



Nens, nenes i adolescents en acolliment i adopció: propostes per a la seva atenció educativa a centres de primària i secundària

Niños, niñas y adolescentes en acogimiento y adopción: propuestas
para su atención educativa en centros de primaria y secundaria

Children and adolescents in foster care and adoption: proposals
for their educational attention in primary and high schools centres

Jiménez-Morago, J. M.; Carrera, P.; Cortada, N.



C À T E D R A
EDUCACIÓ I ADOLESCÈNCIA
ABEL MARTÍNEZ OLIVA

Col·lecció monogràfics
Vol. 6

La Càtedra Educació i Adolescència és un espai basat en l'anticipació i detecció de noves necessitats en l'adolescència amb la finalitat de promoure la investigació i la innovació educatives i atendre les necessitats de manera eficaç, eficient i sostenible. Es tracta d'un fòrum per identificar les condicions dels centres educatius que fomentin una transició adequada a la vida adulta dels adolescents i per desenvolupar la seva investigació des dels eixos reconeguts per la comunitat científica. La Càtedra té com a finalitat traslladar i divulgar els resultats dels projectes d'investigació desenvolupats per crear sinergies de treball i de debat entre els seus membres, els professionals de l'educació i la societat.

Aquesta col·lecció de monogràfics vol fomentar la projecció social dels resultats de la investigació realitzada per la Càtedra amb la difusió dels productes generats a tota la ciutadania, als professionals interessats en el tema, a les famílies, als mateixos adolescents i als organismes i institucions públics i privats.

Càtedra Educació i Adolescència
Universitat de Lleida
Campus de Cappont
Edifici Polivalent
C. Jaume II, 71
Despatx 0.22
25001 Lleida

Edicions de la Universitat de Lleida, 2019
Càtedra Educació i Adolescència. Universitat de Lleida
Textos: els autors
Il·lustracions: Shutterstock

Disseny i maquetació: Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida
ISBN 978-84-9144-216-5
DOI 10.21001/monografics.6.2019
Llicència Creative Commons Reconeixement - No comercial -
Compartir igual



La cátedra Educación y Adolescencia es un espacio basado en la anticipación y detección de nuevas necesidades en la adolescencia con el fin de promover la investigación y la innovación educativa y atender a estas necesidades de manera eficaz, eficiente y sostenible. Se trata de un fórum para identificar las condiciones de los centros educativos que fomenten una adecuada transición a la vida adulta de los adolescentes y para desarrollar su investigación desde los ejes reconocidos por la comunidad científica. La cátedra tiene la finalidad de trasladar y divulgar los resultados de los proyectos de investigación desarrollados para crear sinergias de trabajo y de debate entre los miembros de la cátedra, los profesionales de la educación y la sociedad.

Esta colección de monográficos quiere fomentar la proyección social de los resultados de la investigación realizada por la cátedra haciendo difusión de los productos generados a toda la ciudadanía, a los profesionales interesados en el tema, a las familias, a los propios adolescentes y a los organismos e instituciones públicas y privadas.

The Education and Adolescence Chair is a space that is based on the anticipation and detection of new needs in adolescence with the aim of promoting research and educational innovation and of meeting these needs effectively, efficiently and sustainably. It acts as a forum to identify the conditions in schools that foster the adequate transition by young people to adulthood and to conduct research on the basis of the lines recognised by the scientific community. The aim of the Chair is to convey and publish the results of the research projects undertaken with a view to creating work and debate synergies among the members of the Chair, educators and society.

This collection of dossiers seeks to raise social awareness of the results of the research conducted by the Chair, disseminating the products generated to the general public, professionals with an interest in the subject, families, the young people themselves and public and private agencies and institutions.

Índex / Índice / Summary

1. Idees clau.....	6
1. Ideas clave.....	7
1. Key Ideas.....	7
2. Antecedents.....	6
2. Antecedentes.....	7
2. Background.....	7
3. L'atenció educativa de nens, nenes i adolescents amb mesures de protecció.....	14
3. La atención educativa de niños, niñas y adolescentes con medidas de protección.....	15
3. The educational care of children and adolescents with protective measures.....	15
4. La resposta des de l'escola: recomanacions per la pràctica en centres d'educació primària i secundària.....	28
4. La respuesta desde la escuela: recomendaciones para la práctica en centros de educación de primaria y secundaria.....	31
4. The response from the school: recommendations for practice in primary and secondary schools.....	29
5. Guies i recursos per al professorat i la comunitat educativa.....	40
5. Guías y recursos para el profesorado y la comunidad educativa.....	41
5. Guides and resources for teachers and the educational community.....	41
6.Referències.....	48
6.Referencias.....	48
6.References.....	48

1. Idees clau

- Les situacions de desemparament es caracteritzen per l'existència d'un perjudici greu per al nen o adolescent que requereix, per evitar-ho, la separació del seu entorn familiar més proper.
- La resolució administrativa de desemparament comporta la suspensió de la potestat parental, l'atribució de la tutela a l'entitat competent i l'establiment de mesures de protecció. La legislació vigent contempla com a tals, l'acolliment familiar, l'acolliment residencial i l'adopció.
- Tots els menors amb mesures de protecció tenen un historial previ d'adversitat i maltractament. Aquestes situacions tenen conseqüències negatives en moltes de les àrees de desenvolupament cognitiu i emocional que són claus per a una bona adaptació a l'escola, tot i que es dona una gran variabilitat entre ells en funció de les circumstàncies de cada cas.
- S'incorporen a l'escola, per tant, en una situació de desavantatge, tant per les seves mancances en les seves capacitats de regulació i aprenentatge com per la seva escolarització tardana i irregular. Tot i això, l'escola els demana, com als altres nens i nenes, que s'incorporin a un grup nou i segueixin el seu ritme i nivell d'aprenentatge.
- Per aprendre, aquests nens i nenes han de desaprendre primer la visió negativa que tenen de si mateixos i la desconfiança que senten cap als adults i iguals. L'escola inclusiva n'ha de facilitar la integració i ha d'esdevenir un lloc de suport, protecció i seguretat emocional per a aquests menors.
- El centre educatiu ha de facilitar la incorporació del menor mitjançant un pla personalitzat d'acollida que inclourà una avaluació inicial que guiï l'atenció educativa. Un pla proactiu de protecció enfront de la discriminació seria també recomanable, així com un sistema d'avaluació flexible i mesures disciplinàries en positiu. També resulta essencial una bona comunicació i cooperació amb la família o els responsables del menor i la coordinació amb el servei d'orientació.
- El procés d'aprenentatge es facilitarà enormement si es dona una vinculació positiva entre el menor i el seu professor o professora, per la qual cosa és imprescindible respondre des de la comprensió, el suport i l'afecte, establint límits clars i fermes de forma previsible i evitant les sancions que puguin ser percebudes com a rebuig.
- Al final d'aquest monogràfic es recull una selecció de guies publicades dirigides al professorat i a la comunitat educativa amb recomanacions per a l'atenció educativa dels menors amb mesures de protecció. La consulta d'aquestes guies pot ser un recurs útil per a aquelles persones interessades a conèixer més informació sobre el treball educatiu que es pot fer amb aquests nens i nenes a les aules.

L'escola inclusiva n'ha de facilitar la integració i ha d'esdevenir un lloc de suport, protecció i seguretat emocional per a aquests menors.

2. Antecedents

2.1. El sistema de protecció de nens i adolescents. El desemparament

La família és el mitjà en el qual tots els infants s'han de sentir cuidats, protegits, valorats i estimats. Els pares són els principals responsables que això passi i que la família constitueixi

1. Ideas clave

- Las situaciones de desamparo se caracterizan por la existencia de un perjuicio grave para el niño o adolescente que requiere, para evitarlo, la separación de su entorno familiar más cercano.
- La resolución administrativa de desamparo conlleva la suspensión de la patria potestad, la atribución de la tutela a la entidad competente y el establecimiento de medidas de protección. La legislación vigente contempla como tales medidas el acogimiento familiar, el acogimiento residencial y la adopción.
- Todos los menores con medidas de protección tienen un historial previo de adversidad y maltrato. Estas situaciones tienen consecuencias negativas en muchas de las áreas del desarrollo cognitivo y emocional que son claves para una buena adaptación a la escuela, si bien se da una gran variabilidad entre ellos en función de las circunstancias de cada caso.
- Se incorporan a la escuela, por lo tanto, en una situación de desventaja, tanto por sus carencias en sus capacidades de regulación y aprendizaje como por su escolarización tardía e irregular. A pesar de ello, la escuela les pide, como a los demás niños y niñas, que se incorporen a un grupo nuevo y sigan su ritmo y nivel de aprendizaje.
- Para aprender, estos niños y niñas tienen que desaprender primero la visión negativa que tienen de sí mismos y la desconfianza que sienten hacia adultos e iguales. La escuela inclusiva debe facilitar su integración y debe convertirse en un lugar de apoyo, protección y seguridad emocional para estos menores.
- El centro educativo debe facilitar la incorporación del menor mediante un plan personalizado de acogida que incluirá una evaluación inicial que guíe la atención educativa. Un plan proactivo de protección frente a la discriminación sería también recomendable, así como un sistema de evaluación flexible y medidas disciplinarias en positivo. También resulta esencial una buena comunicación y cooperación con la familia o los responsables del menor y la coordinación con el servicio de orientación.
- El proceso de aprendizaje se facilitará enormemente si se da una vinculación positiva entre el menor y su profesor o profesora, para lo que es imprescindible responder desde la comprensión, el apoyo y el cariño, estableciendo límites claros y firmes de forma predecible y evitando las sanciones que puedan ser percibidas como rechazo.
- Al final de este monográfico se recoge una selección de guías publicadas dirigidas al profesorado y a la comunidad educativa con recomendaciones para la atención educativa de los menores con medidas de protección. La consulta de estas guías puede ser un recurso útil para aquellas personas interesadas en conocer más sobre el trabajo educativo que se puede realizar con estos niños y niñas en las aulas.

2. Antecedentes

2.1. El sistema de protección de niños y adolescentes. El desamparo

La familia es el medio en el que todo niño debe sentirse cuidado, protegido, valorado y querido. Los padres son los principales responsables de que ello suceda y de que la familia

1. Key Ideas

- Child abandonment is characterised by the existence of serious harm to the child or adolescent who requires the separation from their more immediate family environment to prevent this.
- A care order entails the suspension of parental custody, the attribution of guardianship to the competent agency and the establishment of protective measures. Current legislation contemplates family foster care, residential care and adoption as such measures.
- All children with protective measures have a previous history of adversity and maltreatment. These situations have negative consequences on many of the areas of cognitive and emotional development that are key to good adaptation to school, although there is a great deal of variability between them depending on the circumstances of each case.
- They enter school, therefore, at a disadvantage, both due to their lack of regulation and learning abilities and to their late and irregular schooling. Despite this, school asks them, in the same way as it asks other children, to join a new group and follow its learning pace and level.
- To learn, these children first have to unlearn the negative vision they have of themselves and the distrust they feel towards adults and peers. The inclusive school should facilitate their integration and become a place of support, protection and emotional security for these minors.
- School should facilitate the incorporation of the children by means of a personalised reception plan that includes an initial assessment to guide the educational care. A proactive protection plan against discrimination would also be recommendable, as well as a flexible assessment system and positive disciplinary measures. Also essential is good communication and cooperation with the family or people responsible for the minor and coordination with the guidance counselling service.
- The learning process will be hugely facilitated if there is a positive bond between the children and their teacher, for which it is essential to respond with understanding, support and affection, establishing clear and firm limits predictably and avoiding disciplinary measures that may be perceived as rejection.
- The end of this dossier includes a selection of published guides aimed at teachers and the educational community, with recommendations for the educational care of children with protective measures. Consulting these guides may be a useful resource for anyone interested in learning more about the educational work that can be done with these children in the classroom.

2. Background

2.1. The protection system for children and adolescents. Loss of parental care

The family is the environment in which every child should feel cared for, protected, valued and loved. The parents are primarily responsible for this happening and for the family to be the suitable environment for the minor to develop fully. This is set out in the *Civil Code*, in Article 154, when it imposes on parents the duty of “*looking after their children, having them with*

l'entorn adequat perquè el menor pugui desenvolupar-se de manera integral. Així ho assenyala el Codi civil, en el seu art. 154, quan imposa als pares el deure de “vetllar pels fills, tenir-los en la seva companyia, alimentar-los, educar-los i procurar-los una formació integral”, d'acord amb la seva personalitat i respecte als seus drets.

Quan la família no assumeix la seva funció protectora, la llei obliga els poders públics a intervenir per garantir els drets de l'infant. La intensitat de la seva intervenció variarà en funció de les circumstàncies que l'ocasionen:

- davant indicis de desatenció del menor per part de la família, l'Administració ha d'actuar de manera preventiva i adoptar les mesures oportunes de suport en el medi familiar per evitar que aparegui el perjudici;
- davant un perjudici real i greu per al menor, la llei preveu una actuació de l'Administració més d'acord amb la gravetat, facultant-la per apartar el menor del seu entorn familiar. S'iniciarà, per a això, un procediment administratiu que, de comprovar l'efectiu perjudici al menor, s'acabarà amb una resolució de desemparament. El desemparament suspèn la pàtria potestat dels pares i atribuirà la tutela a l'entitat pública competent.

La intervenció de l'Administració ha d'evitar al màxim la separació del menor del seu nucli familiar: evitar la separació i preservar la unitat familiar són elements essencials del sistema de protecció de menors.

No obstant això, davant d'un perjudici real, l'interès del menor en justificarà la separació.

2.2. Les causes del desemparament: el maltractament infantil intrafamiliar

Les causes del desemparament poden ser molt diverses i les definicions de desemparament difícilment recullen la totalitat de les circumstàncies que l'integren. Per això, el legislador opta per una relació detallada de supòsits, deixant la porta oberta a altres situacions “*greument perjudicials per al menor... les conseqüències no puguin ser evitades mentre romangui en el seu entorn de convivència*” (art. 18.2.h de la Llei orgànica 1/1996 de protecció jurídica del menor).

Notes comunes a les causes del desemparament són la gravetat de la situació i la necessitat d'apartar el menor del seu entorn familiar. L'art. 18.2 de Llei orgànica 1/1996 de protecció jurídica del menor, recull, entre d'altres, les causes següents:

- l'abandonament del menor,
- els maltractaments físics greus,
- els abusos sexuals,
- el maltractament psicològic continuat,
- les negligències greus en el compliment de les obligacions alimentàries i de salut,
- el tràfic d'éssers humans,
- el consum de substàncies addictives amb el consentiment dels pares o tutors,
- la inducció a la mendicitat, delinqüència o prostitució,
- el maltractament prenatal.

El llistat anterior mostra clarament la gravetat objectiva de les conductes patides. Totes elles constitueixen clarament situaci-

Quan la família no assumeix la seva funció protectora, la llei obliga els poders públics a intervenir per garantir els drets de l'infant.

constituya el entorno adecuado para que el menor pueda desarrollarse de manera integral. Así lo señala el *Código Civil*, en su art. 154, cuando impone a los padres el deber de “*velar por los hijos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral*”, de acuerdo con su personalidad y con respeto a sus derechos.

Cuando la familia no asume su función protectora, la ley obliga a los poderes públicos a intervenir para garantizar los derechos del niño. La intensidad de su intervención variará en función de las circunstancias que la ocasionen:

- ante indicios de desatención del menor por parte de su familia, la Administración deberá actuar de manera preventiva, adoptando las medidas oportunas de apoyo en el medio familiar para evitar que aparezca el perjuicio;
- ante un perjuicio real y grave para el menor, la ley prevé una actuación de la Administración más acorde con la gravedad, facultándola para apartar al menor de su entorno familiar. Se iniciará, para ello, un procedimiento administrativo que, de constatar el efectivo perjuicio al menor, finalizará con una resolución de desamparo. El desamparo suspenderá la patria potestad y atribuirá la tutela a la entidad pública competente.

La intervención de la Administración deberá evitar al máximo la separación del menor de su núcleo familiar: evitar la separación y preservar la unidad familiar son elementos esenciales del sistema de protección de menores.

Sin embargo, ante un perjuicio real, el interés del menor justificará su separación.

2.2. Las causas del desamparo: el maltrato infantil intrafamiliar

Las causas del desamparo pueden ser muy diversas y las definiciones de desamparo difícilmente recogen la totalidad de las circunstancias que lo integran. Por ello, el legislador opta por una relación detallada de supuestos, dejando la puerta abierta a otras situaciones “*gravemente perjudiciales para el menor... cuyas consecuencias no puedan ser evitadas mientras permanezca en su entorno de convivencia*” (art. 18.2.h de la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor).

Notas comunes a las causas del desamparo son la gravedad de la situación y la necesidad de apartar al menor de su entorno familiar. El art. 18.2 de Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, recoge, entre otras, las siguientes causas:

- el abandono del menor,
- los malos tratos físicos graves,
- los abusos sexuales,
- el maltrato psicológico continuado,
- las negligencias graves en el cumplimiento de las obligaciones alimentarias y de salud,
- la trata de seres humanos,
- el consumo de sustancias adictivas con el consentimiento de los padres o tutores,
- la inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución,
- el maltrato prenatal.

El listado anterior muestra claramente la gravedad objetiva de las conductas sufridas. Todas ellas constituyen claramente situaciones suficientemente graves de maltrato en sí mismas que

them, feeding them, educating them and ensuring they get a complete education”, in accordance with their personality and respecting their rights.

When the family does not take on this protective role, the law obliges the authorities to intervene to guarantee the rights of the child. The intensity of their intervention will vary according to the circumstances that lead to it:

- In light of signs of a lack of care for the children by the family, the Administration must act preventively, adopting the appropriate support measures in the family environment to prevent any harm from materialising.
- In light of real and serious harm to the children, the law envisages an action by the Administration that is more in line with the seriousness, authorising it to remove the minor from their family environment. For this, administrative proceedings will be started that will, should effective harm to the children be noted, end with a care order. The loss of parental care will suspend parental custody and attribute guardianship to the competent public agency.

The intervention of the Administration should prevent separation of the children from their family nucleus as far as is possible: avoiding separation and preserving family unity are essential elements of the child protection system.

However, in light of real harm, the interest of the children will justify their separation.

2.2. The causes of loss of parental care: intra-family child maltreatment

The causes of loss of parental care can be very diverse and the definitions of the loss of parental care scarcely include all the circumstances that comprise it. For this reason, parliament has opted for a detailed list of suppositions, leaving the door open to other situations that are “*seriously prejudicial to the minor... the consequences of which cannot be prevented while they remain in their coexistence environment*” (Article 18.2.h of Constitutional Law 1/1996 relating to Legal Protection of the Minor).

Common notes to the causes of loss of parental care are the seriousness of the situation and the need to remove the children from their family environment. Article 18.2 of Constitutional Law 1/1996 relating to Legal Protection of the Minor sets out the following causes, among others:

- Abandonment of the minor.
- Serious physical maltreatment.
- Sexual abuse.
- Ongoing psychological maltreatment.
- Serious negligence in the fulfilment of food and healthcare obligations.
- Treatment as human beings.
- The consumption of addictive substances with the consent of the parents or guardians.
- Inducement to begging, crime or prostitution.
- Prenatal maltreatment.

The above list clearly shows the objective seriousness of the behaviour experienced. They all clearly constitute sufficiently serious situations of maltreatment in themselves that justify the removal of the children from the environment in which they occur.

ons prou greus de maltractament en si mateixes que justifiquen l'allunyament del menor de l'entorn on es produeixen. No obstant això, els seus efectes sobre el menor són encara major en concórrer les circumstàncies següents:

- les conductes assenyalades rarament apareixen com tipus purs, aïllats, sinó en combinacions o interaccions dels uns amb els altres, multiplicant-ne, en molts casos, els efectes;
- no són, generalment, puntuals, sinó permanents o cròniques;
- es produeixen en un entorn privat que en dilata, i fins i tot n'impedeix, la detecció. Són, en molts casos, conductes invisibles;
- l'autoria de les conductes descrites s'atribueix als pares, que són els que, paradoxalment, tenen la responsabilitat de cuidar i protegir els seus fills. Els infants víctimes de maltractament intrafamiliar no tenen el suport més primari i elemental;
- la solució viable és la separació del menor del seu nucli familiar: això evita la perpetuació o la reiteració del dany, però comporta, a la vegada, el trencament de vincles emocionals i la readaptació a un nou entorn.

2.3. Els efectes jurídics del desemparament: les mesures de protecció

Constatada l'existència d'alguna de les conductes esmentades, el procediment de desemparament s'acabarà amb una resolució de desemparament que, al costat de la suspensió de la pàtria potestat i l'atribució de tutela a l'entitat competent, establirà la mesura concreta de protecció que caldrà adoptar.

Per a aquests supòsits, la llei preveu diferents tipus de mesures de guarda:

2.3.1. Acolliment familiar (art. 20 LOPJM i art. 172 i següents del Codi civil): constitueix la principal mesura de protecció, que persegueix la substitució del medi familiar originari perjudicial per al menor per un entorn, també familiar, més favorable. Dona resposta al dret fonamental de tot infant de créixer i desenvolupar-se en el context d'una família.

Podem parlar de modalitats de l'acolliment familiar en funció de criteris diferents:

En funció del tipus de família, parlem de:

- *Acolliment familiar en família extensa:* quan els acollidors són parents o persones properes.
- *Acolliment familiar en família aliena:* quan no hi ha relació de parentiu del menor amb els seus acollidors. Aquest tipus d'acolliment pot ser:
 - *Ordinari:* quan la família acollidora no té una qualificació especial.
 - *Especialitzat:* els acollidors tenen qualificació o experiència per acollir nens amb necessitats especials. Perceben una compensació econòmica per això. Pot ser, a més, *professionalitzat*, quan l'acollidor té una relació laboral amb l'entitat pública competent titular de la tutela.

D'altra banda, segons la finalitat i la durada, l'acolliment pot ser:

El procediment de desemparament s'acabarà amb una resolució de desemparament que, al costat de la suspensió de la pàtria potestat i l'atribució de tutela a l'entitat competent, establirà la mesura concreta de protecció que caldrà adoptar.

justifican el alejamiento del menor del entorno donde se producen. Sin embargo, sus efectos sobre el menor son todavía mayores al concurrir las siguientes circunstancias:

- las conductas señaladas raramente aparecen como tipos puros, aislados, sino en combinaciones o interacciones de unos con otros, multiplicando, en muchos casos, sus efectos;
- no son, generalmente, puntuales, sino permanentes o crónicas;
- se producen en un entorno privado que dilata, e incluso impide, su detección. Son, en muchos casos, conductas invisibles;
- la autoría de las conductas descritas se atribuye a los padres, que son quienes, paradójicamente, tienen la responsabilidad de cuidar y proteger a sus hijos. Los niños víctimas de maltrato intrafamiliar carecen del más primario y elemental apoyo;
- la solución viable es la separación del menor de su núcleo familiar: ello evita la perpetuación o reiteración del daño, pero comporta, a su vez, la rotura de vínculos emocionales y la readaptación a un nuevo entorno.

2.3. Los efectos jurídicos del desamparo: las medidas de protección

Constatada la existencia de alguna de las conductas mencionadas, el procedimiento de desamparo finalizará con una resolución de desamparo que, junto a la suspensión de la patria potestad y la atribución de tutela a la entidad competente, establecerá la medida concreta de protección que deberá adoptarse.

Para estos supuestos, la ley prevé diferentes tipos de medidas de guarda:

2.3.1. Acogimiento familiar (art. 20 LOPJM y arts. 172 y ss. del Código Civil): constituye la principal medida de protección, que persigue la sustitución del medio familiar originario perjudicial para el menor por un entorno, también familiar, más favorable. Da respuesta al derecho fundamental de todo niño de crecer y desarrollarse en el contexto de una familia.

Podemos hablar de modalidades del acogimiento familiar en función de diferentes criterios:

En función del tipo de familia, hablamos de:

- *Acogimiento familiar en familia extensa:* cuando los acogedores son parientes o allegados.
- *Acogimiento familiar en familia ajena:* cuando no existe relación de parentesco del menor con sus acogedores. Este tipo de acogimiento puede ser:
 - *Ordinario:* cuando la familia acogedora no tiene una cualificación especial.
 - *Especializado:* los acogedores tienen cualificación o experiencia para acoger a niños con necesidades especiales. Perciben una compensación económica por ello. Puede ser, además, *profesionalizado*, cuando el acogedor tiene una relación laboral con la entidad pública competente titular de la tutela.

Por otra parte, según su finalidad y duración, el acogimiento puede ser:

However, their effects on the children are greater still when the following circumstances also arise:

- The behaviour shown rarely appears as pure, isolated types but in combinations or interactions with others, in many cases multiplying their effects.
- They are generally not one-off, but permanent or chronic.
- They occur in a private environment that delays, and even impedes, their detection. In many cases, it is invisible behaviour.
- The perpetration of the behaviour described is attributed to the parents, who are, paradoxically, the people who have the responsibility of caring for and protecting their children. Children who are victims of intra-family maltreatment lack the most primary and elementary support.
- The viable solution is the separation of the children from their family nucleus: this prevents the perpetuation or reiteration of the harm, but it entails, in turn, the breakdown of emotional bonds and the readjustment to a new environment.

2.3. The legal effects of the loss of parental care: protective measures

With evidence of the existence of any of the behaviour listed, the procedure for taking a child into care will end with a care order, which, together with the suspension of parental custody and the attribution of guardianship to the competent agency, will establish the specific protective measure that will have to be adopted.

For these cases, the law sets out different types of guardianship measures:

2.3.1. Family foster care (Article 20 of the Constitutional Law relating to Legal Protection of the Minor and Articles 172 et seq. of the Civil Code): this constitutes the principal protective measure and seeks the replacement of the original family environment that is harmful to the children with a more favourable family environment. It provides an answer to the fundamental right of every child to grow and develop in a family setting.

We can speak of forms of family foster care according to different criteria:

Depending on the type of family, we can speak of:

- *Kinship foster care:* when the foster carers are relatives or family members.
- *Non-kin foster care:* when there is no family relationship between the children and the foster carers. This type of foster care may be:
 - *Ordinary:* when the foster family has no special qualification.
 - *Specialist:* the foster carers have qualifications or experience in fostering children with special needs. They receive a salary for this. It may also be *professional*, when the foster carer has an employment relationship with the competent public agency responsible for the guardianship.

Besides this, depending on its purpose and duration, the foster care may be:

- *Acolliment d'urgència*: té una durada màxima de sis mesos i permet posar en acolliment familiar un infant de manera immediata. La seva finalitat és proporcionar el més ràpidament possible un context familiar segur i protector i evitar que el menor hagi d'ingressar en un centre de protecció.
- *Acolliment temporal*: té una durada màxima de 2 anys i la finalitat de retorn a la família un cop superada la situació que va originar el problema (abans, *acolliment simple*).
- *Acolliment permanent*: de més durada per a situacions en què les previsions de retorn a la família d'origen són baixes.

2.3.2. Acolliment residencial (art. 21 LOPJM): es tracta d'un acolliment en centres de protecció. Té caràcter subsidiari davant el familiar, de manera especial per als menors de sis anys i, en concret, per als menors de tres. No obstant això, les dades del sistema de protecció continuen mostrant que la primera mesura de protecció per a molts nens i nenes segueix sent el seu ingrés en centres.

2.3.3. Adopció (art. 175 i ss. del Codi Civil): constituïda sempre mitjançant resolució judicial davant supòsits de desemparament, parteix de la impossibilitat de retorn del menor al nucli familiar d'origen. Es tracta de la mesura més extrema perquè, en la seva versió tradicional (actualment es reconeixen supòsits d'adopció oberta), suposa, amb caràcter irrevocable, la integració total del menor en un nou entorn, trencant qualsevol relació, personal, social i jurídica, amb la família d'origen.

L'adopció pot ser nacional i internacional atenent l'origen o residència del menor adoptat. En cas d'adopció internacional la seva regulació és més complexa, ja que, a més de la legislació interna (Codi civil i Llei 54/2007, de 28 de desembre, d'adopció internacional), està subjecta al Conveni de la Haia relatiu a la protecció de l'infant i l'adopció internacional del 1993, al Conveni Europeu en matèria d'adopció de menors del 2008 i a diferents acords bilaterals amb altres països, com Romania, el Perú, Colòmbia, l'Equador, etcètera. La finalitat principal de la normativa internacional és la de prevenir el tràfic internacional de menors.

2.4. Normativa en l'àmbit de la protecció de menors: la prioritat de l'interès superior del menor

Constitució Espanyola, Codi civil i Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor (amb les reformes introduïdes l'any 2015) construeixen un ampli marc jurídic estatal de protecció que vincula la totalitat de poders i institucions públiques, la família i la societat en general. S'hi recull la legislació estatal en matèria de protecció sense perjudici de la legislació de les comunitats autònomes en el marc de les seves respectives competències.

Totes elles s'inspiren en la Convenció sobre els Drets de l'Infant aprovada per l'Assemblea General de l'ONU el 1989 i ratificada per Espanya el 1990, que constitueix un dels instruments essencials en l'àmbit de la protecció de menors. La seva aprovació marca l'inici d'una nova filosofia en relació amb el menor, basada en un reconeixement més gran del paper que aquest té en la societat i en l'exigència d'un protagonisme més gran per a aquest. La Convenció detalla i reconeix els drets de l'infant i imposa als Estats la seva protecció.

Constitució Espanyola, Codi civil i Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor (amb les reformes introduïdes l'any 2015) construeixen un ampli marc jurídic estatal de protecció que vincula la totalitat de poders i institucions públiques, la família i la societat en general.

- *Acogimiento de urgencia*: tiene una duración máxima de seis meses y permite poner en acogimiento familiar a un niño de manera inmediata. Su finalidad es proporcionar lo más rápidamente posible un contexto familiar seguro y protector y evitar que el menor tenga que ingresar en un centro de protección.
- *Acogimiento temporal*: tiene una duración máxima de 2 años y la finalidad de retorno del menor a la familia una vez superada la situación que originó el problema (antes, *acogimiento simple*).
- *Acogimiento permanente*: de duración mayor para situaciones en que las previsiones de retorno a la familia de origen son bajas.
- *Emergency foster care*: this lasts a maximum of six months and allows a child to be placed into family foster care immediately. The aim is to provide a safe and protective family environment as quickly as possible and avoid the minor having to go into a care home.
- *Temporary foster care*: this lasts a maximum of 2 years and has the aim of returning the minor to the family once the situation that led to the problem has been overcome (previously known as *simple foster care*).
- *Long-term foster care*: longer-lasting for situations where the expectations of a return to the family of origin are low.

2.3.2. Acogimiento residencial (art. 21 LOPJM): se trata de un acogimiento en centros de protección. Tiene carácter subsidiario frente al familiar, de manera especial para los menores de seis años y, en concreto, para los menores de tres. Sin embargo, los datos del sistema de protección continúan mostrando que la primera medida de protección para muchos niños y niñas sigue siendo su ingreso en centros.

2.3.3. Adopción (art. 175 y ss. del Código Civil): constituida siempre mediante resolución judicial ante supuestos de desamparo, parte de la imposibilidad de retorno del menor al núcleo familiar de origen. Se trata de la medida más extrema porque, en su versión tradicional (en la actualidad se reconocen supuestos de *adopción abierta*), supone, con carácter irrevocable, la integración total del menor en un nuevo entorno, rompiendo cualquier relación, personal, social y jurídica con la familia de origen.

La adopción puede ser nacional e internacional atendiendo al origen o residencia del menor adoptado. En caso de adopción internacional, su regulación es más compleja, pues, además de la legislación interna (Código Civil y Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción Internacional), está sujeta al Convenio de La Haya relativo a la protección del niño y la adopción internacional de 1993, al Convenio europeo en materia de adopción de menores de 2008 y a diferentes acuerdos bilaterales con otros países, como Rumania, Perú, Colombia, Ecuador, etcétera. La finalidad principal de la normativa internacional es la de prevenir el tráfico internacional de menores.

2.4. Normativa en el ámbito de la protección de menores: la prioridad del interés superior del menor

Constitución Española, Código Civil y Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor construyen un amplio marco jurídico estatal de protección que vincula a la totalidad de poderes e instituciones públicas, a la familia y a la sociedad en general. En ellos se recoge la legislación estatal en materia de protección sin perjuicio de la legislación de las CCAA en el marco de sus respectivas competencias.

Todas ellas se inspiran en la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1989 y ratificada por España en 1990, que constituye uno de los instrumentos esenciales en el ámbito de la protección de menores. Su aprobación marca el inicio de una nueva filosofía en relación con el menor, basada en un mayor reconocimiento del papel que este desempeña en la sociedad y en la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo. La Convención detalla y reconoce los derechos del niño e impone a los Estados su protección.

2.3.2. Residential care (Article 21 of the Constitutional Law relating to Legal Protection of the Minor): this is foster care in a care home. It is subsidiary in nature to family foster care, specially for children under six and, specifically, for children under three. However, the figures for the protection system continue to show that the first protective measure for many children is still placement in group care.

2.3.3. Adoption (Article 175 et seq. of the Civil Code): always established by care order in cases of the loss of parental care, it is based on the impossibility of the children returning to the family nucleus of origin. It is the most extreme measure because, in its traditional version (presently, cases of *open adoption are recognised*), it irrevocably means the complete integration of the children in a new environment, breaking off any personal, social and legal relationship with the family of origin.

Adoption may be national and international depending on the origin or residence of the adopted children. In the case of international adoption, its regulation is more complex as besides internal legislation (Civil Code and Law 54/2007, of 28 December 2007, relating to International Adoption), it is subject to the 1993 Hague Convention on child protection and international adoption, the 2008 European Convention on the Adoption of Children and on different bilateral agreements with other countries, such as Romania, Peru, Colombia, Ecuador, etc. The principal aim of the international regulations is to prevent international child trafficking.

2.4. Regulations relating to child protection: the priority of the best interest of the child

The Spanish Constitution, Civil Code and Constitutional Law 1/1996 relating to Legal Protection of the Minor construct an extensive state legal protective framework that binds all the public authorities and institutions, families and society as a whole. They set out the state legislation in matters of protection without prejudice to the legislation of the Autonomous Communities in the framework of their respective competencies.

They are all inspired by the Convention on the Rights of the Child passed by the United Nations General Assembly in 1989 and ratified by Spain in 1990, which constitutes one of the essential instruments in the field of child protection. Its passing marks the start of a new philosophy in relation to children, based on a greater recognition of the role they play in society and on the requirement for greater protagonism for them. The Convention sets out and recognises the rights of the child and obliges States to protect them.

The essential principal that inspires the whole of the applicable national and international regulations is the one that asserts

El principi essencial que inspira la totalitat de la normativa nacional i internacional aplicable és el que afirma la primacia de l'interès superior del menor. En l'art. 2 de la LOPJM es pot llegir: *“Qualsevol menor té dret que el seu interès superior sigui valorat i considerat primordial en totes les accions i decisions que el concerneixin, tant en l'àmbit públic com privat. En l'aplicació d'aquesta Llei (...) preval l'interès superior d'aquests sobre qualsevol altre interès legítim que pugui concórrer”*.

Per això, qualsevol mesura, actuació o acord, que afecti qualsevol menor ha de ser adoptat prenent en consideració especial el seu interès preferent.

No obstant això, i malgrat la sensibilitat amb què el legislador aborda les qüestions relatives a la protecció de menors en supòsits de desemparament, i la primacia del seu interès, la veritat és que desatén un aspecte molt important. Així, si bé dedica els seus esforços a la recuperació del nucli familiar a què pertanyen i el seu entorn més proper, oblida tota referència a un àmbit decisiu per al seu desenvolupament integral: l'escola.

Revisada la normativa estatal i autonòmica tant en matèria assistencial com educativa, la veritat és que, si bé es recull, de manera general, la previsió d'una actuació educativa individualitzada per a infants i adolescents subjectes a mesures de protecció, no hi ha regulació específica per a això. Regulació que, però, sí que apareix en el marc d'una escola inclusiva per a supòsits d'altres capacitats, trastorns d'aprenentatge, situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides, estrangers, etcètera.

3. L'atenció educativa de nens, nenes i adolescents amb mesures de protecció

Per al professorat de primària i secundària educar avui en dia significa educar enmig de la diversitat en el marc d'una escola inclusiva. Un component específic d'aquesta diversitat, i no menor per la seva magnitud, però sobretot per les seves especials circumstàncies, és el que conformen els nens i nenes amb mesures de protecció com l'acolliment familiar, l'acolliment residencial i l'adopció.

Segons les últimes dades disponibles (Observatori de la Infància, 2018), a Espanya hi havia al final del 2017 un total de 17.527 menors en acolliment residencial. Per la seva banda, 19.004 nens i nenes estaven en acolliments familiars, dels quals 12.748 (67%) estaven acollits pels seus familiars i 6.246 (33%) per famílies acollidores alienes. Per tant, només en aquestes dues mesures de protecció hi havia al final del 2017 un total de 36.531 nens i nenes. Si a això sumem les adopcions nacionals (680) i internacionals (531) dutes a terme aquell mateix any, la quantitat s'elevaria a un total de 37.742. No obstant això, si centrem el nostre objectiu en el sistema educatiu, hem de mirar una mica més enrere. Així, tot i que el nombre d'adopcions a Espanya ha anat descendant els últims anys, en el període 2007-2017 es van constituir un total de 7.610 adopcions nacionals i 20.855 adopcions internacionals. Si sumem aquestes xifres a les anteriors, estariem parlant d'aproximadament un grup total de 64.996 menors, la majoria dels quals serien actualment alumnes de primària o secundària.

Per al professorat de primària i secundària educar avui en dia significa educar enmig de la diversitat en el marc d'una escola inclusiva. Un component específic d'aquesta diversitat és el que conformen els nens i nenes amb mesures de protecció com l'acolliment familiar, l'acolliment residencial i l'adopció.

El principio esencial que inspira la totalidad de la normativa nacional e internacional aplicable es el que afirma la primacía del interés superior del menor. En el art. 2 de la LOPJM se puede leer: *“Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente Ley (...) primará el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.”*

Por ello, cualquier medida, actuación o acuerdo que afecte a cualquier menor debe ser adoptado tomando en especial consideración su interés preferente.

Sin embargo, y pese a la sensibilidad con que el legislador aborda las cuestiones relativas a la protección de menores en supuestos de desamparo, y la primacía de su interés, lo cierto es que desatiende un aspecto de suma importancia. Así, si bien dedica sus esfuerzos a la recuperación del núcleo familiar al que pertenecen y su entorno más próximo, olvida toda referencia a un ámbito decisivo para su desarrollo integral: la escuela.

Revisada la normativa estatal y autonómica tanto en materia asistencial como educativa, lo cierto es que, si bien se recoge, de manera general, la previsión de una actuación educativa individualizada para niños y adolescentes sujetos a medidas de protección, no existe regulación específica para ello. Regulación que, sin embargo, sí aparece en el marco de una escuela inclusiva para supuestos de altas capacidades, trastornos de aprendizaje, situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas, extranjeros, etcétera.

3. La atención educativa de niños, niñas y adolescentes con medidas de protección

Para el profesorado de primaria y secundaria educar hoy día significa educar en medio de la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Un componente específico de esta diversidad, y no menor por su magnitud, pero sobre todo por sus especiales circunstancias, es el que conforman los niños y niñas con medidas de protección como el acogimiento familiar, el acogimiento residencial y la adopción.

Según los últimos datos disponibles (Observatorio de la Infancia, 2018), en España había a finales de 2017 un total de 17.527 menores en acogimiento residencial. Por su parte, 19.004 niños y niñas estaban en acogimientos familiares, de los cuales 12.748 (67 %) estaban acogidos por sus familiares y 6.246 (33 %) por familias acogedoras ajenas. Por lo tanto, solo en estas dos medidas de protección había a finales de 2017 un total de 36.531 niños y niñas. Si a esto sumamos las adopciones nacionales (680) e internacionales (531) realizadas ese mismo año, la cantidad se elevaría a un total de 37.742. Sin embargo, si centramos nuestro objetivo en el sistema educativo, debemos mirar un poco más atrás. Así, aunque el número de adopciones en España ha venido descendiendo en los últimos años, en el periodo 2007-2017 se constituyeron un total de 7.610 adopciones nacionales y 20.855 adopciones internacionales. Si sumamos estas cifras a las anteriores, estaríamos hablando de, aproximadamente, un grupo total de 64.996 menores, la mayoría de los cuales serían actualmente alumnos y alumnas de primaria o secundaria.

the primacy of the best interest of the child. Article 2 of the Constitutional Law relating to Legal Protection of the Minor states: *“Every child has the right to their best interest being valued and considered as fundamental in all the actions and decisions that concern them, both in the public and in the private sphere. In the application of this Law (...) their best interest will prevail over any other legitimate interest that may exist.”*

For this, any measure, action or agreement that affects any child must be adopted, taking their preferential interest into special consideration.

However, and despite the sensitivity with which parliament tackles the issues relating to child protection in cases of abandonment, and the primacy of their interest, it is true to say that it fails to attend one aspect of the utmost importance. Consequently, although it devotes its efforts to the recovery of the family nucleus to which the child belongs and their closest environment, it forgets any reference to a decisive sphere for their integral development: school.

After review of the state and autonomous community regulations in both care and educational terms, it is true to say that, although they generally include individual educational care measures for children and adolescents subject to protective measures, there is no specific regulation for this. This regulation does, however, appear in the framework of an inclusive school for cases of high abilities, learning disorders, particularly disadvantaged socio-economic and socio-cultural situations, foreign children, etc.

3. The educational care of looked after children and adolescents

For primary and secondary school teachers, educating today means educating in the midst of diversity in the framework of an inclusive school. A specific component of this diversity, and no less so due to its extent but especially due to its special circumstances, are the children with protective measures such as family foster care, residential foster care and adoption.

According to the most recent data (Observatorio de la Infancia, 2018), in Spain at the end of 2017, there was a total of 17,527 children in residential foster care. For their part, 19,004 children were in family foster care, of which 12,748 (67 %) were fostered by their family members and 6,246 (33 %) by non-kin foster families. Therefore, at the end of 2017, there was a total of 36,531 children in these two type of placements alone. If we add to this national adoptions (680) and international adoptions (531) made the same year, the figure stands at a total of 37,742. However, if we are focusing our aim on the education system, we need to look back a little further. Consequently, although the number of adoptions in Spain has fallen in recent years, in the period between 2007 and 2017, a total of 7,610 national adoptions and 20,855 international adoptions were recorded. If we add these figures to the previous ones, we would be looking approximately at a total group of 64,996 minors, the majority of whom would now be primary or secondary school students.

Despite their always having been there, these looked after children have only just begun to become visible to the education system in recent years. These are children who have been forgotten from the educational point of view, if not labelled

Tot i que des de sempre han estat aquí, aquests nens i nenes amb mesures de protecció només han començat a ser visibles per al sistema educatiu els darrers anys. Uns nens i nenes que han estat oblidats des del punt de vista educatiu, això si és que no han estat etiquetats (o estigmatitzats) o abocats, en molts casos, al fracàs escolar i expulsats prematurament del sistema educatiu (Montserrat, Casas i Bertrán, 2013; Montserrat i Casas, 2018). Diversos estudis han posat en relleu, a més, l'elevada freqüència de problemes educatius i de conducta (Del Valle *et al.*, 2008; Bernedo *et al.*, 2012; Jiménez i Palacios, 2008) i les dificultats d'integració social amb els seus companys i companyes (Martín *et al.*, 2008; Soares *et al.*, 2017) en aquesta població. No obstant això, i malgrat totes les dificultats, cal entendre que aquest és un grup d'alumnes molt divers, molt sensible i molt important, que té moltes coses per aportar en el marc d'una escola integradora i inclusiva. Molt important i sensible pel deute contret per la societat amb aquests nens i nenes víctimes de l'adversitat i els maltractaments a les quals té el deure de protegir. Però més enllà de la necessària protecció, al sistema educatiu li correspon convertir-se en la gran palanca, en la gran oportunitat que necessiten aquests nens i nenes, juntament amb la que els proporcionen les seves famílies acollidores o adoptives i els seus educadors dels centres, per recuperar-se i reorientar positivament les seves trajectòries vitals.

Conèixer-los i comprendre'ls és essencial per donar-los una bona resposta educativa. I no només en relació amb els aprenentatges acadèmics, sinó també en els aspectes socials i en la formació de la seva personalitat.

3.1. Entenent els nens i nenes acollits i adoptats: adversitat i superació

Com ja s'ha dit, no hi ha protecció infantil sense adversitat prèvia. Així, encara que ens referim a ells com a adoptats o acollits, hem d'entendre que les dificultats que en alguns casos poden presentar en el seu desenvolupament i adaptació no són degudes a la seva adopció o al seu acolliment, sinó a les circumstàncies d'adversitat viscudes fins al moment de ser adoptats o acollits.

En molts casos, aquestes experiències de greu adversitat impliquen diferents formes de maltractament en la família, ja sigui maltractament físic, abús sexual maltractament o emocional. Una gran majoria d'aquests nens i nenes han passat per situacions de negligència, en les quals no han estat estimulats ni atesos adequadament pels adults que els havien de cuidar. En uns casos, l'exposició prenatal a drogues ha precipitat la mesura de protecció, mentre que en altres –especialment en nens i nenes adoptats internacionalment– han passat els primers anys en institucions o orfenats en els quals no han tingut un cuidador estable (Berens i Nelson, 2015). A això s'afegeix que aquests nens i nenes han iniciat les seves vides en un context familiar caracteritzat per la presència (i acumulació) d'altres factors de risc: pares amb problemes d'addicció, delinqüència, aïllament social, salut mental, dificultat per beneficiar-se d'ajudes o de greu desestructuració familiar.

Però, a més, la mateixa intervenció protectora també deixa la seva empremta en aquests nens i nenes. Quan s'adopta una mesura de protecció, la causa de l'adversitat s'allunya, però les seqüeles no desapareixen i la separació de l'entorn familiar i social conegut pot generar sentiments de pèrdua i afegeix noves tensions, ja que aquests nens i nenes s'han d'adaptar a nous

Conèixer-los i comprendre'ls és essencial per donar-los una bona resposta educativa. I no només en relació amb els aprenentatges acadèmics, sinó també en els aspectes socials i en la formació de la seva personalitat.

A pesar de que desde siempre han estado ahí, estos niños y niñas con medidas de protección solo han empezado a ser visibles para el sistema educativo en los últimos años. Unos niños y niñas que han sido olvidados desde el punto de vista educativo, cuando no etiquetados (o estigmatizados) o abocados, en muchos casos, al fracaso escolar y expulsados prematuramente del sistema educativo (Montserrat, Casas y Bertrán, 2013; Montserrat y Casas, 2018). Diferentes estudios han puesto de relieve, además, la elevada frecuencia de problemas educativos y de conducta (Del Valle et al., 2008; Bernedo et al., 2012; Jiménez y Palacios, 2008) y las dificultades de integración social con sus compañeros y compañeras (Martín et al., 2008; Soares, et al., 2017) en esta población. Sin embargo, y a pesar de todas las dificultades, hay que entender que este es un grupo de alumnos y alumnas muy diverso, muy sensible y muy importante, que tiene mucho que aportar en el marco de una escuela integradora e inclusiva. Muy importante y sensible por la deuda contraída por la sociedad con estos niños y niñas víctimas de la adversidad y los malos tratos a las que tiene el deber de proteger. Pero más allá de la necesaria protección, al sistema educativo le corresponde convertirse en la gran palanca, en la gran oportunidad que necesitan estos niños y niñas, junto a la que les proporcionan sus familias acogedoras o adoptivas y sus educadores de los centros, para recuperarse y reorientar positivamente sus trayectorias vitales.

Conocerlos y comprenderlos es esencial para darles una buena respuesta educativa. Y no solo en relación con los aprendizajes académicos, sino también en los aspectos sociales y en la formación de su personalidad.

3.1. Entendiendo a los niños y niñas acogidos y adoptados: adversidad y superación

Como ya se ha dicho, no hay protección infantil sin adversidad previa. Así, aunque nos referimos a ellos como adoptados o acogidos, debemos entender que las dificultades que en algunos casos pueden presentar en su desarrollo y adaptación no se deben a su adopción o a su acogimiento, sino a las circunstancias de adversidad vividas hasta el momento de ser adoptados o acogidos.

En muchos casos, estas experiencias de grave adversidad implican diferentes formas de maltrato en la familia, ya sea maltrato físico, abuso sexual o maltrato emocional. Una gran mayoría de estos niños y niñas han pasado por situaciones de negligencia, en las que no han sido estimulados ni atendidos adecuadamente por los adultos que los debían cuidar. En unos casos, la exposición prenatal a drogas ha precipitado la medida de protección, mientras que en otros –especialmente en niños y niñas adoptados internacionalmente– han pasado sus primeros años en instituciones u orfanatos en los que no han tenido un cuidador estable (Berens y Nelson, 2015). A esto se añade que estos niños y niñas han iniciado sus vidas en un contexto familiar caracterizado por la presencia (y acumulación) de otros factores de riesgo: padres con problemas de adicción, delincuencia, aislamiento social, salud mental, dificultad para beneficiarse de ayudas o de grave desestructuración familiar.

Pero, además, la propia intervención protectora también deja su huella en estos niños y niñas. Cuando se adopta una medida de protección, la causa de la adversidad se aleja, pero las secuelas no desaparecen y la separación del entorno familiar y social conocido puede generar sentimientos de pérdida y añade nuevas

(or stigmatised) or destined, in many cases, for academic failure and expelled prematurely from the education system (Montserrat, Casas and Bertrán, 2013; Montserrat and Casas, 2018). In addition, various studies have highlighted the high frequency of educational and behavioural problems (Del Valle et al., 2008; Bernedo et al., 2012; Jiménez and Palacios, 2008) and the difficulties of social integration with their classmates (Martín et al., 2008; Soares, et al., 2017) in this population. However, and despite all the difficulties, we need to understand that this is a highly diverse, very sensitive and very important group of students who have a lot to contribute within the framework of an integrating and inclusive school. A group that is very important and sensitive due to the debt contracted by society with these children, the victims of adversity and maltreatment that it has a duty to protect. However, beyond the necessary protection, the education system has to become the fulcrum, the great opportunity that these children need, together with the one provided to them by their foster or adoptive families and their school educators, to recover and refocus their life paths positively.

Knowing them and understanding them is essential for giving them a good educational response. This is not just in relation to academic learning, but also to social aspects and the forming of their personality.

3.1. Understanding fostered and adopted children: adversity and overcoming

As has been said, there is no child protection without prior adversity. Consequently, even though we refer to them as adopted or fostered, we should understand that the difficulties that may arise in some cases in their development and adaptation are not due to their adoption or fostering, but to the adverse circumstances experienced up to the time that they were adopted or fostered.

In many cases, these experiences of serious adversity involve different forms of maltreatment in the family, be it physical maltreatment, sexual abuse or emotional maltreatment. A large majority of these children have been through situations of neglect, where they have neither been stimulated nor cared for adequately by the adults who should be caring for them. In some cases, prenatal exposure to drugs has precipitated the protective measure, whereas in others – especially internationally adopted children – they spent their early years in institutions or orphanages where they had no stable carer (Berens and Nelson, 2015). Added to this is the fact that these children began their lives in a family environment characterised by the presence (and accumulation) of other risk factors: parents with addiction problems, criminality, social isolation, mental health, difficulty in benefiting from aid or serious family destructuring.

In addition, however, the intervention of protection services also leaves its mark on these children. When a protective measure is adopted, the cause of the adversity is removed, but the effects do not disappear and the separation from the known family and social environment can create feelings of loss and it adds new stresses, as these children have to adapt to new environments and to new people in their protective measures. These negative reactions and consequences can be intensified when separations and changes of carers occur in cases where the child goes through different placements (Newton, Litrownik and Landsverk, 2000).

ambients i a noves persones en les seves mesures de protecció. Aquestes reaccions i conseqüències negatives es poden intensificar quan s'acumulen separacions i canvis de cuidadors en els casos en què el nen o nena passa per diferents mesures de protecció (Newton, Litrownik i Landsverk, 2000).

Totes aquestes experiències d'adversitat tindrien conseqüències negatives en qualsevol persona, però les tenen especialment en els nens i nenes, ja que es troben en ple desenvolupament físic i psicològic. Durant la infància s'estan construint els fonaments del funcionament emocional, cognitiu i social. Fonaments que es construeixen especialment en funció de la qualitat de les relacions amb els cuidadors adults durant els primers anys (Tottenham, 2013). Quan això falla, com en les situacions d'adversitat descrites, les conseqüències afecten diversos aspectes del desenvolupament, inclosos l'apartat físic, cognitiu, neurobiològic, del llenguatge, social i emocional o la salut mental, fet que òbviament afecta aquests nens i nenes en el seu ajust i adaptació als diferents contextos familiars, institucionals i escolars en què viuen (Fisher, 2015; Pechtel i Pizzagalli, 2011).

Algunes capacitats que se solen veure especialment afectades per l'adversitat primerenca són fonamentalment rellevants per a una bona adaptació a l'escola. Les funcions executives, per exemple, són les capacitats cognitives que ens permeten concentrar-nos, filtrar distraccions, inhibir les respostes impulsives o planejar els passos d'una acció i mantenir-los en la memòria (Center on the Developing Child, 2015). Tant la negligència, en la qual no es donen les condicions d'estimulació que promouen el desenvolupament de les funcions executives, com les experiències d'estrès continuat afecten negativament el desenvolupament d'aquestes habilitats i, per tant, solen comportar problemes de falta d'atenció i impulsivitat (Fisher, 2015; Pechtel i Pizzagalli, 2011), que sovint, i sense un diagnòstic adequat, són etiquetats en les escoles de TDAH. Aquestes dificultats suposen un hàndicap important per a aquests nens i nenes a l'hora de realitzar les activitats a classe, mantenir l'atenció o ser capaços de seguir les instruccions del professor.

Les situacions d'adversitat en la infància també afecten negativament la regulació de les emocions, és a dir, la capacitat per modular-se un mateix les reaccions emocionals (especialment les negatives, com l'enuig o la por) de manera adequada al context (Thompson, Lewis i Calkins, 2008). Les experiències traumàtiques i desbordants emocionalment que molts d'aquests nens han viscut i la falta de suport per part de figures adultes en aquests moments té com a resultat que, per a molts d'aquests nens i nenes, regular-se les emocions negatives sigui especialment difícil. Això implica, tal com han descobert diferents estudis, que els nens i nenes que han patit adversitat primerenca solen presentar més reactivitat emocional, més problemes internalitzants, com ansietat i depressió, i més canvis emocionals sobtats, fet que els posa en risc de ser rebutjats per part dels seus iguals (Kim-Spoon, Cicchetti i Rogosch, 2013).

També es veuen afectades per l'adversitat les representacions mentals d'un mateix, dels altres com a persones en qui es pot confiar o de les quals cal protegir-se, de les figures adultes i com aquestes respondran. Aquestes representacions mentals es formen a partir de les primeres relacions d'afecció i, segons s'hagin atès o no les necessitats afectives de l'infant, es caracteritzaran per la seguretat i la confiança en un mateix i en els altres o, per contra, per la desconfiança, atribuir intencions

Durant la infància s'estan construint els fonaments del funcionament emocional, cognitiu i social. Fonaments que es construeixen especialment en funció de la qualitat de les relacions amb els cuidadors adults durant els primers anys. Quan això falla, com en les situacions d'adversitat descrites, les conseqüències afecten diversos aspectes del desenvolupament.

tensiones, ya que estos niños y niñas se tienen que adaptar a nuevos ambientes y a nuevas personas en sus medidas de protección. Estas reacciones y consecuencias negativas se pueden intensificar cuando se acumulan separaciones y cambios de cuidadores en los casos en los que el niño o niña pasa por diferentes medidas de protección (Newton, Litrownik y Landsverk, 2000).

Todas estas experiencias de adversidad tendrían consecuencias negativas en cualquier persona, pero las tienen especialmente en los niños y niñas, al estar en pleno desarrollo físico y psicológico. En la infancia se están construyendo los cimientos del funcionamiento emocional, cognitivo y social. Cimientos que se construyen especialmente en función de la calidad de las relaciones con los cuidadores adultos en los primeros años (Tottenham, 2013). Cuando esto falla, como en las situaciones de adversidad descritas, las consecuencias afectan a diferentes aspectos del desarrollo, incluidos el apartado físico, cognitivo, neurobiológico, del lenguaje, social y emocional o la salud mental, lo que obviamente afecta a estos niños y niñas en su ajuste y adaptación a los diferentes contextos familiares, institucionales y escolares en los que viven (Fisher, 2015; Pechtel y Pizzagalli, 2011).

Algunas capacidades que se suelen ver especialmente afectadas por la adversidad temprana son fundamentales para una buena adaptación a la escuela. Las funciones ejecutivas, por ejemplo, son las capacidades cognitivas que nos permiten concentrarnos, filtrar distracciones, inhibir las respuestas impulsivas o planear los pasos de una acción y mantenerlos en la memoria (Center on the Developing Child, 2015). Tanto la negligencia, en la que no se dan las condiciones de estimulación que promueven el desarrollo de las funciones ejecutivas, como las experiencias de estrés continuado afectan negativamente al desarrollo de estas habilidades y, por lo tanto, suelen conllevar problemas de falta de atención e impulsividad (Fisher, 2015; Pechtel y Pizzagalli, 2011).

Las situaciones de adversidad en la infancia también afectan negativamente a la regulación de las emociones, es decir, a la capacidad para modular uno mismo sus reacciones emocionales (especialmente las negativas, como el enfado o el miedo) de manera adecuada al contexto (Thompson, Lewis y Calkins, 2008). Las experiencias traumáticas y desbordantes emocionalmente que muchos de estos niños han vivido y la falta de apoyo por parte de figuras adultas en esos momentos tiene como resultado que, para muchos de estos niños y niñas, regular sus emociones negativas sea especialmente difícil. Esto implica, tal y como han descubierto diferentes estudios, que los niños y niñas que han sufrido adversidad temprana suelen presentar más reactividad emocional, más problemas internalizantes, como ansiedad y depresión, y más cambios emocionales bruscos, lo que les pone en riesgo de ser rechazados por parte de sus iguales (Kim-Spoon, Cicchetti y Rogosch, 2013).

También se ven afectadas por la adversidad las representaciones mentales de uno mismo, de los demás como personas en las que se puede confiar o de las que hay que protegerse, de las figuras adultas y cómo estas van a responder. Estas representaciones mentales se forman a partir de las primeras relaciones de apego y, según se hayan atendido o no las necesidades afectivas del niño, se caracterizarán por la seguridad y la confianza en uno mismo y los demás o, por el contrario, por la desconfianza, el atribuir intenciones hostiles a los demás y la inseguridad (Román, et al., 2018). Los niños que han pasado por situaciones de adversidad con frecuencia presentan repre-

All of these experiences of adversity would have negative consequences on anyone, but this is especially the case with children as they are in the midst of their physical and psychological development. In childhood, they are laying down the foundations of their emotional, cognitive and social functioning. Foundations that are laid down especially according to the quality of the relationships with adult carers in the early years (Tottenham, 2013). When this fails, as in the situations of adversity described, the consequences affect different aspects of development, including the physical, cognitive, neurobiological, language, social and emotional or mental health part, which obviously affects these children in their adjustment and adaptation to the different family, institutional and school environments in which they live (Fisher, 2015; Pechtel and Pizzagalli, 2011).

Some abilities that are usually particularly affected by early adversity are fundamentally relevant for good adaptation to school. Executive functions, for example, are the cognitive abilities that enable us to concentrate, filter distractions, inhibit impulsive responses or plan the steps of an action and retain them in the memory (Center on the Developing Child, 2015). Both neglect, where the conditions of stimulation that promote the development of the executive functions do not occur, and experiences of continuous stress negatively affect the development of these abilities and, therefore, usually entail problems of a lack of attention and impulsivity (Fisher, 2015; Pechtel and Pizzagalli, 2011).

Situations of adversity in childhood also negatively affect the regulation of emotions, i.e. the ability to modulate one's own emotional reactions (especially negative ones, such as anger or fear) in a way that is appropriate to the context (Thompson, Lewis and Calkins, 2008). The traumatic and emotionally overwhelming experiences that many of these children have experienced and the lack of support from adult figures at these times result in many of these children having special difficulty in regulating their negative emotions. As various studies have discovered, this means that the children who have suffered early adversity usually display greater emotional reactivity, more internalising problems, such as anxiety and depression, and more sudden emotional changes, which puts them at risk of being rejected by their peers (Kim-Spoon, Cicchetti and Rogosch, 2013).

Mental representations of themselves, of others as people they can trust or who they need to protect themselves from, and of adults and how they are going to respond are also affected by adversity. These mental representations are formed from the early attachment relationships and, depending on whether the child's affective needs have been met or not, will be characterised by security and confidence in oneself and others or, by contrast, by distrust, attributing hostile intentions to others and insecurity (Román, et al., 2018). Children who have gone through situations of adversity frequently display representations characterised by insecurity, rejection and distrust. Consequently, the expectations that they might have when entering a new peer group or when relating to the teacher may be very negative, which will hinder their ability to establish positive relationships and will entail an added obstacle in the teaching-learning process.

Other difficulties may be added to the ones in this area that are also the consequence of situations of adversity and neglect, such as difficulties in understanding abstract language or of

hostils als altres i la inseguretats (Román *et al.*, 2018). Els nens que han passat per situacions d'adversitat amb freqüència presenten representacions caracteritzades per la inseguretats, el rebuig i la desconfiança. Així, les expectatives que poden tenir en l'entrar en un nou grup d'iguals o en relacionar-se amb el professor poden ser molt negatives, cosa que els dificultarà establir relacions positives i suposarà un obstacle afegit en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

A les dificultats en aquestes àrees es poden unir altres que són conseqüència també de situacions d'adversitat i negligència, com dificultats de comprensió del llenguatge abstracte o en el desenvolupament intel·lectual (Jiménez i Palacios, 2008; Palacios, Román i Camacho, 2011).

En definitiva, bona part dels nens i nenes adoptats i acollits presenten dificultats que poden complicar la seva adaptació a l'escola, cosa que els fa més vulnerables a les adversitats quotidianes tant des del punt de vista acadèmic com des del punt de vista social en les seves relacions amb companys i professors.

3.2. Variabilitat i diversitat en els nens i nenes amb mesura de protecció

En contra del que podria semblar pel que s'ha descrit l'anteriorment, aquests menors no són ni de bon tros un grup homogeni, i presenten grans diferències individuals (Fisher, 2015). En primer lloc, aquesta variabilitat té a veure amb la diferent naturalesa i finalitat de les mesures de protecció. L'adopció nacional i internacional és una experiència de protecció estable i per sempre basada en la filiació. Per la seva pròpia naturalesa, l'adopció internacional és un cas específic per allò que sol implicar en el tractament d'aspectes fonamentals de la identitat com l'origen ètnic i les diferències ètniques i culturals. Per la seva banda, l'acolliment familiar o en centres és una mesura que pot ser temporal o permanent i que no implica la ruptura de contactes i relacions amb la família d'origen, cosa que condiciona la marxa de l'acolliment i l'adaptació de nens i nenes. A més, des del punt de vista del menor, l'experiència com a acollit pot ser molt diferent en la seva família extensa que en una família aliena (Palacios i Jiménez, 2009). I res d'això es pot comparar amb l'experiència que suposa per a molts nens i nenes viure en un centre de protecció amb una dinàmica i un funcionament molt diferents als d'un entorn familiar. Així, des del punt de vista de la mesura protectora, més que d'un grup podríem parlar de diversos, ja que, amb independència del seu passat d'adversitat, les diferents mesures de protecció poden aportar als nens i nenes experiències personals i familiars molt diferents.

En segon lloc, la varietat que observem també és un reflex de les seves diferents trajectòries, de la diversitat de les seves característiques personals i de les seves experiències concretes abans i després de la mesura de protecció. En cada cas, les conseqüències de l'adversitat dependran de la intensitat i la durada de les experiències negatives viscudes, de l'etapa de desenvolupament en què es doni l'adversitat, de la presència o no d'algun factor de protecció abans de l'acolliment (com alguna figura adulta amb trets més positius), de la naturalesa i la qualitat de les experiències posteriors i de la seva situació actual en la mesura de protecció (Fisher, 2015; Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg i Scott, 2015).

Bona part dels nens i nenes adoptats i acollits tenen dificultats en la seva adaptació a l'escola, cosa que els fa més vulnerables a les adversitats quotidianes tant en l'acadèmic com en les seves relacions amb companys i professors.

sentaciones caracterizadas por la inseguridad, el rechazo y la desconfianza. Así, las expectativas que pueden tener al entrar en un nuevo grupo de iguales o al relacionarse con el profesor pueden ser muy negativas, lo que les dificultará establecer relaciones positivas y supondrá un obstáculo añadido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A las dificultades en estas áreas se pueden unir otras que son consecuencia también de situaciones de adversidad y negligencia, como dificultades de comprensión del lenguaje abstracto o en el desarrollo intelectual (Jiménez y Palacios, 2008; Palacios, Román y Camacho, 2011).

En definitiva, buena parte de los niños y niñas adoptados y acogidos presentan dificultades que pueden complicar su adaptación a la escuela, lo que les hace más vulnerables a las adversidades cotidianas tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista social en sus relaciones con compañeros y profesores.

3.2. Variabilidad y diversidad en los niños y niñas con medidas de protección

En contra de lo que pudiera parecer por lo anteriormente descrito, estos menores no son ni mucho menos un grupo homogéneo, y presentan grandes diferencias individuales (Fisher, 2015). En primer lugar, esta variabilidad tiene que ver con la diferente naturaleza y finalidad de las medidas de protección. La adopción nacional e internacional es una experiencia de protección estable y para siempre basada en la filiación. Por su propia naturaleza, la adopción internacional es un caso específico por lo que suele implicar en el tratamiento de aspectos fundamentales de la identidad como el origen étnico y las diferencias étnicas y culturales. Por su parte, el acogimiento familiar o en centros es una medida que puede ser temporal o permanente que no implica la ruptura de contactos y relaciones con la familia de origen, lo que condiciona la marcha del acogimiento y la adaptación de niños y niñas. Además, desde el punto de vista del menor, la experiencia como acogido puede ser muy diferente en su familia extensa que en una familia ajena (Palacios y Jiménez, 2009). Y nada de lo anterior se puede comparar con la experiencia que supone para muchos niños y niñas vivir en un centro de protección con una dinámica y un funcionamiento muy distintos de un entorno familiar. Así, desde el punto de vista de la medida protectora, más que de un grupo podríamos hablar de varios, ya que, con independencia de su pasado de adversidad, las distintas medidas de protección pueden aportar a los niños y niñas experiencias personales y familiares muy distintas.

En segundo lugar, la variedad que observamos también es un reflejo de sus diferentes trayectorias, de la diversidad de sus características personales y de sus experiencias concretas antes y después de la medida de protección. En cada caso, las consecuencias de la adversidad van a depender de la intensidad y la duración de las experiencias negativas vividas, de la etapa del desarrollo en el que se dé la adversidad, de la presencia o no de algún factor de protección antes del acogimiento (como alguna figura adulta con rasgos más positivos), de la naturaleza y la calidad de las experiencias posteriores y de su situación actual en la medida de protección (Fisher, 2015; Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg y Scott, 2015).

Además, existen diferencias individuales notables en respuesta a las experiencias de adversidad; hay niños y niñas que por ca-

intelectual development (Jiménez and Palacios, 2008; Palacios, Román and Camacho, 2011).

In short, a large proportion of adopted and fostered children display difficulties that can complicate their adaptation to school, which makes them more vulnerable to everyday adversities both from the academic point of view and from the social point of view in their relations with classmates and teachers.

3.2. Variability and diversity in adopted and looked after children

Contrary to how it may seem from the above description, these children are by no means a homogeneous group and they display great individual differences (Fisher, 2015). Firstly, this variability is related to the different nature and purpose of the protective measures. National and international adoption is a stable protective experience at all times based on filiation. By its very nature, international adoption is a specific case, which means that it usually involves the treatment of fundamental aspects of identity, such as the ethnic origin and ethnic and cultural differences. For their part, family foster care or foster care in homes are measures that may be temporary or permanent that do not involve the breakdown of contacts and relations with the family of origin, which determines the progress of the foster care and the children's adaptation. In addition, from the children's point of view, the experience of being fostered may be very different in their kinship family from in an unrelated family (Palacios and Jiménez, 2009), and none of the above can be compared with the experience for many children of living in a care home with very different dynamics and workings from a family environment. Consequently, from the point of view of the protective measure, rather than one group, we could be talking of several groups as, irrespective of their history of adversity, different protective measures can offer the children very different personal and family experiences.

Secondly, the variety that we observe is also a reflection of their different journeys, of the diversity of their personal characteristics and of their specific experiences before and after the protective measure. In each case, the consequences of the adversity will depend on the intensity and duration of the negative experiences they have had, on the stage of development when the adversity occurred, on the presence or otherwise of any protective factor before the foster care (such as any adult figure with more positive traits), on the nature and quality of the subsequent experiences and on their current situation in the protective measure (Fisher, 2015; Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg and Scott, 2015).

There are also notable individual differences in response to the experiences of adversity; there are children who are more vulnerable due to their personal characteristics in whom relatively less serious experiences can leave a deeper mark on their development, whereas others may be more resistant (Belsky and Pluess, 2009). With some children, we observe more generalised delays to their development, whereas with others they are more specific; with some they occur stably while in others they are only in certain circumstances. Similarly, the recovery ability of the different systems of development once the child is in an appropriate environment is also very heterogeneous, and clearer and more maintained improvements frequently occur in some spheres more than in others and are more notable in some children more than others (Palacios, et al., 2014).

A més, hi ha diferències individuals notables en resposta a les experiències d'adversitat; hi ha nens i nenes que per característiques personals són més vulnerables, i en els quals experiències relativament menys greus poden deixar una empremta en el desenvolupament més marcada, mentre que altres poden ser més resistents (Belsky i Pluess, 2009). En uns nens i nenes observem retards en el desenvolupament més generalitzats, mentre que en altres són més específics; en uns les dificultats es donen de forma estable i en altres, només en determinades circumstàncies. Així mateix, la capacitat de recuperació dels diferents sistemes del desenvolupament un cop el nen o nena es troba en un entorn adequat és també molt heterogènia, i sovint se solen donar millores més clares i mantingudes en uns àmbits que en altres i més notables en uns nens que en altres (Palacios *et al.*, 2014).

En suma, la variabilitat és tan gran que, en uns casos, les conseqüències de l'adversitat patida seran molt evidents i en altres, però, veurem que a penes han deixat empremta i que el nen o la nena es comporta, sent, es relaciona i aprèn com qualsevol altre alumne o alumna. Els menors acollits i adoptats són, abans de res, nens, nenes i joves amb tanta diversitat entre ells com la que hi ha entre altres nens o nenes que no han passat per una mesura de protecció.

Els menors acollits i adoptats són, abans de res, nens, nenes i joves amb tanta diversitat entre ells com la que hi ha entre altres nens o nenes que no han passat per una mesura de protecció.

3.3. El llarg camí cap a l'escola

Un tercer aspecte comú a tots aquests nens i nenes és que tots ells van a l'escola o a l'institut. Així que, com a conseqüència de tot l'anterior, i tenint molt en compte la variabilitat a què ens hem referit, s'incorporen al sistema educatiu en unes circumstàncies molt específiques.

- **Escolarització tardana i irregular:** a causa de la manca de controls, atenció i cures bàsiques adequats, molts d'aquests nens i nenes s'incorporen tard a l'escolarització i, quan ho fan, amb freqüència ingressen en cursos superiors per edat sense haver cursat els nivells bàsics anteriors.
- **Freqüent absentisme:** un dels indicadors més característics dels nens i nenes que viuen en contextos familiars de risc i que pateixen greu adversitat és el freqüent i injustificat absentisme escolar.
- **Canvis freqüents d'escola i companys:** en alguns casos, aquests nens han passat, vivint amb els seus pares, per canvis de domicili i residència i, en tots els casos, l'actuació protectora els ha portat a canviar de residència i, en conseqüència, a canviar de centre educatiu. És freqüent que els nens i nenes que passen per més d'una mesura canviïn diverses vegades d'escola.
- **Mancances en processos d'aprenentatge:** com a conseqüència de les mancances d'estimulació que reben en la seva família d'origen i de l'inconsistent patró d'escolarització, aquests nens i nenes van acumulant mancances en processos d'aprenentatge bàsics.
- **Més immadura, menys autonomia i capacitat de regulació i control:** de la mateixa manera, la trajectòria que descrivim aquí al costat dels efectes de l'adversitat patida fa que, sovint, aquests nens i nenes mostrin menys capacitats i habilitats bàsiques per relacionar-se i aprendre que altres nens i nenes de la seva edat.

Així, a causa de les experiències d'adversitat viscudes en la seva família i a les dificultats en la seva escolarització, aquests nens i nenes s'incorporen al sistema educatiu en **situació de desavantatge**; cosa que els obliga a fer un sobreesforç per re-

racterísticas personales son más vulnerables y en los que experiencias relativamente menos graves pueden dejar mayor huella en el desarrollo, mientras que otros pueden ser más resistentes (Belsky y Pluess, 2009). En unos niños y niñas observamos retrasos en el desarrollo más generalizados, mientras que en otros son más específicos; en unos las dificultades se dan de forma estable y en otros, solo en determinadas circunstancias. Asimismo, la capacidad de recuperación de los diferentes sistemas del desarrollo una vez el niño o niña está en un entorno adecuado es también muy heterogénea, y con frecuencia se suelen dar mejoras más claras y mantenidas en unos ámbitos que en otros y más notables en unos niños que en otros (Palacios, et al., 2014).

En suma, la variabilidad es tan grande que, en unos casos, las consecuencias de la adversidad padecida serán muy evidentes y, en otros, sin embargo, veremos que apenas han dejado huella y que el niño o la niña se comporta, siente, se relaciona y aprende como cualquier otro alumno o alumna. Los menores acogidos y adoptados son, ante todo, niños, niñas y jóvenes con tanta diversidad entre ellos como la que existe entre otros niños o niñas que no han pasado por una medida de protección.

3.3. El largo camino a la escuela

Un tercer aspecto común a todos estos niños y niñas es que todos ellos van a la escuela o al instituto. Así que, como consecuencia de todo lo anterior, y teniendo muy en cuenta la variabilidad a la que nos hemos referido, se incorporan al sistema educativo en unas circunstancias muy específicas.

- **Escolarización tardía e irregular:** debido a la falta de adecuados controles, atención y cuidados básicos, muchos de estos niños y niñas se incorporan tarde a la escolarización y, cuando lo hacen, con frecuencia ingresan en cursos superiores por edad sin haber cursado los niveles básicos anteriores.
- **Frecuente absentismo:** uno de los indicadores más característicos de los niños y niñas que viven en contextos familiares de riesgo y que padecen grave adversidad es el frecuente e injustificado absentismo escolar.
- **Cambios frecuentes de escuela y compañeros:** en algunos casos, estos niños han tenido, viviendo con sus padres, cambios de domicilio y residencia y, en todos los casos, la actuación protectora les ha llevado a cambiar de residencia y, en consecuencia, a cambiar de centro educativo. Es frecuente que los niños y niñas que pasan por más de una medida cambien varias veces de colegio.
- **Carencias en procesos de aprendizaje:** como consecuencia de las carencias de estimulación que reciben en su familia de origen y del inconsistente patrón de escolarización, estos niños y niñas van acumulando carencias en procesos de aprendizaje básicos.
- Más inmadurez, **menos autonomía y capacidad de regulación** y control: de la misma manera, la trayectoria que describimos aquí junto a los efectos de la adversidad padecida hace que, con frecuencia, estos niños y niñas muestren menos capacidades y habilidades básicas para relacionarse y aprender que otros niños y niñas de su edad.

Así, debido a las experiencias de adversidad vividas en su familia y a las dificultades en su escolarización, estos niños y niñas se incorporan al sistema educativo en **situación de desventaja**, lo que les obliga a realizar un sobreesfuerzo para recuperar el terreno perdido. En estas condiciones, la escuela se

To summarise, the variability is so great that in some cases the consequences of the adversity suffered will be very evident, whereas in others we will see that they have barely left a mark and that the child behaves, feels, relates and learns the same as any other student. Adopted and fostered children are, above all, children and young people with as much diversity between them as there is between other children who have not gone through a protective measure.

3.3. The long road to school

A third aspect that is common to all these children is that they all go to primary or secondary school. Consequently, as a result of all of the above, and very much taking into account that variability to which we have referred, they enter the education system under very specific circumstances.

- **Late and irregular schooling:** due to the lack of adequate controls, attention and basic care, many of these children enter schooling late, and when they do, they frequently enter higher academic years because of their age without having studied the previous basic levels.
- **Frequent absenteeism:** one of the most characteristic indicators of children who live in at-risk family environments and who suffer serious adversity is the frequent and unjustified school absenteeism.
- **Frequent changes of school and classmates:** in some cases, these children, when living with their parents, have had changes of home and residence and, in all cases, the protective action has led to their changing residence and, consequently, to changing school. It is frequent to find that children who have been through more than one measure change school several times.
- **Shortcomings in learning processes:** as a consequence of the shortcomings in terms of stimulation that they receive in their family of origin and the inconsistent pattern of schooling, these children accumulate shortcomings in basic learning processes.
- Greater immaturity, **less autonomy and ability for regulation** and control: similarly, the journey that we describe here together with the effects of the adversity suffered frequently means that these children display fewer basic skills and abilities to relate and learn than other children of their age.

Consequently, due to the experiences of adversity they have had in their family and the difficulties in their schooling, these children enter the education system **at a disadvantage**, which forces them to make an extra effort to recover the ground lost. Under these conditions, school becomes a challenge for them and an added overload to that of other new scenarios of adaptation in their life, such as the adoptive or foster family or the care home.

However, and despite their special characteristics and their journey, school poses them a number of challenges that are characteristic of the formal educational context, as it does with the other children:

- Joining a group their age (in both the curricular and the social aspect).
- Doing things at the group's pace (despite having fewer resources and having to take more time to do the same thing).
- Handling basic learning tools:

cuperar el terreny perdut. En aquestes condicions, l'escola es converteix per a ells en un repte i una sobrecàrrega afegida a la d'altres escenaris d'adaptació nous en la seva vida com la família adoptiva o acollidora o el centre de protecció.

No obstant això, i malgrat les seves especials característiques i la seva trajectòria, l'escola els planteja, com a la resta dels nens i nenes, alguns reptes característics del context educatiu formal:

- Incorporar-se al seu grup d'edat (tant en l'aspecte curricular com social).
- Fer les coses al ritme del grup (tot i que tenen menys recursos i han d'emprar més temps per fer el mateix).
- Fer servir les eines bàsiques de l'aprenent:
 - Capacitat per atendre, sobretot de manera focalitzada i mantinguda,
 - Fer servir el llenguatge, sobretot l'abstracte,
 - Relacionar termes, elements i raonar,
 - Mantenir l'esforç (persistència),
 - Treballar per objectius a llarg termini,
 - Motivació per a l'aprenentatge (no perquè no vulguin aprendre),
 - Suficient estabilitat emocional (les interferències emocionals distreuen i dificulten l'aprenentatge).

3.4. Capacitats i potencialitats dels nens i nenes acollits i adoptats

No obstant això, encara que aquests nens i nenes tenen problemes (alguns, molts problemes) no cal oblidar que també tenen moltes **capacitats i potencialitats** de les quals no ens solem adonar. I és precisament en aquestes en què cal basar el treball per aconseguir-ne la recuperació i la millor adaptació a les circumstàncies i exigències escolars.

- Un dels trets més destacables d'aquests nois i noies és la seva **enorme capacitat d'adaptació**. Alguns han passat per diversos centres d'acollida o per diverses famílies acollidores. D'altres han canviat fins i tot de país, de cultura i de llengua. Les adaptacions que han de fer són formidables. Encara que en el fons tinguin una enorme fragilitat, la vida ha fet d'ells petits supervivents amb una gran resistència.
- A més, tenen un **gran potencial personal** per recuperar-se, créixer i desenvolupar-se, sobretot si tenim en compte d'on parteixen. Tot i que en alguns aspectes del desenvolupament la recuperació és més lenta i, de vegades, no del tot completa, en altres avancen molt ràpidament. I malgrat la seva inseguretats i la seva fragilitat són capaços d'establir vincles amb els seus nous companys i figures de referència amb relativa rapidesa.
- Un altre tret comú és el seu enorme **desig de tirar endavant**, de progressar, de ser com els altres. No volen saber-se i sentir-se diferents, de manera que solen posar un enorme interès en identificar-se amb els altres, en integrar-se amb els seus amics i companys.
- Normalment, es tracta de **nens i nenes molt sociables**. Volen fer amics o amigues i jugar amb ells. Solen tenir bones habilitats socials i s'integren ràpidament en el grup, de vegades amb una tendència excessiva a agradar. Llevat que tinguin conductes agressives o molestes per als altres, solen ser nens i nenes ben acceptats en el seu grup.
- En general, **els agrada molt anar a l'escola** o a l'institut, encara que de vegades també els produeixen tensió i frus-

No cal oblidar que també tenen moltes capacitats i potencialitats de les quals no ens solem adonar. I és precisament en aquestes en què cal basar el treball per aconseguir-ne la recuperació i la millor adaptació a les circumstàncies i exigències escolars.

convierte para ellos en un reto y una sobrecarga añadida a la de otros escenarios de adaptación nuevos en su vida, como la familia adoptiva o acogedora o el centro de protección.

Sin embargo, y a pesar de sus especiales características y su trayectoria, la escuela les plantea, como al resto de los niños y niñas, algunos retos característicos del contexto educativo formal:

- Incorporarse a su grupo de edad (tanto en el aspecto curricular como social).
- Hacer las cosas al ritmo del grupo (a pesar de que tienen menos recursos y deben emplear más tiempo para hacer lo mismo).
- Manejar las herramientas básicas del aprendiz:
 - Capacidad para atender, sobre todo de manera focalizada y mantenida,
 - Manejar el lenguaje, sobre todo el abstracto,
 - Relacionar términos, elementos y razonar,
 - Mantener el esfuerzo (persistencia),
 - Trabajar por objetivos a largo plazo,
 - Motivación para el aprendizaje (no porque no quieran aprender),
 - Suficiente estabilidad emocional (las interferencias emocionales distraen y dificultan el aprendizaje).

3.4. Capacidades y potencialidades de los niños y niñas acogidos y adoptados

Sin embargo, aunque estos niños y niñas tienen problemas (algunos, muchos problemas), no hay que olvidar que también tienen muchas **capacidades y potencialidades** en las que no solemos reparar. Y es precisamente en ellas en las que hay que basar el trabajo para lograr su recuperación y su mejor adaptación a las circunstancias y exigencias escolares.

- Uno de los rasgos más destacables de estos chicos y chicas es su **enorme capacidad de adaptación**. Algunos han pasado por varios centros de acogida o por varias familias acogedoras. Otros han cambiado incluso de país, de cultura y de lengua. Las adaptaciones que tienen que hacer son formidables. Aunque en el fondo tengan una enorme fragilidad, la vida ha hecho de ellos pequeños supervivientes con una gran resistencia.
- Además, tienen un **gran potencial personal** para recuperarse, crecer y desarrollarse, sobre todo si tenemos en cuenta de dónde parten. Aunque en algunos aspectos del desarrollo la recuperación es más lenta y, a veces, no del todo completa, en otros avanzan muy rápidamente. Y a pesar de su inseguridad y su fragilidad son capaces de establecer vínculos con sus nuevos compañeros y figuras de referencia con relativa rapidez.
- Otro rasgo común es su enorme **deseo de salir adelante**, de progresar, de ser como los demás. No quieren saberse y sentirse distintos, por lo que suelen poner un enorme empeño en identificarse con los demás, en integrarse con sus amigos y compañeros.
- Normalmente, se trata de **niños y niñas muy sociables**. Quieren hacer amigos o amigas y jugar con ellos. Suelen tener buenas habilidades sociales y se integran rápidamente en el grupo, a veces con una tendencia excesiva a agradar. Salvo que muestren conductas agresivas o molestas para los demás, suelen ser niños y niñas bien aceptados en su grupo.

- Ability to pay attention, especially in a focused and sustained way.
- Handle language, especially abstract language.
- Relate terms and elements and reason.
- Sustain effort (persistence).
- Work with long-term goals.
- Motivation to learn (not because they do not want to learn).
- Sufficient emotional stability (emotional interferences distract and hinder learning).

3.4. Abilities and potential of fostered and adopted children

However, although these children have problems (some of them have a lot of problems), it should not be forgotten that they also have a lot of **abilities and potential** that we do not usually see. It is precisely here where we should be basing our work to achieve their recovery and better adaptation to school circumstances and demands.

- One of the most outstanding traits of these children is their **huge capacity for adaptation**. Some have passed through a number of foster homes or several foster families. Others have even changed country, culture and language. The adaptations they have to make are extraordinary. Even though they might be tremendously fragile at heart, life has made them into little survivors with a great deal of resistance.
- They also have **great personal potential** to recover, grow and develop, especially if we take where they came from into account. Although in some aspects of development, recovery is slow, and sometimes not entirely complete, in others they advance very quickly. Despite their insecurity and fragility, they are able to establish bonds with their new classmates and reference figures with relative speed.
- Another common trait is their enormous **desire to get ahead**, to progress, to be like the others. They do not want to be identified as or feel different, so they usually put an enormous amount of effort into identifying with the others, into integrating with their friends and classmates.
- They are normally **very sociable children**. They want to make friends and play with them. They usually have good social skills and quickly become part of the group, sometimes with an excessive tendency to please. Unless they display aggressive or annoying behaviour to the others, they are usually children who are well accepted in their groups.
- They generally **like going to school a lot**, although this sometimes causes them stress and frustration in relation to the issues of learning and academic achievement. However, school is also a place of normalisation where they change environment, socialise, play and have fun. Consequently, they do not usually display rejection of the school but quite the contrary; this motivation should be used for educational work.
- Their presence in society and in school is an **opportunity to educate in diversity**. These children bring new forms of family to the school, and sometimes other cultures, other skin colours, other languages of origin. Therefore, they are an asset that enriches our environment by making it more diverse and complex.

The fact that, as we said, these children arrive in school at a disadvantage does not mean that they have not learned a lot of things very well throughout their short but difficult life and

tració en relació amb els temes d'aprenentatge i d'assoliment acadèmic. Però l'escola també és un espai de normalització on canvien d'ambient, se socialitzen, juguen i es distreuen. Així que no solen mostrar rebuig a l'escola, sinó tot el contrari; una motivació que ha de ser aprofitada per al treball educatiu.

- La seva presència a la societat i a l'escola és una **oportunitat per educar en la diversitat**. Amb aquests nois i noies arriben a l'aula noves formes de família, de vegades altres cultures, altres colors de pell, altres llengües d'origen. Per tant, són un actiu que enriqueix el nostre entorn, ja que el fa més divers i complex.

Que aquests nens i nenes arribin a l'escola, com hem dit, en situació de desavantatge no vol dir que no hagin après moltes coses i molt bé al llarg de la seva curta però difícil trajectòria vital i acadèmica. Per tant, és molt important que el professorat se'ls apropi i conegui el que aquests nens i nenes ja saben, perquè aquest serà el punt de partida del seu treball educatiu. Entre les coses que han après molt bé, hi trobem:

- Que són diferents als altres nens i nenes (amb diferència negativa),
- Que no valen res, que ho fan tot malament,
- Que són maldestres, que no aprenen i no valen per als estudis,
- Que són dolents i que tenen la culpa del que els passa,
- Que no poden confiar en ningú, que la gent abans o després els deixarà a l'estacada,
- Que seran ignorats o rebutjats.

A més, ateses les experiències viscudes i la manca de confiança i seguretat, molts d'aquests nens i nenes actuen buscant la confirmació a aquestes creences. Així, per exemple, es diuen a ells mateixos: "Com que sé que em rebutjaràs, vaig a fer el possible per confirmar-ho" o "No puc aprendre, de manera que per què haig d'estudiar?"

3.5. L'escola davant aquests nens i nenes: aprendre i desaprendre

Si aquests nens i nenes ja saben tot això molt bé, per què haurien de tornar-ho a aprendre de nou a l'escola? Per què tornar a confirmar-los aquestes creences a l'institut? Ans al contrari, hem d'entendre que, per aprendre, aquests nens i nenes han de desaprendre primer. Que, per ensenyar-los, abans han de desaprendre la vinculació negativa i la desconfiança que senten envers els adults, desaprendre que no valen per a res i que són els culpables del que els passa. L'escola ha d'evitar al màxim la confirmació d'aquests aprenentatges previs, tot i els –ocasionals o de vegades reiterats– esforços del nen o la nena per confirmar-los. És l'escola la que ha de comprendre i adaptar-se a aquests nens i nenes i no a l'inrevés. No es tracta només d'actuar per fer que aquests nens i nenes se sentin i siguin com els altres; no es tracta simplement de normalitzar o normalitzar aquests nens i nenes. El marc que ha de regir l'acció educativa amb ells i elles és el respecte a la diversitat en el marc d'una escola inclusiva que integri i potenciï des del punt de vista educatiu la diversitat que aporten des del punt de vista personal i social. La seva situació pot formar part d'activitats educatives, però en cap cas hauria de portar a una singularització innecessària i inadequada. I això perquè amb aquests nois i noies l'escola ha d'anar més enllà del currículum acadèmic per esdevenir un espai de protecció, seguretat emocional i èxit.

El marc que ha de regir l'acció educativa amb ells i elles és el respecte a la diversitat en el marc d'una escola inclusiva que integri i potenciï des del punt de vista educatiu la diversitat que aporten des del punt de vista personal i social.

- Por lo general, **les gusta mucho ir al colegio** o al instituto, aunque a veces eso también les produzca tensión y frustración en relación con los temas de aprendizaje y de logro académico. Pero la escuela también es un espacio de normalización donde cambian de ambiente, se socializan, juegan y se distraen. Así que no suelen mostrar rechazo a la escuela, sino todo lo contrario; motivación que debe ser aprovechada para el trabajo educativo.
- Su presencia en la sociedad y en la escuela es una **oportunidad para educar en la diversidad**. Con estos chicos y chicas llegan al aula nuevas formas de familia, a veces otras culturas, otros colores de piel, otras lenguas de origen. Por lo tanto, son un activo que enriquece nuestro entorno, al hacerlo más diverso y complejo.

Que estos niños y niñas lleguen a la escuela, como hemos dicho, en situación de desventaja no quiere decir que no hayan aprendido muchas cosas y muy bien a lo largo de su corta pero difícil trayectoria vital y académica. Por lo tanto, es muy importante que el profesorado se acerque y conozca lo que estos niños y niñas ya saben, porque ese será el punto de partida de su trabajo educativo. Entre las cosas que han aprendido muy bien, están:

- Que son diferentes a los demás niños y niñas (con diferencia negativa),
- Que no valen nada, que lo hacen todo mal,
- Que son torpes, que no aprenden y no valen para los estudios,
- Que son malos y que tienen la culpa de lo que les pasa,
- Que no pueden confiar en nadie, que la gente antes o después les dejará “tirados”,
- Que van a ser ignorados o rechazados.

Además, dadas las experiencias vividas y la falta de confianza y seguridad, muchos de estos niños y niñas actúan buscando confirmación a esas creencias. Así, por ejemplo, se dicen a sí mismos: “Sé que me vas a rechazar, así que voy a hacer lo posible por confirmarlo” o “No puedo aprender, de modo que ¿para qué estudiar?”

3.5. La escuela ante estos niños y niñas: aprender y desaprender

Si estos niños y niñas ya saben todo esto muy bien ¿por qué deberían volverlo a aprender de nuevo en la escuela? ¿Por qué volver a confirmarles esas creencias en el instituto? Por el contrario, debemos entender que, para aprender, estos niños y niñas deben desaprender primero. Que, para enseñarles, antes deben desaprender la vinculación negativa y la desconfianza que sienten de los adultos, desaprender que no valen para nada y que son los culpables de lo que les está pasando. La escuela debe evitar al máximo la confirmación de esos aprendizajes previos, a pesar de los –ocasionales o a veces reiterados– esfuerzos del niño o la niña por confirmarlos. Es la escuela la que debe comprender y adaptarse a estos niños y niñas y no al revés. No se trata solo de actuar para hacer que estos niños y niñas se sientan y sean como los demás; no se trata simplemente de naturalizar o normalizar a estos niños y niñas. El marco que debe regir la acción educativa con ellos y ellas es el respeto a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva que integre y potencie desde el punto de vista educativo la diversidad que aportan desde el punto de vista personal y social. Su situación puede formar parte de actividades educativas, pero en ningún caso debería llevar a una singularización innecesaria e inadecuada. Y ello porque con

academic journey. Therefore, it is very important that teachers get to know what these children already know, because that will be the starting point of their educational work. The things that they have learned very well include:

- That they are different from the other children (with a negative difference).
- That they are worth nothing, that they do everything wrong.
- That they are useless, they do not learn and they are not good at studying.
- That they are bad and are to blame for everything that happens to them.
- That they cannot trust anyone, that sooner or later people will let them down.
- That they will be ignored or rejected.

In addition, given the experiences they have had and the lack of confidence and security, many of these children behave seeking confirmation of these beliefs. So, for example, they tell themselves: “I know you’re going to reject me, so I’m going to do whatever it takes to confirm it” or “I can’t learn, so what’s the point in studying?”

3.5. School attitude towards these children: learn and unlearn

If these children already know all of this very well, why should they learn it again at school? Why confirm their beliefs once again in secondary school? On the contrary, we should understand that to learn, these children first have to unlearn. To teach them, they must first unlearn the negative bond and distrust that they feel for adults, unlearn that they are not worth anything and that they are to blame for everything that happens to them. The school should prevent the confirmation this prior learning to the maximum, despite the – occasional or sometimes repeated – efforts of the child to confirm it. It is the school that has to understand and adapt to these children, not the other way around. It is not just a question of acting to make these children feel and be like the rest; it is not simply a matter of naturalising or normalising these children. The framework that should govern educational action with them is respect for diversity within the framework of an inclusive school that integrates and enhances, from an educational point of view, the diversity that they bring from the personal and social point of view. Their situation may form part of educational activities, but under no circumstance should it mean an unnecessary and inappropriate singling out. This is because with these children, the school should go beyond the academic curriculum to become a place of protection, emotional security and success.

As some authors have stated very well (Albes, 2017), to favour a positive and secure emotional development, the school should provide these children with an environment that ensures:

- **A safe school environment**, where there is no place for labels, stereotypes and incorrect beliefs. A place free from discriminatory behaviour due to reasons of origin, family structure, race, ability, etc.
- **A welcoming environment** where the students feel accepted as they are, understanding and treating diversity as an opportunity and a treasure.
- **A place of protection** for all students, but most especially for students who have been in a risk situation and who have a prior history of adversity. This protection must be guaranteed proactively, decisively and energetically.

Com molt bé han indicat alguns autors (Albes, 2017), per afavorir un desenvolupament emocional positiu i segur, l'escola ha de proporcionar a aquests nens i nenes un entorn que asseguri:

- **Un ambient escolar segur**, on no hi hagi cabuda per a les etiquetes, els estereotips i les creences errònies. Un lloc a resguard de conductes discriminatòries per raons d'origen, estructura familiar, raça, capacitat, etcètera.
- **Un ambient acollidor** on l'alumnat se senti acceptat tal com és, entenent i tractant la diversitat com una oportunitat i una riquesa.
- **Un lloc de protecció** per a tot l'alumnat, però molt especialment per a aquell que ha estat en situació de risc i que té un historial previ d'adversitat. Aquesta protecció ha de ser garantida de manera proactiva, decidida i enèrgica.
- **Un lloc de suport a les seves necessitats**, que, com amb tots els i les alumnes, però especialment amb aquest tipus d'alumnat, van més enllà de l'aprenentatge purament acadèmic per contemplar aspectes emocionals i socials.
- **Un lloc de respecte**, ja que la societat és cada vegada més heterogènia, cada vegada hi ha més diversitat cultural, de creences, de costums i d'estils de vida a les aules. Aquesta diversitat, de la qual els nens i nenes amb mesures de protecció són un exemple, mereix ser reconeguda i tractada amb el degut respecte en el centre educatiu. Educar avui és educar en el respecte a la diversitat.
- **Un professorat compromès i sensible** que prioritzi en la seva tasca educativa la construcció de llaços afectius positius, que els doni seguretat emocional i afavoreixi unes expectatives d'èxit en l'aprenentatge que contribueixin a una valoració social i personal sempre positiva de cada alumne o alumna.

En aquest sentit, el professorat ha d'esdevenir un actiu per al desenvolupament i la recuperació d'aquests nens i nenes. Com indiquen els estudis, una relació professor-alumne afectuosa i comprensiva és un factor protector molt important per al desenvolupament afectiu, cognitiu i social de les persones menors (Curby, Brock i Hamre, 2013; Pianta i Allen, 2008). En el cas que ens ocupa, el professorat ha d'esdevenir un factor de protecció que els doni seguretat, els contingui i acompanyi en el seu procés d'aprenentatge. Així, el professorat, amb el seu treball i dedicació, té l'oportunitat de convertir-se en coprotagonista de les històries de superació d'aquests nens i nenes. El seu paper, al costat del de tutors i tutores, és fonamental perquè poden convertir-se en el suport i el referent emocional que necessiten, en un "tutor de resiliència", com alguns autors han assenyalat (Barudy i Dantagnan, 2011; Cyrulnik, 2005). Es tractaria, en definitiva, que l'escola en el seu conjunt treballi per construir una comunitat escolar acollidora, col·laborativa i encoratjadora, en la qual tot l'alumnat se senti valorat independentment de les seves característiques personals i/o la seva història de vida (Albes, 2017).

4. La resposta des de l'escola: recomanacions per la pràctica en centres d'educació primària i secundària

Per acollir i integrar en el seu nou centre educatiu els nois i noies que passen a ser acollits o adoptats, hem de comprendre que estan de mudança, en plena transició. El més important per a ells és afrontar la transició al seu centre de protecció o a la seva nova llar, adaptant-se positivament a les novetats i reptes que això suposa. En aquest primer moment, la seva nova

El professorat ha d'esdevenir un factor de protecció que els doni seguretat, els contingui i acompanyi en el seu procés d'aprenentatge.

estos chicos y chicas la escuela debe ir más allá del currículum académico para convertirse en un espacio de protección, seguridad emocional y éxito.

Como muy bien han indicado algunos autores (Albes, 2017), para favorecer un desarrollo emocional positivo y seguro, la escuela debe proporcionar a estos niños y niñas un entorno que asegure:

- **Un ambiente escolar seguro**, donde no haya cabida para las etiquetas, los estereotipos y las creencias erróneas. Un lugar a salvo de conductas discriminatorias por razones de origen, estructura familiar, raza, capacidad, etcétera.
- **Un ambiente acogedor** donde el alumnado se sienta aceptado tal y como es, entendiendo y tratando la diversidad como una oportunidad y una riqueza.
- **Un lugar de protección** para todo el alumnado, pero muy especialmente para el alumnado que ha estado en situación de riesgo y que tiene un historial previo de adversidad. Esta protección debe ser garantizada de manera proactiva, decidida y enérgica.
- **Un lugar de apoyo a sus necesidades**, que, como con todos los alumnos y alumnas, pero especialmente con este tipo de alumnado, van más allá del aprendizaje puramente académico para contemplar aspectos emocionales y sociales.
- **Un lugar de respeto**, puesto que la sociedad es cada vez más heterogénea, cada vez hay más diversidad cultural, de creencias, de costumbres y de estilos de vida en las aulas. Esta diversidad, de la que los niños y niñas con medidas de protección son un ejemplo, merece ser reconocida y tratada con el debido respeto en el centro educativo. Educar hoy es educar en el respeto a la diversidad.
- **Un profesorado comprometido y sensible** que priorice en su labor educativa la construcción de lazos afectivos positivos, que les dé seguridad emocional y favorezca unas expectativas de éxito en el aprendizaje que contribuyan a una valoración social y personal siempre positiva de cada alumno o alumna.

En este sentido, el profesorado debe convertirse en un activo para el desarrollo y la recuperación de estos niños y niñas. Como indican los estudios, una relación profesor-alumno afectuosa y comprensiva es un factor protector muy importante para el desarrollo afectivo, cognitivo y social de las personas menores (Curby, Brock y Hamre, 2013; Pianta y Allen, 2008). En el caso que nos ocupa, el profesorado debe convertirse en un factor de protección que les dé seguridad, les contenga y acompañe en su proceso de aprendizaje. Así, el profesorado, con su trabajo y dedicación, tiene la oportunidad de convertirse en coprotagonista de las historias de superación de estos niños y niñas. Su papel, junto al de tutores y tutoras, es fundamental porque pueden convertirse en el apoyo y el referente emocional que necesitan, en un “tutor de resiliencia”, como algunos autores han señalado (Barudy y Dantagnan, 2011; Cyrulnik, 2005). Se trataría, en definitiva, de que la escuela en su conjunto trabaje para construir una comunidad escolar acogedora, colaborativa y alentadora, en la que todo el alumnado se sienta valorado independientemente de sus características personales y/o su historia de vida (Albes, 2017).

- **A place of support for their needs**, that, as with all students, but especially with this type of student, go beyond purely academic learning to cover emotional and social aspects.
- **A place of respect**, as society is increasingly more heterogeneous, there is increasingly more cultural diversity and diversity of beliefs, customs and life styles in the classroom. This diversity, of which children with protective measures are an example, deserve to be recognised and treated with due respect in the school. Educating today is educating in respect for diversity.
- **Committed and sensitive teachers** who prioritise the construction of positive affective bonds in their teaching work, who give them emotional security and favour expectations of learning success that contribute to a social and personal valuation of every student that is always positive.

In this sense, teachers must become an asset for the development and recovery of these children. As the studies indicate, an affectionate and understanding teacher-student relationship is a very important protective factor for the affective, cognitive and social development of children (Curby, Brock and Hamre, 2013; Pianta and Allen, 2008). In the case that concerns us, teachers should become a protective factor that gives them security, contains them and accompanies them in their learning process. Consequently, with their work and dedication, teachers have the opportunity to become a co-protagonist of the stories of overcoming adversity of these children. Their role, along with tutors, is fundamental as they can become the emotional support and reference that they need, a “resilience tutor” as some authors have stated (Barudy and Dantagnan, 2011; Cyrulnik, 2005). It would be a question, in short, of the school as a whole working to build a welcoming, collaborative and attentive school community, where every student feels valued irrespective of their personal characteristics and/or life history (Albes, 2017).

4. The response from the school: recommendations for practice in primary and secondary schools

To welcome and integrate children who are fostered or adopted in their new school, we have to understand that they are moving, in the midst of transition. The most important thing for them is to tackle the transition to their care home or their new family home, adapting positively to the new situation and challenges that this entails. In this initial moment, their new family or their educators play a fundamental role in creating an initial bond and stabilising their life in the new environment. The obligation of schooling children over the age of six can hinder this necessary period of initial adaptation to the family by acting as a legal imperative. In this sense, the school and the educators have to be flexible to enable and favour this initial adaptation to the family. Their integration in the school will be hugely assisted if they have first established their integration in the new family environment.

In entering their new school reality, our first objective should not be for them to join the learning pace, but for them to be integrated in the new group, and to relate to the school amicably and in a non-threatening way. As the objective of integration is achieved, the emphasis can steadily be geared towards learning. Something very important to take into account is that this entering school can occur at any time in the year, depending

família o els seus educadors i educadores tenen un paper fonamental creant una vinculació inicial i estabilitzant la seva vida en el nou context. L'obligació d'escolaritzar els nens i nenes més grans de sis anys pot dificultar aquest necessari període d'adaptació inicial a la família, ja que actua com un imperatiu legal. En aquest sentit, el centre i els educadors han de ser flexibles per fer possible i afavorir aquesta adaptació inicial a la família. La seva integració al centre educatiu es veurà enormement facilitada si prèviament han consolidat la seva integració en el nou context familiar.

En la incorporació a la seva nova realitat escolar, el nostre primer objectiu no ha de ser que s'incorporin al ritme dels aprenentatges, sinó que se sentin integrats en el nou grup, que es relacionin amb l'escola de manera amigable i no amenaçadora. A mesura que l'objectiu de la integració es vagi aconseguint, l'èmfasi es pot anar orientant cap als aprenentatges. Una cosa molt important que cal tenir en compte és que aquesta incorporació es pot produir en qualsevol moment del curs, en funció de quan arriben a la seva nova família o quan ingressen al centre de protecció. En aquestes circumstàncies, s'incorporen a un grup ja format, en què tothom es coneix des de fa mesos o anys. Facilitar el seu ingrés a l'escola i al grup, així com la seva integració i adaptació, resulta, doncs, d'una importància cabdal.

El més freqüent és que desitgin anar a la nova escola o al nou institut i que, al mateix temps, experimentin molta incertesa i por. L'acollida que se'ls doni en el nou centre serà fonamental per facilitar-ne o dificultar-ne l'adaptació. Al contrari del que passa amb altres grups de nois i noies amb necessitats educatives més homogènies (per exemple, amb un determinat tipus de necessitats educatives especials), normalment no hi ha un pla d'acollida específicament preestablert per als i les alumnes acollits o adoptats. Això té certa lògica, atès que les seves necessitats, les seves edats, les seves experiències d'escolarització prèvia i les seves capacitats i dificultats són molt variades. Tanmateix, i respectant els criteris pedagògics que cada centre escolar pugui establir, plantejarem a continuació algunes recomanacions bàsiques que creiem que poden facilitar aquest procés d'acollida i integració:

- Elaborar un **pla d'acollida** en col·laboració amb famílies i centres de protecció que plantegi una incorporació progressiva, flexible i personalitzada, que tingui en compte les circumstàncies i les necessitats de cada cas i les fortaleses i les fragilitats de cada noi o noia. Un pla que faciliti la incorporació de manera progressiva, gradual i no immediata, que sigui flexible en les hores d'assistència a classe o, quan es valori i s'autoritzi, que permeti a l'infant o la nena incorporar-se a un curs inferior al que li correspondria per la seva edat o que doni prioritat en un primer moment a la seva integració social per davant dels aprenentatges. Aquest pla ha d'incloure una avaluació inicial que consideri no només els aspectes cognitius i curriculars sinó també i, de manera molt especial, altres aspectes, com el seu historial previ, la seva conducta i adaptació actuals, així com un adequat diagnòstic socioemocional. L'avaluació inicial ha de determinar si cal fer una avaluació psicopedagògica més en profunditat en el cas que el nen o la nena presenti un desfasament curricular molt gran. A partir d'aquí, s'haurien d'establir per a cada cas els nivells d'intervenció (professorat o tutoria, pedagogia terapèutica, altres professionals) i d'atenció

En la incorporació a la seva nova realitat escolar, el nostre primer objectiu no ha de ser que s'incorporin al ritme dels aprenentatges, sinó que se sentin integrats en el nou grup, que es relacionin amb l'escola de manera amigable i no amenaçadora.

4. La respuesta desde la escuela: recomendaciones para la práctica en centros de educación de primaria y secundaria

Para acoger e integrar en su nuevo centro educativo a los chicos y chicas que pasan a ser acogidos o adoptados, debemos comprender que están de mudanza, en plena transición. Lo más importante para ellos es afrontar la transición a su centro de protección o a su nuevo hogar, adaptándose positivamente a las novedades y retos que ello supone. En este primer momento, su nueva familia o sus educadores y educadoras desempeñan un papel fundamental creando una vinculación inicial y estabilizando su vida en el nuevo contexto. La obligación de escolarizar a los niños y niñas mayores de seis años puede dificultar este necesario periodo de adaptación inicial a la familia al actuar como un imperativo legal. En este sentido, el centro y los educadores deben ser flexibles para hacer posible y favorecer esta adaptación inicial a la familia. Su integración al centro educativo se verá enormemente facilitada si previamente han consolidado su integración en el nuevo contexto familiar.

En la incorporación a su nueva realidad escolar, nuestro primer objetivo no debe ser que se incorporen al ritmo de los aprendizajes, sino que se sientan integrados en el nuevo grupo, que se relacionen con la escuela de forma amigable y no amenazadora. A medida que el objetivo de la integración se vaya logrando, el énfasis puede ir orientándose hacia los aprendizajes. Algo muy importante a tener en cuenta es que esa incorporación puede producirse en cualquier momento del curso, en función de cuándo llegan a su nueva familia o cuándo se incorporan al centro de protección. En estas circunstancias, se incorporan a un grupo ya formado, en el que todos se conocen desde hace meses o años. Facilitar su ingreso en la escuela y el grupo, así como su integración y adaptación, resulta, pues, de la mayor importancia.

Lo más frecuente es que estén deseando ir a su nuevo colegio o instituto y que, al mismo tiempo, experimenten mucha incertidumbre y miedo. La acogida que se les dé en su nuevo centro será fundamental para facilitar o dificultar su adaptación. Al contrario de lo que ocurre con otros grupos de chicos y chicas con necesidades educativas más homogéneas (por ejemplo, con un determinado tipo de necesidades educativas especiales), normalmente no existe un plan de acogida específicamente preestablecido para los alumnos y alumnas acogidos o adoptados. Ello tiene cierta lógica, dado que sus necesidades, sus edades, sus experiencias de escolarización previa y sus capacidades y dificultades son muy variadas. Aun así, y respetando los criterios pedagógicos que cada centro escolar pueda establecer, plantearemos a continuación algunas recomendaciones básicas que creemos que pueden facilitar este proceso de acogida e integración:

- Elaborar un **plan de acogida** en colaboración con familias y centros de protección que plantee una incorporación progresiva, flexible y personalizada, que tenga en cuenta las circunstancias y las necesidades de cada caso y las fortalezas y las fragilidades de cada chico o chica. Un plan que facilite la incorporación de manera progresiva, paulatina y no inmediata, que sea flexible en las horas de asistencia a clase o, cuando así se valore y se autorice, que permita al niño o a la niña incorporarse a un curso inferior al que le correspondería por su edad o que dé prioridad en un primer momento a su integración social frente a los aprendizajes. Este plan debe incluir una evaluación inicial que considere

on when they join their new family or when they enter the care home. In these circumstances, they are joining a group that is already formed, where they have all known each other for months or years. Facilitating their entering the school and the group, and their integration and adaptation, is therefore of the utmost importance.

What most frequently occurs is that they are looking forward to going to their new primary or secondary school and that, at the same time, they are experiencing uncertainty and fear. The welcome that they receive in their new school will be fundamental in facilitating or hindering their adaptation. Unlike with other groups of children with more homogeneous educational needs (e.g. with a specific type of special educational need), there is normally no reception plan specifically established for fostered or adopted students. This has a certain logic, since their needs, their ages, their previous schooling experiences and their abilities and difficulties are very varied. Even so, and respecting the educational criteria that every school may establish, we propose below a few basic recommendations that we believe may facilitate this reception and integration process.

- Draw up a **reception plan** in collaboration with families and care homes that proposes a progressive, flexible and personalised inclusion, that takes into account the circumstances and needs of each case and the strengths and fragilities of each child. A plan that facilitates inclusion progressively, gradually and not immediately, that is flexible in class attendance times or, when so considered or authorised, that allows the child to go into a lower year than their age would suggest or that gives priority initially to their social integration over learning. This plan should include an initial assessment that considers not just the cognitive and curricular aspects, but also, and most especially, others such as their prior history, their current behaviour and adaptation, and an adequate socio-emotional diagnosis. The initial assessment should determine whether it is necessary to carry out a more in-depth educational psychology assessment in the event that the child displays a very large curricular gap. Based on this, the levels of intervention (teacher or tutor, educational therapist, other professionals) and of educational care that are necessary need to be established for each case, which, in light of the diversity that these children display, may range from not needing specific support to one-off or permanent support activities; from possible curricular adaptations to school mentoring or curricular diversification programmes. Before, however, to lessen the uncertainty and fear that some of these children might feel at entering their new school, it might be worth drawing up a notebook or presentation and welcome leaflet for the school that can be given to the family or care home before the child formally enters the school. In addition, the reception plan could envisage that before they enter their new school, the children have the chance to be accompanied as they explore their new primary or secondary school (the classroom, the playground, the other facilities) and to get to know the teachers with whom they will have the closest relationship, as well as their classmates. In class, this reception plan should materialise in the organisation of activities to prepare the rest of the students so that it fosters respect for ethnic and cultural diversity, and family diversity, as this will help the students in the class to understand and respect the family

educativa que fossin necessaris i que, tenint en compte la diversitat que presenten aquests nens i nenes, podria variar de no necessitar suport específic a unes activitats de reforç puntuals o permanents; de possibles adaptacions curriculars a programes d'acompanyament escolar o de diversificació curricular. Però abans, per mitigar la incertesa i la por que alguns d'aquests nois i noies poden sentir davant la seva incorporació al nou centre educatiu, pot ser d'utilitat elaborar un quadern o un fullet de presentació i benvinguda del centre educatiu que es pot lliurar a la família o al centre de protecció abans de la incorporació formal de l'infant. A més, el pla d'acollida pot preveure que abans de la seva incorporació al nou centre educatiu tinguin l'oportunitat d'explorar, acompanyats, la seva nova escola o institut (la classe, el pati, les altres instal·lacions) i que coneguin els professors o professores amb qui tindran una relació més estreta, així com els seus companys i companyes d'aula. A classe, aquest pla d'acollida s'hauria de materialitzar en l'organització d'activitats per preparar la resta de l'alumnat i que fomentin el respecte a la diversitat ètnica i cultural, així com la diversitat familiar, ja que això ajudarà l'alumnat de la classe a entendre i respectar l'origen familiar o ètnic del seu nou company o companya. També pot ser una bona idea l'elaboració d'un quadern o un pòster de benvinguda en el qual participin activament tots els nens i nenes de la classe, i que podria adoptar diferents formats en funció de l'edat i les característiques dels menors.

- Atès que sovint aquests nens i nenes arriben a deshora en qualsevol moment del curs, resulta fonamental **facilitar els tràmits de matriculació i el procés d'incorporació**. En aquest sentit, és molt important l'actualització de la informació sobre aquests menors en els Programes de Gestió de Centres Educatius existents a les diferents comunitats autònomes. Aquesta actualització evitarà que s'estableixi des del centre escolar contacte amb els pares del menor, que els doni pistes sobre la localització de l'infant, fet que podria interferir i dificultar greument el procés d'adaptació del menor a la seva nova mesura de protecció. A més, resulta molt important informar i orientar les famílies i els educadors o educadores sobre aquells aspectes que facilitin l'adaptació de l'alumnat a la nova situació educativa, com les característiques del centre i del cicle educatiu, la programació d'activitats extracurriculars, etcètera.
- Una bona **comunicació amb famílies o educadors**, fonamentada en el respecte mutu i la col·laboració, és el punt de partida d'un procés d'adaptació positiu i d'èxit en el seu nou centre educatiu. Així mateix, facilitar l'intercanvi de dades, documentació i informació en col·laboració amb les famílies o els educadors, i fer-ho amb el degut **respecte a les regles de confidencialitat**, és fonamental en el cas d'aquests nens i nenes. Atès que les seves circumstàncies poden ser molt variades, conèixer amb el màxim detall possible cada cas ajudarà a prendre decisions i a ajustar la resposta educativa. Per això, és molt recomanable que, des del departament d'orientació o bé el tutor o tutora, es mantinguin entrevistes personals en què es recapti la informació bàsica pertinent, com ara: l'edat actual i el nivell de desenvolupament (físic, intel·lectual, emocional, social), l'edat a la qual es va prendre la mesura de protecció i les circumstàncies prèvies, el temps de convivència amb la seva nova família o centre, la trajectòria escolar anterior, les persones de referència actuals,

Per mitigar la incertesa i la por que poden sentir davant la seva incorporació al nou centre educatiu, pot ser útil lliurar a la família o al centre de protecció un quadern o un fullet de benvinguda abans de la incorporació de l'infant.

no solo los aspectos cognitivos y curriculares sino también y, de manera muy especial, otros, como su historial previo, su conducta y adaptación actuales, así como un adecuado diagnóstico socioemocional. La evaluación inicial debe determinar si es preciso realizar una evaluación psicopedagógica más en profundidad en el caso de que el niño o la niña presente un desfase curricular muy grande. A partir de ahí, deberían establecerse para cada caso los niveles de intervención (profesorado o tutoría, pedagogía terapéutica, otros profesionales) y de atención educativa que fueran necesarios y que, atendiendo a la diversidad que presentan estos niños y niñas, podría variar de no necesitar apoyo específico a unas actividades de refuerzo puntuales o permanentes; de posibles adaptaciones curriculares a programas de acompañamiento escolar o de diversificación curricular. Pero antes, para mitigar la incertidumbre y el temor que algunos de estos chicos y chicas pueden sentir ante su incorporación al nuevo centro educativo, puede ser de utilidad elaborar un cuaderno o un folleto de presentación y bienvenida del centro educativo que se puede entregar a la familia o al centro de protección antes de la incorporación formal del niño o la niña. Además, el plan de acogida puede prever que antes de su incorporación al nuevo centro educativo tengan la oportunidad de explorar, acompañados, su nueva escuela o instituto (la clase, el patio, las demás instalaciones) y que conozcan a los profesores o profesoras con los que van a tener una relación más estrecha, así como a sus compañeros y compañeras de aula. En clase, este plan de acogida debería materializarse en la organización de actividades para preparar al resto del alumnado para que fomente el respeto a la diversidad étnica y cultural, así como la diversidad familiar, ya que esto ayudará al alumnado de la clase a entender y respetar el origen familiar o étnico de su nuevo compañero o compañera. También puede ser una buena idea la elaboración de un cuaderno o un póster de bienvenida en el que participarían activamente todos los niños y niñas de la clase, y que adoptaría distintos formatos en función de la edad y las características de los menores.

- Dado que con frecuencia estos niños y niñas llegan a destiempo en cualquier momento del curso, resulta fundamental **facilitar los trámites de matriculación y el proceso de incorporación**. En este sentido, es muy importante **la actualización de la información sobre estos menores en los Programas de Gestión de Centros Educativos** existentes en las diferentes comunidades autónomas. Esta actualización evitará que se establezca desde el centro escolar contacto con los padres del menor, que les dé pistas sobre la localización del niño o la niña, lo que podría interferir y dificultar gravemente el proceso de adaptación del menor a su nueva medida de protección. Además, resulta muy importante informar y orientar a las familias y educadores o educadoras sobre aquellos aspectos que faciliten la adaptación del alumnado a la nueva situación educativa, como las características del centro y del ciclo educativo, la programación de actividades extracurriculares, etcétera.
- Una buena **comunicación con familias o educadores**, fundada en el respeto mutuo y la colaboración, es el punto de partida de un proceso de adaptación positivo y de éxito en su nuevo centro educativo. Asimismo, facilitar el intercambio de datos, documentación e información en colaboración con las familias o los educadores, y hacerlo con el debido **respeto a las reglas de confidencialidad**, es fundamental en el caso de estos niños y niñas. Dado que sus circunstancias pueden ser muy variadas, conocer con el mayor

or ethnic origin of the their new classmate. It may also be a good idea to draw up a welcome notebook or poster in which all the children in the class will take part and that would adopt different formats according to the age and characteristics of the children.

- Since these children frequently arrive at any time during the academic year, it is essential to **facilitate the enrolment procedures and process for entering the school**. To this effect, it is very important to **update the information about these minors in the Schools Management Programmes** that exist in the various Autonomous Communities. This updating will prevent contact by the school being established with the minor's parents that will give them clues to the whereabouts of the child, which may interfere and seriously hinder the children's process of adaptation to their new protective measure. It is also very important to inform and guide families and educators about the aspects that facilitate the student's adaptation to the new academic situation, such as the characteristics of the school and educational cycle, the programming of extracurricular activities, etc.
- Good **communication with families or educators**, based on mutual respect and collaboration, is the starting point for a positive process of adaptation and success in their new school. Similarly, facilitating the exchange of data, documentation and information in collaboration with the families or educators, and doing it with the due **respect for the rules of confidentiality**, is essential in the case of these children. Since the circumstances can vary a great deal, knowing each case in as much detail as possible will help in decision-making and in adjusting the educational response. For this reason, it is highly recommended that the guidance counselling service or the tutor holds personal interviews where they gather the relevant basic information, such as: present age and level of development (physical, intellectual, emotional, social), the age at which the protective measure was taken and the previous circumstances, time with the new family or home, previous school history, present reference people, etc. This exchange and these contacts should be kept with the regularity and frequency that each case requires to monitor their adaptation and academic progress adequately. In any event, it should be remembered that this transfer of information must scrupulously respect basic rules of confidentiality. It should be taken into account that sometimes some information is not available (e.g. regarding the regularity of school attendance in the country of origin) and that on other occasions it is highly reserved information that directly affects the children's privacy (e.g. specific details of their experiences before the protective measure). If the parents, foster carers or educators feel that it is necessary to share certain information that will enable a better understanding of the child's needs, it must, of course, be made with the most **absolute confidentiality, including among the teaching staff**. The children's privacy must be preserved at all times by legal and ethical imperative, and the only information that should be circulated is what is essential for proper educational care. Good coordination with the families and the educators of the care homes is, therefore, essential. Normally, adoptive and foster families, especially in an external family, are usually very involved, so they may become a formative or support resource in the tasks in the school or classroom. However, in the school, this

etcètera. Aquest intercanvi i aquests contactes s'han de mantenir amb la regularitat i la freqüència que en cada cas es necessiti per fer un adequat seguiment de l'adaptació i dels progressos acadèmics. En tot cas, cal recordar que aquesta transmissió d'informació ha de respectar escrupolosament algunes normes bàsiques de confidencialitat. Cal tenir en compte que de vegades hi ha informació de la qual no es disposa (per exemple, sobre la regularitat de l'assistència a l'escola al país d'origen), i que en altres ocasions es tracta d'informació molt reservada que afecta directament la intimitat del menor (per exemple, alguns detalls concrets sobre les seves experiències abans de la mesura de protecció). Si per part dels pares, acollidors o educadors es considera que cal compartir certa informació que permeti comprendre millor les necessitats del noi o la noia, per descomptat aquesta s'ha d'agafar amb la més **absoluta confidencialitat, fins i tot entre el professorat**. La intimitat del menor ha de ser preservada en tot moment per imperatiu legal i ètic i l'única informació que ha de circular és la que sigui imprescindible per a una correcta atenció educativa. Una bona coordinació amb les famílies i amb els educadors dels centres de protecció és, per tant, fonamental. Normalment, les famílies adoptives i acollidores, sobretot en família aliena, solen estar-hi molt implicades, de manera que poden esdevenir un recurs formatiu o de suport a les tasques al centre o a l'aula. No obstant això, des del centre educatiu cal cuidar aquesta relació respectant en tot moment la tasca que duen a terme i evitant sobrecarregar-les o responsabilitzar-les en excés.

- A més d'incorporar els valors de tolerància, integració i inclusió, els centres educatius han de tenir preparat un **pla de protecció** davant l'assetjament o les provocacions que alguns d'aquests nois i noies poden patir per part dels seus companys que previngui i eviti qualsevol indici de discriminació, aïllament o tracte negatiu. El centre educatiu ha de garantir la seguretat i la protecció d'aquests nens i nenes, no només a classe, sinó també en la resta dels espais del recinte educatiu i en els desplaçaments. Els centres i el professorat han de mantenir en això una actitud proactiva, ja que alguns d'aquests nois i noies, que són més marcadament diferents, necessiten plantejaments especialment integradors i plurals. Cal mantenir una actitud proactiva que afavoreixi un clima de comunicació obert, de confiança i respecte entre l'alumnat, que fomenti les relacions interpersonals mitjançant activitats de grup i que incentivi els valors d'igualtat i respecte a la diversitat. Però, a més, que promogui, per exemple, la inclusió d'aquests menors en el grup, assignant-los algun paper o tasca que els permeti sentir-se reconeguts i relacionar-se amb els altres en situació d'igualtat; o que permeti que un company o companya amb bona consideració en el grup actuï com a mentor o mentora d'aquest alumne o alumna, de manera que pugui contribuir de manera activa a la seva integració i a la seva eventual protecció. I, per descomptat, aquests nens i nenes necessiten una actitud activa i enèrgica per part del professorat **davant el més mínim indici de discriminació, ús d'etiquetes o sobrenoms i/o comportaments que marginen**. El professorat ha de ser sensible davant de conductes i comentaris com "la teva mare no et volia i et va abandonar", "tu no ets d'aquí, vés-te'n al teu país" o "els teus pares no són els teus pares de veritat", i convertir-se en un ferm factor de protecció. Per tant, haurà d'intervenir decididament per

Si per part dels pares, acollidors o educadors es considera que cal compartir certa informació que permeti comprendre millor les necessitats del noi o la noia, per descomptat aquesta s'ha d'agafar amb la més absoluta confidencialitat, fins i tot entre el professorat.

detalle posible cada caso ayudará a tomar decisiones y a ajustar la respuesta educativa. Por ello, es muy recomendable que, desde el departamento de orientación o bien el tutor o tutora, se mantengan entrevistas personales en las que se recabe la información básica pertinente como, por ejemplo: edad actual y nivel de desarrollo (físico, intelectual, emocional, social), edad a la que se tomó la medida de protección y circunstancias previas, tiempo de convivencia con su nueva familia o centro, trayectoria escolar anterior, personas de referencia actuales, etcétera. Este intercambio y estos contactos deben mantenerse con la regularidad y frecuencia que en cada caso se precise para hacer un adecuado seguimiento de su adaptación y de sus progresos académicos. En todo caso, hay que recordar que esta transmisión de información deberá respetar escrupulosamente algunas normas básicas de confidencialidad. Debe tenerse en cuenta que a veces hay información de la que no se dispone (por ejemplo, sobre la regularidad de la asistencia a la escuela en el país de origen) y que en otras ocasiones se trata de información muy reservada que afecta directamente a la intimidad del menor (por ejemplo, algunos detalles concretos sobre sus experiencias antes de la medida de protección). Si por parte de sus padres, acogedores o educadores se considera que es necesario compartir cierta información que permita comprender mejor las necesidades del chico o la chica, por supuesto debe ser tomada con la más **absoluta confidencialidad, incluso entre el profesorado**. La intimidad del menor debe ser preservada en todo momento por imperativo legal y ético y la única información que debe circular es la que sea imprescindible para una correcta atención educativa. Una buena coordinación con las familias y con los educadores de los centros de protección es, por lo tanto, fundamental. Normalmente, las familias adoptivas y acogedoras, sobre todo en familia ajena, suelen estar muy implicadas, por lo que pueden convertirse en un recurso formativo o de apoyo en las tareas en el centro o en el aula. Sin embargo, desde el centro educativo hay que cuidar esta relación respetando en todo momento la labor que realizan y evitando sobrecargarles o responsabilizarles en exceso.

- Además de incorporar los valores de tolerancia, integración e inclusión, los centros educativos deben tener preparado **un plan de protección** ante el acoso o las provocaciones que algunos de estos chicos y chicas pueden sufrir por parte de sus compañeros que prevenga y evite cualquier atisbo de discriminación, aislamiento o trato negativo. El centro educativo debe garantizar la seguridad y la protección de estos niños y niñas no solo en clase sino también en el resto de los espacios del recinto educativo y en los desplazamientos. Centros y profesorado deben mantener en esto una actitud proactiva, ya que algunos de estos chicos y chicas, que son más marcadamente diferentes, necesitan planteamientos especialmente integradores y plurales. Una actitud proactiva que favorezca un clima de comunicación abierto, de confianza y respeto entre el alumnado, que fomente las relaciones interpersonales mediante actividades de grupo y que incentive los valores de igualdad y respeto a la diversidad. Pero además que promueva, por ejemplo, la inclusión de estos menores en el grupo, asignándoles algún rol o tarea que les permita sentirse reconocidos y relacionarse con los demás en situación de igualdad; o que permita que un compañero o compañera con buena consideración en el grupo actúe como mentor o mentora de este alumno o alumna, de manera que pueda contribuir de manera activa a su integración y a su eventual protección. Y, desde luego, estos niños y niñas

relationship has to be nurtured, at all times respecting the work they do and avoiding overloading them or forcing too much responsibility on them.

- Besides including the values of tolerance, integration and inclusion, schools should draw up a **protection plan** to tackle the harassment or provocations that some of these children may suffer from their classmates that prevents and avoids any indication of discrimination, isolation or negative treatment. The school must guarantee the safety and protection of these children not only in class but also in the rest of the spaces of the school complex and when travelling. Schools and teaching staff must maintain a proactive attitude in this, as some of these children, who are more markedly different, need especially integrating and plural approaches. This calls for a proactive attitude that favours a climate of open communication, of trust and respect among students, that fosters interpersonal relations through group activities and that incentivises the values of equality and respect for diversity. Yet it should also promote, for example, the inclusion of these children in the group, assigning them a role or task that allows them to feel recognised and relate with the others in a situation of equality; or that allows a classmate who is well considered in the group to act as a mentor for this student, so that they can contribute actively to their integration and possible protection. Evidently, these children need an active and energetic attitude by the teaching staff **in light of the least sign of discrimination, use of labels or nicknames and/or marginalising behaviour**. The teaching staff must be sensitive to behaviour and comments such as “your mother didn’t love you and abandoned you”, “you’re not from here, go back to your own country” or “your parents aren’t your real parents” and become a firm protective factor. They must, therefore, act decisively to put an end to these situations, condemn such behaviour and comments and give them an educational treatment that reinforces respect and integrating behaviour.
- Develop **an adequate (and fair) assessment system** for these children. Schools and teachers should consider the possibility of applying a more flexible assessment system to these children. As has been said, they generally join their new school at a disadvantage. Therefore, learning assessment should be adapted to their abilities and limitations, and their starting point and the extra effort that they have to make in many cases should be taken into account. With fewer resources and greater difficulties of control and regulation, they are asked to do the same tasks and in the same time as their classmates. To counteract these difficulties, they need to learn cognitive skills that will help them inhibit impulsive responses and mentally look for the solution to problems. Consequently, to make progress, they will need more time, more reinforcement, more support than other students and, evidently, more experiences of success. One possibility is to diversify assessment by seeking alternatives to exams or adapting exams, tests and projects. As a special measure, the application could also be considered of a continuous assessment system that very much takes into account the effort and progress that they make every day, no matter how small. Feeling that they are making progress and are valued and recognised by their teachers is the type of experience that these children need to rewrite their life story as positive through school. The more the success, the more the motivation to learn and excel.

posar fi a aquestes situacions, per desaprovar aquests comportaments i comentaris i per donar-los un tractament educatiu en què es reforcin el respecte i les conductes integradores.

- Desenvolupar **un sistema d'avaluació adequat** (i just) per a aquests nens i nenes. Els centres i el professorat han de considerar la possibilitat d'aplicar un sistema d'avaluació més flexible amb aquests nois i noies. Com ja s'ha dit, s'incorporen al seu nou centre educatiu generalment en situació de desavantatge. Per tant, l'avaluació de l'aprenentatge s'ha d'adaptar a les seves capacitats i les seves limitacions i ha de tenir en compte el punt de què parteixen i l'esforç extra que en molts casos han de fer. Amb menys recursos i amb més dificultats de control i regulació, se'ls demana que facin les mateixes tasques i en el mateix temps que els seus companys i companyes. Per contrarestar aquestes dificultats, necessiten aprendre habilitats cognitives que els ajudin a inhibir les respostes impulsives i a cercar mentalment la solució als problemes. Així que, per avançar, necessitaran més temps, més reforç, més suports que altres alumnes i, per descomptat, més experiències d'èxit. Una possibilitat és diversificar l'avaluació buscant alternatives als exàmens o adaptant exàmens, proves i treballs. També es pot plantejar, de manera especial, l'aplicació d'un sistema d'avaluació continuada que tingui molt en compte l'esforç i els progressos que es vagin fent dia a dia per petits que siguin. Sentir que avancen, que aprenen i que són valorats i reconeguts pels seus professors i professores és el tipus d'experiències que aquests nois i noies necessiten per reescriure en positiu el guió de les seves vides des de l'escola. Com més èxit, més motivació per aprendre i superar-se.
- Preveure **mesures disciplinàries més flexibles i en positiu**. Sovint els comportaments disruptius o regressius d'aquests nens i nenes són interpretats com a faltes de disciplina intencionades i sancionats amb mesures correctores. Però les expulsions, per exemple, reviu en ells sentiments d'abandonament i rebuig i no els ensenyen res que no sàpiguen ja. Per contra, amb aquests nois i noies necessitem conjugar la motivació amb la disciplina i el control. Cal cuidar la seva ubicació a l'aula, procurar tenir-los sempre a prop, segmentar-los tasques i alternar les més difícils amb altres de més senzilles. Perquè ho tinguin al cap, haurem de recordar tantes vegades com sigui necessari les conseqüències de les seves accions. Necessiten normes clares i fermes en la seva aplicació, amb la flexibilitat que es consideri raonable. La fermesa, però, no té res a veure amb la brusquedat, els crits, ni les manifestacions despectives. Als problemes d'autocontrol per part d'un alumne o alumna els adults no poden respondre perdent el control, el que portaria a una escalada de tensions i problemes sense utilitat educativa. Per tant, aquests nois necessiten sistemes disciplinaris més flexibles que, davant de les mesures correctores, plantegin alternatives creatives i en positiu basades, per exemple, en la reparació. De la mateixa manera, els càstigs han de dosificar-se adequadament, ser proporcionals i com més curts millor. I s'han d'aplicar, com hem dit, de manera ferma, però sense perdre el control.
- Per portar a bon terme tot el que hem exposat és imprescindible comptar amb **el servei d'orientació**. Com hem dit, la tasca de l'equip d'orientació és fonamental en la valoració inicial d'aquests nens i nenes i, a partir d'aquí, en la decisió de realitzar o no una avaluació psicopeda-

L'avaluació de l'aprenentatge s'ha d'adaptar a les seves capacitats i les seves limitacions i ha de tenir en compte el punt de què parteixen i l'esforç extra que en molts casos han de fer.

necesitan una actitud activa y enérgica por parte del profesorado **ante el más mínimo indicio de discriminación, uso de etiquetas o apodos y/o comportamientos marginalizados**. El profesorado debe ser sensible ante conductas y comentarios como “tu madre no te quería y te abandonó”, “tú no eres de aquí, vete a tu país” o “tus padres no son tus padres de verdad” y convertirse en un firme factor de protección. Deberá, por lo tanto, intervenir decididamente para poner fin a estas situaciones, para desaprobar tales comportamientos y comentarios y para darles un tratamiento educativo en el que se refuercen el respeto y las conductas integradoras.

- Desarrollar **un sistema de evaluación adecuado** (y justo) para estos niños y niñas. Los centros y el profesorado deben considerar la posibilidad de aplicar un sistema de evaluación más flexible con estos chicos y chicas. Como ya se ha dicho, se incorporan a su nuevo centro educativo generalmente en situación de desventaja. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje debe adaptarse a sus capacidades y a sus limitaciones y tener en cuenta el punto del que parten y el esfuerzo extra que en muchos casos tienen que hacer. Con menos recursos y con más dificultades de control y regulación, se les pide que hagan las mismas tareas y en el mismo tiempo que sus compañeros y compañeras. Para contrarrestar esas dificultades, necesitan aprender habilidades cognitivas que les ayuden a inhibir las respuestas impulsivas y a buscar mentalmente la solución a los problemas. Así que, para avanzar, necesitarán más tiempo, más refuerzo, más apoyos que otros alumnos y, desde luego, más experiencias de éxito. Una posibilidad es diversificar la evaluación buscando alternativas a los exámenes o adaptando exámenes, pruebas y trabajos. También puede considerarse, de manera especial, la aplicación de un sistema de evaluación continua que tenga muy en cuenta el esfuerzo y los progresos que se vayan haciendo día a día, por pequeños que estos sean. Sentir que avanzan, que aprenden y que son valorados y reconocidos por sus profesores y profesoras es el tipo de experiencias que estos chicos y chicas necesitan para reescribir en positivo el guion de sus vidas desde la escuela. Cuanto más éxito, más motivación para aprender y superarse.
- Contemplar **medidas disciplinarias más flexibles y en positivo**. Con frecuencia los comportamientos disruptivos o regresivos de estos niños y niñas son interpretados como faltas de disciplina intencionadas y sancionados con medidas correctoras. Pero las expulsiones, por ejemplo, reviven en ellos sentimientos de abandono y rechazo y no les enseñan nada que no sepan ya. Por el contrario, con estos chicos y chicas necesitamos conjugar la motivación con la disciplina y el control. Hay que cuidar su ubicación en el aula, procurar tenerlos siempre cerca, segmentarles tareas y alternar las más difíciles con otras más sencillas. Para que lo tengan en la cabeza, tendremos que recordarles tantas veces como sea necesario las consecuencias de sus acciones. Necesitan normas claras y firmeza en su aplicación, con la flexibilidad que se considere razonable. La firmeza, sin embargo, nada tiene que ver con la brusquedad, los gritos ni las manifestaciones despectivas. A los problemas de autocontrol por parte de un alumno o alumna los adultos no pueden responder perdiendo el control, lo que llevaría a una escalada de tensiones y problemas sin utilidad educativa. Por lo tanto, estos chicos necesitan sistemas disciplinarios más flexibles que, frente a las medidas correctoras, planteen alternativas creativas y en positivo basadas, por ejemplo, en la reparación. De la misma manera, los castigos deben dosificarse

- Consider **more flexible and positive disciplinary measures**. The disruptive or regressive behaviour of these children is frequently interpreted as an intentional lack of discipline and punished with corrective measures. However, being sent out of the room, for example, revives in them feelings of abandonment and rejection and teaches them nothing that they do not already know. On the contrary, with these children, we need to combine motivation with discipline and control. We need to take care of their position in the classroom, always try to have them near, segment tasks for them and alternate the more difficult ones with other easier ones. So that they remember, we will have to remind them as many times as is necessary of the consequences of their actions. They need clear rules and firmness in their application, with the flexibility that is considered reasonable. Firmness, however, has nothing to do with abruptness, shouting or scornful displays. Faced with problems of self-control by a student, adults cannot respond by losing their temper, which would lead to an escalation of tensions and problems without any educational utility. Therefore, these children need more flexible disciplinary systems that, compared with corrective measures, propose creative and positive alternatives based, for example, on reparation. Similarly, punishments should be dosed appropriately, proportional and as short as possible. As we have said, they should be applied firmly but without losing control.
- To carry out all of the above successfully, it is essential to have **a guidance counselling service**. As we have said, the work of the guidance counselors is fundamental in the initial assessment of these children and, from here, in the decision to carry out an educational psychology assessment or not. The information provided by the family or the residential home will help in taking the right decision. In the case of previously schooled children, consulting their data in the Schools Management Programmes will provide very relevant information. Any contact with the guidance counselors at the school where the child was previously schooled must be carried out maintaining absolute confidentiality with regard to the student's present location and, should their circumstances so require, by first gathering information from the foster carers or educators at the care home or the adoptive parents. The work of the guidance counselling service is also essential when mobilising special services and resources in the education system (educational therapy teacher, hearing and language specialist) or even when the intervention of professionals from outside the field of education (child mental health, for example) is felt to be necessary. With so many professionals intervening, it is essential that someone is in possession of all the information. In addition, there are also other professionals outside the education system, such as community social services teams, care home teams, family foster care agency teams, international adoption agency teams, that work with the minors in the protection system and from which the school can gather information at any time (usually with the cooperation of parents, foster carers or educators). In turn, these professionals can also ask the educational team for information about the progress of a particular child, so there should be good coordination between them. It is essential that guidance counsellors manage and integrate all of this information to adjust the educational response given in each case. The collaboration of the guidance counselling service with these different professionals is one of the conditions for the success of their interventions.

gògica. La informació proporcionada per la família o pel centre residencial ajudarà a prendre la decisió més adequada. Si es tracta de nens o nenes prèviament escolaritzats, la consulta de les seves dades al Programa de Gestió de Centres Educatius aportarà informació molt rellevant. Qualsevol contacte amb l'equip d'orientació del centre en què hagi estat escolaritzat prèviament es farà mantenint absoluta confidencialitat respecte a la localització actual de l'alumne i, en el cas que les seves circumstàncies així ho requereixin, demanant prèviament informació dels acollidors o educadors de centre d'acollida o dels pares adoptius. La tasca de l'equip d'orientació també és fonamental a l'hora de mobilitzar serveis i recursos especials del sistema educatiu (mestre o mestra de pedagogia terapèutica, especialista en audició i llenguatge) o fins i tot quan es considera necessària la intervenció de professionals aliens a l'educació (salut mental infantil, per exemple). Amb tants professionals intervenint-hi, resulta essencial que algú tingui tota la informació del cas al cap. A més, també hi ha altres professionals fora del sistema educatiu, com els equips de serveis socials comunitaris, els de centres de protecció, els de les entitats d'acolliment familiar, els d'entitats col·laboradores d'adopció internacional i els d'equips de postadopció, que treballen amb els menors del sistema de protecció i dels quals el centre educatiu podrà en algun moment demanar informació (habitualment, amb la cooperació de pares, acollidors o educadors). Al seu torn, aquests professionals també poden sol·licitar a l'equip educatiu informació sobre l'evolució d'un determinat nen o nena, de manera que hi ha d'haver una bona coordinació entre ells. És essencial que orientadors i orientadores gestionin i integrin tota aquesta informació per ajustar la resposta educativa que es dona a cada cas. La col·laboració dels serveis d'orientació amb aquests diferents professionals és una de les condicions d'èxit de les seves intervencions.

- **Vincular-se i aprendre.** Dèiem abans que, per aprendre, aquests nois i noies han de desaprendre primer la vinculació negativa i la desconfiança que senten envers els adults i en les seves relacions amb els seus iguals. El comportament disruptiu que de vegades mostren és un indicatiu que no han après a confiar, que no han aconseguit establir un vincle de seguretat amb les seves figures de referència que els permeti identificar i regular les emocions i la conducta. Per tant, si volem ajudar aquests nens i nenes, hem d'actuar per contrarestar aquestes experiències i aprenentatges negatius. En primer lloc, aquests nois i noies necessiten construir una vinculació positiva amb els seus adults de referència en les seves noves famílies o centres residencials; una relació més privilegiada, a la qual puguin acudir en els moments de tristesa o dificultat; amb una persona que no respongui amb rebuig o hostilitat, que es mostri en tot moment disponible i propera. En segon lloc, el paper de professors i tutors serà fonamental per enfortir i generalitzar aquest nou model de relació i vinculació, i per ajudar en el procés de recuperació emocional que contribuirà al benestar (i indirectament, a l'adaptació i l'aprenentatge) d'aquests nois i noies. Per contra, experimentar rebuig per part del professorat, veure's com un destorb o un obstacle a classe o al centre educatiu, passar d'una aula a una altra o d'un membre del professorat a un altre només contribuirà a intensificar-ne el sofriment, augmentar-ne la inadaptació i dificultar-ne la integració i rendiment. Per tant, per afavorir aquesta vinculació positiva cal que el

La tasca de l'equip d'orientació també és fonamental a l'hora de mobilitzar serveis i recursos especials de el sistema educatiu o fins i tot quan es considera necessària la intervenció de professionals aliens a educació.

adecuadamente, ser proporcionales y lo más cortos que sea posible. Y deben aplicarse, como hemos dicho, de manera firme, pero sin perder el control.

- Para llevar a buen término todo lo anterior es imprescindible contar con **un servicio de orientación**. Como hemos dicho, la labor del equipo de orientación es fundamental en la valoración inicial de estos niños y niñas y, a partir de ahí, en la decisión de realizar o no una evaluación psicopedagógica. La información proporcionada por la familia o por el centro residencial ayudará a tomar la decisión más adecuada. Si se trata de niños o niñas previamente escolarizados, la consulta de sus datos en el Programa de Gestión de Centros Educativos aportará información muy relevante. Cualquier contacto con el equipo de orientación del centro en que estuvo escolarizado previamente se llevará a cabo manteniendo una absoluta confidencialidad respecto a la localización actual del alumno y, en el caso de que sus circunstancias así lo requieran, recabando previamente información de los acogedores o educadores del centro de acogida o de los padres adoptivos. La labor del equipo de orientación también es fundamental a la hora de movilizar servicios y recursos especiales del sistema educativo (maestro o maestra de pedagogía terapéutica, especialista en audición y lenguaje) o incluso cuando se considera necesaria la intervención de profesionales ajenos a educación (salud mental infantil, por ejemplo). Con tantos profesionales interviniendo, resulta esencial que alguien tenga toda la información del caso en la cabeza. Además, también hay otros profesionales fuera del sistema educativo, como los equipos de servicios sociales comunitarios, los de centros de protección, los de las entidades de acogimiento familiar, los de entidades colaboradoras de adopción internacional y los de equipos de postadopción, que trabajan con los menores del sistema de protección y de los que el centro educativo podrá en algún momento recabar información (habitualmente, con la cooperación de padres, acogedores o educadores). A su vez, estos profesionales también pueden solicitar al equipo educativo información sobre la evolución de un determinado niño o niña, de modo que debe existir una buena coordinación entre ellos. Es esencial que orientadores y orientadoras gestionen e integren toda esa información para ajustar la respuesta educativa que se da a cada caso. La colaboración de los servicios de orientación con esos diferentes profesionales es una de las condiciones de éxito de sus intervenciones.
- **Vincularse y aprender**. Decíamos antes que, para aprender, estos chicos y chicas tienen que desaprender primero la vinculación negativa y la desconfianza que sienten de los adultos y en sus relaciones con sus iguales. El comportamiento disruptivo que a veces muestran es un indicio de que no han aprendido a confiar, que no han logrado establecer un vínculo de seguridad con sus figuras de referencia que les permita identificar y regular sus emociones y su conducta. Por lo tanto, si queremos ayudar a estos niños y niñas, tenemos que actuar para contrarrestar estas experiencias y aprendizajes negativos. En primer lugar, estos chicos y chicas necesitan construir una vinculación positiva con sus adultos de referencia en sus nuevas familias o centros residenciales; una relación más privilegiada, a la que puedan acudir en los momentos de tristeza o dificultad; con una persona que no responda con rechazo u hostilidad, que se muestre en todo momento disponible y cercana. En segundo lugar, el papel de profesores y tutores será fundamental para fortalecer y generalizar ese
- **Bond and learn**. We said earlier that in order to learn, these children first have to unlearn the negative bond and the distrust that they feel for adults and in their relations with their peers. The disruptive behaviour that they sometimes show is a sign that they have not learned to trust, they have not managed to establish a bond of safety with their reference figures that enables them to identify and regulate their emotions and their behaviour. Therefore, if we want to help these children, we have to act to counteract these negative experiences and learning. Firstly, these children need to construct a positive bond with their reference adults in their new families or residential homes; a more privileged relationship that they can turn to at times of sadness or difficulty; with someone who does not respond with rejection or hostility, who shows themselves at all times to be available and nearby. Secondly, the role of teachers and tutors will be fundamental in reinforcing and generalising this new model of relating and bonding, and in helping in the process of emotional recovery that will contribute to the wellbeing (and indirectly to the adaptation and learning) of these children. By contrast, experiencing rejection from the teaching staff, being seen as a nuisance or an obstacle in the class or school, going from one classroom to another or from one teacher to another will only contribute to intensifying their suffering, increasing their lack of adaptation and hindering their integration and performance. Therefore, to favour this positive bond, the teaching staff must be sensitive, suitably trained and observe a number of guidelines when dealing with these children, such as showing **support, affection and availability** to their emotional needs, not interpreting **their problematic behaviour as malicious**, avoiding punishments that imply rejection (for example, sending them out of the room), expressing **support and positive affection**, whenever this is possible and appropriate, **setting clear, firm and reasonable limits**, besides making it clear what is expected of them, being **consistent, predictable and repetitive**, avoiding as far as possible unexpected changes, surprises or chaotic situations in the classroom. If we can get the child to engage, have a trusting bond with their reference figures at school, we will have cleared the path towards their academic and personal progress.
- However, this cannot be done alone and without support. Together with those in the protection system, the educational managers must establish the regulatory framework and the resources for the integration of these children. They must also, together with the schools, schedule **awareness, information and training** activities for teachers and the educational community in general about the characteristics, needs and keys to the educational response for these students. Raising the awareness of the educational community and the teachers' skills in identifying warning signs and putting in place the most suitable educational interventions for these children, while equipping all the schools with the necessary resources, would turn primary and secondary schools into ideal ecosystems for carrying out this work successfully.

professorat sigui sensible, estigui convenientment format i observi algunes pautes a l'hora de tractar amb aquests nens i nenes com, per exemple, mostrar **suport**, **afecte** i **disponibilitat** davant les seves necessitats emocionals, no interpretar les **seves conductes problemàtiques com a malintencionades**, evitar càstigs que impliquin rebuig (per exemple, l'expulsió al passadís), expressar **suport i afecte positiu**, sempre que sigui possible i adequat, posar **límits clars, fermes i raonables**, a més de fer explícit el que s'espera d'ells i elles, **ser coherents, predictibles i repetitius**, evitant sempre que sigui possible els canvis inesperats, les sorpreses o les situacions caòtiques a l'aula. Si aconseguim que el noi o la noia s'enganxi, es vinculi amb confiança a les seves figures de referència en el centre educatiu, haurem aclarit el camí cap al seu progrés acadèmic i personal.

- Però això no ho podem fer sols i sense suport. Juntament amb els del sistema de protecció, els responsables educatius han d'establir el marc normatiu i els recursos per a la integració d'aquests nens i nenes. I han de programar, juntament amb els centres, activitats de **sensibilització, informació i formació** dirigides al professorat i a la comunitat educativa en general sobre les característiques, les necessitats i les claus per a la resposta educativa a aquest alumnat. Augmentar la sensibilitat de la comunitat educativa i la competència del professorat per identificar senyals d'alerta i implementar les intervencions educatives més adequades per a aquests nens i nenes, alhora que es dota els centres dels recursos necessaris, convertiria els centres de primària i secundària en ecosistemes ideals per desenvolupar aquesta tasca amb èxit.

Si aconseguim que el noi o la noia s'enganxi, es vinculi amb confiança a les seves figures de referència en el centre educatiu, haurem aclarit el camí cap al seu progrés acadèmic i personal.

5. Guies i recursos per al professorat i la comunitat educativa

Com a complement a aquestes aportacions i per facilitar l'accés a informació útil i més detallada, vam dur a terme una revisió per compilar les guies existents sobre l'atenció educativa publicades en espanyol i que complissin els requisits d'haver estat redactades per institucions públiques o privades, estar disponibles en línia gratuïtament i anar dirigides específicament a alguna de les mesures de protecció esmentades. Després d'una recerca exhaustiva, vam trobar deu guies que complissin aquestes característiques, encara que tres d'elles resumien les idees clau proposades en altres guies o en un llibre sobre adopció i escola no disponible gratuïtament. Per tant, les set guies restants considerem que són les que ofereixen els millors recursos i indicacions i els més contrastats per als professionals del sistema educatiu (vegeu les referències completes de les guies al final del document).

A la taula 1 es presenta una síntesi de les principals característiques d'aquestes guies. Com es pot observar, la majoria (cinc) d'elles se centren exclusivament en l'adopció, i només dues inclouen l'acolliment familiar o el residencial. Abasten les etapes educatives d'infantil fins a secundària, i la majoria d'elles inclouen algun tipus de descripció de la mesura i dels antecedents i característiques d'aquests nens i nenes. Algunes fan aquesta contextualització per mitjà d'històries de cas de nens i nenes, i altres subratllen també les capacitats i les potencialitats que poden tenir els menors en el sistema de protecció. Pel que fa a les recomanacions concretes, cinc d'elles inclouen recomanacions sobre el pla de trànsit i acollida a la nova escola com la

nuevo modelo de relación y vinculación, y para ayudar en el proceso de recuperación emocional que contribuirá al bienestar (e indirectamente, a la adaptación y el aprendizaje) de estos chicos y chicas. Por el contrario, experimentar rechazo por parte del profesorado, verse como un estorbo o un obstáculo en la clase o el centro educativo, pasar de un aula a otra o de un miembro del profesorado a otro solo contribuirá a intensificar su sufrimiento, aumentar su inadaptación y dificultar su integración y rendimiento. Por lo tanto, para favorecer esta vinculación positiva es preciso que el profesorado sea sensible, esté convenientemente formado y observe algunas pautas al tratar con estos niños y niñas, como, por ejemplo, mostrar **apoyo, afecto y disponibilidad** ante sus necesidades emocionales, no interpretar **sus conductas problemáticas como malintencionadas**, evitar castigos que impliquen rechazo (por ejemplo, la expulsión al pasillo), expresar **apoyo y afecto positivo**, siempre que sea posible y adecuado, **poner límites claros, firmes y razonables**, además de hacer explícito lo que se espera de ellos y ellas, ser **coherentes, predecibles y repetitivos**, evitando en la medida de lo posible los cambios inesperados, las sorpresas o las situaciones caóticas en el aula. Si conseguimos que el chico o la chica se enganche, se vincule con confianza a sus figuras de referencia en el centro educativo, habremos despejado el camino hacia su progreso académico y personal.

- Pero esto no se puede hacer solos y sin apoyo. Junto a los del sistema de protección, los responsables educativos deben establecer el marco normativo y los recursos para la integración de estos niños y niñas. Y deben programar, junto con los centros, actividades de **sensibilización, información y formación** dirigidas al profesorado y a la comunidad educativa en general sobre las características, las necesidades y las claves para la respuesta educativa a este alumnado. Aumentar la sensibilidad de la comunidad educativa y la competencia del profesorado para identificar señales de alerta e implementar las intervenciones educativas más adecuadas para estos niños y niñas, al tiempo que se dota a los centros de los recursos necesarios, convertiría a los centros de primaria y secundaria en ecosistemas ideales para desarrollar esta labor con éxito.

5. Guías y recursos para el profesorado y la comunidad educativa

Como complemento a estas aportaciones y para facilitar el acceso a información útil y más detallada, realizamos una revisión para compilar las guías existentes sobre la atención educativa publicadas en español que cumplieran los requisitos de: haber sido realizadas por instituciones públicas o privadas, estar disponibles en línea gratuitamente e ir dirigidas específicamente a alguna de las medidas de protección mencionadas. Tras una búsqueda exhaustiva, encontramos diez guías que cumplieran estas características, aunque tres de ellas resumían las ideas clave propuestas en otras guías o en un libro sobre adopción y escuela no disponible gratuitamente. Por lo tanto, las siete guías restantes consideramos que son las que ofrecen mejores y más contrastados recursos e indicaciones para los profesionales del sistema educativo (ver referencias completas de las guías al final del documento).

En la tabla 1 se presenta una síntesis de las principales características de estas guías. Como se puede observar, la mayoría

5. Guides and resources for teachers and the educational community

As a complement to these contributions and to facilitate access to useful and more detailed information, we conducted a review in order to compile the existing guides on educational care published in Spanish that met the requirements of: having been produced by public or private institutions, being available online for free and being aimed specifically at some of the protective measures mentioned. After exhaustive research, we found ten guides that fulfilled these characteristics, although three of them summarised the key ideas proposed in other guides or in a book on adoption and school that was not available for free. Therefore, we feel that the seven remaining guides are the ones that offer the best and most proven resources and instructions for professionals in the education system (see complete references of the guides at the end of the document).

Table 1 shows a summary of the principal characteristics of the guides. As can be seen, the majority (five) of them focus exclusively on adoption, and just two of them include family or residential foster care. They cover the educational stages from nursery school to secondary, and most of them include some type of description of the measure and the background and characteristics of these children. Some do this contextualisation by means of case histories of children and others also underline the abilities and potential that children in the protection system might have. As regards specific recommendations, five of them include recommendations on the transition and reception plan in the new school, such as timetable flexibility (gradual inclusion, with fewer hours initially), group recommendations (include the children in a lower group than their chronological age would suggest if this is considered appropriate) and recommendations for when entering school (do not make the child enter school immediately but wait some time to prioritise their bond with the family); they also include proposals such as gradual familiarisation with the school through prior visits or socio-emotional aspects, such as taking into account the times that may be more stressful for the child.

As is to be expected, they all also offer educational guidance. Practically all of them cover both academic and cognitive aspects (working on focusing attention, identifying where the greatest difficulties lie) and emotional aspects (promoting self-esteem and a trusting relationship with the teacher, taking difficulties with bonding into account, etc.) and most of them (six out of seven) also recommend an initial educational psychology assessment to analyse the children's needs and abilities. They also propose subjects that can be covered in tutoring activities, such as personal identity, family or ethnic diversity and prevention of discrimination. Three of the guides include proposals of structured activities to do in class in tutorial hours.

As regards the family-school collaboration, all of the guides cover it to a greater or lesser extent. They all recommend the exchange of information about the children's previous history and the characteristics of the adoption (time spent by the child in the family or progress of the children's bonding with the adoptive family), as well as suitable cross-disciplinary strategies for all cases, not just adopted or fostered children (fluid communication, sharing decisions and coordination of educational strategies). Some of them especially emphasise the confidential treatment of information and not putting the

flexibilització horària (incorporació gradual, amb menys hores inicialment), recomanacions de grup (incorporar el menor en un grup inferior al què li correspon per la seva edat cronològica si es considera adequat) o recomanacions en la incorporació (no incorporar l'infant a l'escola de seguida, sinó esperar un temps per prioritzar la vinculació amb la família); també inclouen propostes com una familiarització gradual amb el centre educatiu mitjançant visites prèvies o aspectes socioemocionals, com tenir en compte els moments que poden ser més estressants pel nen o nena.

Com era d'esperar, totes presenten també orientacions educatives. Pràcticament totes aborden tant aspectes acadèmics i cognitius (treballar l'atenció focalitzada, identificar on són les dificultats més grans) com aspectes emocionals (fomentar l'autoestima i una relació de confiança amb el docent, tenir en compte les dificultats de vinculació...) i la majoria (sis de set) també recomanen una avaluació inicial psicopedagògica per avaluar les necessitats i les capacitats del menor. També proposen temes es poden tractar en activitats de tutoria, com la identitat personal, la diversitat familiar o ètnica i la prevenció de la discriminació. Tres de les guies inclouen propostes d'activitats ja estructurades per dur a terme a classe en les hores de tutories.

Quant a la col·laboració família-escola, totes les guies l'aborden en més o menys mesura. En totes es recomana l'intercanvi d'informació sobre la història prèvia del menor i les característiques de l'adopció (temps que fa que el nen o nena és a la família o progrés de l'acoblament del menor a la família adoptiva), així com estratègies transversals adequades per a tots els casos, no només en menors adoptats o acollits (comunicació fluïda, compartir decisions o coordinació de les estratègies educatives). En algunes se subratlla especialment el tractament confidencial de la informació i no culpar els pares adoptius de les possibles dificultats o problemes dels menors.

Les guies que es detallen en aquest monogràfic suposen un element esperançador i una mostra evident de la necessitat que hi ha de donar una resposta educativa adequada a aquests nens i nenes. No obstant això, l'absència d'una normativa que en promogui l'ús relega la seva implementació a la sensibilitat de cada centre i a la voluntat del professorat.

Per tot això, resulta desitjable l'elaboració d'una normativa que contempli els menors subjectes a mesures de protecció com a destinataris de plans educatius i d'escolarització individualitzats. Únicament d'aquesta manera es pot obtenir la protecció efectiva dels seus drets, fet que permetrà el ple desenvolupament de la seva personalitat, afavorint-ne l'autonomia, la capacitat de decisió i la integració en la comunitat també des de l'escola.

Les guies que es detallen en aquest monogràfic suposen un element esperançador i una mostra evident de la necessitat que hi ha de donar una resposta educativa adequada a aquests nens i nenes.

(cinco) de ellas se centran exclusivamente en la adopción y solo dos incluyen el acogimiento familiar o el residencial. Abarcan las etapas educativas de infantil hasta secundaria, y la mayoría de ellas incluye algún tipo de descripción de la medida y de los antecedentes y características de estos niños y niñas. Algunas hacen esta contextualización por medio de historias de caso de niños y niñas y otras subrayan también las capacidades y las potencialidades que pueden tener los menores en el sistema de protección. En cuanto a las recomendaciones concretas, cinco de ellas incluyen recomendaciones sobre el plan de tránsito y acogida a la nueva escuela como la flexibilización horaria (incorporación gradual, con menos horas inicialmente), recomendaciones de grupo (incorporar al menor en un grupo inferior al que le corresponde por su edad cronológica si se considera adecuado) o recomendaciones en la incorporación (no incorporar al niño o niña a la escuela enseguida sino esperar un tiempo para priorizar la vinculación a la familia); también incluyen propuestas como una familiarización paulatina con el centro educativo mediante visitas previas o aspectos socioemocionales, como tener en cuenta los momentos que pueden ser más estresantes para el niño o niña.

Como era de esperar, todas presentan también orientaciones educativas. Prácticamente todas abordan tanto aspectos académicos y cognitivos (trabajar la atención focalizada, identificar dónde están las mayores dificultades) como aspectos emocionales (fomentar la autoestima y una relación de confianza con el docente, tener en cuenta las dificultades de vinculación...) y la mayoría (seis de siete) también recomiendan una evaluación inicial psicopedagógica para analizar las necesidades y las capacidades del menor. También proponen temas que se pueden tratar en actividades de tutoría, como la identidad personal, la diversidad familiar o étnica y la prevención de la discriminación. Tres de las guías incluyen propuestas de actividades ya estructuradas para llevar a cabo en clase en las horas de tutorías.

En cuanto a la colaboración familia-escuela, todas las guías la abordan en mayor o menor medida. En todas ellas se recomienda el intercambio de información sobre la historia previa del menor y las características de la adopción (tiempo que el niño o niña lleva en la familia o progreso del acoplamiento del menor a la familia adoptiva), así como estrategias transversales adecuadas para todos los casos, no solo en menores adoptados o acogidos (comunicación fluida, compartir decisiones o coordinación de las estrategias educativas). En algunas de ellas se subraya especialmente el tratamiento confidencial de la información y no culpabilizar a los padres adoptivos de las posibles dificultades o problemas de los menores.

Las guías que se detallan en este monográfico suponen un elemento esperanzador y una muestra evidente de la necesidad que existe de dar una respuesta educativa adecuada a estos niños y niñas. Sin embargo, la ausencia de una normativa que promueva su uso relega su implementación a la sensibilidad de cada centro y a la voluntad de su profesorado.

Por todo ello, resulta deseable la elaboración de una normativa que contemple a los menores sujetos a medidas de protección como destinatarios de planes educativos y de escolarización individualizados. Únicamente de este modo podrá obtenerse la protección efectiva de sus derechos, lo que permitirá el pleno desarrollo de su personalidad, favoreciendo su autonomía, su capacidad de decisión y su integración en la comunidad también desde la escuela.

blame on the adoptive parents for any difficulties or problems of the minors.

The guides that are described in this document are an element for optimism and an evident display of the need to provide an adequate educational response to these children. However, the lack of regulations that promote their use relegates their implementation to each school's awareness and the desire of their teaching staff.

As a result of all this, the drafting of regulations that considers minors subject to protective measures as recipients of individual educational and schooling plans is desirable. Only this way will we be able to secure the effective protection of their rights, which will enable the full development of their personality, favouring their autonomy, decision-making ability and integration in the community also through school.

Guia Guía Guide	Mesura de protecció Medida de protección Protective measure	Etapa educativa Etapa educativa Educational stage	Contextualització Contextualización Contextualisation
1. <i>Respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado</i> (2017)	Adopció Adopción Adoption	Primària i secundària Primaria y secundaria Primary and secondary	Descripció de les mesures i antecedents Descripción de las medidas y antecedentes Description of measures and background Capacitats i potencialitats Capacidades y potencialidades Abilities and potential
2. <i>Entiéndeme, enséñame</i> (2014)	Adopció Adopción Adoption Acolliment familiar Acogimiento familiar Family foster care Acolliment residencial Acogimiento residencial Residential foster care	Sense especificar Sin especificar Not specified	Històries de cas Historias de caso Case histories Capacitats i potencialitats Capacidades y potencialidades Abilities and potential
3. <i>Adopción, acogimiento y escuela</i> (2011)	Adopció Adopción Adoption Acolliment familiar Acogimiento familiar Family foster care Acolliment residencial Acogimiento residencial Residential foster care	Sense especificar Sin especificar Not specified	Descripció de les mesures i antecedents Descripción de las medidas y antecedentes Description of measures and background
4. <i>Guía para la intervención educativa del niño adoptado</i> (2011)	Adopció Adopción Adoption	Infantil i primària Infantil y primaria Nursery school and primary	Històries de cas Historias de caso Case histories

<p>Pla d'acollida Plan de acogida Reception plan</p>	<p>Orientacions i recomanacions educatives Orientaciones y recomendaciones educativas Educational guidance and recommendations</p>	<p>Suggeriments sobre temes per tractar a les tutories Sugerencias sobre temas que tratar en las tutorías Suggestions of subjects to cover in the tutorials</p>	<p>Col·laboració família-escola Colaboración familia-escuela Family-school collaboration</p>
<p>Flexibilització horària Flexibilización horaria Timetable flexibility Flexibilitat de grup Flexibilidad de grupo Group flexibility</p>	<p>Avaluació inicial Evaluación inicial Initial assessment Aspectes acadèmics i cognitius Aspectos académicos y cognitivos Academic and cognitive aspects Aspectes emocionals Aspectos emocionales Emotional aspects</p>	<p>Diversitat familiar Diversidad familiar Family diversity Activitats estructurades Actividades estructuradas Structured activities</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Estratègies transversals Estrategias transversales Cross-disciplinary strategies Confidencialitat Confidencialidad Confidentiality No culpar pares adoptius No culpabilizar a padres adoptivos Not to put blame on adoptive parents</p>
<p>Familiarització amb el centre Familiarización con el centro Familiarisation with the school Flexibilització horària Flexibilización horaria Timetable flexibility Flexibilitat de grup Flexibilidad de grupo Group flexibility Flexibilitat d'incorporació Flexibilidad de incorporación Flexibility when entering Aspectes socioemocionals Aspectos socioemocionales Socio-emotional aspects</p>	<p>Avaluació inicial Evaluación inicial Initial assessment Aspectes acadèmics i cognitius Aspectos académicos y cognitivos Academic and cognitive aspects Aspectes emocionals Aspectos emocionales Emotional aspects</p>	<p>Identitat personal Identidad personal Personal identity Diversitat familiar Diversidad familiar Family diversity Diversitat ètnica i prevenció de la discriminació Diversidad étnica y preven- ción de la discriminación Ethnic diversity and prevention of discrimination</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Confidencialitat Confidencialidad Confidentiality</p>
<p>Familiarització amb el centre Familiarización con el centro Familiarisation with the school Flexibilitat horària Flexibilidad horaria Timetable flexibility</p>	<p>Avaluació inicial Evaluación inicial Initial assessment Aspectes acadèmics i cognitius Aspectos académicos y cognitivos Academic and cognitive aspects Aspectes emocionals Aspectos emocionales Emotional aspects</p>	<p>Sense especificar Sin especificar Not specified</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Estratègies transversals Estrategias transversales Cross-disciplinary strategies</p>
<p>Flexibilitat horària Flexibilidad horaria Timetable flexibility Flexibilitat de grup Flexibilidad de grupo Group flexibility Aspectes socioemocionals Aspectos socioemocionales Socio-emotional aspects</p>	<p>Avaluació inicial Evaluación inicial Initial assessment Aspectes acadèmics i cognitius Aspectos académicos y cognitivos Academic and cognitive aspects</p>	<p>Activitats estructurades Actividades estructuradas Structured activities</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Estratègies transversals Estrategias transversales Cross-disciplinary strategies</p>

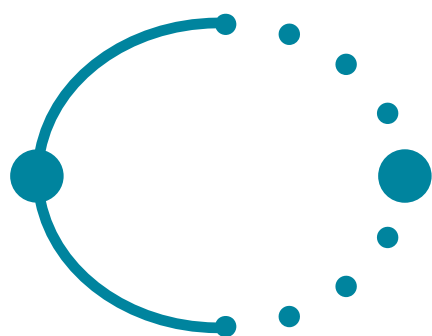
Guia Guía Guide	Mesura de protecció Medida de protección Protective measure	Etapa educativa Etapa educativa Educational stage	Contextualització Contextualización Contextualisation
5. <i>Guía didáctica en materia de adopción</i> (2008)	Adopció nacional i internacional Adopción nacional e internacional National and international adoption	Infantil i primària Infantil y primaria Nursery school and primary	Descripció de les mesures i antecedents Descripción de las medidas y antecedentes Description of measures and background
6. <i>Adoptar, integrar y educar</i> (2007)	Adopció Adopción Adoption	Sense especificar Sin especificar Not specified	Descripció de les mesures i antecedents Descripción de las medidas y antecedentes Description of measures and background
7. <i>Adoptia</i> (2006)	Adopció Adopción Adoption	Infantil, primària i secundària Infantil, primaria y secundaria Nursery school, primary and secondary	Antecedents Antecedentes Background Històries de cas Historias de caso Case histories

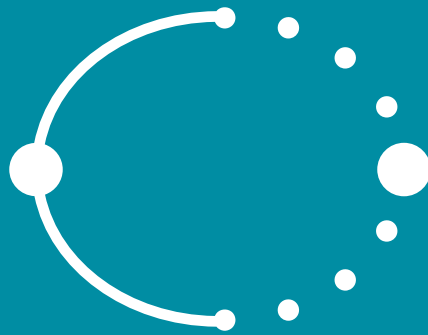
<p>Pla d'acollida Plan de acogida Reception plan</p>	<p>Orientacions i recomanacions educatives Orientaciones y recomendaciones educativas Educational guidance and recommendations</p>	<p>Suggeriments sobre temes per tractar a les tutories Sugerencias sobre temas que tratar en las tutorías Suggestions of subjects to cover in the tutorials</p>	<p>Col·laboració família-escola Colaboración familia-escuela Family-school collaboration</p>
<p>Sense especificar Sin especificar Not specified</p>	<p>Avaluació inicial Evaluación inicial Initial assessment Aspectes acadèmics i cognitius Aspectos académicos y cognitivos Academic and cognitive aspects Aspectes emocionals Aspectos emocionales Emotional aspects</p>	<p>Activitats estructurades Actividades estructuradas Structured activities</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Estratègies transversals Estrategias transversales Cross-disciplinary strategies</p>
<p>Familiarització amb el centre Familiarización con el centro Familiarisation with the school Flexibilització horària Flexibilización horaria Timetable flexibility Flexibilitat d'incorporació Flexibilidad de incorporación Flexibility when entering Flexibilitat del grup Flexibilidad de grupo Group flexibility</p>	<p>Avaluació inicial Evaluación inicial Initial assessment Aspectes acadèmics i cognitius Aspectos académicos y cognitivos Academic and cognitive aspects Aspectes emocionals Aspectos emocionales Emotional aspects</p>	<p>Diversitat familiar Diversidad familiar Family diversity Diversitat ètnica i prevenció de la discriminació Diversidad étnica y preven- ción de la discriminación Ethnic diversity and prevention of discrimination</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Estratègies transversals Estrategias transversales Cross-disciplinary strategies</p>
<p>Sense especificar Sin especificar Not specified</p>	<p>Aspectes emocionals Aspectos emocionales Emotional aspects</p>	<p>Diversitat ètnica i prevenció de la discriminació Diversidad étnica y preven- ción de la discriminación Ethnic diversity and prevention of discrimination</p>	<p>Intercanvi d'informació Intercambio de información Exchange of information Estratègies transversals Estrategias transversales Cross-disciplinary strategies No culpar pares adoptius No culpabilizar a padres adoptivos Not to put blame on adoptive parents</p>

6. Referències / Referencias / References

- Albes, C. (coord.) (2017). *La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado*. Vitòria-Gasteiz, Espanya: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/1002017001c_Pub_EJ_adoptatutako_ikasleak_c.pdf
- Agintzari (2006). *Adoptia: Guía de postadopció para profesionales de la educación y agentes sociales*. Vitòria-Gasteiz, Espanya: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. http://adoptia.org/wp-content/uploads/2016/01/ADOPTIA_EDUCACION_cas.pdf
- Barudy, J. i Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona, España: Gedisa.
- Belsky, J. i Pluess, M. (2009). "Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences". *Psychological Bulletin*, 135, 885-908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Berens, A. E. i Nelson, C. A. (2015). "The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children?". *The Lancet*, 386, 388-398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- Bernard, K. i Dozier, M. (2008). "Adoption and foster placement". A M. M. Haith i J. B. Benson (ed.), *Encyclopedia of infant and early childhood development*, 25-31. San Diego, EUA: Academic Press.
- Bernedo, I., Salas, M., García-Martín, M. A. i Fuentes, M. J. (2012). "Teacher assessment of behavior problems in foster care children". *Children and Youth Services Review*, 34, 615-621. [doi:10.1016/j.childyouth.2011.12.003](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.12.003)
- Bermejo, E., Betés, M., Civera, B., Lázaro, O., Polo, I., Rubio, A., Sancho, C. i De Santiago, M. (2011). *Guía para la intervención educativa del niño adoptado*. Aragón, Espanya: AFADA. <https://www.aragon.es/documents/20127/674325/ADOPCION-NAC-GuiaIntervencionEducativa.pdf/7e704bd0-be95-0040-9e41-f76270279e5f>
- Center on the Developing Child (2015). *En breve. La función ejecutiva: habilidades para la vida y el aprendizaje*. Recuperat de: <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-funcion-ejecutiva-habilidades-para-la-vida-y-el-aprendizaje/>
- Curby, T. W., Brock, L. L. i Hamre, B. K. (2013). "Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills". *Early Education & Development*, 24, 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona, Espanya: Gedisa.
- Del Valle, J., López, M., Montserrat, C. i Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid, Espanya: Ministeri de Treball i Afers Socials.
- Fisher, P. A. (2015). "Review: Adoption, fostering, and the needs of looked-after and adopted children". *Child and Adolescent Mental Health*, 20, 5-12. <https://doi.org/10.1111/camh.12084>
- Gómez, J. M. i Moreno, C. (2011). *Adopció, acogimiento y escuela: guía para la comunidad educativa*. Sevilla, Espanya: Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopció y a la Infancia (LLAR). <http://asociacionllar.org/user/files/adopcion-acogimiento-escuela.pdf>
- Jiménez, J. M. i Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía: Procesos personales, perfiles familiares*. Sevilla, Espanya: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Jiménez-Morago, J. M., León, E. i Román, M. (2015). "Adversity and adjustment in children in institutions, family foster care, and adoption". *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.49>
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D. i Rogosch, F. A. (2013). "A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children". *Child Development*, 84, 512-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>
- Labajo, G. i Bueno, N. (2008). *Guía didáctica en materia de adopció para educación infantil y primaria*. Junta de Castilla i Lleó, Espanya: ARFA. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=2276&tipo=documento>
- Lee, B. R., Bright, C. L., Svoboda, D. V., Fakanmoju, S. i Barth, R. P. (2010). "Outcomes of group care for youth: a review of comparative studies". *Research on Social Work Practice*, 21, 177-189. <https://doi.org/10.1177/1049731510386243>

- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C. Rodríguez, T. i Pérez, Y. (2008).
 “De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar”. *Psicothema*, 3, 376-382.
- Montserrat, C., Casas, F. i Bertrán, I. (2013).
 “Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar”. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 443-453.
- Montserrat, C. i Casas, F. (2018).
 “The education of children and adolescents in out-of-home care: a problem or an opportunity? Results of a longitudinal study”. *European Journal of Social Work*, 21, 5, 750-763.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>
- Newton, R. R., Litrownik, A. J. i Landsverk, J. A. (2000).
 “Children and youth in foster care: Disentangling the relationship between problem behaviors and number of placements”. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1363-1374.
[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00189-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00189-7)
- Observatorio de la Infancia (2018).
Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 20. Datos 2017. Recuperat de:
www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/Boletin_20_DEFINITIVO.pdf
- Palacios, J. i Jiménez, J. M. (2009).
 “Kinship foster care ¿Protection or Risk?”. *Adoption and Fostering*, Vol. 33, 3, 3-12.
- Parrondo, L. (2007).
Adoptar, integrar y educar: una guía de orientación para educadores y familias. Madrid, Espanya: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4615_d_Satellite.pdf
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Espert, M. i Fuchs, N. (2014).
Entiéndeme, enséñame: guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial. Sevilla, Espanya: Observatorio de la Infancia. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/entiendeme.aspx>
- Palacios, J., Román, M. i Camacho, C. (2011).
 “Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity”. *Child: Care, Health and Development*, 37, 282-288.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01142.x>
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., León, E. i Peñarrubia, M. G. (2014).
 “Differential plasticity in the recovery of adopted children after early adversity”. *Child Development Perspectives*, 8, 169-174.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12083>
- Pechtel, P. i Pizzagalli, D. A. (2011).
 “Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature”. *Psychopharmacology*, 214, 55-70.
<https://doi.org/10.1007/s00213-010-2009-2>
- Pianta, R. C. i Allen, J. P. (2008).
 “Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers’ interactions with students”. A M. Shinn i H. Yoshikawa (ed.), *Toward positive youth development*, 21-39. Nova York, EUA: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>
- Román, M., Hodges, J., Palacios, J., Moreno, C. i Hillman, S. (2018).
 “Evaluación de las Representaciones Mentales de Apego a través de las Historias Incompletas: Aplicación Española de Story Stem Assessment Profile (SSAP)”. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 46, 1, 5-19.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.01>
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J. i Fonseca, S. (2017).
 “Being adopted in the school context: Individual and interpersonal predictors”. *Children and Youth Services Review*, 79, 463-470.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.043>
- Thompson, R. A., Lewis, M. D. i Calkins, S. D. (2008).
 “Reassessing emotion regulation”. *Child Development Perspectives*, 2, 124-131.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Tottenham, N. (2013).
 “The importance of early experiences for neuro-affective development”. A S. Andersen i D. Pine, (ed.), *The neurobiology of childhood. Current topics in behavioral neurosciences*, vol 16, 109-129. Berlín, Alemania: Springer.
https://doi.org/10.1007/7854_2013_254
- Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. i Scott, S. (2015).
 “Residential and foster care”. A A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling i E. Taylor (ed.), *Rutter’s child and adolescent psychiatry* (6a ed.), 261-272. Chichester, Regne Unit: John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118381953.ch21>





Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



Universitat de Lleida