

Innovación educativa y diversidad

El rol del capital etnocultural
como eje del cambio

Gorka Roman Etxebarrieta,
María Orcasitas-Vicandi (coords.)

Innovación educativa y diversidad

El rol del capital etnocultural como eje del cambio

Gorka Roman Etxebarrieta,
María Orcasitas-Vicandi (coords.)



"Una manera de hacer Europa"

Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Colección Análisis y Estudios

Serie: Atención a la diversidad / Investigación educativa

© Gorka Roman Etxebarrieta, María Orcasitas-Vicandi (coords.), Víctor Abella-García, Nere Amenabar Perurena, Esti Amenabarro Iraola, Alexia Antzaka, Maitane Arnosó-Martínez, Olatz Bastarrica Varela, Irati Becerril Atxikallende, Maialen Beltran Arreche, Antonio Casado, Raquel Casado-Muñoz, Irune Corres-Medrano, Gemma Díaz Garolera, Oihane Fernandez-Lasarte, Lirio Flores-Moncada, Haizea Galarraga Arrizabalaga, Beatriz Garay, Alberto Gastón, Itziar Guerendiain Gabas, María Auxiliadora Guisado Domínguez, Josep Gustems, Gema Lasarte, Oihana Leonet Sieso, Alejandra Janina Llerena Reyes, Èlia López-Cassà, Julián Márquez, Judit Martínez Abajo, Alejandro Martínez-Pérez, Xavier Minguez, Salvador Oriola, Núria Pérez-Escoda, Lucía Pérez Prat, María Pineda-Martínez, Carolina Puyaltó Rovira, Ana Rey Freire, Virginia Ros-Vitorica, José Luis Rueda Cerezo, Imanol Santamaría-Goicuria, Haizea Sarraga Moro, Nahia Seijas Garzón, Iker Sistiaga, Alaitz Tresserras Angulo, María del Carmen Trillo Luque, Araitz Uskola Ibarluzea, María Josefa Vilches Vilela, Montserrat Viloria Otxaran, Lourdes Villardón-Gallego, María Teresa Vizcarra Morales, Rebeca Zabaleta-González

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

c/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.^a edición: mayo 2023

ISBN: 978-84-19416-34-6

Diseño: Maria Tortajada Carenys

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de esta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com, 917 021 970 / 932 720 447).

Comité científico

Alaitz Tresserras Angulo. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Mikel Varela Pequeño. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Joshua Rickard. Kumamoto University (Japón)

Iratxe del Palacio. Departamento de Educación del Gobierno Vasco

Gorka Etxebarria Elordui. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Ager Gongra. University of Miami (Estados Unidos)

Ruth Milla Melero. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Gorka Roman Etxebarrieta. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

María Orcasitas-Vicandi. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Omar Jabary Salamanca. Ghent University (Bélgica)

Índice

Nota de los autores

Bloque 1. Inclusión, cultura y lengua

1. **Cyberbullying. Estudio cualitativo comparado sobre los últimos avances en Europa, Gorka Roman-Etxebarrieta, María Orcasitas-Vicandi, Alexia Antzaka**

Introducción

Metodología

Selección de los trabajos científicos

La herramienta de análisis

Análisis y resultados

Análisis de la clasificación de Reinert llevada a cabo sobre la muestra completa

Conclusiones

Referencias bibliográficas

2. **Percepciones sociales en torno a la inclusión lingüística y etnocultural del alumnado extranjero en el sistema educativo vasco, Irati Becerril Atxikallende, Gorka Roman Etxebarrieta**

Introducción

Metodología

Resultados y discusión

Conclusiones

Referencias bibliográficas

3. **El desarrollo de la identidad latina en el País Vasco, Alejandra Janina Llerena Reyes, Oihana Leonet Sieso**

Introducción

La identidad multilingüe

La identidad multilingüe y el aprendizaje de lenguas

Metodología
Objetivo de la investigación
Participantes
Instrumentos y análisis de datos
Resultados y discusión
El desarrollo de la identidad lingüística y cultural
La influencia de la escolarización en la identidad de los jóvenes latinos
Referencias bibliográficas

4. Intervención escolar con el alumnado que ha sufrido experiencias adversas en la infancia. Revisión bibliográfica, Alaitz Tresserras Angulo, Haizea Galarraga Arrizabalaga, Montserrat Vilorio Otxaran

Introducción
Estudio bibliográfico
Términos clave
De las experiencias adversas en la infancia al vínculo de apego
Resiliencia y modelos de intervención educativa
Otras propuestas: formación docente y clima escolar
Análisis crítico del estudio bibliográfico
Conclusiones
Referencias bibliográficas

5. Protocolos, buenas prácticas e intervenciones pedagógicas en contra del *bullying* y *cyberbullying* en el Estado español, Gorka Roman-Etxebarrieta, María Orcasitas-Vicandi y Alexia Antzaka

Marco teórico
Protocolos, guías de actuación e intervenciones contra el acoso/escolar y ciberacoso
Metodología
Resultados
Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

Bloque 2. Innovación educativa

6. Expectativas del profesorado sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), Virginia Ros-Vitorica, Lourdes Villardón-Gallego, Lirio Flores-Moncada

Introducción

Metodología

Método

Muestra

Recogida y análisis de la información

Resultados

Conclusiones

Referencias bibliográficas

7. Desarrollo del pensamiento sistémico en torno al sistema acuífero: aportaciones de la salida de campo y de la revisión y manipulación de maquetas en un estudio de caso, Araitz Uskola Ibarluzea, Nahia Seijas Garzón

Introducción

Metodología

Contexto y participantes

Análisis de datos

Conclusiones

Referencias bibliográficas

8. La España vacía: una propuesta para trabajar la didáctica del medio ambiente desde las ciencias sociales en la formación del profesorado en educación primaria, María Auxiliadora Guisado Domínguez

Introducción

Metodología

Resultados

Discusión

Conclusiones

Referencias bibliográficas

9. Función docente y ACE (*Adverse Childhood Experiences*): una experiencia en la formación inicial del profesorado de educación infantil, Haizea Sarraga Moro, Alaitz Tresserras Angulo, Haizea Galarraga Arrizabalaga, Oihane Fernandez-Lasarte

Introducción

Marco teórico

Método

Resultados

Conclusiones

Referencias bibliográficas

10. Percepción de los futuros maestros y maestras de educación infantil en torno a la profesión docente mediante la fotoelicitación, Esti Amenabar Iraola, Nere Amenabar Perurena

Introducción

Marco teórico

Metodología

Análisis de datos

Resultados

Conclusiones

Referencias bibliográficas

11. Experiencias del alumnado de educación física con ApSU en contextos vulnerables, Olatz Bastarrica Varela, María Teresa Vizcarra Morales, Judit Martínez Abajo

Introducción

Objetivos

Método

Participantes

Instrumentos

Análisis

Cuestiones éticas

Resultados

Conclusiones

Referencias bibliográficas

12. La relación entre la percepción del aprendizaje en línea y la modalidad de estudio del alumnado universitario, María Pineda-Martínez, Víctor Abella-García, Raquel Casado-Muñoz

Introducción

Material y métodos

Contexto de la investigación

Muestra

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Análisis de los datos

Resultados

Análisis descriptivo

Análisis inferencial

Análisis direccional

Discusión y conclusiones

Agradecimientos

Referencias bibliográficas

13. Educación emocional y música. Una propuesta didáctica en el Grado de Maestros de Educación Primaria, Salvador Oriola, Josep Gustems, Èlia López-Cassà, Núria Pérez-Escoda

Introducción

Proyecto de innovación

Método

Muestra

Instrumentos

Procedimiento

Resultados

A modo de conclusión

Referencias bibliográficas

Bloque 3. Hacia una sociedad diversa

14. Relacionarse en tiempos de pandemia desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual, Ana Rey Freire, Maialen Beltran Arreche, Gemma Díaz Garolera, Carolina Puyaltó Rovira

Introducción

Método y materiales

Resultados

El valor de las relaciones personales

Barreras para establecer y mantener relaciones personales antes y durante la pandemia por COVID-19

Apoyo en las relaciones personales durante la pandemia por COVID-19

Conclusiones

Referencias bibliográficas

15. Escuelas informadas en el trauma. Nuevo enfoque para alumnado con problemas socioemocionales, Beatriz Garay, Iker Sistiaga, Irune Corres-Medrano, Gema Lasarte, Imanol Santamaría-Goicuria, Alaitz Tresserras

Introducción

Método

Resultados

Profesorado resiliente

Roles

Tutor resiliente

Competencias

La formación

Cuidado autocuidado

Conclusiones

Referencias bibliográficas

16. Autopercepciones STEM de estudiantes de educación secundaria con y sin alta capacidad intelectual, María del Carmen Trillo Luque, José Luis Rueda Cerezo, María Josefa Vilches Vilela

Introducción

Metodología

Definición del problema

Participantes

Instrumento

Resultados

Resultados en las cuatro dimensiones del cuestionario de la muestra de sujetos con AACCCII y sin AACCCII

Resultados en las cuatro dimensiones del cuestionario de la muestra de sujetos con AACCCII y sin AACCCII teniendo en cuenta el sexo

Discusión y conclusión

Referencias bibliográficas

17. Hacia la universidad popular: ingredientes para un cocinado participado, Lucia Pérez Prat, Julián Márquez, Maitane Arnoso-Martinez, Alberto Gastón, Itziar Guerendiain Gabas, Antonio Casado, Xavier Minguez

Introducción

¿Es posible estrechar el vínculo universidad-sociedad frente a la lógica de la «empleabilidad»?

Coherencia y alianza con la UPMS

Método

Resultados

Migraciones y diversidad etnocultural

Feminismos y diversidad sexoafectiva

Justicia ambiental y transición ecológica

Vínculo universidad-sociedad: dificultades y oportunidades

Conclusiones y limitaciones

Referencias bibliográficas

18. El aprendizaje basado en proyectos como metodología en la Formación Profesional para el Empleo, Alejandro Martínez-Pérez, Rebeca Zabaleta-González

Introducción

La formación para el empleo

Metodologías activas: el aprendizaje basado en proyectos

Objetivos

Descripción de la propuesta

Contextualización

Desarrollo

Resultados y análisis

Conclusiones
Referencias bibliográficas

Función docente y ACE (Adverse Childhood Experiences): una experiencia en la formación inicial del profesorado de educación infantil

Haizea Sarraga Moro

hsarraga001@ikasle.ehu.eus

Alaitz Tresserras Angulo

alaitz.tresserras@ehu.eus

Haizea Galarraga Arrizabalaga

haizea.galarraga@ehu.eus

Oihane Fernandez-Lasarte

oihane.fernandezl@ehu.eus

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Este capítulo muestra una experiencia pedagógica innovadora en el Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. Los objetivos son diseñar e implementar una intervención para trabajar la función docente y la ACE (Adverse Childhood Experiences) en la formación inicial del profesorado, así como realizar un análisis de la implementación de la intervención a través de la investigación participativa y educativa. En cuanto a la metodología, se ha utilizado una investigación cualitativa y un método inductivo para analizar las diferentes voces y actitudes del alumnado participante. Para ello, se han identificado los conocimientos previos del futuro profesorado acerca de ACE y sobre competencias socioemocionales del profesorado, se ha diseñado y llevado a cabo la experiencia pedagógica innovadora, y se ha analizado su incidencia y aprendizaje. De los resultados se concluye que detrás de las actitudes y percepciones del alumnado respecto a ACE existe toda una realidad social, por lo que es necesaria la formación del futuro profesorado en ACE. En relación con la aportación de esta investigación, se destaca la importancia de visibilizar temas como ACE en la formación inicial, así como su tratamiento específico y sistemático, para la concienciación y las competencias profesionales del futuro profesorado.

Introducción

En los últimos años, si bien es cierto que la sensibilización hacia la protección de la infancia ha ido en aumento, existe evidencia científica de que no ha disminuido el número de niños y niñas que sufren abandono, abuso y/o negligencia. Además, la sensibilización social existente sobre el tema permite detectar un mayor número de casos que en épocas anteriores, concluyendo que hay demasiadas niñas y niños que sufren ACE, es decir, experiencias traumáticas tempranas (CDC-Kaiser, 2016). Como señalan Jausoro y Aranguren (2019), la experiencia traumática temprana influye directamente en el aprendizaje y en el desarrollo personal de cada persona, por lo que es necesario tener en cuenta las situaciones que viven todos estos infantes y que tengan visibilidad en las escuelas (Benito, 2019). Tanto las instituciones educativas como el propio profesorado tienen, por tanto, gran parte de responsabilidad a la hora de gestionar de manera efectiva situaciones como esta, creando un clima escolar propicio y adaptado a las necesidades del alumnado (Murphey y Sacks, 2019).

Desde este punto de partida, este trabajo presenta los resultados del diseño e implementación de una experiencia pedagógica innovadora llevada a cabo en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz (Universidad del País Vasco); concretamente, en el marco de la asignatura «Función Docente» del Grado de Educación Infantil. A través de métodos de investigación cualitativa, se han analizado las percepciones e ideas que el alumnado universitario posee sobre ACE (Adverse Childhood Experiences) (Felitti et al., 1998), el transcurso de la propuesta diseñada y los contenidos trabajados, y, por último, la valoración del alumnado participante con respecto a la experiencia.

Este trabajo, por consiguiente, quiere poner en valor la importancia de dar visibilidad a temas como la ACE en la formación inicial del profesorado, así como su tratamiento específico y sistemático, de cara a la concienciación y a las competencias profesionales de los futuros docentes.

Marco teórico

Las ACE son experiencias tempranas que se producen en la infancia y que tienen efectos negativos y duraderos sobre la salud y el bienestar de las niñas y niños (Sacks, Murphey y Moore, 2014). Estos traumas en la infancia producen estrés tóxico, dañando el desarrollo neurológico en la niñez y dificultando el desarrollo de algunas capacidades importantes como saber jugar y saber protegerse (Felitti et al., 1998).

Las situaciones ACE se clasifican en tres categorías: abuso (físico, psicológico y sexual), abandono (físico y emocional) y disfunciones en el hogar (separación o divorcio de alguno de los progenitores, abuso de sustancias, violencia de género, enfermedades mentales y encarcelamiento de familiares) (CDC-Kaiser, 2016). Todas estas situaciones producen graves consecuencias negativas en los niños y niñas, provocando dificultades para construir el vínculo de apego y perjudicando el adecuado desarrollo de su nivel cognitivo, afectivo, lingüístico y social (Craig, 2017). Por lo tanto, es importante conocer estas situaciones y las consecuencias que pueden tener en sus vidas, puesto que, aunque se crea que cuando son menores no entienden lo que ocurre, sienten sobre ellas y ellos el hecho traumático (Muñiz, 2017).

Según indica el estudio CDC-Kaiser (2016), a medida que aumenta el número de situaciones ACE también aumenta el riesgo de hallar resultados negativos. Por tanto, la relación entre las situaciones ACE y los resultados negativos de salud y bienestar es directa. Como consecuencia de estas intensas experiencias tempranas mencionadas, el niño o la niña pueden sufrir diversas consecuencias negativas en el desarrollo, la salud y la educación (Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017), por ejemplo: retos de regulación de comportamientos y emociones y dificultades para mantener y autorregular la atención (Murphey y Sacks, 2019).

Como se ha concluido en diferentes estudios, la falta de figuras de apego guarda una relación directa con las experiencias traumáticas prematuras vividas en la infancia, y el hecho de sufrir buenos o malos tratos en esta etapa de la vida será determinante para el bienestar, la salud mental y la capacidad de resiliencia de la criatura (Gonzalo, 2009).

Según Bowlby, el apego es el vínculo afectivo y emocional que se desarrolla gracias a la interacción entre la niña o el niño y sus progenitores o las personas cuidadoras, un vínculo que genera la necesidad de estar juntos y que tiene como objetivo la búsqueda de seguridad y cercanía (Bowlby, 1989). En los primeros años de vida, la estrecha relación entre la

niña o el niño y las personas que responden a sus necesidades emocionales y quienes ofrecen cuidado y estimulación permite construir el desarrollo de una identidad sana y la seguridad (Barudy y Dantagnan, 2010).

Sin embargo, además del apego seguro, existe el apego inseguro, que puede ser ambivalente, evitativo o desorganizado. Esta alteración del apego puede deberse a situaciones de abandono, rupturas, cuidados excesivos o inferiores, inestabilidad o indisponibilidad, abuso y ausencia de una figura afectiva de referencia en el desarrollo. La escuela y el profesorado pueden paliar estas consecuencias negativas en el ámbito educativo y personal (Ortiz, 2000).

Tal y como recoge el artículo 71 de la Ley Orgánica de Educación 2006/2, las Administraciones educativas tienen el deber de facilitar los recursos necesarios para que todo el alumnado desarrolle, en su máxima expresión, las competencias personales, intelectuales, sociales y emocionales. Así, una de las grandes responsabilidades de la escuela es la de actuar como agente de protección de los menores, es decir, ejercer de observatorio para detectar situaciones que van en detrimento del desarrollo del infante. Por otro lado, hay que resaltar que ya sea por incapacidad de respuesta, miedo o desconocimiento de los pasos a seguir, dicho rol no siempre se cumple en todos los contextos educativos. Además de detectar la realidad, es necesario decidir qué intervención se debe realizar con este alumnado en la escuela, por muy complicado y laborioso que sea llevarla a cabo en la práctica (Jausoro y Aranguren, 2019).

En el ámbito escolar, asiduamente, se tiende a definir los comportamientos infantiles inapropiados con el término de «conducta disruptiva» (Gómez y Cuña, 2017), independientemente del origen de dicha conducta. Como se puede observar en el estudio citado, el 69% de los menores ha experimentado problemas de conducta en la escuela y el 77% ha sufrido medidas disciplinarias severas (Garay et al., 2019). Sin embargo, el análisis de estos casos ha puesto de manifiesto que el origen de estas conductas radica en la inestabilidad familiar vivida en la infancia (Gallart, 2016).

Existe una estrecha relación entre un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y de calidad y las competencias socioemocionales de los docentes, por lo que es importante que el profesorado domine estas competencias, que son fundamentales para una adecuada enseñanza (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Es esencial que todo el personal del

colegio, en especial el profesorado, reciba formación en ACE para poder intervenir adecuadamente en estas situaciones, conocer los efectos en el menor y entender cómo afecta a su capacidad para concentrarse, comportarse apropiadamente, aprender o interactuar (Albes, 2017). La formación en torno a situaciones ACE tiene como objetivo desarrollar una sensibilización de los docentes con respecto a la biografía de las niñas y niños, con el fin de lograr un cambio de perspectiva que sirva de inspiración para nuevas prácticas de trabajo. Este cambio de perspectiva facilitará que el profesorado se convierta en un referente de apego seguro y brinde experiencias basadas en el trato reparador que necesitan (Madariaga, 2014).

En relación con lo mencionado anteriormente, este trabajo de investigación tiene como finalidad principal diseñar, implementar y analizar una experiencia pedagógica realizada en el Grado de Educación Infantil que tiene como eje fundamental el papel de los docentes en la gestión de situaciones ACE en la infancia. Con ello, se quiere dar visibilidad a esta problemática, fomentar la formación inicial del profesorado en este tema que nos compete e intentar sistematizarlo en los Grados de Educación actuales.

Método

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso académico 2020-2021 en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz en los dos grupos de primer curso de la asignatura de «Función Docente» del Grado en Educación Infantil. Concretamente, han participado 110 estudiantes.

En cuanto a la edad del alumnado, se trata de chicas (87,9%) y chicos (12,1%) de 17 a 24 años que han completado estudios previos tan diversos como el bachillerato y los ciclos medios y superiores, entre ellos el de Técnico Superior en Educación Infantil. También ha participado la profesora tutora de la asignatura, así como una investigadora que ha sido responsable de esta investigación.

En la propuesta pedagógica han participado, además, una persona que ha vivido ACE en su infancia y una profesional de la educación social y formal que fue su educadora en la casa de acogida. Esta última ha actuado como tutora de resiliencia, proporcionando de forma incondicional apoyo,

confianza e independencia durante todo el proceso de resiliencia (Martín de Castro, Alonso y Tresserras, 2016).

Con el fin de conseguir los objetivos de esta investigación, se ha optado por utilizar un método inductivo directamente relacionado con la investigación cualitativa, participativa y educativa, ya que permite analizar las diferentes opiniones, puntos de vista y actitudes de los participantes sobre un tema (Juaristi, 2003). Los instrumentos empleados han sido la observación participante (Kawulich, 2005), la tecnografía (biografía personal y académica en formato digital) (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2011) y el cuestionario cualitativo (Haynes, 1986). Esto ha permitido el aprendizaje a partir de las vivencias de las personas que participan en la experiencia pedagógica y de las diversas formas de ver la realidad, siendo el objetivo del proceso comprender en profundidad los hechos (Guerrero, 2016).

La investigación se ha llevado a cabo en tres fases principales, con objetivos e instrumentos diferenciados:

- 1.^a fase. Conocer los conocimientos previos del alumnado/futuro profesorado. Tecnografía (biografía personal y académica en formato digital) y cuestionario inicial.
- 2.^a fase. Diseñar, implementar y analizar una experiencia pedagógica. Observación participante y análisis (grabación¹ y transcripción) de la sesión teórica y entrevista entre una víctima ACE y su tutora de resiliencia.
- 3.^a fase. Valorar el proceso y conocer la percepción del alumnado sobre lo aprendido. Cuestionario final.

Para clasificar y organizar toda la información recogida en las diferentes fases de la investigación, se ha utilizado un sistema de categorización que, además de ser una herramienta analítica que ayuda a sistematizar, clasificar y ordenar las voces que se recogen, también sirve para organizar la presentación de resultados (Galeano, 2004). El sistema de categorización se ha organizado en categorías y subcategorías, definidas basándose en la información recogida en el marco teórico y en los objetivos de investigación (Vélez y Galeano, 2000). Las categorías y subcategorías definidas son: 1. Conocimientos previos y percepciones sobre ACE: 1.1 Acerca de la realidad escolar; 1.2. Etiquetas o estereotipos que se aplican tanto a niñas y niños ACE como a sus familias; y 2. Estrategias pedagógicas

de apoyo a ACE: 2.1. Importancia del apego seguro; 2.2. ACE y necesidades educativas especiales; 2.3. La escuela como espacio amable y seguro; 2.4. Cambio de mirada del profesorado; 2.5. Sensibilización y formación del profesorado; 2.6. Implicación y funciones del profesorado.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes concernientes a cada una de las fases de investigación descritas en el apartado anterior, con el fin de comprender cuáles han sido las ideas previas del alumnado, cómo ha ido el transcurso de la experiencia, y, por último, cómo se ha valorado el trabajo realizado y su repercusión en la formación universitaria docente.

Referente a la primera fase, la cual analiza las experiencias y conocimientos del alumnado antes de la puesta en marcha de la propuesta, cabe subrayar que, aunque la mayoría de los alumnos y alumnas guardan buenos recuerdos de la primaria infancia, se han identificado algunas experiencias ACE entre el futuro profesorado, vivencias que tuvieron consecuencias negativas a lo largo de sus vidas. Además, durante la observación, se constató que tenían dificultad para expresar sus emociones a la hora de exponer diversas situaciones que vivieron años atrás. Sobre el conocimiento de ACE y sus componentes, cuando se les pregunta si conocen el término «trastornos asociados al apego», el 59,1% afirma que sí. Por otro lado, para el 68% de los futuros docentes participantes, el alumnado con experiencias difíciles en la infancia no tiene necesidades educativas especiales, aunque la teoría nos indica que sí debería considerarse como tal. También es destacable que el 81,8% confiesa no haber recibido formación sobre ACE durante su trayectoria formativa, lo cual pone en evidencia la actual falta de visibilidad del tema en las escuelas universitarias de formación del profesorado.

En la segunda fase de la investigación, son destacables las ideas teóricas trabajadas en torno a ACE. En la sesión teórica han emergido las ideas que se exponen en las siguientes líneas. Según la experta participante en el proyecto, para que un niño o una niña se desarrolle adecuadamente, es necesario que las personas a su cargo atiendan sus necesidades físicas, emocionales y cognitivas. Si el menor no recibe afecto, empatía y protección, y no goza de la existencia de límites claros, puede que no

desarrolle un apego seguro y provoque trastornos de apego. Además, el apego de estos y estas menores no es considerado una patología, ya que estas niñas o niños no tienen diagnóstico de ningún tipo. Como resultado, en el campo de la educación formal, la escuela no siempre brinda el apoyo que los estudiantes de ACE necesitan. Por lo tanto, los efectos de las experiencias duras tempranas en el alumnado no se consideran necesidades educativas especiales. Los estudiantes que viven en ACE necesitan ser visibles en las escuelas, por lo que se precisa formación para sensibilizar al profesorado y a la comunidad escolar, así como pautas que ayuden a detectar estas situaciones y actuar de la manera más eficaz posible.

Una vez implementada la experiencia pedagógica, en la tercera fase de la investigación, el alumnado ha realizado una valoración de esta. La mayoría, como se ha recalcado anteriormente, no conocían el tema, por lo que reconocen que se les ha ofrecido una oportunidad única. Admiten que se ven más capaces de entender la situación de un niño o una niña que esté viviendo o haya vivido una experiencia adversa temprana, e intentar actuar. Además, el futuro profesorado señala que no existe una formación sobre este tema a nivel universitario y que es realmente imprescindible de cara a su labor diaria.

Conclusiones

El presente trabajo ha ofrecido un acercamiento al tratamiento de las Experiencias Adversas en la Infancia (ACE) dentro del marco de la formación inicial del profesorado en la asignatura «Función Docente» del Grado de Educación Infantil. El diseño, implementación y posterior sistematización de la experiencia pedagógica innovadora descrita constituyen un punto de partida interesante para dar visibilidad y despertar conciencia sobre el tema. Debemos recordar que este tipo de vivencias tempranas acarrea múltiples consecuencias en todos los aspectos vitales del niño o la niña (Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017), por lo que es esencial una buena intervención dentro del ámbito de la educación formal.

Tal y como hemos expuesto en el marco teórico, un significativo número de alumnado sufre algún tipo de ACE, y muchas de sus conductas, definidas por los adultos como «disruptivas», guardan estrecha relación con las experiencias adversas tempranas sufridas (Felitti et al., 1998). Por ello,

aunque suelen ser consideradas como conductas inapropiadas (Gómez y Cuña, 2017), el profesorado debe saber entender el origen de estas. Por ello, urge un cambio en la mirada del centro escolar, ver más allá de esos comportamientos e ir a la raíz de la problemática, analizando desde otro prisma el porqué de las actuaciones, intentando, siempre, entender lo que hay detrás.

Según ampara la Ley Orgánica de Educación 2/2006, la educación debe proporcionar las herramientas y ayuda necesaria a todo el alumnado, atendiendo a las necesidades de cada cual. Las experiencias adversas en la infancia, históricamente, no se han considerado parte del grupo de necesidades educativas especiales, y eso ha hecho que, a menudo, no se haya tenido la suficiente consideración y concienciación con las necesidades de dicho colectivo.

Además, como señalan Murphey y Sacks (2019), la escuela debe actuar como un lugar seguro y agradable, favoreciendo relaciones positivas, afectuosas y de apoyo. Es importante que las niñas y niños que viven situaciones de ACE sientan que forman parte de la comunidad educativa, donde se tengan en cuenta las situaciones personales y reciban la ayuda que necesitan. De esta forma, tendrán la oportunidad de desarrollar el apego seguro que no tienen en casa.

En cuanto a la formación del profesorado, para que los futuros profesores y profesoras puedan desarrollar sensibilidad y ayudar al alumnado que sufre situaciones ACE es necesario que reciban formación en ACE. Así, podrán disponer de recursos y estrategias para hacer frente a las situaciones que puedan surgir en el aula y, al mismo tiempo, visibilizar y transmitir la relevancia que requiere la situación ACE (Albes, 2017).

Referencias bibliográficas

- Albes, C. (2017). La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado. Gobierno Vasco. www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/respuesta_educativa_alumnado_adoptado_c.pdf
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia*

parental. Gedisa.

- Benito, R. (2019). *La adolescencia, una segunda oportunidad para corregir el neurodesarrollo traumático en la infancia*. Ume Alaia. Comunicación.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- CDC-Kaiser (Centers for Disease Control and Prevention) (2016). www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/cestudy/about.html
- Correa, J. M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. (2011). *La tecnografía en la formación docente e investigadora*. Universidad del País Vasco (UPV-EHU).
- Craig, S. (2017). *Trauma-Sensitive Schools for the adolescent years*. Teachers College Press.
- Felitti, V. et al. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Gallart, J. (2016). Esos alumnos que nadie quiere. *XarxaTIC*. www.xarxatic.com/esos-alumnos-que-nadie-quiere/
- Garay, B. et al. (2019). *Cambiamos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: De un problema de conducta a un tema de justicia social* [Comunicación en congreso]. AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica).
- Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por Escrito, Porto Alegre*, 8(2), 278-293.
- Gonzalo, J. L. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. www.librosenred.com/
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA. Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Haynes, L. (ed.) (1986). *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.

- Jausoro, K. y Aranguren, E. (2019). *El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), art. 43.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Madariaga J. M. (coord.) (2014). *Nuevas miradas sobre resiliencia*. Gedisa.
- Martín de Castro, J. M., Alonso, I. y Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del Centro de menores extranjeros no acompañados Zabalotxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168.
- Muñiz, M. (2017). El impacto de la adversidad en la infancia temprana. *Tolerancia Cero*. <https://toleranciacer.org.es/web/el-impacto-de-la-adversidad-en-la-infancia-temprana/>
- Murphey, D. y Sacks, V. (2019). Supporting Students with Adverse Childhood Experiences. *American Educator*, 43(2), 8-11.
- Ortiz, M. J. (2000). Atxikimenduaren garapena. *Hik Hasi*, 4, 4-29.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Sacks, V., Murphey, D. y Moore, K. (2014). Adverse childhood experiences: National and state-level prevalence (Research Brief). *Child Trends*. www.childtrends.org/
- Vega-Arce, M. y Núñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130.
- Vélez, O. L. y Galeano, M. E. (2000). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Digital Express.

.....

1. Función docente con el alumnado que ha sufrido experiencias adversas tempranas (ACE). La experiencia de Rocío: <https://ehutb.ehu.eus/video/60f6756230fdd101704539a2>