consiste en el desafío de hacer comprender a los menores su identidad sexual. La comprensión de una estructura familiar no suele ser difícil de comprender. Pero según el momento de desarrollo de los hijos, para los más pequeños puede ser muy difícil de comprender conceptos complejos y relacionados como las parejas románticas y la identidad sexual (Ross y Dobinson, 2013).

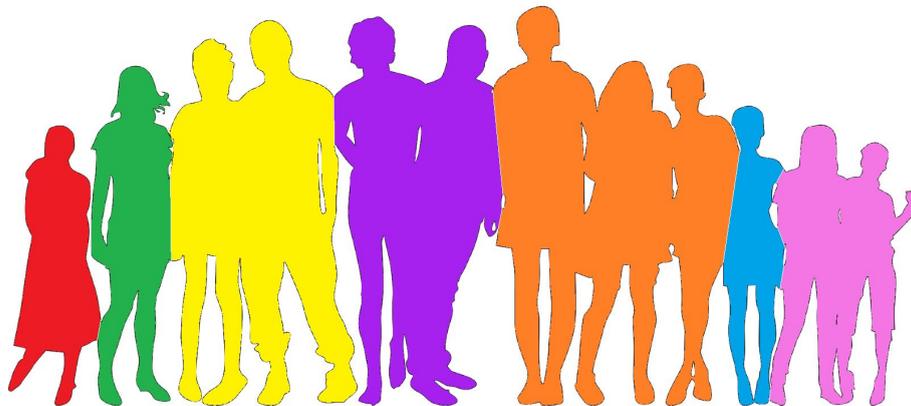


Figura 3. Representación iconográfica de la diversidad familiar. Elaboración propia.

11) La diversidad familiar también está formada por **familias transparentales**, constituida por algún progenitor transexual o transgénero, de las que un porcentaje son familias biológicas. Es decir, se trata de hombres trans que hicieron la transición desde el género asignado al nacer hasta el sexo autoidentificado, después de ser madres biológicas -ya fuera por métodos tradicionales o inseminación (Downing, 2013). Esto último es muy importante tenerlo en cuenta, pues el proceso de transición ocurre DURANTE la crianza de los hijos y el desarrollo de ellos y de sus parejas (*en caso de tenerlas*). En este caso, los hombres trans se enfrentan no sólo la transfobia y al constante interrogatorio sobre su sexualidad, orientación sexual y su identidad de género, sino también a la habitual demanda de información de cómo una persona que nació biológicamente como mujer tuvo un hijo en su matriz y ahora es el padre de esa criatura (Hicks, 2013).

12) Adicionalmente a estas familias encontramos un nuevo nivel de análisis respecto a la diversidad familiar, en función de la cantidad de progenitores y de las relaciones que estos mantienen. Se trata de familias poliamorosas, polígamas y/o polifamiliares. Las **polifamilias** se

caracterizan por ser núcleos de crianza comunitaria donde hay más de dos progenitores como figuras adultas de apego, que pueden vivir todos en el mismo hogar, o no. Otra característica esencial de las relaciones de estos progenitores es que se trata de relaciones negociadas, consentidas y consensuadas, que a su vez pueden ser relaciones heterosexuales, homosexuales o bisexuales. Por otro lado, están las familias poliamorosas o los matrimonios/ parejas con relación abierta, donde únicamente hay dos progenitores, pero que tienen relaciones románticas o sexuales fuera de esta pareja. También existen las familias polifidelitarias, donde los adultos aceptan tener sólo relaciones sexuales con los miembros del grupo que han formado, pero no fuera de este grupo (Pallotta-Chiarolli, Haydon y Hunter, 2013).

Al igual que ocurre con las familias arcoíris, las polifamilias chocan enormemente con los valores de familia tradicionalista, de forma que cuando se dan a conocer, el entorno social suele estigmatizar y discriminarlas. Por ello, estas familias suelen permanecer invisibilizadas, dándose que hasta un 30% de los progenitores ocultan a sus hijos que mantienen (o *desean mantener*) relaciones poliamorosas por la dificultad que puede causar en sus hijos esta revelación. Además, algunos miembros de estas familias poliparentales se encuentran en procesos de autoestigmatización, que ven sus relaciones como poco legítimas e incluso dañinas para sus miembros. Esto se convierte en otro motivo para no darlo a conocer al resto de sociedad y de interactuar con ella lo mínimo posible.

Por otro lado, autoras como Pallotta-Chiarolli, Haydon y Hunter (2013) afirman que pertenecer a una estructura familiar poliparental puede presentar una serie de aspectos positivos en los hijos, fundamentalmente porque el rol de los progenitores es más abierto, flexible, comunicativo y negociado:

- Intimidad emocional entre progenitores e hijos, debido a la honestidad del entorno.
- Mayor cantidad de recursos económicos para mantener la familia.
- Más tiempo personal para los progenitores, debido a la capacidad de distribuir la crianza de los hijos.
- Mayor atención de los niños gracias a mayor capacidad de los adultos.

Todo este amplio abanico de posibilidades mencionadas hasta ahora (y *seguramente más*) es lo que se conoce como “**DIVERSIDAD FAMILIAR**”, en palabras de Pazmiño y Tostado (2013). Y sobre la diversidad familiar ha aumentado, en los últimos 30 años, la investigación que tiene como foco las estructuras y dinámicas familiares, así como el impacto de los menores criados en esas familias diversas, como también ha aumentado la cantidad y el porcentaje de familias diversas en nuestra sociedad, especialmente a partir de los años 90, época en la que comienza a visibilizarse las familias homoparentales (Bos, 2013 y Byard, Kociw y Batkiewicz, 2013).

Conviene mencionar que sólo el 78,1% de los jóvenes residentes en España afirman sentirse identificados con el modelo de familia tradicional. El otro **21,9%** de los jóvenes se identifican principalmente con familias arcoíris y/o poliamorosas, polígamas o polifamiliares (Rodríguez y Ballesteros, 2019), un porcentaje nada despreciable. Destaca, además, que esos porcentajes no coinciden con los de jóvenes no heterosexuales (83,6% *heterosexuales*, 5% *homosexuales* y 7% *bisexuales*, 1% *asexuales*, 1,6% *con otra orientación sexual* y un 2,2% *no contesta*). Esto quiere decir que las familias diversas cada vez son menos minoritarias y son formadas también por personas con orientación heterosexual.

Por otro lado, no sólo aumenta la cantidad de jóvenes de nuestro país que se plantea formar modelos de pareja y de familia diferentes al tradicional, también aumenta la aceptación social de la diversidad entre muchos jóvenes que siguen queriendo formar una familia tradicional. Dicho de otra forma, un estudio para la FAD y para el Centro Reina Sofía afirma que el **44%** de jóvenes de entre 15

y 29 años se oponen claramente a las concepciones negativas sobre la mujer y el colectivo LGTB. Por contra, aún hay un **39%** de jóvenes (*23 de estos son hombres*) que muestran de forma abierta y manifiesta actitudes “tradicionalistas”, sexistas, desigualitarias y estereotipadas y negativas respecto a la orientación sexual y hacia el colectivo LGTB y la mujer. Una pequeña parte de este grupo incluso considera aceptable la violencia y las diferentes formas de agresión y discriminación hacia la mujer y el colectivo LGTB. Por último, este estudio encontró que un 14% de esos jóvenes se encuentran en una posición de ambivalencia, con actitudes situadas entre las de los otros dos grupos, que rechazan la violencia hacia la mujer y el colectivo LGTB, pero al mismo tiempo niegan que esta exista.

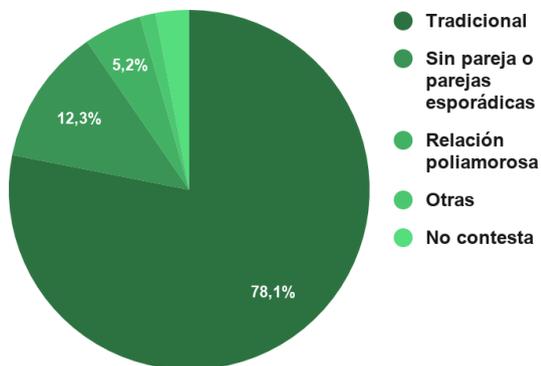


Figura 4. Preferencias de pareja y formación de familia de los jóvenes en España. Elaboración propia a partir del informe sobre la inconsistencia de equidad de la población joven en España (CRSAJ y FAD, 2019, pp. 82)

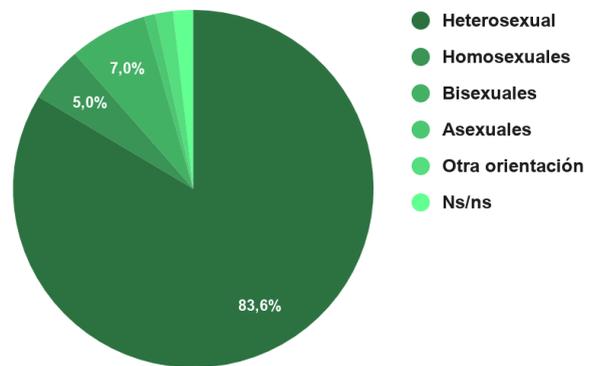


Figura 5. Orientación sexual de los jóvenes en España. Elaboración propia a partir del informe sobre la inconsistencia de equidad de la población joven en España (CRSAJ y FAD, 2019, pp. 65-66)

1.5. Problemas del desarrollo en hijos de familias diversas

Como ya se ha mencionado, en los últimos años ha habido un aumento de la investigación sobre familias con estructuras diversas, que son todas las mencionadas al inicio del apartado 1.4 de este trabajo. Este aumento ha servido para demostrar lo que muchas personas de nuestra sociedad ya sabían y defendían: **No se encuentran diferencias entre el desarrollo evolutivo en función de la estructura familiar**. Dicho de otra manera, tener una familia diversa no explica el desarrollo de los menores, no es un predictor de la socialización, del comportamiento problemático, del rendimiento escolar o del bienestar afectivo-emocional (Bos, 2013; Farr y Patterson, 2013; Ross y Dobinson, 2013). También se ha sugerido que las hijas e hijos de familias diversas desarrollan roles e identidades confusas porque sus progenitores no ofrecerán modelos de rol adecuados ni saludables para sus hijos. La investigación niega por completo este tipo de afirmaciones (Farr y Patterson, 2013; Hicks, 2013).

Aún a pesar de no encontrarse diferencias en el desarrollo por motivo de la estructura familiar, lo que sí se encuentran son algunas dificultades específicas a las que se tienen que enfrentar los menores y sus familias, en función de concepciones sociales hacia su estructura familiar y/o su historia de vida. Los menores criados en familias diversas pueden presentar también un estado emocional frágil ya que tienen **mayor probabilidad de sufrir algún tipo de estigmatización, acoso escolar, rechazo social o discriminación** (Bos, 2013). Sufrir estas vivencias negativas pueden originar una serie de **problemas del comportamiento** en estos menores, pero que no se deben a psicopatías ni a rasgos estables de la personalidad, sino a sus **difíciles circunstancias sociales** (Cortés, 1994). Estas posibilidades de manifestar problemas del comportamiento aumentan en

menores que han pasado largos períodos de tiempo institucionalizados en centros de acogida (Farr y Patterson, 2013).

El acoso, rechazo, estigmatización y discriminación que sufren los menores procedentes de familias con estructura diversa tiene como excusa que se trata de familias percibidas socialmente como familias inusuales que **desafían e incluso atentan creencias fuertemente arraigadas** en la sociedad, como por ejemplo los roles heterosexuales de crianza tradicional (*padre biológico proveedor y madre biológica cuidadora*), la sexualidad, la identidad sexual y la expresión normativa de género y el modelo de estructura familiar nuclear tradicional que no tiene en cuenta relaciones de parentesco no biológicas, como las que se dan en familias adoptivas y acogedoras (Downing, 2013; Hicks, 2013). Estas conductas de acoso generan un gran sufrimiento y miedo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que lo sufren y pueden ocasionar lesiones físicas, aislamiento social, depresión, problemas de autoestima, desarrollo emocional y otros problemas de salud mental, peor rendimiento académico, absentismo escolar e incluso ideas (43%) e intentos de suicidio (17%) (Pazmiño y Tostado, 2013; Pichardo, Barbero, Sáenz y Williams, 2015). Además, al tratarse de un acoso relacionado con aspectos centrales de la vida de las personas como son la identidad sexual, la sexualidad y la afectividad, puede tener consecuencias a largo plazo y durante toda la vida (Pichardo, Barbero, Sáenz y Williams, 2015).

Hasta el 65% de los menores procedentes de familias diversas padecen algún tipo de violencia (Pazmiño y Tostado, 2013; Byard, Kosciw y Batkiewicz, 2013), pero también pueden sufrir discriminación institucional por parte de los organismos escolares y del profesorado. De igual forma, los progenitores suelen encontrar **barreras institucionales** relacionadas con actitudes LGTBfóbicas, heterosexistas, creencias erróneas y falta de modelos de familias diversas (Farr y Patterson, 2013). Si ya puede ser difícil para cualquier familia asegurar la mejor educación y atención posible para sus hijos, las familias no tradicionales pueden enfrentarse a una capa adicional de dificultad, pues muchas veces no encuentran en el personal de la escuela la aceptación y atención igualitaria que reclaman (Byard, Kosciw y Batkiewicz, 2013). Es el contexto escolar un entorno especialmente vulnerable para los jóvenes y adolescentes que proceden de familias diversas y/o que tienen orientaciones sexuales diferentes a la heteronormativa, ya que en las escuelas se aprende qué es lo socialmente adecuado y qué no. Por ello se corre el riesgo de que la diversidad quede marcada en estos entornos como algo “poco deseable” (Pichardo, Barbero, Sáenz y Williams, 2015).

Por tanto, las diferentes investigaciones afirman que la única diferencia significativa en el desarrollo entre menores criados en familias diversas o en centros de acogida y menores criados en familias nucleares tradicionales es que los primeros han vivido con más frecuencia una historia de sufrimiento y **discriminación** social y escolar (Farr y Patterson, 2013).

Adicionalmente, hay algunos menores procedentes de estructuras familiares concretas que presentan dificultades aún más específicas. En el caso de los **menores en acogida**, es posible que en sus familias de origen sufrieran un cuidado negligente y este es posible que haya dado origen a **problemas del desarrollo**, del **comportamiento**, en su **capacidad académica, emocional y/o relacional**. Puede que tuvieran progenitores que ejercieron formas negligentes de paternidad y/o maternidad que atentaron contra su integridad mediante malos tratos físicos y/o psicológicos, abuso sexual, inducción a la prostitución, a cometer delitos, etc. (LOMSPIA, 2015). Aun así, estas posibles dificultades pueden no explicarse por experiencias pasadas ni por el tipo de familia de origen (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

Con relación al **desarrollo cognitivo** y el **rendimiento académico**, los problemas y dificultades más habituales (*en caso de haberlos*) en menores en acogida son el bajo dominio del **lenguaje** escrito u oral, la falta de **control de impulsos** o los **problemas de atención**. Estos problemas

pueden deberse a que son menores que no han visto satisfechas muchas de sus necesidades, como por ejemplo una ineficiente estimulación temprana (Cortés, 1994; Moore, 2015; Calle-Poveda, 2019). Si se detecta que esto es así, es conveniente una **evaluación psicopedagógica** por parte del equipo de orientación a fin de descubrir si existe un desfase curricular y cómo intervenir para corregirlo. El **apoyo educativo** para solucionar estas dificultades es necesario, pues sino los estudiantes que presentan dificultades cada vez se irán quedando a un nivel más alejado del nivel del resto de sus compañeros de clase.

También puede ocurrir que algunos de estos menores criados actualmente en acogida presentaran una estimulación tan baja en su primera infancia que ahora presenten un **desarrollo físico** inferior al habitual en menores de su edad (Barreno y Macías, 2015). Por ello, será adecuado buscar actividades físicas que **estimulen** su capacidad motórica, estimulando tanto la **motricidad fina** (*con manualidades, por ejemplo*) como la motricidad gruesa (*con ejercicios adaptados a su capacidad en clase de educación física*). Y en caso de ser problemas motóricos que no pueden resolverse sólo con la acción educativa, tal vez sea necesario acudir a centros y profesionales especializados.

Junto con el desarrollo físico conviene conocer el **estado emocional** de los menores en acogida. Una de las principales dificultades que se puede encontrar es la **fragilidad emocional** y una **falta de autoestima** (Cortés, 1994), ya que la mayoría de estos menores no desarrolló los adecuados vínculos de apego seguro debido a su situación negligente o de maltrato (Gallardo y Jiménez, 1997). Para hacer frente a estas relaciones maltratadoras, puede que desarrollaran estrategias defensivas como evitar el contacto o -todo lo contrario- aceptar cuidados de cualquier persona. Si bien, esta fragilidad puede transformarse en **resiliencia**, pues ellos han salido adelante frente a sus circunstancias -son supervivientes-. Buscar aspectos positivos de estos menores y **reforzarles en situaciones neutras** será una buena estrategia que tendrá un impacto positivo en su estado emocional. Algo que también suele observarse en aquellos niños que tienen recuerdos de su familia de origen es una vinculación emocional hacia ella. Pero también suele darse una vinculación emocional hacia la familia de acogida. Esta doble vinculación en ocasiones es percibida por los menores como incompatible y les genera en ellos una tensión emocional fruto de este conflicto de lealtades (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

Otra dificultad importante que se puede encontrar es su **capacidad relacional** (Cortés, 1994). Les suele doler saberse **diferentes** al resto de sus compañeros, por tanto, unos dedican muchos esfuerzos a socializar y otros simplemente se evaden de las relaciones. El aula se convierte en un entorno ideal para que estos menores, sea cual sea su situación, no se sientan excluidos y se **identifiquen como miembros de un grupo**. Para ello, se puede dedicar tiempo a tareas más sociales y lúdicas, como diferentes juegos cooperativos, o proponer actividades académicas de tipo colaborativo en grupos pequeños, con roles asignados y definidos donde participen en igualdad de oportunidades. Además, este estado emocional y relacional suele estar acompañado en estos menores de un elevado **estrés crónico** y picos de elevada ansiedad y alteración (Gallardo y Jiménez, 1997) a causa de situaciones muy especiales como, por ejemplo, tener que hacer una comparecencia judicial o haber tenido que revivir alguna relación disfuncional.

1.6. Respuesta educativa

En este apartado no se van a mencionar mecanismos para afrontar los problemas del desarrollo, que como hemos visto en el apartado anterior, no son específicos de los menores procedentes de familias diversas o sustitutivas. Sin embargo, sí se van a mencionar acciones específicas para combatir el acoso, rechazo, estigmatización y discriminación social que pueden sufrir los menores procedentes de familias diversas por motivo de su estructura familiar. Para ello se necesitarán

diferentes elementos educativos e institucionales que son: 1) la adaptación de los menores al nuevo centro; 2) formación específica del profesorado en temas de inclusión y sensibilización y promover los principios de inclusión; 3) emplear un lenguaje inclusivo y modelos de personas y familias diversas y 4) fomentar las redes de apoyo social de las familias y estudiantes.

1) En primer lugar, es fundamental una **buena adaptación** de cualquier menor **a la Escuela**, cuando llega por primera vez a un centro educativo. Esto es algo que ocurre todos los años en todas las escuelas, si bien hay estudiantes que no tienen ninguna dificultad en este proceso mientras que otros necesitan de especial apoyo y atención. Por la situación de vulnerabilidad que sufren o pueden sufrir, suele ser importante dedicar más atención en este proceso hacia los menores procedentes de familias con estructuras diversas o en hogares de acogida, y hacerlo siempre con el apoyo de las propias familias.

Para hacer este proceso con garantías, se recomienda encarecidamente la existencia de una figura docente responsable de esa adaptación y que sirva para crear una **vinculación inicial positiva** con los menores y sus familias. Es necesario que la adaptación al centro sea un proceso planificado, progresivo y flexible, comenzando por reuniones entre las familias y el docente para ir generando confianza en el estudiante y su familia. A los menores de familias diversas y más concretamente, a los menores en acogida se les recomienda un proceso flexible y progresivo, que les permita conocer poco a poco el centro, las instalaciones, asignaturas, compañeros, profesores, etc. Esta etapa de recepción tiene la importancia de **favorecer** o **entorpecer** la adaptación del estudiante y su buen desarrollo y bienestar en este nuevo entorno, siempre dejando en manos del menor la decisión de qué aspectos quiere dar a conocer sobre sí mismo (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

En este proceso inicial es fundamental la **coordinación** de los diferentes agentes educativos (*profesorado, el equipo directivo, el departamento de orientación, la familia o responsables del centro de residencia*). La **coherencia** entre los diferentes **agentes** y **contextos educativos** y de atención a la infancia (*el hogar, el aula, la escuela, recursos comunitarios, etc.*) potencian enormemente la acción educativa. De esta manera es importante una **comunicación** fluida y frecuente entre las diferentes partes, donde se muestre el **respeto** y **comprensión** hacia la situación de las familias y del menor (Coll, 2013; Espinosa y Ochaíta, 1999).

También es importante para este proceso conocer -a través de fuentes fiables- algunas características del menor y de su entorno que favorecerá la acción educativa. Si bien, no siempre se puede o se debe conocer toda la información y hay que tratarla con la máxima confidencialidad. En definitiva, es importante y de gran importancia educativa el poder conocer las historias de vida de los niños y niñas que tienen medidas de protección, en especial los que han pasado por diferentes familias y residencias. En ocasiones, los Equipos Técnicos de Protección a la Infancia pueden remitir documentación suficiente que permita a los menores con medidas de protección elaborar su historia de vida en conjunto con sus educadores y familias acogedoras. Entre los principales datos se suelen encontrar su historia escolar, salud, familiar, social, etc. (Ripoll et al., 2008). Algunas de las características de la historia de vida de estos menores y cuyo conocimiento puede facilitar el proceso de adaptación son las siguientes:

Características personales como aficiones, gustos, hábitos y conductas deseables o inadecuadas, edad, estructura familiar, saber si ha asistido previamente a algún centro escolar, nivel del desarrollo, competencia académica, posibles adaptaciones curriculares, si procede de otro país (dominio de la lengua), si procede de un grupo minoritario-discriminado, circunstancias relevantes de su vida anterior (para conocer limitaciones o dificultades, pero no para caer en paternalismos), si es objeto de medidas de protección y desde cuándo, personas de referencia, etc. (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

Otro elemento que favorece mucho la adaptación de cualquier menor al centro escolar (*y más de aquellos que proceden de entornos desestructurados*) es que conozcan su entorno y lo sientan como seguro. Es decir, que sepan qué expectativas se tiene de ellos, cómo se espera que se comporten, que conozcan las pautas y las normas del centro, así como las consecuencias positivas y negativas de respetarlas. Favorece mucho que este proceso sea dialogado y participativo, ya que el consenso favorece la autorregulación de la conducta y el desarrollo socioemocional positivo del estudiante, de forma que se sienta más motivado e integrado en el entorno (Morales, 2018).

Todo esto busca crear en la escuela un entorno seguro, de protección, aceptación, acogedor y donde tenga lugar relaciones positivas puede prevenir y reducir en gran medida los problemas relacionales y de comportamiento y que se aprenda a convivir con las debilidades personales (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014). La comprensión y la aceptación incondicional son terapéuticos para estos menores, de igual forma que conviene tener una acción educativa coherente, con límites claros, razonables y consensuados, para enseñar conductas y modelos prosociales. También hay que evitar los castigos que produzcan rechazo y exclusión, como, por ejemplo, impedir que haga un trabajo en grupo y lo tenga que hacer individualmente, a diferencia de sus compañeros (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

2) Pero para que todo esto se lleve a cabo es fundamental que el equipo educativo esté formado en diferentes cuestiones socioeducativas, como son la diversidad de los estudiantes, de sus familias y en prácticas inclusivas. Por ello, es necesario establecer **programas de formación al personal educativo sobre inclusión y diversidad**. El profesorado capaz de comprender las inquietudes y las situaciones por las que pasan sus estudiantes puede ser capaz de compensar las dificultades a que ellos hacen frente. Esta compensación de las dificultades en muchos casos es apoyo educativo, pero en otras ocasiones es luchar contra la discriminación, el acoso y la estigmatización haciendo ver que la diversidad es un valor positivo (Pazmiño y Tostado, 2013; Rodríguez y Ballesteros, 2019; Pichardo, Barbero, Sáenz y Williams, 2015).

La escuela tiene que guiar su acción educativa mediante los principios de inclusión, igual dignidad y equidad, pues su objetivo es crear una sociedad igualitaria, que no discrimine ni se base en prejuicios (Pazmiño y Tostado, 2013; Booth y Ainscown, 2015). De esta forma, las situaciones de discriminación y agresión deben convertirse en *“oportunidad educativa para trabajar la diversidad y la convivencia”* (Pichardo, Barbero, Sáenz y Williams, 2015, pp. 18), normalizando la diversidad sea su naturaleza, origen y motivo. En el caso de la diversidad familiar, es necesario dar a entender de forma explícita que no hay estructuras familiares mejores ni peores que otras, que lo importante es que en ellas haya vínculos afectivos positivos y educativos. (Booth y Ainscown, 2015)

3) Otro elemento clave para lograr una escuela más inclusiva es promover el **lenguaje inclusivo** como herramienta para combatir en las escuelas el sexismo, la discriminación LGTB y la discriminación por proceder de familias con estructura familiar diversa o de menores en acogimiento residencial. Un lenguaje que no discrimina ni emplea expresiones desafortunadas sirve para que toda persona se sienta reconocida de forma positiva en el discurso (Booth y Ainscown, 2015). Para ello hay que usar modelos diversos que hablen de familias extensas, de acogida, adoptivas, de menores criados en acogimiento residencial, familias monoparentales, maternidad subrogada, familias tardías,

familias transnacionales, evitar lenguaje sexista, LGTBfóbico, ofensivo y no hablar desde un punto de vista únicamente androcentrista y heterosexista (Rodríguez y Ballesteros, 2019). Entre los modelos diversos es fundamental no emplear únicamente el modelo de familia tradicional. Los **modelos de conducta de familias diversas** sirven para que muchos estudiantes puedan identificarse y significarse con algo más cercano a ellos y que se sientan reconocidos y normalizados en lugar de invisibilizados e discriminados, mejorando de esta forma el clima escolar (Farr y Patterson, 2013; Bos, 2013; Pazmiño y Tostado, 2013). Emplear diferentes modelos de familias tiene que ir acompañado del mensaje de que la diversidad debe ser abordada como algo positivo (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

4) Por último, las **redes de apoyo** también se han demostrado fundamentales para amortiguar el impacto negativo constante de la discriminación (Downing, 2013). Familiares, amigos, comunidades de familias diversas y apoyo profesional son un gran apoyo (Byard, Kosciw y Batkiewicz, 2013; Rodríguez y Ballesteros, 2019).

1.7. Educación no formal

Hasta este punto hemos hablado en numerosas ocasiones de la educación formal, es decir, de las escuelas. No obstante, las situaciones de riesgo social y desamparo son multicausales y multifactoriales. Por tanto, su abordaje debe realizarse recurriendo a múltiples servicios y recursos. La respuesta educativa de las escuelas es fundamental, pero también lo es la respuesta de los servicios de atención comunitaria como puedan ser centros culturales, educadores de calle, ludotecas, ONG's, asociaciones y entidades de Ocio y Tiempo Libre (Espinosa, 1999). Cada vez se aprende más fuera de las escuelas y cualquiera de estas entidades supone un contexto de socialización que afecta al desarrollo de su comunidad y de los menores de edad que en ella conviven. Por ello, es una responsabilidad educativa la de que diferentes entornos converjan en principios y prácticas para favorecer de la mejor forma posible el desarrollo, bienestar y educación de los menores de edad (Coll, 2013).

El trabajo coordinado entre los diferentes contextos (*escuela, familia y otros profesionales de trato directo con menores*) logra unos resultados mucho mayores para reducir e incluso eliminar el riesgo y desprotección de la infancia mediante un abordaje multidisciplinar que puede satisfacer de forma mucho más holística sus necesidades y las de sus familias. Además, el trabajo comunitario tiene otro aspecto positivo, que es el impacto social que logra, pues favorece la sensibilización de la población cercana. Por ello, todo esto sólo tiene sentido desde el enfoque de un modelo proactivo-evolutivo-ecológico (Espinosa y Ochaíta, 2019), según el cual la prevención es fundamental, así como el trabajo en red con todos los contextos de participación de los menores y con el fin de generar capacidades adaptativas y positivas en ellos.

1.8. Intervención mediante programas

Llegados a este punto, hemos visto la importancia de la respuesta educativa para hacer frente a la discriminación y a la desigualdad. Este trabajo consiste, principalmente, en una propuesta de actuación que contribuya a dotar de herramientas a los educadores profesionales frente a la discriminación por motivos de diversidad familiar. La propuesta tendrá forma de programa educativo de un número reducido de sesiones, ya que los centros docentes y las entidades de educación no formal no suelen tener demasiados recursos temporales ni personales para dedicar a la formación. Es decir, plantear una intervención sistémica y que se desarrolle a lo largo de uno o varios años supera los **recursos disponibles** para este trabajo. Por ello la intervención va focalizada a figuras clave como son los educadores que servirán como agentes de cambio en una intervención que compensa el balance entre los costes y beneficios (Alonso-Tapia, 2012a).

También es necesario valorar la **pertinencia de un programa** de estas características, en nuestro caso basándonos en los criterios del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, citados por Alonso-Tapia (2012b). Gran parte de lo escrito hasta ahora en este trabajo tiene la finalidad de justificar la pertinencia de un programa de estas características, ya que se cumplen los diferentes criterios que se pueden ver en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2

Criterios extraídos del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation para saber si un estudio es adecuado. Tabla adaptada de Alonso-Tapia (2012, pp.351)

Criterios de utilidad	<p><i>Identificación de la audiencia.</i> El estudio identifica claramente los grupos afectados por el estudio, de modo que puede responder a sus necesidades.</p> <p><i>Credibilidad del evaluador.</i> La persona que realiza el estudio es competente y fiable.</p> <p><i>Alcance y selección de información.</i> La información recogida responde a las preguntas pertinentes del programa evaluado y a las necesidades e intereses de los grupos afectados.</p> <p><i>Interpretación valorativa.</i> En el estudio se describen adecuadamente las perspectivas, procedimientos y justificaciones teóricas utilizadas para interpretar los datos, de modo que puede verse con claridad la base de los juicios de valor.</p> <p><i>Claridad del informe.</i> El informe describe el programa evaluado, el propósito, los procedimientos y resultados de la evaluación de modo que los grupos interesados pueden saber qué se ha hecho, por qué, qué información se ha obtenido, qué conclusiones se han sacado y qué recomendaciones se han hecho.</p> <p><i>Divulgación del informe.</i> Los resultados se han divulgado adecuadamente entre los colectivos interesados en el estudio, de modo que puedan evaluar y usar los resultados.</p> <p><i>Puntualidad del informe.</i> El informe ha llegado a las distintas audiencias a tiempo para poder ser utilizado en la toma de decisiones.</p> <p><i>Impacto de la valoración.</i> La valoración se ha planificado y desarrollado de tal modo que ha impulsado a los integrantes de los grupos interesados a continuar en la línea empezada.</p>
Criterios de factibilidad	<p><i>Evaluación realista.</i></p> <p><i>Intervención prudente.</i></p> <p><i>Participación diplomática.</i></p> <p><i>Metodología económica.</i></p>
Criterios éticos y de legalidad	<p>Aprobación de la intervención por un <i>comité científico de ética</i>.</p> <p>Respeto por la <i>legalidad</i> vigente.</p>
Criterios de precisión	<p>Prácticas basadas en un modelo teórico fiable.</p> <p>Evaluación rigurosa y detallada.</p> <p>Revisión por parte de expertos y pares.</p>

De esta forma, cuando se ha visto la necesidad y la posibilidad de hacer una intervención de estas características, hay que definir las diferentes características del propio programa de intervención. En primer lugar, hay que delimitar y acotar muy bien qué es el programa, qué pretende conseguir y cómo lo va a hacer. Definir las **metas** y **objetivos** de forma operativa es fundamental, partiendo de una evaluación de necesidades de un modelo teórico fiable. Es decir, "*los objetivos deben responder a necesidades conocidas, y los usuarios tienen que sentirse implicados en esta necesidad*" (Alonso-Tapia, 2012a, pp. 222). Estos objetivos deben ser alcanzables, aunque no se

logren superar completamente, pero que siempre produzcan un impacto positivo superior a cualquier efecto adverso que puedan llevar aparejado (Alonso-Tapia, 2012a). Además, deben ser evaluables por diferentes motivos y, en palabras de Chelimski citadas por Alonso-Tapia (2012a), esta evaluación sirve para:

1. Rendir cuentas, es decir, comprobar la efectividad de un programa.
2. Comprobar cómo se desarrolla la actuación, qué aspectos del programa funcionan mejor y cuales peor.
3. Comprender el comportamiento de los fenómenos.

También es fundamental hacer una buena **evaluación** que acompañe al programa de intervención. Esta **evaluación** debe valorar en qué grado se han conseguido los **objetivos**, qué efectos positivos y negativos ha generado el programa, cómo puede mejorarse y por qué se han tomado las decisiones y actuaciones. Debe ser formativa (*para saber cómo mejorar el programa*), pero también sumativa (*para conocer tanto los efectos positivos como los negativos de su implementación*). Dicha evaluación debe hacerse previamente a la intervención mediante un análisis de necesidades, posteriormente para conocer los efectos (*evaluación sumativa*), pero también deben establecerse estrategias de evaluación intermedias para conocer cómo se está desarrollando la formación y cómo puede irse mejorando (*evaluación formativa*), según palabras de Tejedor (2000). Por ello, los diseños de intervención deben ser flexibles, semiestructurados y que permitan un cambio de estrategia en caso de ser necesario para ajustarse a las necesidades. Esta evaluación se recomienda que tenga en cuenta la percepción subjetiva de la eficacia del programa mediante cuestionarios semiestructurados, pero también que se mida el aprendizaje en relación a los objetivos, y el grado de transferencia e impacto, con autorregistros y datos obtenidos de otras fuentes como datos objetivos, etc. (Alonso-Tapia, 2012b).

Esta propuesta comparte ciertos elementos con la **investigación-acción**. Se trata de una acción desarrollada en grupo para modificar una situación social no deseada mediante acciones reflexivas que ponen a prueba los supuestos sociales para poder modificar el entorno. Esta acción parte del diagnóstico de una problemática, a la cual se pretende dar respuesta mediante diferentes estrategias que al llevarse a la práctica debe comprobarse en qué grado se consigue, por si hubiera que modificar la estrategia (Lewin, 1946). Esto puede lograrse mediante programas de intervención, que en un número reducido de sesiones pueden lograr implicar positivamente a los miembros de una comunidad educativa, siempre que en dicha comunidad hubiera cierta conciencia de cambio previa (Alonso-Tapia, 2012b).

Por último, destacar que un momento crítico de la intervención mediante programas es la **planificación**. En ella se deben conocer elementos básicos como los recursos disponibles (*tanto materiales como humanos*), las características de los participantes y las condiciones de aplicación (*cuándo, dónde, cuánto tiempo del programa y de las sesiones*). Tras ello, hay que definir las actividades, estrategias y metodologías que se van a desarrollar.

2. Objetivos

Al finalizar el programa de sensibilización se espera que los participantes:

1. Tengan un mayor conocimiento y una mejor actitud ante los menores con medidas de protección:
 - 1.1. *Amplíen sus conocimientos sobre las necesidades y Derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia.*
 - 1.2. *Conozcan los indicadores de las necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia.*
 - 1.3. *Sepan identificar las necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia y plantear mejoras y soluciones.*
 - 1.4. *Amplíen sus conocimientos sobre las medidas de protección a la Infancia.*
 - 1.5. *Ampliar los conocimientos sobre las familias de acogida y las familias de origen.*
 - 1.6. *Amplíen sus conocimientos sobre el maltrato infantil, las situaciones de riesgo y las situaciones de desamparo infantil.*
 - 1.7. *Sepan identificar los elementos conflictivos relacionados con menores con medidas de protección y plantear mejoras y soluciones.*

2. Tengan un mayor conocimiento y una mejor actitud hacia la diversidad de los estudiantes, en especial a la diversidad familiar:
 - 2.1. *Amplíen sus conocimientos sobre la diversidad en el aula.*
 - 2.2. *Amplíen sus conocimientos sobre la diversidad familiar.*
 - 2.3. *Sepan identificar los elementos conflictivos relacionados con la diversidad en el aula y plantear mejoras y soluciones.*

3. Tengan más herramientas y estrategias que antes para combatir la discriminación y la desigualdad, a través de los principios de inclusión educativa:
 - 3.1. *Tengan recursos para afrontar la desigualdad, discriminación y agresión en el aula.*

3. Método

Este programa, denominado “*sensibilización sobre la protección a la infancia y la diversidad familiar*” es una formación destinada a profesionales de la educación (formal o no formal) para mejorar el conocimiento, las actitudes y las competencias que tengan sobre el Sistema de Protección a la Infancia, la diversidad familiar, la discriminación y la inclusión educativa.

La metodología de este programa es participativa, reflexiva e interactiva. Se trabajará, a través de mediación semiótica, prácticas reflexivas y participación guiada (Schön, 1987). Las actividades están planteadas de forma progresiva, siguiendo la lógica del andamiaje y la participación guiada (Cuevas, 2006) para poder ajustar y personalizar la labor formativa a cada persona (Riviere, 2002). Además, en las sesiones se busca conectar los contenidos con las experiencias, vivencias y entornos de cada participante, para favorecer la construcción de significados (Coll, 2013).

Por tanto, la formación comienza con actividades en las que los educadores compartan sus conocimientos previos, experiencias y actitudes sobre el tema tratado. Posteriormente, se presentará una serie de actividades reflexivas que servirán para añadir nuevos conocimientos a los participantes y con ello se ajustarán los conocimientos y actitudes que ya tenían. Tras esto, los participantes buscarán soluciones a diferentes situaciones que puedan presentarse habitualmente en los espacios educativos. Por último, la sesión terminará con una exposición de las tareas (cuaderno de autorregistro) que deberán ir haciendo a lo largo de la semana. Este registro consistirá fundamentalmente en explicar cómo es su entorno y las diferentes situaciones que han vivido durante la semana y cómo las han hecho frente, teniendo presente qué dificultades se han encontrado y qué aspectos desean mejorar.

3.1. Procedimiento

Tabla 3
Organización de las sesiones. Elaboración propia.

Sesión	Contenido
Previa	Evaluación de necesidades e intereses del grupo de formadores
Primera	Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia
Segunda	Diversidad en el aula
Tercera	Medidas de protección a la Infancia
Cuarta	Desigualdad, discriminación y agresión en el aula
Quinta	Respuesta educativa
Sexta	Valoración del programa y reflexión sobre las acciones puestas en práctica

Esta propuesta consiste en un programa diseñado para implantarse en 6 sesiones. Si bien, dada la enorme heterogeneidad de disponibilidad de tiempo de los grupos de educadores, el curso puede acortarse en una o dos sesiones en función de las necesidades y disponibilidades de cada grupo. Cada sesión está destinada a trabajar un contenido clave, a la par que se fortalecen los contenidos trabajados previamente, tal y como puede verse en la Tabla 3. No obstante, si el programa dura menos sesiones, en una misma sesión podrán trabajarse diferentes contenidos clave en base a la evaluación previa de necesidades e intereses.

Para llevarlo a cabo, la primera etapa del programa consiste en una evaluación del nivel inicial y de conocimientos previos sobre las materias del programa. Tras esta evaluación comenzarán las primeras 5 sesiones semanales, siendo cada una acompañada de una autoevaluación posterior, a lo largo de toda la semana. La sexta sesión servirá de repaso del curso y supervisión de las prácticas implantadas. Por ello, la última sesión se hará varias semanas después (unas 4 semanas) y se hará junto con la evaluación final del curso.

Hay que destacar que las actividades están planteadas de forma progresiva, siguiendo la lógica del andamiaje y la participación guiada (Cuevas, 2006). En cualquier caso, en todo este programa la mediación semiótica producida en la interacción interpersonal será la principal herramienta de aprendizaje (Wells, 2001). La estructura que guiará el desarrollo de las diferentes sesiones se presenta en el guión de la Tabla 4.

Tabla 4

Estructura general de una sesión formativa. Elaboración propia.

Contenido	Duración aproximada (en minutos)
Exposición inicial del contenido a trabajar en esta sesión	5
Evaluación oral de los conocimientos previos de los participantes	15
Ajuste de los conocimientos y nuevos contenidos	20
Planteamiento de un caso y resolución	45
Actividades a realizar hasta la siguiente sesión	5

A continuación, se desarrollan de forma esquemática las diferentes etapas y sesiones por las que pasará cada participante y que forman el desarrollo del programa. Estas etapas son:

1. *Evaluación previa de necesidades.*
2. *Primera sesión. Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia.*
3. *Segunda sesión. Diversidad en el aula*
4. *Tercera sesión. Medidas de protección a la Infancia*
5. *Cuarta sesión. Desigualdad, discriminación y agresión en el aula*
6. *Quinta sesión. Respuesta educativa: Actuando contra la discriminación y en favor de la inclusión*
7. *Sexta sesión. Valoración del programa.*

Una vez hecho el análisis de necesidades, darán comienzo las sesiones. Cada sesión estará diseñada para durar 90 minutos, y hacerse una a la semana, salvo la última sesión que tendrá lugar un mes después, para poder comprobar qué impacto y utilidad ha tenido esta formación en los educadores. La estructura de cada sesión se puede ver entre las Tabla 5 y 10. El desarrollo de sus actividades en el Anexo IV. Adicionalmente, tras cada sesión se trabajará el cuaderno de autorregistro del Anexo III.

3.1.0. Evaluación previa de necesidades

La evaluación previa de necesidades e intereses se realizará a través de un cuestionario ad hoc que debe ser completado por cada uno de los participantes con un mínimo de 15 días de antelación. Dicho cuestionario será anónimo y se adjuntará con el consentimiento informado de cada

participante. El consentimiento informado puede consultarse en el Anexo I de este trabajo y la Evaluación de Necesidades puede encontrarse en el Anexo II.

3.1.1. Primera sesión. Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia

Tabla 5

Estructura de la primera sesión. Necesidades de la Infancia y la Adolescencia. Elaboración propia.

Tiempo	Actividad	Objetivo
5	Exposición inicial del contenido a trabajar en esta sesión	X
15	Evaluación de Derechos y necesidades mediante una lluvia de ideas y "bingo".	Ampliar los conocimientos sobre las necesidades y Derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia
20	Relación de satisfactores primarios con indicadores de UNICEF.	Dar a conocer los indicadores de las necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia
45	Planteamiento de casos de menores con necesidades fundamentales no cubiertas.	Identificar necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia y plantear mejoras y soluciones
5	Deberes: Presentación del cuaderno de registro de necesidades fundamentales no satisfechas	Identificar necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia en el entorno propio

3.1.2. Segunda sesión. Diversidad en el aula

Tabla 6

Estructura de la segunda sesión. Diversidad en el aula. Elaboración propia.

Tiempo	Actividad	Objetivo
5	Exposición inicial del contenido a trabajar en esta sesión y repaso de los deberes	X
15	Condiciones de diversidad a través del debate y pictogramas	Ampliar los conocimientos sobre la diversidad en el aula
20	Redefiniendo la familia (nuevas diversidades)	Ampliar los conocimientos sobre la diversidad familiar
45	Planteamiento de casos de diversidad en el aula	Identificar elementos conflictivos relacionados con la diversidad en el aula y planteamiento de soluciones
5	Deberes: Buscar información	Identificar elementos conflictivos relacionados

relacionada con la diversidad en el aula	con la diversidad en el entorno propio
--	--

3.1.3. Tercera sesión. Medidas de protección a la Infancia

Tabla 7

Estructura de la tercera sesión. Medidas de protección a la Infancia, familias de origen y familias de acogida. Elaboración propia.

Tiempo	Actividad	Objetivo
5	Exposición inicial del contenido a trabajar en esta sesión y repaso de los deberes	X
25	Definiendo conceptos del Sistema de protección a la Infancia y conociendo a las familias de acogida y de origen	Ampliar los conocimientos sobre las medidas de protección a la Infancia y sobre las <i>familias de acogida y las familias de origen</i> .
10	Quizz sobre el maltrato	Ampliar los conocimientos sobre el maltrato infantil
45	Planteamiento de casos de menores con medidas de protección	Identificar elementos conflictivos relacionados con menores con medidas de protección y planteamiento de soluciones
5	Deberes: Buscar información sobre el Sistema de Protección a la Infancia	Identificar medidas de protección a la Infancia en el entorno propio

3.1.4. Cuarta sesión. Desigualdad, discriminación y agresión en el aula

Tabla 8

Estructura de la cuarta sesión. Desigualdad, discriminación y agresión en el aula. Elaboración propia.

Tiempo	Actividad	Objetivo
5	Exposición inicial del contenido a trabajar en esta sesión y repaso de los deberes	X
75	Dinámicas de resolución de conflictos en el aula	Tener recursos para afrontar la desigualdad, discriminación y agresión en el aula
10	Deberes: Buscar información relacionada con la desigualdad, discriminación y agresiones en el aula	Ampliar el conocimiento sobre la desigualdad, discriminación y agresión en el aula

3.1.5. Quinta sesión. Respuesta educativa: Actuando contra la discriminación y en favor de la inclusión

Tabla 9

Estructura de la quinta sesión. Respuesta educativa: Actuando contra la discriminación y en favor de la inclusión. Elaboración propia.

Tiempo	Actividad	Objetivo
5	Exposición inicial del contenido a trabajar en esta sesión	X
70	A favor de la inclusión y contra la discriminación. 6 sombreros de pensar	Tener recursos para afrontar la desigualdad, discriminación y agresión en el aula
15	Deberes: Cuaderno de registro con las conclusiones de los 6 sombreros	Ampliar el conocimiento sobre la desigualdad, discriminación y agresión en el aula

3.1.6. Sexta sesión. Valoración del programa y reflexión sobre las acciones puestas en práctica

Tabla 10

Estructura de la sexta sesión. Valoración del programa y reflexión sobre las acciones puestas en práctica. Elaboración propia.

Tiempo	Actividad	Objetivo
20	Repaso de los contenidos trabajados durante el curso	X
35	Repaso y puesta en común de los cuadernos de diarios	Potenciar los aprendizajes adquiridos
35	Reflexionar sobre acciones para el futuro	Potenciar la autonomía para afrontar estas situaciones en el futuro profesional

3.2. Participantes

El programa está planteado para desarrollarse en grupos de entre 4 y 16 participantes. Todos los participantes deben ser educadores que tengan trato habitual con menores de edad que sean susceptibles de sufrir discriminación por parte de sus pares por motivo de la familia en que crecen o las medidas de protección a las que están sujetos. Al tratarse de una actividad formativa voluntaria, se espera que los participantes muestren una buena predisposición al curso y que también tengan unos contenidos mínimos sobre los contenidos que aquí se van a tratar.

3.3. Instrumentos

Previo al inicio del programa, se solicitará a cada participante que rellenen un cuestionario de intereses y necesidades. Dicho cuestionario “ad hoc” será anónimo y servirá como acercamiento al conocimiento que tienen los educadores sobre temáticas de diversidad familiar, discriminación, medidas de protección a la infancia e inclusión y qué ocurre en su entorno. También servirá a modo de análisis de necesidades para valorar en qué aspectos se quiere profundizar más, ya que el cuestionario previo servirá para dar prioridad a unos contenidos sobre otros a la hora de organizar las actividades formativas y para conocer mejor los intereses y necesidades del grupo. De esta forma, el formador podrá ajustar más los contenidos al grupo y a cada participante.

Al finalizar el curso se realizará un cuestionario similar. De esta forma se tendrá una medida pre y otra post, que nos ayudará a comprobar la utilidad del programa al comparar los resultados de ambos cuestionarios.

El cuestionario consta de dos bloques de ocho preguntas cada uno, sumando un total de 16 ítems. El primer bloque indaga sobre el interés que tiene cada participante de estos temas. El segundo bloque busca averiguar el conocimiento que se tiene sobre estos temas. Las ocho preguntas tratan en ambos bloques los mismos contenidos del curso:

1. *Los menores con medidas de protección.*
2. *Los menores en acogida familiar.*
3. *Los menores en centros residenciales.*
4. *El maltrato infantil.*
5. *Las necesidades fundamentales de la Infancia y Adolescencia (alimentación, vivienda, participación activa, sueño, juego, educación formal, etc.).*
6. *La diversidad en el aula (raza, etnia, orientación sexual, condición socioeconómica, diversidad funcional, etc.).*
7. *La diversidad familiar.*
8. *La conflictividad en el aula.*

Adicionalmente a los cuestionarios pre y post, se usarán los diferentes materiales escritos durante el curso y un cuaderno de autorregistro. Estos materiales son diferentes fuentes de información que servirán para analizar de forma cualitativa el punto de partida de los participantes, el progreso y el impacto final que han tenido estas sesiones de formación en cada participante. Y para esta tarea, también se contará con una grabación en audio de todas las sesiones, para poder registrar las diferentes manifestaciones orales de cada participante

3.4. Comité de ética

La metodología expuesta en este apartado fue presentada al comité de ética de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y a fecha de 17 de marzo de 2020 fue aprobado.

4. Resultados

De la implantación de este programa, se espera que los participantes desarrollen competencias que van más allá de la mera acumulación de los contenidos teóricos desarrollados en las diferentes sesiones. Se espera que los participantes adquieran esta serie de conocimientos, pero que además desarrollen la capacidad de utilizarlos en situaciones prácticas. De esta forma, se espera que sean capaces de resolver y/o mejorar circunstancias conflictivas relacionadas con las diferentes dificultades que se encuentran los menores que crecen en familias con estructuras diversas y los menores con medidas de protección. Entre las principales acciones, se espera que los participantes sean capaces de combatir la estigmatización y la discriminación social que sufren estos menores en las escuelas, mejorando el clima escolar, la convivencia en el aula y la inclusión de cualquier estudiante. Adicionalmente, se espera que los participantes sean capaces de desarrollar y gestionar su propio aprendizaje con relación a la inclusión y contra la discriminación, una vez acabado el propio curso, para continuar mejorando su práctica profesional de forma permanente (Coll, 2013).

En cuanto a los contenidos específicos, en primer lugar se espera que al acabar el programa, los participantes conozcan las necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia, siendo capaces de reconocer situaciones de riesgo asociadas y de promover acciones actuar para favorecer su mejora. También se espera que conozcan y dominen elementos básicos del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia, con otros conceptos relacionados, como son "exclusión social", "situación de riesgo", "situación de desamparo", "maltrato infantil", "medidas de protección a la infancia", "guarda", "tutela", "custodia", "patria potestad", "acogida" y "adopción".

Además, se espera que los participantes conozcan e identifiquen la diversidad familiar, en cuanto a su estructura. Que conozcan qué es y cómo son las diferentes estructuras familiares, entre las que se encuentran: "Familias nucleares", "familias extensas", "familias de acogida (ajenas y extensas)", el "menores en acogimiento residencial", "familias de acogida", "familias monoparentales", "familias reconstituidas o recompuestas", "familias mediante maternidad subrogada", "familias por maternidad tardía", "familias transnacionales", "familias homoparentales", "familias con algún progenitor bisexual", "familias con algún progenitor transexual", "familias poliamorosas, polígamas o polifamilias",

Gracias a este curso, también se espera que los participantes sean capaces de revisar, evaluar y valorar las prácticas educativas y acciones que estaban desarrollando con relación a los menores pertenecientes a grupos diversos, a los menores con medidas de protección y la diversidad familiar. Tras ello, se espera que sean capaces de generar nuevas mejoras y soluciones en un proceso permanente de reflexión, cambio y perfeccionamiento de las prácticas educativas, extendiendo sus aprendizajes a otras personas de su comunidad (Martín y Luna, 2011).

En cualquier caso, se espera que estas acciones no se lleven a cabo de manera individual, sino que se espera que los participantes sean capaces de diseñar -en grupo- mejoras ante las diferentes situaciones que se encuentren y que sean capaces de implementarlas.

Por último, con este programa se espera lograr una mejora social entre las personas -y sus entornos- que pueden sufrir discriminación, desigualdad, estigmatización o agresiones por pertenecer a algún grupo social vulnerable, como pueden ser los menores con medidas de protección, los menores que viven en centros de acogida o los menores que crecen en familias con estructuras diversas.

5. Discusión y conclusiones

Los programas de sensibilización son una herramienta que es fácil de implementar en entornos educativos, pues no requiere de muchos recursos, que habitualmente son escasos. Generalmente los programas de sensibilización requieren de un número escaso de sesiones (suelen ser de 10 o menos) y cada sesión suele durar entre 1 y 2 horas, pudiendo hacerse con grupos pequeños. Aun así, los resultados de estos programas suelen ser significativamente positivos.

Este tipo de programas busca generar una construcción de significados conectados con las experiencias, vivencias y entornos de cada participante (Coll, 2013). Los aprendizajes se logran gracias a una metodología reflexiva de participación guiada por un formador experto capaz de desarrollar en los participantes alternativas de acción diferentes para las problemáticas a las que se enfrentan (Schön, 1987). El programa planteado en este trabajo, al igual que tantos otros programas, emplean una metodología constructivista y reflexiva que guiará los procesos de aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo (entendida como la diferencia entre el nivel que tiene cada participante y el que pueden lograr). Además, estos programas suelen tener en cuenta que los aprendizajes y desarrollos son diferentes en cada persona. Las trayectorias de desarrollo son únicas y, en gran medida, dependen de la influencia educativa y el entorno sociocultural. Por ello es necesario ajustar y personalizar los programas a cada contexto y a cada participante (Riviere, 2002). Dicho de otra forma, los programas de sensibilización tienen un impacto menor si se aplican como una receta única e igual en todos los centros y para todos los participantes.

Estos rasgos hacen que los programas puedan aplicarse a los diferentes agentes educativos. Es decir, se pueden desarrollar programas de intervención con niños, adolescentes, familiares y/o educadores (entre otros) con múltiples contenidos e intencionalidades diferentes. Además, se ha comprobado como los programas que se desarrollan con un único agente educativo pueden, adicionalmente, influenciar a otros miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, recientemente se ha presentado un trabajo de sensibilización hacia las personas con discapacidad, desarrollado por 3 investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. En él, se mejora la inclusión de estudiantes con capacidades físicas diferentes (generalmente movilidad reducida). El programa estaba dirigido como formación para el profesorado, quien logra un cambio actitudinal y una corrección de falsas creencias. Como consecuencia del cambio en el profesorado, ellos logran también un cambio en las creencias y actitudes en los estudiantes (Felipe-Rello, Garoz, Tejero-González, 2020). Otro programa desarrollado por Villa Moral, Rodríguez, Ovejero y Sirvent (2009) lograron modificar creencias falsas y modificar las percepciones de riesgo, fortaleciendo las actitudes contrarias al consumo en diferentes grupos (familias, profesorado, estudiantes). De igual manera, Doria-Dávila y Manjarrés-Rodelo (2020) confirman que un programa de sensibilización sobre la inclusión también puede lograr resultados eficaces en todos los agentes educativos (profesorado, estudiantes, familias y personal no docente).

Otros programas de sensibilización con temática inclusiva y dirigidos a docentes también reseñan favorecen un mejor desempeño profesional gracias a la capacitación que consiguen y a los conocimientos que aprenden en las diferentes sesiones. Esto manifiestan que les ayuda a reducir las barreras que pueden encontrarse sus estudiantes (Moriña y Carballo, 2017). De igual forma, también se han desarrollado programas de sensibilización dirigidos a las familias y que logran un impacto positivo tanto en las madres y padres como en los menores (Roque, 2019). También se encuentra bibliografía que hace referencia a programas sobre inclusión dirigidos directamente a estudiantes, en los que se mejora su comportamiento y concienciación (Contreras, Sierra y Pérez, 2017). Por ello, estos programas de sensibilización tienen la capacidad de reducir el estigma, la discriminación, las desigualdades y las agresiones que sufren los menores procedentes de estructuras familiares diversas, de centros de acogida y los que están bajo medidas de protección, mejorando de esta forma la convivencia en el aula, el clima escolar y la inclusión.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2012a). Capítulo 5: Evaluación Psicológica al servicio de la valoración de programas. En J. Alonso-Tapia (Ed.) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa* (pp. 319-366). Madrid: Editorial Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. (2012b). Capítulo 7. Diseño y valoración de programas de intervención. En J. Alonso-Tapia (Ed.) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa* (pp. 319-366). Madrid: Editorial Síntesis.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2014). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513, DOI: 10.1174/021037010793139653
- Barreno, Z. y Macías, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI*, 8 (15), 110-118.
- Berkowitz, D. (2013). Gay Men and Surrogacy. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 71-85). Nueva York: Editorial Springer.
- Bogill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra de 1924. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona: Save the children. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (pp. 13-52). Madrid: OEI/FUHEM. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15212>
- Bos, Henny. (2013). Lesbian-Mother Families Formed Through Donor Insemination. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 21-37). Nueva York: Editorial Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Byard, E., Kosciw, J. y Batkiewicz, M. (2013). Schools and LGBT-Parent Families: Creating Change Through Programming and Advocacy. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 275-290). Nueva York: Editorial Springer.
- Calle-Poveda, A. G. (2019). Una mirada a la estimulación temprana en el lenguaje. *Domino de las Ciencias*, 5 (2), 160-172.
- Campos, G. (2013). Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección (*tesis doctoral*). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Paris. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119

- Contreras, F., Sierra, H., y Pérez, H. (2017). Las estrategias lúdico–grupales como método para favorecer la inclusión escolar en la institución Educativa Cristóbal Colón de Morroa – Sucre (trabajo de fin de grado). *Corporación Universitaria del Caribe CECAR*: Sincelejo-Colombia
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Cortés, M. R. (1994). *Problemas de conducta en menores institucionalizados por malos tratos* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Psicología: Granada.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo Humano y Educación. Proyecto Docente Capítulo I*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- De Bono, Edward (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little. Atlanta: Brown, & Company.
- De la Villa Moral, M., Rodríguez, F. J., Ovejero, A., Sirvent, C. (2009). Cambios actitudinales y reducción del consumo de alcohol en adolescentes a partir de un programa de intervención psicosocial. *Revista adicciones*, 21(3), 207-220.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y de Dios, M. J. (2008). Bullying and Social Exclusion in Spanish Secondary Schools: National Trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Dirección General de Infancia, Familias y Natalidad de la Comunidad de Madrid, Subdirección General de Protección a la Infancia (2020). *Adopción*. Extraído de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/adopcion>
- Doria-Dávila, D. P. y Manjarrés-Rodelo, M. M. (2020). Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre. *Revista Humanismo y Sociedad* 8(1), 6-21.
- Downing, J. B. (2013). Transgender-Parent Families. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 105-115). Nueva York: Editorial Springer.
- Espinosa, M. A. (2019). *La protección a la infancia en situación de riesgo y desamparo*. Documento no publicado, elaborado para la docencia del Módulo 3 del Master en Necesidades, derechos y cooperación al desarrollo en infancia. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Espinosa, M. A. y Ochaíta, E. (2011). Necesidades infantiles y adolescentes y maltrato. *Psykhé*, 9(2).
- Espinosa, M. A. y Ochaíta, E (1999). Dificultades en el desarrollo de origen social: Prevención e intervención en los casos de maltrato infantil. En J. N. García Sánchez (Ed.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Farr, R. H. y Patterson, C. J. (2013). Lesbian and Gay Adoptive Parents and Their Children. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 39-55). Nueva York: Editorial Springer.

- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Revista Retos*, 37, 713-721.
- Felix, E. D., Furlong, M. J. y Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence and Victimization Among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1673-1695.
- Gallardo, J. A. y Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del estatus sociométrico sobre la adaptación social y afectivo infantil. *Psicothema*, 9 (1). 119-131.
- Gómez, M. V., Sampedro, R. y Montero, M. (2002). Maternidad tardía incidencia, perfiles y discursos. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 5, 11-36. DOI: 10.5944/empiria.5.2002.911
- Hicks, S. (2013). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents and the Question of Gender. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 149-161). Nueva York: Editorial Springer.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Kreidler, W. J. (2017). *La resolución creativa de conflictos*. Recuperado de http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1157/201103.OEI%20La_resolucion_creativa_de_conflictos.pdf?sequence=1
- Lamas, G. y Ramírez, D. (2018). La familia ensamblada: una nueva concepción familiar. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. 15(48), 229-244.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46.
- Ley 3/99, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha. Boletín Oficial de Castilla La Mancha. Toledo, 31 de marzo de 1999, nº 22, pp 2377-2395.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de julio de 2015, nº. 180, pp. 1-71.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº. 295, pp. 97858-97921.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid 23 de julio de 2015, nº175, pp. 61871-61889.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Las ideologías en la educación escolar*. Madrid: Alianza. Capítulo 1: Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria*, (pp. 33-53). Barcelona. Graó.

- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. y Connolly, J. (2006). Peer Victimization and Psychosocial Adjustment: The Experiences of Canadian Immigrant Youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 239-264. Mishna, F. (2003).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Informe anual del servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22205/19/0>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2017). *Tipos de acogimiento familiar*. Madrid. Extraído de: https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/acogimiento/TIPOS_ACOGIMIENTO_FAMILIAR/home.htm#:~:text=Tipos%20de%20acogimiento%20familiar,-El%20acogimiento%20puede&text=Se%20considera%20familia%20extensa%20aquella,y%20los%20solicitantes%20del%20acogimiento.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Moore, K. (2015). La familia como ente educativo y su papel en el desarrollo de la estimulación temprana de los niños de cero a un año. *Didáctica y Educación*, 6 (1), 191-204.
- Morales, M. P. (2018) *Clima Motivacional de la Familia: Evaluación e Intervención* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología: Madrid.
- Moreno-Torres, J. (2015). *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Guía para profesionales y agentes sociales*. Málaga: Save the children. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4787_d_modificacion_del_sistema_de_proteccion_a_la_infancia_y_a_la_adolescencia.pdf
- Moriña, A., y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio siglo XXI*.
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Espert, M. y Fuchs, N. (2014). *Entiéndeme, enséñame: guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*. Sevilla: Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Pallotta-Chiarolli, M., Haydon, P. y Hunter, A. (2013). "These Are Our Children": Polyamorous Parenting. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 117-131). Nueva York: Editorial Springer.
- Pazmiño, J. A. y Tostado, S. (2013). *Guía para docentes: Herramientas para la educación con enfoque de diversidad afectivo sexual*. Madrid: Fundación Triángulo.
- Pichardo, J. I., Barbero, M. S., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades.

- Rego, A. (2013). *Amigos, vecinos, familia: Visibilización de las nuevas estructuras familiares hoy*. En A. M. Ramos y C. Ferreira (Ed.) *La familia en la literatura infantil y juvenil* (pp 319-336). Vigo: Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil.
- Resolución 44/25, de la Asamblea General de las Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/convencion(5).pdf)
- Ripoll, J., Juanola, A., Crespo, B., Plasencia, B., Moyano, E., García, M., López, M. V., Lage, C., Chana, C. L., Hermoso, P. y González, A. (2008). *Manual de buena práctica en acogimiento familiar*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Rivière, A. (2002). Desarrollo y Educación: El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En J. M. Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), Ángel Rivière. *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-242). Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Rodríguez, M. F., Morell, J. M. y Sierra, P. (2014). *Acogimiento familiar. Manual práctico*. UNED: Madrid.
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J. C. (2019). *La inconsistencia de equidad de la población joven en España*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud y Fundación Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Roque, F. E. (2019). *Programa de sensibilización para padres de familia, mejora de la autoestima de los niños y niñas de 0 a 3 años* (trabajo de fin de grado).
- Ros, P. (2012). La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. *Fòrum de Recerca*, 17, 963-972.
- Ross, L. E. Y Dobinson, C. (2013). Where Is the "B" in LGBT Parenting? A Call for Research on Bisexual Parenting. En A. E. Goldberg y K. R. y Allen, K. R. (Ed.) *LGBT-Parent Families Innovations in Research and Implications for Practice* (pp. 83-107). Nueva York: Editorial Springer.
- Rujas, J. (2016). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. (Capítulo 3).
- Scherr, T. y Larson, J. (2009). Bullying Dynamics Associated with Race, Ethnicity, and Immigration Status En S. R. Jimerson, S. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* 223-234. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós- MEC. (Versión original, 1982).
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Torres-Gómez, B., Rivero, A. M., Balluerka, N., Herce, C. y Achúcarro, C. (2006). Autoconcepto de los menores en acogimiento familiar: diferencias en función del tipo de acogimiento, historia de crianza y problemática de la familia biológica. *Infancia y Aprendizaje*, 29(2), 147-166. DOI: 10.1174/021037006776789971

- Triana, B. (2018). Un programa on-line como recurso de apoyo para las familias reconstituidas. *INFAD, Revista de Psicología*, 1(2), 343-350.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex Roles*, 50, 525-555.

Anexo I - Consentimiento Informado

Estimado/a participante,

Mi nombre es Raúl Rodríguez Gómez y soy estudiante del máster de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2019/2020. Con el presente trabajo estoy desarrollando una investigación para crear un programa *de sensibilización sobre el acogimiento familiar*, dirigido a educadores de ámbito formal y/o no formal. Los objetivos principales de este programa son:

1. Dar a conocer qué es la diversidad familiar y las medidas de protección a la infancia, entre las que se incluye el acogimiento familiar.
2. Dar a conocer las consecuencias educativas que esto implica.
3. Promover buenas prácticas en los educadores.

Si usted consiente en participar en el desarrollo de este programa, su participación consistirá en acudir a las charlas formativas, en las que se le pedirá que comparta sus ideas, conocimientos, experiencias y creencias sobre el tema tratado. El programa consiste entre 2 sesiones de 90 minutos de duración que se desarrollarán a lo largo de 15 días. Usted tiene **derecho a retirarse** en cualquier momento de esta investigación, sin necesidad de dar explicaciones y sin sufrir ningún tipo de consecuencias negativas. Para poder participar es necesario que rellene la siguiente autorización:

Autorización

Yo, _____ con DNI _____, a petición del responsable de la investigación (Raúl Rodríguez Gómez) y su tutora (Esperanza Ochaita Alderete), doy mi permiso y autorización para lo siguiente:

- Recopilar datos anónimos de un cuestionario sobre intereses y necesidades.
- Grabación de voz de las charlas formativas.
- Transcripción de las grabaciones.
- Registrar los materiales escritos usados en las charlas formativas y entre sesiones.
- Análisis de las grabaciones y los materiales escritos.
- Publicación y difusión de los resultados de los análisis y conclusiones.

En cualquier caso, mantengo el derecho a revisar mis propias transcripciones y material escrito. También mantengo el derecho a denegar su uso -total o parcial- por cualquier motivo que considere pertinente. Asimismo, los responsables garantizan siempre el anonimato de cualquier persona o entidad que participe o se mencione en las grabaciones, los materiales escritos o por cualquier medio o forma.

Para cualquier duda, consulta o comunicación, podrá contactar con Raúl en la dirección de correo de raul.rodriguezgomez@estudiante.uam.es o bien con Esperanza al correo de esperanza.ochaita@uam.es.

*Firma de la tutora responsable de
la investigación:*

Firma del estudiante investigador:

Firma del/ la participante

Esperanza Ochaita Alderete

Raúl Rodríguez Gómez

En Madrid, a ____ de _____ de 2020

Anexo II - Evaluación Inicial de Necesidades

En qué medida te preocupa...					
Los menores con medidas de protección	1	2	3	4	5
Los menores en acogida familiar	1	2	3	4	5
Los menores en centros residenciales	1	2	3	4	5
El maltrato infantil	1	2	3	4	5
Las necesidades fundamentales de la Infancia y Adolescencia (<i>alimentación, vivienda, participación activa, sueño, juego, educación formal, etc.</i>)	1	2	3	4	5
Los derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia)	1	2	3	4	5
La diversidad en el aula (<i>raza, etnia, orientación sexual, condición socioeconómica, diversidad funcional, etc.</i>)	1	2	3	4	5
La diversidad familiar	1	2	3	4	5
La conflictividad en el aula	1	2	3	4	5
Cuánto consideras que sabes sobre...					
Los menores con medidas de protección	1	2	3	4	5
Los menores en acogida familiar	1	2	3	4	5
Los menores en centros residenciales	1	2	3	4	5
El maltrato infantil	1	2	3	4	5
Las necesidades fundamentales de la Infancia y Adolescencia (<i>alimentación, vivienda, participación activa, sueño, juego, educación formal, etc.</i>)	1	2	3	4	5
Los derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia)	1	2	3	4	5
La diversidad en el aula (<i>raza, etnia, orientación sexual, condición socioeconómica, diversidad funcional, etc.</i>)	1	2	3	4	5
La diversidad familiar	1	2	3	4	5
La conflictividad en el aula	1	2	3	4	5

Preguntas abiertas:

- ¿Qué esperas de participar en este programa?
- ¿En qué aspectos te gustaría profundizar más?
- ¿Qué te ha motivado a participar en este programa?

Anexo III - Cuaderno de Autorregistro con Evaluación de Cada Sesión

Preguntas de reflexión para cada sesión
<ol style="list-style-type: none">1. <i>¿Con qué actitud y sensaciones empecé la última sesión?</i>2. <i>¿Qué he aprendido en esta última sesión?</i>3. <i>¿Sobre qué he salido con dudas?</i>4. <i>¿Sobre qué me gustaría saber más?</i>5. <i>¿Para qué me ha sido útil la última sesión?</i>6. <i>¿Qué creo que podré usar/ poner en práctica de lo aprendido?</i>7. <i>¿Qué creo que no me será útil e incluso podríamos no haberlo visto?</i>8. <i>¿Qué actitud y sensaciones tengo tras acabar la última sesión?</i>
Sesión 1: <ul style="list-style-type: none">- <i>¿Crees que alguna de las necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia no se está cumpliendo de forma adecuada en tu entorno y entre tus estudiantes? O por el contrario, todas están siempre cubiertas. ¿Y sobre los derechos de la Infancia y la Adolescencia?</i>- <i>¿Conoces algún caso? ¿Cómo de habitual es?</i>- <i>¿Qué contexto social y personal rodea a esas personas en las que no se cumplen esas necesidades?</i>- <i>¿A qué crees que se debe?</i>- <i>¿Cuáles de estas necesidades piensas que se vulneran con más frecuencia en tu entorno?</i>- <i>¿Qué indicadores has empleado para llegar a estas conclusiones?</i>
Sesión 2: <ul style="list-style-type: none">- <i>¿Qué tipos de diversidades ves en tu entorno?</i>- <i>¿Cómo son las familias que ves en tu entorno?</i>- <i>¿Cómo actúa la gente de tu alrededor frente a las personas que pertenecen a grupos minoritarios y/o vulnerables?</i>- <i>¿Cómo actúas tú?</i>
Sesión 3: <ul style="list-style-type: none">- <i>¿Conoces algún menor con medidas de protección? ¿Cómo es su contexto y situación?</i>- <i>¿Cómo actúa la gente de tu alrededor frente a esos menores?</i>- <i>¿Cómo actúas tú?</i>
Sesión 4: <ul style="list-style-type: none">- <i>¿Ves casos de discriminación, desigualdad, segregación, agresión o acoso en tu entorno?</i>- <i>¿Cómo actúan las personas que lo sufren?</i>- <i>¿Cómo actúan los agresores?</i>- <i>¿Cómo actúan el resto de personas?</i>- <i>¿Crees que puedes ayudar a solucionar esos problemas? ¿Cómo?</i>

Anexo IV - Actividades de la primera sesión

Actividad 1 de la sesión 1.

Evaluación de necesidades mediante un “bingo”

En primer lugar, se hará una lluvia de ideas en la que se pedirá a todos los participantes que enumeren todos los Derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia que conozcan y se irán anotando en la pizarra.

A continuación, en una pizarra habrá 9 casillas en blanco con el título “Salud Física” y otras 9 casillas en blanco con el título “Autonomía”. A los participantes se les hará una serie de preguntas para fomentar la reflexión sobre este tema y poder desarrollar la actividad:

- *Todos los niños y niñas tienen una serie de Derechos y necesidades básicas que siempre deben cubrirse para que puedan desarrollarse adecuadamente.*
- *¿Qué necesita la infancia para desarrollarse plenamente? ¿Qué tenemos que asegurar que tengan (no sólo físicamente) los menores para crecer dignamente y en las mejores condiciones posibles?*
- *Si os cuesta ponerlos en situación, ¿qué cosas tenéis en vuestro día a día o tuvisteis en vuestra infancia que consideraréis fundamentales?*

Es probable que algunas salgan con cierta facilidad y otras cueste más. En ese caso, el formador tendrá que facilitar al grupo sobre esos elementos concretos. Y cuando vayan “acertando” las necesidades fundamentales se irán anotando en su correspondiente casilla, de forma similar a como se muestra a continuación:

Salud Física			Autonomía		
Alimentación adecuada	Vivienda adecuada	Vestidos e higiene adecuados	Participación activa y normas estables	Vinculación afectiva primaria	Interacción adecuada con adultos
Atención sanitaria	Sueño y descanso	Espacio exterior adecuado	Interacción adecuada con pares	Educación formal	Educación no formal
Ejercicio físico	Protección contra riesgos físicos	Sexualidad sana	Juego y tiempo de ocio	Protección contra riesgos psicológicos	Educación sexual

Actividad 2 de la sesión 1		
<i>Relación de Satisfactores Primarios con Indicadores de UNICEF</i>		
Como en la actividad anterior quedaron escritas en la pizarra los diferentes Derechos y necesidades fundamentales de la infancia, se emplearán para esta actividad. Al total de participantes se les entregarán pequeñas tarjetas con alguno de los más de 30 indicadores de UNICEF. Los participantes deben relacionar sus tarjetas con alguno (o en algunos casos, varios) de los Satisfactores Primarios y Derechos que están escritos en la pizarra. Para ello deben razonar el motivo por el que se relacionan unos con otros. En primer lugar, será una actividad que deberán reflexionar individualmente. Pasados 2 minutos se juntarán en parejas y entre las dos personas harán una puesta en común y revisarán sus reflexiones. Por último, cada pareja irá saliendo a la pizarra una a una y colocarán los diferentes indicadores en cada casilla de satisfactores primarios, mientras explican sus motivos. Tras colocar todas sus tarjetas se hará una pregunta abierta al grupo sobre si están de acuerdo con la colocación de las tarjetas y, en caso de ser necesario, se generará un debate moderado por el formador. Por último, se darán unos minutos para debatir por los huecos en blanco (necesidades fundamentales sin indicadores claros) y si se les ocurren otros indicadores realistas para cualquier necesidad y que pudieran conocer como educadores que son. A continuación, se muestra una tabla con la propuesta del formador de la relación entre Derechos fundamentales, Satisfactores Primarios e Indicadores de UNICEF.		
Derechos fundamentales	Satisfactores Primarios	Indicadores de UNICEF (2016)
<i>Salud Física</i>		
Artículo 24. 2. c) y e) Artículo 27. 3.	Alimentación adecuada	1) Lactancia materna, 2) Sobrepeso, 3) Hábito de desayunar
Artículo 27. 3.	Vivienda adecuada	4) Riesgo de pobreza y privación material, 5) Hogar digno
Artículo 24.3. e)	Vestidos e higiene adecuada	6) Cepillarse los dientes
Artículo 23.3. y 23.4. Artículo 24.2. b), d) y f)	Atención sanitaria	X
Artículo 31. 1	Sueño y descanso	X
	Espacio exterior adecuado	7) Espacios verdes
	Ejercicio físico	8) Actividades deportivas al aire libre
Artículo 19. 1. Artículo 37	Protección de riesgos físicos	9) Salud física, enfermedad y accidentes, 10) Humo del tabaco, 11) Consumo de alcohol y cannabis, 12) Conocimiento de consecuencias del consumo de alcohol y el cannabis
Artículo 34	Sexualidad sana	13) Uso del preservativo
<i>Autonomía</i>		
Artículo 13 Artículo 31.2.	Participación activa y normas estables	14) Delincuencia juvenil
Artículos 5, 8.1, 10, 20, 21, 22 y 37	Vinculación afectiva primaria	15) Acogimiento familiar, 16) Violencia familiar, 17) Comunicación intrafamiliar
	Interacción con adultos	X
	Interacción con iguales	18) Compañerxs amables y serviciales, 19) Violencia escolar
Artículo 28 Artículo 29	Educación formal	20) Lectura, 21) Completar la Educación Primaria, 22) Completar la Educación Secundaria, 23) Abandono Escolar, 24) Apoyo familiar en tareas escolares, 25) Escolaridad en primer ciclo de Infantil
Artículo 31.1. y 31.2.	Educación no formal	26) Bibliotecas, 27) Música o teatro
Artículo 31.1.	Juego y tiempo de ocio	28) Consumo de televisión, 29) Consumo de videojuegos e internet, 30) Hábitos de lectura, 31) Vacaciones fuera del hogar
Artículo 19. 1. Artículo 37	Protección de riesgos psicológicos	32) Víctimas de abusos sexuales, 33) Satisfacción vital
Artículo 34	Educación sexual	33) Embarazos juveniles

Actividad 3 de la sesión 1

Planteamiento de casos de menores con necesidades fundamentales no cubiertas.

Se formarán 4 grupos y cada uno tendrá un caso que debe evaluar. En primer lugar, deben identificar de forma sistemática qué problemáticas observan y a quién implica. Tras ello, deben plantear diferentes soluciones, especificando qué agentes se encuentran implicados. Luego cada grupo expondrá sus casos y las soluciones a las que han llegado. La intención de esta exposición es que el grupo y el formador puedan reconocer los aspectos positivos de cada propuesta y reforzarlos, a la vez que puedan observarse las contradicciones y dificultades, planteando de forma constructiva y reflexiva las diferentes soluciones.

Se presentan 4 casos de niños y niñas (uno por grupo) que no tienen satisfechos algunos de sus satisfactores primarios, tal y como se puede comprobar mediante los indicadores de UNICEF. Tras leer estos casos, cada grupo debe contestar a las siguientes preguntas:

- *¿Reconoces en este caso alguna necesidad no cubierta, es decir, que no haya algún satisfactor primario bien cubierto?*

- *¿Cuáles y por qué? ¿Habéis usado algún satisfactor de UNICEF para llegar a esas conclusiones?*

- *Como educadores/as preocupados/as por vuestros/as estudiantes que sois, ¿qué acciones podríais llevar a cabo para intentar mejorar las difíciles situaciones por las que pasan estas personas vulnerables, estos menores, incluso aunque estas acciones vayan más allá de vuestras obligaciones como docentes?* Si te sirve de guía para ver con qué apoyos puedes contar o qué resistencias puedes encontrarte, a continuación, se proponen diferentes agentes educativos que pueden intervenir o tener cierta relevancia en el proceso de educación y socialización de todo menor: Enumera las acciones que llevaríais a cabo con los diferentes agentes del micro y mesosistema del menor (Bronfenbrenner, 1979), pero sólo con quien consideréis adecuado y relevante trabajar.

- Compañeras/os docentes.
- Orientador/a.
- Equipo directivo (director/a, secretaria/o, jefa/e de estudios, etc.).
- Miembros relevantes del AMPA.
- Asociaciones, ONG's y otras entidades relevantes al caso.
- Compañeros y compañeras del menor.
- Familia del menor.
- Familias de compañeros del menor.
- Servicios sanitarios.
- Servicios sociales.
- Concejalías de juventud, deportes, ocio y tiempo libre, etc.

1. *Posibles necesidades no cubiertas: Sueño y descanso, alimentación adecuada, juego y ocio no controlados (teléfono móvil), normas estables.*

Jaime es un niño de 11 años que afirma que al comienzo de las clases todos los días se muestra muy apagado, con sueño e incluso se duerme. Al ocurrir de forma sistemática, su tutora tiene una reunión con él para intentar averiguar las causas de este problema. Parece que tiene unos hábitos de sueño poco regulados. Se acuesta muy tarde por las noches, pasadas las 00:30 de la noche, tras estar viendo la película de la televisión y jugar varias horas con el móvil. Además, tras comer pasa la tarde sólo en casa y nada le impide echarse siestas diarias de al menos una hora. Tampoco hace actividades extraescolares ni nada relacionado con ejercicio físico o deporte, más allá de la actividad que se hace en el propio colegio. Por otro lado, menciona que apenas desayuna un vaso de leche con cola cao y se sabe que en el colegio lo único que come a media

mañana es bollería industrial. Es un niño un poco bajo, pero aún así pesa considerablemente más que sus compañeros.

2. Posibles necesidades no cubiertas: Alimentación, descansos y vestidos adecuados. Educación formal (brecha digital).

Irene es una niña de 7 años. Es la hermana mediana de una familia de 5 hermanos. Hace apenas un año llegaron a nuestro país desde Perú. Tienen una familia muy colaborativa y participativa con el centro. Precisamente, por esa buena relación, la tutora del centro sabe que están viviendo una situación muy grave de pobreza. De los dos progenitores sólo 1 tiene un trabajo parcial y mal remunerado. Viven en un piso de 30 metros cuadrados sin teléfono ni internet y gastando siempre lo mínimo indispensable en agua y luz. Comen en un comedor social entre diario y una asociación les da alimentos para su casa, pero su dieta es un tanto pobre y empieza a notarse en la salud de Irene la falta de ingerir alimentos frescos como frutas y verduras y el exceso de pastas refinadas. Esta situación de pobreza hace que además el rendimiento de la niña sea inferior al resto de compañeros por no tener acceso a recursos que cada vez son más empleados, como las *tablets* o el internet en casa.

3. Posibles necesidades no cubiertas: Vinculación afectiva primaria, identidad (historia familiar).

Abdul es un niño de 8 años que vive en una residencia de menores. Llegó a España en patera hace 5 años y a día de hoy no tiene ninguna relación con su familia biológica. Tiene una buena relación con sus compañeros del centro y con sus educadores. Tiene buena ropa, duerme y come bien y en clase se comporta adecuadamente, sacando notas razonablemente buenas.

4. Posibles necesidades no cubiertas: Interacción adecuada con adultos, participación activa en la sociedad y protección contra riesgos psicológicos (no se respetan sus creencias culturales).

Basira es una niña nacida en Marruecos que tiene 12 años. Hace tan sólo 2 que llegó a nuestro país y aunque entiende bien nuestro idioma, a veces tiene dificultades para expresarse como quiere. A pesar de esto, no le ha costado hacer amigas en clase. Se sabe que vive en casa con su madre y su abuela, de las cuales sólo la madre habla castellano. También han notificado al centro que el padre no puede acudir al centro, pues tiene una orden de alejamiento. Aún así, tiene una hermana de 17 años que vive con el padre y a veces intenta recogerla para llevársela a casa del padre. Por otro lado, ella ha empezado a usar el pañuelo porque dice que quiere respetar las costumbres de su país. Esto ha generado algún conflicto entre algunos miembros del profesorado y algunas familias.

Actividad 4 de la sesión 1

Presentación del cuaderno de registro de necesidades fundamentales no satisfechas

A los participantes del programa de sensibilización se les recuerda la importancia de que los contenidos de este curso tienen una utilidad práctica real. No se trata sólo de aprender nuevos contenidos teóricos, sino que lo aprendido tiene su repercusión real en su propio entorno, como por ejemplo en sus propias clases.

Por ello, se les plantea una actividad para que vayan haciendo diariamente hasta la próxima sesión del programa. Esta actividad es un diario donde deben registrar las deficiencias que perciben en su entorno (a sus estudiantes, en su familia, en su barrio, etc.) sobre necesidades de la Infancia y la Adolescencia.

A los participantes se les ofrece un pequeño cuaderno tamaño cuartilla, donde cada hoja es un día. Ese día pueden anotar aquellos aspectos y necesidades que ven perjudicados en alguna manera y explicar algunas características del contexto y entorno. Para ello se facilitan en la propia hoja las siguientes preguntas abiertas a modo de guía:

- *¿Crees que alguna de las necesidades fundamentales de la Infancia y la Adolescencia no se está cumpliendo de forma adecuada en tu entorno y entre tus estudiantes? O por el contrario, todas están siempre cubiertas.*
- *¿Conoces algún caso? ¿Cómo de habitual es?*
- *¿Qué contexto social y personal rodea a esas personas en las que no se cumplen esas necesidades?*
- *¿A qué crees que se debe?*
- *¿Cuáles de estas necesidades piensas que se vulneran con más frecuencia en tu entorno?*
- *¿Qué indicadores has empleado para llegar a estas conclusiones?*

Anexo V - Actividades de la segunda sesión

Actividad 1 de la sesión 2

Condiciones de diversidad a través del debate y pictogramas

Tras la exposición inicial del contenido que se va a trabajar en esta clase, se les entrega (boca abajo) al total de participantes 16 pictogramas que representan diferentes condiciones de diversidad humana. Tras esto, se inicia la actividad generando un pequeño debate sobre la igualdad y la diversidad a través de varias preguntas abiertas:

- *¿Todas las personas de tu entorno son iguales? ¿Y de todo el mundo?*
- *¿Qué entendemos por igualdad? ¿Y por diversidad?*
- *¿Qué les hace diferentes? ¿En qué se diferencian?*
- *¿Las diferencias son siempre genéticas o también pueden depender del contexto sociocultural y de desarrollo personal que rodea a cada uno/a?*

Tras el pequeño debate se dibuja una tabla de 16 casillas en la pizarra y se les dice a los participantes que giren sus tarjetas, las observen e intenten interpretar a qué tipos de diversidad hace referencia cada tarjeta para completar la tabla.

A continuación, se muestra la tabla a modo de ejemplo:

Género	Identidad	Orientación sexual	Sexo
Nacionalidad	Raza y etnia	Clase social	Condición económica
Opinión política	Ideología	Religión	Creencias
Diversidad funcional	Condición física	Lengua e idioma	Familia

Actividad 2 de la sesión 2

Redefiniendo la familia (nuevas diversidades)

A continuación, el formador citará diferentes definiciones de familias y los participantes deberán tratar de decir cuál es la palabra adecuada para definir a cada familia. Las definiciones serán:

1. *Familia formada por dos progenitores heterosexuales, generalmente casados legalmente. Adicionalmente, personas con algún parentesco, de diferentes generaciones, y que conviven en el hogar.*
2. *Familias con un único progenitor, siendo más habitual que sean mujeres, ya sea por ser madres solteras o por el fallecimiento o desaparición (desentendimiento) de un progenitor.*
3. *Pareja de progenitores que no tienen hijos en común, sino que son fruto de anteriores parejas.*
4. *Dos progenitores que deciden ser padres a través de la adopción.*
5. *Tíos, abuelos, primos o hermanos mayores que se hacen cargo de menores de edad de su propia familia, pero que no son sus hijos biológicos. Pueden ser, o no, una pareja de progenitores de acogida.*
6. *Progenitores que deciden acoger a menores de edad que no son de su familia.*
7. *Pareja (generalmente) que deciden ser padres inseminando a una mujer que dará a luz a un hijo del que luego no será su madre, mediante un contrato. También conocido como "vientres de alquiler".*
8. *Madres que se quedan embarazadas a edades avanzadas (para el proceso biológico), generalmente tras los 40 años e incluso más.*
9. *Se trata de familias en las que unos miembros se encuentran residiendo habitualmente en un país y otros miembros en otro país. Por ejemplo, una madre y su hijo residen en España, mientras que el padre y su otra hija están en Ecuador.*
10. *Familias formadas por dos progenitores del mismo género.*
11. *Familias formadas (habitualmente) por dos progenitores de género opuesto. Si bien, uno o dos de ellos tiene orientación bisexual invisibilizada (o no).*
12. *Familias en las que al menos uno de los progenitores ha hecho un cambio de sexo. Destacan especialmente las familias en las que la madre biológica de algún hijo hizo la transición hacia el sexo masculino tras el embarazo.*
13. *Familias en las que los progenitores tienen relaciones consentidas fuera de la propia pareja.*
14. *Familias legales en las que un progenitor tiene relaciones legalmente reconocidas (matrimonio) con otras personas. El caso más habitual es el de un hombre con varias esposas.*
15. *Familias en las que los progenitores pueden tener diferentes parejas estables. A diferencia de la poligamia, todos los miembros pueden tener varias parejas, no sólo uno.*
16. *Menores de edad que crecen sin estar en contacto con una familia, sino que lo hacen en centros con educadores y otros menores en su misma situación.*

Si al grupo no le resulta fácil esta tarea, se le pueden dar unas tarjetas (como las que se muestran a continuación) con las diferentes clasificaciones, de forma que sólo tengan que relacionar las definiciones con esas tarjetas.

1. Familia nuclear tradicional y familia extensa	2. Monomarentales	3. Reconstituidas	4. Planificadas adoptivas
5. Extensas de acogida	6. Ajenas de acogida	7. Por maternidad subrogada	8. Tardías
9. Transnacionales	10. Homoparentales	11. Bisexuales	12. Transexuales
13. Poliamorosas	14. Polígamas	15. Polifamilias	16. Centros de acogida

Actividad 3 de la sesión 2

Planteamiento de casos de diversidad en el aula

Se formarán 4 grupos y cada uno tendrá un caso que debe evaluar. En primer lugar, deben identificar de forma sistemática qué problemáticas observan y a quién implica. Tras ello, deben plantear diferentes soluciones, especificando qué agentes se encuentran implicados. Luego cada grupo expondrá sus casos y las soluciones a las que han llegado. La intención de esta exposición es que el grupo y el formador puedan reconocer los aspectos positivos de cada propuesta y reforzarlos, a la vez que puedan observarse las contradicciones y dificultades, planteando de forma constructiva y reflexiva las diferentes soluciones.

Se presentan 6 casos de niños y niñas de los que deberán escoger uno por grupo. Estos casos son de menores que sufren de algún tipo de discriminación o desigualdad por motivo de pertenecer a algún grupo minoritario. Para facilitar la reflexión, se presentan varias preguntas a modo de guión:

- *¿Sufren algún tipo de dificultad o discriminación? ¿De qué naturaleza es? ¿Qué elementos clave reconoces en este caso?*
- *Como educadores/as preocupados/as por vuestros/as estudiantes que sois, ¿qué acciones podríais llevar a cabo para intentar mejorar las situaciones por las que pasan estos menores?*
- *¿Qué agentes están implicados en el caso, ya sea en la problemática o que puedan intervenir como mediadores y agentes de cambio? A continuación se proponen diferentes agentes educativos que pueden intervenir o tener cierta relevancia en el proceso de educación y socialización de todo menor: Enumera las acciones que llevaríais a cabo con los diferentes agentes del micro y mesosistema del menor (Bronfenbrenner, 1979), pero sólo con quien consideréis adecuado y relevante trabajar.*
 - Compañeras/os docentes.
 - Orientador/a.
 - Equipo directivo (director/a, secretaria/o, jefa/e de estudios, etc.).
 - Miembros relevantes del AMPA.
 - Asociaciones, ONG's y otras entidades relevantes al caso.
 - Compañeros y compañeras del menor.
 - Familia del menor.
 - Familias de compañeros del menor.
 - Servicios sanitarios.
 - Servicios sociales.
 - Concejalías de juventud, deportes, ocio y tiempo libre, etc.

1. *Racismo.* Jonatan es un chico de 15 años de origen gitano. Junto con sus hermanos y hermanas, acude al centro escolar más cercano a su casa. En clase tiene bastantes amigos y amigas, ya que es un chico muy simpático y de buen trato. Pero hay un grupo de chavales con el que está enfrentado. En más de una ocasión ese grupo le ha agredido verbalmente con insultos como "gitano de mierda" e incluso físicamente. Jonatan se defiende como puede de estas agresiones, pero no deja de ser víctima de acoso y de ser parte en situaciones de violencia.

2. *Discapacidad.* Atenea es una niña de 7 años con síndrome de Down y problemas de movilidad por problemas en la espalda. Con las debidas adaptaciones curriculares, es una más en clase. Aunque tiene muchas amigas y amigos en clase

3. *Orientación sexual.* Elisa es una adolescente de 16 años. Saca unas notas similares a las de cualquier persona de su edad. Alguna que otra asignatura suspensa y otras con buenas notas. A

veces hace los deberes y otras se le olvidan. Tiene un grupito -no muy numeroso- de amigos y amigas. La mayor parte de la clase, fuera de este grupo, la ignora. Incluso hay un grupo que en el patio la acosa llamándola maricona, bollera, camionera y cosas aún peores. Ella afirma a la tutora que esto se produce después de que dejara la relación con un chico y empezara a salir con una chica. También menciona que ni siquiera se considera homosexual, sino bisexual. Pero esta información sólo sirve para nuevas bromas.

4. *Sexo o género.* Emilio es un adolescente de 16 años que nació con genitales femeninos. Actualmente, lleva más de un año hormonándose para prepararse para la transición al cambio de sexo, entre lo que se incluye el cambio legal de nombre. El profesorado hace muchas actividades de concienciación y se muestra muy en apoyo del menor, pero aún así tiene pocos amigos y no es raro que sufra acoso en momentos informales.

5. *Familia extensa.* Roberto y Marina son dos hermanos de 5 y 13 años respectivamente. Viven en casa de sus abuelos maternos, Francisco y Pepi. Nunca conocieron a su padre y su madre sólo vive con ellos cuando no está en centros de desintoxicación, motivos por los que sufren en ocasiones las burlas de otros compañeros.

6. *Acogimiento residencial.* Rocío tiene 10 años y cursa 5º de primaria. Hace unas semanas una de sus profesoras la oyó llorar y la encontró en una esquina de la clase medio paralizada de miedo. Cuando se calmó, Rocío explicó que estando ella sola en el aula haciendo un ejercicio había entrado un hombre y que ella sintió mucho miedo y se bloqueó. Era una persona de mantenimiento que saludó a la niña y se limitó a cambiar un fluorescente.

Los profesionales del centro de acogida en que está Rocío tuvieron que explicar en el colegio una información que pudiera ayudarles a entender a la niña. Su problema es que había sufrido abusos sexuales por parte de un varón de la familia. El profesorado empezó entonces a entender por qué la niña reaccionaba de forma arisca ante cualquier muestra física de afecto, así como el lenguaje subido de tono e impropio de su edad que a veces usaba.

Además, habían notado que cada cierto tiempo Rocío estaba como ausente en clase y no se centraba. Si se le llamaba la atención por este motivo, a veces reaccionaba con ataques de ira, lanzando los objetos que tuviera a mano o dando patadas a sillas y mesas. Su educadora del centro tuvo que explicar que en las visitas que recibía de su madre, ésta le había dicho que no apoyaba la denuncia del abuso sexual. Por el contrario, acusaba a la niña de querer 'hundir a la familia', en vistas de lo cual se había solicitado la suspensión de las visitas de la madre (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

Actividad 4 de la sesión 2

Deberes: Buscar información relacionada con la diversidad en el aula

Se pide a los participantes que, individualmente, busquen para la próxima sesión alguna noticia o historia relacionada con la desigualdad, discriminación y agresiones en el aula. Alternativamente, pueden buscar cifras y datos poblacionales de los datos trabajados en esta sesión.

Anexo VI - Actividades de la tercera sesión

Actividad 1 de la sesión 3

Definiendo conceptos del Sistema de protección a la Infancia

A los participantes se les expondrán los contenidos que se encuentran a continuación en cursiva y se les pedirá que los definan con sus propias palabras. Tras ello, el formador irá ajustando sus explicaciones a la definición que aquí se muestra:

- *Sistema de protección a la infancia*: Mecanismos e instituciones que tienen los organismos públicos para garantizar los derechos y necesidades de la Infancia y de la Adolescencia.
- *Exclusión social*: Falta de participación en la vida social, cultural y económica por motivo de no tener cubiertos ciertos derechos o necesidades.
- *Situación de riesgo*: Tener perjudicados el desarrollo personal, familiar, social o educativo a causa de carencias o conflictos familiares. En cualquier caso, la entidad, intensidad o persistencia no son suficientes como para ser declarados en situación de desamparo. Aun así, se necesita la intervención de la administración pública competente para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que afectan al menor, para evitar su exclusión social y posible futuro desamparo.
- *Situación de desamparo*: Se trata de un maltrato hacia un menor que es tan grave que no puede corregirse dentro del marco de la familia de origen. Debe ser provocado o consentido por sus tutores, progenitores o guardadores. No puede encontrarse en situación de desamparo únicamente por la falta de recursos materiales.
- *Maltrato*: Acción, omisión o trato negligente, no accidental que prive al niño de sus derechos o su bienestar, que amenace y/o interfiera su ordenado desarrollo físico, psicológico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad. El absentismo escolar provocado y la no escolarización son considerados también una forma de maltrato.
- *Guarda*: Medida de protección a la Infancia y la Adolescencia por la que la Administración ejerce las funciones guardadoras cuando el padre y la madre, o en su caso, los tutores, no las pueden ejercer adecuadamente.
- *Tutela*: Medida de protección que se adopta en situaciones de desamparo y suspende provisionalmente la patria potestad del padre y de la madre o, en su caso, del tutor, asumiendo la entidad pública el ejercicio de la misma.
- *Patria potestad*: Conjunto de derechos, atribuciones y deberes que tienen los padres sobre los hijos no emancipados.
- *Familia extensa de acogida*: Es en la que existe una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad de hasta el tercer grado, entre el menor y los solicitantes del acogimiento.
- *Familia ajena de acogida*: Es aquella en la que no existe una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad entre el menor y los solicitantes del acogimiento. Este acogimiento en familia ajena se promueve cuando no es posible en la familia extensa del menor, bien por inexistencia de parientes interesados en su constitución o por falta de idoneidad de estos para el acogimiento familiar.
- *Adopción*. La adopción es una medida de protección a la infancia que proporciona una familia definitiva a niños y niñas que, por determinadas circunstancias, no pueden permanecer en su familia de origen (Subdirección General de Protección a la Infancia de la Comunidad de Madrid, 2020).
- *Acogimiento residencial*. Es una medida de protección destinada a aquellos menores que no pueden permanecer en sus hogares, mediante la cual se les proporciona un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo (Ley del Menor de Castilla-La Mancha, 1999).

Actividad 2 de la sesión 3

Quizz sobre el maltrato infantil

Se van a hacer una serie de afirmaciones, y los participantes mostrarán si están de acuerdo levantando una tarjeta verde o en desacuerdo levantando una tarjeta roja. Tras cada afirmación, se debatirán los contenidos.

- *El maltrato se debe fundamentalmente a un único factor, como un padre con trastornos psicológicos.* No, el maltrato se debe a la interacción de numerosos factores de protección y de riesgo (Hindley, Ramchandani y Jones, 2006; Trocmé; Knobe, Fallon, MacLaurin, 2003).
- *Maltrato es sólo pegar a los hijos.* No, hay muchas formas de maltrato entre las que se incluye el maltrato psicológico/ emocional, el maltrato físico, la falta de educación (no acudir a la escuela), el abuso sexual o la incitación a la prostitución, o en general, cualquier restricción de los derechos y necesidades de la Infancia y la Adolescencia, de forma directa o consentida de terceros. o.
- *No tener recursos materiales o económicos es una forma de maltrato familiar.* No, si se trata sólo de necesidades materiales, no podemos hablar de maltrato por parte de los progenitores y las instituciones deben garantizar cubrir o compensar estas deficiencias.
- *Las niñas y niños tienen mayores posibilidades de sufrir violencia física y los adolescentes de sufrir violencia sexual.* Cierto.
- *Los varones sufren más violencia física que las mujeres, que sufren más violencia sexual, abandono y prostitución forzosa.* Cierto.
- *Una víctima de maltrato puede sufrir problemas físicos, psicológicos y sociales de todo tipo, como adicciones, sexo precoz de riesgo, volver a ser víctima en el futuro o convertirse en agresor.* Cierto, pero es sólo más posible respecto al grupo de control.

Levanta la tarjeta verde si piensas que el siguiente factor es de protección o rojo si es de riesgo:

- Problemas físicos. Riesgo.
- Retraso madurativo. Riesgo.
- Discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales. Riesgo.
- Enfermedad crónica. Riesgo.
- Grupos minoritarios y marginados. Riesgo social
- Pobreza. Riesgo social.
- Conflictividad familiar. Riesgo
- Psicopatología o consumo de sustancias de algún progenitor. Riesgo.
- Estilo educativo autoritario. Riesgo
- Estilo educativo anárquico. Riesgo
- Buen desempeño de la paternidad y maternidad. Protección.
- Vinculación afectiva positiva. Protección.
- No estar en situación de pobreza. Protección.
- Buena salud. Protección.
- Desarrollo evolutivo normotípico. Protección.
- Temperamento fácil y ser hábil socialmente. Protección.
- Empleo estable. Protección.
- Entorno social poco conflictivo. Protección.

Actividad 3 de la sesión 3

Planteamiento de casos de menores con medidas de protección

Se formarán 4 grupos y cada uno tendrá un caso que debe evaluar. En primer lugar, deben identificar de forma sistemática qué problemáticas observan y a quién implica. Tras ello, deben plantear diferentes soluciones, especificando qué agentes se encuentran implicados. Luego cada grupo expondrá sus casos y las soluciones a las que han llegado. La intención de esta exposición es que el grupo y el formador puedan reconocer los aspectos positivos de cada propuesta y reforzarlos, a la vez que puedan observarse las contradicciones y dificultades, planteando de forma constructiva y reflexiva las diferentes soluciones.

Enumera las acciones que llevaríais a cabo con los diferentes agentes del micro y mesosistema del menor (Bronfenbrenner, 1979), pero sólo con quien consideréis adecuado y relevante trabajar. A continuación, se muestran diferentes casos extraídos de Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs (2014):

1. Hijo de una madre con muy graves problemas de adicción, Raúl ha sido adoptado hace poco, ya con 8 años. Está comenzando a comprender el significado de haber sido abandonado y piensa a veces que quizá la culpa de todo lo que pasó fue suya por no haber sido bueno con su madre. Se propone hacerlo todo bien, no portarse mal, ni protestar por nada y conseguir que todo el mundo le quiera y sea feliz con él. Tiene muchas ganas de hacer nuevos amigos y amigas en el colegio, pero le da miedo que le rechacen, por lo que intenta agradar continuamente a sus compañeros y compañeras, ofreciéndoles su desayuno, haciéndoles los ejercicios e incluso perdiendo aposta en los juegos del patio para que puedan ganar y así estén felices.

También necesita la aceptación de su profesora, por lo que quiere hacerle regalos continuamente y reclama mucho su atención. Si algún ejercicio no le sale bien o la profesora le riñe, Raúl llora desconsoladamente, pues lo interpreta como un fracaso y teme que le deje de querer por ello.

Un día, los padres de Raúl comentaron con la profesora que estaban muy preocupados por la baja tolerancia de Raúl a las críticas. Además, le dijeron que habían notado que el niño les robaba dinero de la cartera. La profesora les contó entonces la conducta excesivamente generosa del niño y les dijo que alguna vez había visto al niño regalar dinero a los demás, quizá queriendo asegurarse su amistad.

2. Rocío tiene 10 años y cursa 5º de primaria. Hace unas semanas una de sus profesoras la oyó llorar y la encontró en una esquina de la clase medio paralizada de miedo. Cuando se calmó, Rocío explicó que estando ella sola en el aula haciendo un ejercicio había entrado un hombre y que ella sintió mucho miedo y se bloqueó. Era una persona de mantenimiento que saludó a la niña y se limitó a cambiar un fluorescente.

Los profesionales del centro de acogida en que está Rocío tuvieron que explicar en el colegio una información que pudiera ayudarles a entender a la niña. Su problema es que había sufrido abusos sexuales por parte de un varón de la familia. El profesorado empezó entonces a entender por qué la niña reaccionaba de forma arisca ante cualquier muestra física de afecto, así como el lenguaje subido de tono e impropio de su edad que a veces usaba. Además, habían notado que cada cierto tiempo Rocío estaba como ausente en clase y no se centraba. Si se le llamaba la atención por este motivo, a veces reaccionaba con ataques de ira, lanzando los objetos que tuviera a mano o dando patadas a sillas y mesas. Su educadora del centro tuvo que explicar que en las visitas que recibía de su madre, ésta le había dicho que no apoyaba la denuncia del abuso sexual. Por el contrario, acusaba a la niña de querer 'hundir a la familia', en vistas de lo cual se había solicitado la suspensión de las visitas de la madre.

3. Laura (12 años) y Manuel (8 años) iban al colegio de forma irregular. El padre, alcohólico, agredía frecuentemente a la madre, incapaz de cuidar adecuadamente a sus hijos. Laura fue asumiendo muchas de las tareas domésticas y el cuidado de su hermano. Laura y Manuel acabaron en un centro de protección. Aunque las visitas de la madre eran positivas, la situación familiar no variaba y la madre empezó a asumir que los niños estarían mejor fuera del hogar. Acogidos por unos familiares, Manuel estableció una buena relación con ellos, pero Laura competía con la acogedora por el cuidado de su hermano. Constantemente le repetía que ella no era su madre y no le cuidaba bien, diciéndole a Manuel que sólo le debía hacer caso a ella.

Los conflictos entre la niña y los acogedores, así como con Manuel, aconsejaron buscarle otra familia, aunque manteniendo un contacto frecuente con su hermano. Los nuevos acogedores tienen dos hijos mayores que Laura, así ella puede abandonar el rol de madre que no corresponde a una niña. Las cosas han mejorado mucho para ella, pero tiene problemas escolares.

Laura está cursando 6º de primaria, el curso que le toca por edad, pero tiene un nivel de competencia curricular de 3º de primaria que hace necesario que se adapten las actividades que realiza a su nivel. Las horas escolares se le hacen eternas y le cuesta mucho comprender lo que los profesores y profesoras explican. No entiende para qué le va a servir todo eso si ella lo que quiere es volver con sus padres y ayudarles en la venta ambulante, para lo que, según su madre, basta con saber unas pocas cuentas. Se aburre y se distrae pensando en cómo estará Manuel. Constantemente pierde el hilo de la materia; cuando ya no puede más, explota y no para de interrumpir, mostrando su aburrimiento (bosteza, resopla, se estira, golpea la mesa con el bolígrafo...) y pidiendo salir un rato fuera del aula.

4. A mitad del tercer curso de primaria, el comportamiento y el rendimiento de Ismael no ha variado respecto a años anteriores. Se incorporó a su centro escolar actual en el último curso de la educación infantil, procedente de otro colegio. Desde el principio llamó la atención por su impulsividad, manifiesta tanto dentro como fuera del aula. En el aula se comportaba como un niño muy inquieto, con grandes dificultades para mantener la atención y para seguir consignas que para el resto de la clase no parecían presentar problema alguno. Alteraba con frecuencia el ritmo de la clase, con interrupciones tanto al profesorado como a sus compañeras y compañeros. Sus profesores no sabían muy bien qué estrategias adoptar y qué medidas tomar, pues, aunque inicialmente parecían verse algunos avances con nuevas maneras de proceder con él, al poco tiempo Ismael volvía a su comportamiento molesto y perturbador.

Las cosas no eran muy diferentes fuera del aula. Allí donde Ismael estaba, había algo de revuelo. Como sus compañeros y compañeras de clase le rehuían en el patio, el niño fue juntándose con los del curso superior, uniéndose a otros dos niños también inquietos y revoltosos. Convenía estar siempre pendiente de ellos, porque en varias ocasiones se les había visto molestando a los más pequeños. La madre de una niña de primer curso había presentado ya una protesta porque este grupito había hecho llorar a su hija a la salida del colegio.

Los intentos de establecer alguna colaboración con la familia del niño no habían dado fruto. Los padres no acudían a las citas o lo hacían de manera muy irregular. Su comportamiento era bastante esquivo y su colaboración nula. Al parecer, tienen a otro hijo escolarizado en el centro escolar al que antes asistía también Ismael, donde parece que su colaboración no es mayor.

Lo que diferencia el de Ismael del resto de los casos presentados anteriormente es que no se trata de un niño con medidas de protección. Vive con su familia y no hay ninguna constancia de que los servicios sociales o el sistema de protección hayan tenido que intervenir nunca en relación con él o con ninguno de sus hermanos. Se trae aquí para indicar que comportamientos como los de Ismael pueden presentarse en chicos y chicas que crecen en una variedad de situaciones. Uno de los riesgos que hay con menores que han tenido historias familiares que han requerido la actuación del sistema de protección de infancia es la estigmatización que consiste en pensar que todos ellos y ellas son problemáticos y problemáticas tanto dentro como fuera del aula. En algunos casos lo son mucho, en otros lo son un poco y en ocasiones no lo son en absoluto. Tener respecto a todos ellos y ella expectativas y actitudes negativas es tan inadecuado como educativamente

contraproducente. Se trata de chicos y chicas muy diferentes entre sí en cuanto a historia, necesidades, comportamiento, rendimiento y relaciones. Poner sobre la frente de todos ellos y ellas la misma etiqueta sería tan erróneo como pretender que todos los profesores y todas las profesoras puedan ser descritos con un par de adjetivos comunes, ignorando la enorme diversidad existente.

Actividad 4 de la sesión 3

Deberes: Buscar información relacionada con el Sistema de Protección a la Infancia

Se pide a los participantes que, individualmente, busquen para la próxima sesión alguna noticia o historia relacionada con algún elemento del Sistema de Protección a la Infancia. Por ejemplo, que busquen alguna entrevista a algún menor que haya sufrido maltrato y haya sido declarado en situación de desamparo.

Alternativamente, pueden buscar cifras y datos poblacionales de los datos trabajados en esta sesión.

Anexo VII - Actividades de la cuarta sesión

Actividad 1 de la sesión 4

Dinámicas de resolución de conflictos en el aula

Esta sesión se dedicará casi íntegramente a conocer y hacer (si las condiciones lo permiten) una serie de técnicas y actividades de resolución de conflictos en el aula. Todas las técnicas se extraen de Kreidler (2017) y se enumeran a continuación:

- *Las peleas.*
- *Calmarse.*
- *Arbitrar.*
- *Escucha reflectiva.*
- *Suavizar.*
- *Contar historias.*
- *Tiempo de retirada o tiempo fuera.*
- *Cuestionario de pelea.*
- *El método de discusión justa.*
- *Los juegos de roles.*
- *La inversión de roles.*
- *Los títeres de problemas.*
- *La estrategia r-s-r (resentimiento – solicitud - reconocimiento)*

Actividad 2 de la sesión 4

Deberes: Buscar información relacionada con la desigualdad, discriminación y agresiones en el aula

Se pide a los participantes que, individualmente, busquen para la próxima sesión alguna noticia o historia relacionada con la desigualdad, discriminación y agresiones en el aula. Alternativamente, pueden buscar cifras y datos poblacionales de los datos trabajados en esta sesión.

Anexo VIII - Actividades de la quinta sesión

Actividad 1 de la sesión 5

A favor de la inclusión y contra la discriminación. 6 sombreros de pensar

Esta actividad consiste en generar una dinámica para buscar soluciones contra la discriminación y a favor de la inclusión. Para ello se empleará la estrategia de “los 6 sombreros de pensar” (Bono, 1985). Cada “sombrero” es una etapa de la dinámica que se presenta sucesivamente (salvo el sombrero azul que representa al formador).

Las preguntas iniciales para comentar el debate son:

- *¿Qué ideas se os ocurren para mejorar la inclusión de los estudiantes y combatir la discriminación?*
- *¿Podrías ordenar sistemáticamente las acciones para mejorar la inclusión?*
- *¿Con qué agentes harías eso?*

Los seis sombreros definidos en esta técnica son:

1. *Sombrero Azul.* En este caso, esta función está atribuida al formador y consiste en organizar y gestionar la propia dinámica.
2. *Sombrero Verde.* Es el inicio de la dinámica. En este momento es todo creatividad sin límites y el objetivo es únicamente plantear soluciones a los problemas presentados. No se ponen pegas a ninguna idea en este punto. Se emplean las técnicas de lluvia de ideas y de “sí y” (para añadir nuevos elementos a cada idea)
3. *Sombrero Blanco.* Desde esta perspectiva se informa únicamente de datos y hechos objetivos y comprobables.
4. *Sombrero Rojo.* Consiste en valorar las ideas desde una perspectiva puramente emocional. Se expresan los sentimientos que transmite cada idea, sin necesidad de valorarla. Es irracional y sirve para mostrar los valores que tiene cada participante.
5. *Sombrero Negro.* Tras valorar los aspectos emocionales, es el momento de plantear todas las dificultades de cada idea.
6. *Sombrero Amarillo.* En este momento final se valoran únicamente los aspectos positivos de cada idea.

Actividad 2 de la sesión 5

Deberes: Cuaderno de registro con las conclusiones de los 6 sombreros

Cada participante debe hacerse un cuaderno de registro donde vaya anotando semanalmente si ha podido aplicar algo de lo trabajado durante el programa. También pueden anotar observaciones, cualquier cosa que consideren relevante o algo que quieran trabajar en la sesión final de recordatorio.

Anexo IX - Recursos audiovisuales sobre la diversidad familiares

A continuación, se muestran una serie de recursos audiovisuales, entre los que se incluyen películas, series y programas de televisión que muestran diferentes narraciones sobre la diversidad sexual, familiar y menores con medidas de protección:

n	Nombre	Sinopsis
<i>Adopción, acogimiento, menores huérfanos y familias reconstituidas</i>		
1	En buenas manos (película)	Theo acaba de nacer. Después de dar a luz, su madre biológica le entrega a un programa de adopción. Los servicios de adopción deben encontrar entonces a la que se convertirá en su madre adoptiva. En el otro extremo, Alice lleva casi diez años luchando por ser madre. Un grupo de profesionales trabajará para que Theo y Alice puedan reunirse.
2	Juno (película)	Juno es una jovencita de dieciséis años. Un día decide tener su primera experiencia sexual con un chico del instituto, el buenazo y tranquilo Paulie. Y Juno queda embarazada. Tras desechar el aborto como alternativa, decide, con la aquiescencia de su padre y de su madrastra, dar al bebé en adopción. Para tal propósito elige a Vanessa y Mark Loring, un matrimonio joven, de buena posición económica, que anhela con ansia tener un hijo.
3	Philomena (película)	Martin Sixsmith es un cínico y descreído periodista caído en desgracia que, un buen día, se encuentra con la historia de su vida: Philomena Lee, una humilde pero siempre bienintencionada mujer de setenta y tantos años que se ha pasado los últimos cincuenta buscando a su hijo. La historia de Philomena es una que ha tratado de ser silenciada durante medio siglo y habla de cómo la estricta sociedad de la época le robó a su recién nacido y la condenó a ingresar en un convento como castigo por quedarse embarazada tan joven. Ahora el periodista y la anciana, pero valerosa mujer, decidirán unir sus fuerzas y se embarcarán en un viaje inolvidable entre dos continentes en busca de la verdad y de la justicia, y que les cambiará a ambos para siempre.
4	Familia al instante (película)	Cuando Pete y Ellie deciden formar una familia, exploran el mundo de la adopción. Tras conocer a tres hermanos, entre ellos una rebelde quinceañera (Isabela Moner), se encuentran inesperadamente con que han pasado de cero a tres hijos de la noche a la mañana. Ahora Pete y Ellie deberán aprender los gajes del oficio de la paternidad de la forma más divertida posible con la esperanza de convertirse en una familia.
5	La ladrona de libros (película)	Narra la inspiradora historia de una animosa y valerosa jovencita llamada Liesel, que transforma las vidas de todas las personas de su entorno cuando la envían a vivir con una familia de acogida en la Alemania de la II Guerra Mundial. Para Liesel, el poder de las palabras y de la imaginación se convierte en una forma de escapar –e incluso de encontrar placer– de los tumultuosos eventos que la rodean, tanto a ella como a toda la gente que conoce y quiere. Liesel es el alma y el corazón de La ladrona de libros.
6	La adopción (película)	La historia de una pareja española que llega a un país del Este a adoptar a un niño. Pero las cosas no van a ser como esperaban. Inmersos en un entorno progresivamente hostil, salen a relucir los conflictos latentes entre ellos. El sueño con el que llegaron amenaza con convertirse en pesadilla...
7	¡Shazam!	Todos llevamos un superhéroe dentro, solo se necesita un poco de magia

	(película)	para sacarlo a la luz. Cuando Billy Batson (Ángel), un niño de acogida de 14 años que ha crecido en las calles, grita la palabra '¡SHAZAM!' se convierte en el Superhéroe adulto Shazam (Levi), por cortesía de un antiguo mago. Dentro de un cuerpo desgarrado y divino, Shazam esconde un corazón de niño. Pero lo mejor es que en esta versión de adulto consigue realizar todo lo que le gustaría hacer a cualquier adolescente con superpoderes: ¡Divertirse con ellos!
8	Stuart Little (película)	¿Qué es mejor ser, cola de león o cabeza de ratón? El ratoncito Stuart Little lo tiene claro. Él es quien es. Y está muy orgulloso de su condición ratonil. De modo sencillo, sin didactismos empalagosos o demasiado obvios, el film defiende el derecho de todos a ser de determinada forma. A hacer valer aquello de que "cada uno es hijo de su padre y de su madre". Estamos ante un film encantador, pensado con rara inteligencia para el público familiar. La escena en que el matrimonio Stuart acude al orfanato para adoptar un niño es paradigmática a este respecto. Aportación del guionista M. Night Shyamalan (El sexto sentido), es un golpe sorpresa que engancha al espectador: marido y mujer observan a los niños variados que pululan por ahí, y cuando ven a un ratoncito solo y triste... no manifiestan extrañeza. Tampoco cuando se pone a hablar, y les explica que ningún humano quiere adoptarle por ser de otra especie.
9	Gru, mi villano favorito (película)	Pero no todo es Gru en esta película. Fundamentales resultan las tres huérfanas –simplemente perfectas– y los minions, una suerte de curris de los Fraggles. Estos muñecajos amarillos son unos trabajadores infatigables de Gru. Son divertidísimos y un complemento perfecto de la historia. Los mayores también disfrutarán de lo lindo con estos personajillos, así como con los detalles divertidos de la decoración de la casa de Gru (como las bombas-cama) o las críticas a la sociedad actual, donde enseguida se es demasiado viejo porque los jóvenes vienen pisando fuerte y parece no haber sitio para todos.
10	La huérfana (película)	Cuando Kate (Vera Farmiga) y John Coleman (Peter Sarsgaard) pierden al bebé que estaban esperando, todo se derrumba a su alrededor. Su matrimonio se tambalea y la mente de Kate se llena de pesadillas, miedos y temores. Para intentar recuperar la normalidad, la pareja se dirige a un orfanato local con la intención de adoptar a un niño. Allí se sienten extrañamente atraídos por Esther, una niña de rostro angelical (Isabelle Fuhrman). Pero cuando la chiquilla llega a casa de los Coleman, empiezan a ocurrir cosas extrañas, y Kate se da cuenta de que Esther esconde un terrible secreto.
11	Poderosa afrodiva (película)	Lenny es un periodista deportivo casado con una propietaria de una galería de arte. Ella quiere adoptar un niño, y él acaba aceptando, aunque no sin ciertas reticencias iniciales. Sin embargo, con el tiempo Lenny se convierte en un hombre feliz con su hijo, un chavalín despierto y ocurrente. Esto le lleva a pensar que su madre biológica ha de ser una mujer muy inteligente y decide encontrarla. Cuando por fin da con ella comprueba con estupor que se trata de Linda, una prostituta y actriz porno con muy pocas luces.
12	Ladybird. ladybird (película)	Maggie es una mujer inestable, madre de cuatro hijos de distinto padre. Debido a una negligencia en su domicilio, los cuatro están a punto de perecer en un incendio. La Asistencia Social une este incidente a otros puntos negativos del pasado de Maggie, y decide retirarle la custodia de los hijos. A partir de aquí se produce el hundimiento moral de la protagonista, levantado parcialmente por Jorge, un refugiado paraguayo que podría ser el

		amor de su vida.
13	Lion (película)	El pequeño Saroo, de cinco años, se pierde en un tren en el que recorrerá miles de kilómetros por la India, lejos de su casa y de su familia. Saroo tendrá que aprender a vivir solo en Calcuta, antes de que una pareja australiana lo adopte. Veinticinco años después, y contando tan sólo con sus recuerdos, una determinación inquebrantable y las posibilidades que le proporciona la herramienta de búsqueda Google Earth, comenzará a buscar a su familia perdida, para reencontrarse con ellos.
14	El bola (película)	El Bola es un chaval de 12 años que vive en una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio le brinda la oportunidad de descubrir la amistad y una realidad familiar completamente distinta. Todo ello le dará la fuerza necesaria para aceptar y, además, afrontar su propia situación.
Polifamilias y poliamor		
15	Tengo tres esposas (programa)	Un equipo de cineastas grabó durante un año las vidas de varias familias polígamas en Rockland Ranch, una comunidad de mormones fundamentalistas en el desierto de Utah.
16	Un marido para cuatro esposas (programa)	Ni Kody Brown ni sus cuatro esposas ni sus 17 hijos aspiraban a ser protagonistas de una serie televisiva. Pero hace dos años decidieron contar su historia en un 'reality show' que detallaba los pormenores de su vida familiar.
17	El profesor Marston y Wonder Woman (película)	Basada en la vida del Dr. William Marston, psicólogo y teórico de Harvard, quien ayudó a crear el detector de mentiras y el famoso personaje ficticio de la Mujer Maravilla. Esta película muestra parte de la relación poco convencional que compartió con dos mujeres: su esposa Elizabeth (Rebecca Hall), y Olive Byrne, una alumna de William que invita a la pareja a una hermandad femenina, en donde exploran y comparten ideas sobre sexualidad y sumisión. A partir de este evento, William, Elizabeth y Olive forman un triángulo tanto amoroso como intelectual: la química entre los tres fue la clave para crear a la famosa heroína y dotarla de sus propios ideales feministas. Luchando contra aquellos que intentaron censurar la historietta por considerarla violenta y llena de perversión, el trío defendió firmemente la presencia de un personaje femenino que sirviera de inspiración para las mujeres de todo el mundo.
18	Vicky, Cristina, Barcelona (película)	Vicky y Cristina son dos jóvenes norteamericanas que van a Barcelona a pasar unas vacaciones de verano. Vicky es sensible, racional y tiene intención de casarse; Cristina es apasionada y busca aventuras emocionantes; en realidad, no sabe muy bien lo que quiere, pero sabe perfectamente lo que no quiere. En Barcelona, ambas se ven envueltas en una relación poco convencional con Juan Antonio (Javier Bardem), un conocido pintor vinculado sentimentalmente a su tempestuosa exmujer María Elena.

Familias y adolescentes LGTB		
19	Rara (película)	Que te gusten los chicos, o quizá encontrar que son estúpidos; ser super cercana con tu mejor amiga, y aun así no contarle tus secretos; tener problemas en el colegio y unos padres aburridos. Este es el tipo de problemas a los que se enfrenta una niña de 13 años. Para Sara eso no tiene nada que ver con el hecho de que su mamá viva con otra mujer. Aunque su padre no piense lo mismo.
20	Girl (película)	Una adolescente transexual que está en procesos médicos y psicológicos por su cambio de sexo. A parte de por el tema de la transexualidad, es interesante el modelo familiar que presenta la protagonista porque vive en una familia monoparental.
21	Tomboy (película)	Tras instalarse con su familia en un barrio de las afueras de París, Laure, una niña de diez años, aprovecha su aspecto y su corte de pelo para hacerse pasar por un chico. En su papel de "Michael", se verá inmersa en situaciones comprometidas; y Lisa, una chica de su nuevo grupo de amigos, se siente atraída por ella.
22	XXY (película)	Álex es una singular adolescente de quince años que esconde un secreto. Poco después de su nacimiento, sus padres, Kraken (Ricardo Darín) y Suli (Valeria Bertuccelli), decidieron dejar Buenos Aires para vivir, aislados del mundo, en una cabaña de madera a orillas del mar. Lo que pretendían era que su hija creciera libre de cualquier tipo de prejuicios, protegida y feliz, hasta que llegara el momento de decidir qué camino debía seguir.
23	Tormenta de verano (película)	Tobi y Achim son amigos desde hace años. Uno es timonel, el otro remero en un equipo de remo. Han celebrado numerosas victorias en el pasado y esperan con impaciencia disputar la gran regata de la región. Pero ya no se trata de un campamento de verano y han dejado de ser niños. Cuando se vuelve serio el flirteo de Achim con Sandra (Miriam Morgenstern), Tobi se da cuenta de que sus sentimientos para Achim son mucho más profundos de lo que quiere admitir. Se siente confuso, incómodo, y cada vez más excluido. En lugar del equipo femenino berlinés tan esperado, llega un equipo de jóvenes homosexuales que hacen gala de su condición. De repente, Tobi y sus compañeros se ven obligados a replantearse sus prejuicios, sus miedos, y quién sabe si sus deseos más secretos. A medida que sube la tensión, la confrontación entre los muchachos parece tan inevitable como la violenta tormenta que amenaza desatarse sobre el lago.
24	Circumstance (película)	Las adolescentes Atafeh y Shireen, su mejor amiga, están experimentando con su sexualidad en subcultura de la escena artística de Teherán cuando el hermano de Atafeh, Mehran, vuelve a casa tras salir de un centro de rehabilitación de drogas.
25	Get real (película)	Steven Carter es un joven de dieciséis años que encuentra cada vez más dificultades en el instituto, ya que la presión de las aspiraciones de sus padres y la intensa actividad hormonal le impiden centrarse. Él sólo sabe una cosa de la que está completamente seguro: es gay y lo sabe desde hace años. Steven se siente atraído por John, un apuesto atleta y compañero de colegio. Sin embargo, la amistad entre ellos despierta críticas y comentarios mordaces desde el principio. Su única confidente en estos asuntos del corazón es Linda, la chica de la casa de al lado
26	Pisando fuerte	Tras la repentina muerte de su padre, Charlie Price tiene que hacerse cargo

	(película)	del negocio familiar situado en Northampton: una fábrica de zapatos convencionales, la "Price and Sons". Charlie advierte enseguida que el negocio no marcha bien y que sin nuevos pedidos irán a la bancarrota. Además, sus empleados son bastante escépticos respecto a su capacidad como jefe. Así las cosas, Charlie decide ir a Londres en busca de soluciones; allí va a parar, por casualidad, a un cabaret regentado por una tal Lola, en el que los travestis usan unas peculiares botas altas de plataforma. Charlie se da cuenta entonces de que tiene ante sí un auténtico filón por explotar en el mercado del calzado.
27	Right 2 love (documental)	El documental muestra el día a día de siete familias lesbianas, gays y transexuales en distintos países de Europa y la lucha que están llevando a cabo para que el Estado reconozca legalmente a sus familias. Porque una familia es una familia en cualquier lugar del mundo e, independientemente del país de origen o residencia, debe tener reconocidos sus derechos.
28	The kuchus of Uganda (película)	Particularly inspiring in light of changes in the law that happened after this film was made, this is a documentary about SMUG (Sexual Minorities Uganda), a group of radical LGBT activists who risk their lives in order to push for queer rights. Piehl follows this brave group as they try to reason with medical academics and struggle to undo the damage done by colonial laws and years of Missionary intervention in Uganda.
29	Momo baby boom (película)	Homo Baby Boom da voz a seis familias de madres lesbianas y padres gays de Catalunya y el País Valencià que explican cómo tuvieron hijos/as, a qué reacciones se han tenido que enfrentar y como les cambió la vida tras los cambios legales de 2005 que permiten el matrimonio y la adopción a las parejas homosexuales. Ahora ya cuentan con el mismo reconocimiento que cualquier otra familia, pero todavía causan sorpresa a su alrededor. ¿Cómo reacciona la gente? ¿Y la escuela? ¿Y sus propias familias? ¿Qué piensan los hijos que ya son adolescentes o adultos? ¿Y qué dicen los estudios que se han hecho sobre las familias homoparentales?

Adicionalmente, se pueden buscar más películas en los siguientes enlaces a la web de filmaffinity:

- [Temática de familias de acogida y adopción.](#)
- [Temática de acoso escolar.](#)
- [Temática de familias](#)
- [Temática de maternidad.](#)
- [Temática homosexual.](#)
- [Temática transexual.](#)

Anexo X - Evaluación Final del Programa de Sensibilización

En qué medida te preocupa...					
Los menores con medidas de protección	1	2	3	4	5
Los menores en acogida familiar	1	2	3	4	5
Los menores en centros residenciales	1	2	3	4	5
El maltrato infantil	1	2	3	4	5
Las necesidades fundamentales de la Infancia y Adolescencia (<i>alimentación, vivienda, participación activa, sueño, juego, educación formal, etc.</i>)	1	2	3	4	5
Los derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia)	1	2	3	4	5
La diversidad en el aula (<i>raza, etnia, orientación sexual, condición socioeconómica, diversidad funcional, etc.</i>)	1	2	3	4	5
La diversidad familiar	1	2	3	4	5
La conflictividad en el aula	1	2	3	4	5
Cuánto consideras que sabes sobre...					
Los menores con medidas de protección	1	2	3	4	5
Los menores en acogida familiar	1	2	3	4	5
Los menores en centros residenciales	1	2	3	4	5
El maltrato infantil	1	2	3	4	5
Las necesidades fundamentales de la Infancia y Adolescencia (<i>alimentación, vivienda, participación activa, sueño, juego, educación formal, etc.</i>)	1	2	3	4	5
Los derechos fundamentales de la Infancia y la Adolescencia)	1	2	3	4	5
La diversidad en el aula (<i>raza, etnia, orientación sexual, condición socioeconómica, diversidad funcional, etc.</i>)	1	2	3	4	5
La diversidad familiar	1	2	3	4	5
La conflictividad en el aula	1	2	3	4	5

Preguntas abiertas:

- ¿Se han cumplido tus expectativas sobre el programa?
- ¿Qué aspectos positivos destacas del programa? ¿Y cuáles son los negativos?
- ¿En qué aspectos te hubiera gustado profundizar más?
- ¿Recomendarías este programa a otras personas como tú?