

Revista Iberoamericana de EDUCACIÓN

<https://doi.org/10.59650/OGZP6314>

Número 9 – noviembre 2025

<https://doi.org/10.59650/FIAQ6373>

<http://osunajournals.com>



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

©Copyright: Los autores

©Copyright: De la presente Edición, Año 2025 WANCEULEN EDITORIAL

Título: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Publicación cuatrimestral.

Número 9 –noviembre 2025

Disponible en Internet: <http://osunajournals.com>

ISSN: 2794-0683

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

DIRECTORES

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla.

Cristina Yanes Cabrera. Universidad de Sevilla.

Miguel Ángel Oviedo Caro E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla.

Manuel Guil Bozal. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

María Dolores Díaz Alcaide. Universidad de Sevilla.

Mariana Altopiedi. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

Oswaldo Leyva Cordero. Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL, México.

Rafael Baena González. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

ÍNDICE

El reflejo del estatus familiar en el dibujo infantil a través de indicadores de madurez en el mismo..... 5-36

<https://doi.org/10.59650/NEPO384>

Gema Ruiz Carrasco

José Manuel Guil Bozal

La falta de sueño y su impacto conductual en el aula: una visión desde el profesorado..... 37-76

<https://doi.org/10.59650/APRB6626>

Alicia María Portillo López

Francisco José Moreno Bancalero

Educación Física como medio para fomentar la ortografía y expresión oral en niños en edad escolar 77-138

<https://doi.org/10.59650/FNBY4105>

Ángel Sánchez Macía

Alsu Valeeva

Revisión sistemática: la influencia de la educación emocional en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria..... 139

<https://doi.org/10.59650/WERQ6759>

Cara Andrades Fernández

María Reyes Vargas Jiménez



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

El reflejo del estatus familiar en el dibujo infantil a través de indicadores de madurez en el mismo

The influence of family status on children's drawing through maturity indicators

Gema Ruiz Carrasco

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

José Manuel Guil Bozal

Doctor en Sociología por la Universidad de Sevilla. Departamento de Sociología. Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna. orcid.org/0009-0004-7001-5854

Resumen:

La producción gráfica en la infancia constituye un medio fundamental de comunicación no verbal, a través del cual se manifiestan contenidos emocionales y simbólicos de relevancia psicológica y pedagógica. Estos trazos permiten decodificar mensajes implícitos, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre el mundo interno del niño. Asimismo, se destaca el papel determinante del entorno familiar en el desarrollo de las capacidades artísticas y creativas durante esta etapa evolutiva.

La presente investigación tiene como objetivo examinar dieciséis producciones gráficas infantiles, considerando diversas variables contextuales y psicosociales que pueden condicionar en su configuración visual. Mediante la aplicación de metodologías cuantitativas, apoyadas en técnicas estadísticas y software especializado, se procede al análisis sistemático de los datos, obteniendo hallazgos significativos que contribuyen a la comprensión de este fenómeno.

Palabras clave: Análisis de dibujo infantil; Comunicación no verbal; Entorno familiar; Infancia.

ABSTRACT:

Graphic production in childhood constitutes a fundamental medium of non-verbal communication, through which emotional and symbolic contents of psychological and pedagogical relevance are expressed. These traces allow for the decoding of implicit messages, offering a valuable perspective on the child's internal world. Furthermore, the decisive role of the

family environment in the development of artistic and creative abilities during this developmental stage is emphasised.

The present study aims to examine sixteen children's graphic productions, considering various contextual and psychosocial variables that may influence their visual configuration. Through the application of quantitative methodologies, supported by statistical techniques and specialised software, a systematic analysis of the data is conducted, yielding significant findings that contribute to the understanding of this phenomenon.

Key words: Analysis of children's drawings; non-verbal communication; familial context; childhood.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El arte en la infancia representa una herramienta fundamental para la comunicación y expresión de los niños. A través de sus creaciones gráficas, los niños plasman sus emociones, pensamientos y experiencias personales, permitiendo una comprensión más profunda de su mundo interno. Los dibujos infantiles no solo reflejan su visión subjetiva de la realidad, sino que también están influenciados por su entorno sociocultural, lo que los convierte en una valiosa fuente de información sobre su contexto y desarrollo (González, 2020).

El modo en que los niños representan a su familia en sus dibujos ha sido un tema de interés dentro de la investigación sobre desarrollo infantil. Esta representación visual puede ofrecer indicios sobre la percepción que los niños tienen de sus relaciones familiares y la manera en que experimentan sus vínculos afectivos. En este sentido, el presente estudio se centra en el análisis del arte infantil como un indicador social, con el objetivo de explorar cómo los niños representan a sus familias y qué factores influyen en esta representación.

El dibujo infantil no solo es un medio de expresión creativa, sino también una vía para comunicar emociones y estados afectivos. A través de sus producciones artísticas, los niños pueden manifestar pensamientos complejos y simbolizar experiencias significativas que pueden ser difíciles de expresar verbalmente. En este proceso, el arte les permite exteriorizar su mundo interno, brindando una oportunidad única para que investigadores y educadores comprendan mejor su desarrollo emocional y cognitivo.

El entorno sociocultural juega un papel fundamental en la manera en que los niños representan a sus familias en sus dibujos. Factores como las normas culturales, las expectativas sociales y la influencia de los medios de comunicación pueden modelar la percepción infantil sobre la familia y su entorno. De este

modo, analizar las representaciones gráficas de los niños permite entender cómo estas influencias externas afectan su identidad familiar y la forma en que conceptualizan sus relaciones interpersonales (Smith, 2018).

Además, el contexto socioeconómico es otro factor clave en la representación familiar dentro del arte infantil. Las condiciones económicas en las que crecen los niños pueden influir en su manera de percibir y expresar sus emociones en sus dibujos. Esta investigación busca explorar la relación entre el estatus socioeconómico y la representación gráfica de la familia, proporcionando una visión más amplia sobre cómo las diferencias sociales y económicas impactan en la expresión artística infantil. Entender esta relación permitirá comprender el arte infantil no solo como un reflejo de la creatividad, sino también como un indicador del bienestar emocional y social de los niños.

El presente estudio se justifica en la necesidad de analizar el arte infantil como un medio de comunicación que ofrece una visión profunda sobre la manera en que los niños perciben y representan su entorno familiar. Desde una perspectiva socioeconómica, examinar sus producciones artísticas permitirá identificar las influencias culturales y sociales en sus expresiones gráficas, facilitando así una mejor comprensión de sus vivencias y emociones. La importancia de este estudio radica en la necesidad de comprender las dinámicas familiares en relación con los factores socioculturales que las rodean. A nivel práctico, el análisis de los dibujos infantiles no solo contribuirá al campo de la psicología y el arte, sino que también tendrá aplicaciones en la educación y el trabajo social. Los resultados obtenidos podrán servir como base para diseñar estrategias e intervenciones dirigidas a mejorar el bienestar infantil y familiar, tomando en cuenta las condiciones sociales y económicas en las que los niños crecen.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL DESARROLLO COGNITIVO Y EL ARTE INFANTIL

El arte para niños tiene un papel crucial en el desarrollo cognitivo, debido a que les ofrece la oportunidad de manifestar vivencias, manifestar su mundo interno, además de comprender la realidad que los envuelve. (2019) (Aguilar)

Hay una conexión entre el arte en la infancia y el progreso cognitivo que se detallará a continuación.

Cuando los niños realizan dibujos o pinturas, simultáneamente promueven la psicomotricidad fina. Suelen aprender a manejar y utilizar instrumentos

característicos del arte como los lápices y pinceles, potenciando de esta manera la habilidad manual y las capacidades en el trazo. (2018) (Smith & Johnson)

A través del arte, se fomentan habilidades de percepción visual, tales como la habilidad para identificar formas, colores, líneas y texturas. Además, promueven su agudeza visual y tienen la habilidad de observar e identificar detalles del ambiente, esto ocurre mientras dibujan y pintan. (Gonzalez, 2019)

El arte para niños requiere la habilidad de simbolizar objetos y personas de forma simbólica. Conforme los niños dibujan y elaboran sus dibujos, emplean símbolos visuales para ilustrar ideas y conceptos abstractos, fomentando de esta manera su razonamiento simbólico y su habilidad para expresarse visualmente.

Cuando los niños realizan arte, deben reflexionar de forma visual y espacial, lo que conlleva la planificación y organización de elementos dentro de un espacio bidimensional, fomentando así el desarrollo de habilidades como las de pensamiento visual-espacial, tales como la apreciación del tamaño, la forma y la proporción.

El arte para niños promueve la imaginación y la creatividad al brindar un entorno sin limitaciones en el que los niños pueden indagar y manifestar pensamientos y sentimientos. Mediante el arte, los niños cultivan la habilidad de producir conceptos innovadores, explorar soluciones creativas y fomentar su razonamiento divergente.

Además, el proceso artístico conlleva la toma de decisiones y la resolución de dilemas estéticos, tales como la selección de colores, la disposición y el balance visual. Los niños aprenden entre otras cosas a experimentar, valorar alternativas y tomar sus propias decisiones al crear sus creaciones artísticas, favoreciendo así el crecimiento de sus habilidades para resolver complicaciones.

Mediante el ejercicio del arte, los niños amplían su mente y descubren nuevas maneras de entender el mundo que les envuelve.

2.1.1. La infancia y el desarrollo artístico

Durante la niñez, el progreso artístico es crucial para el desarrollo y la manifestación de los niños. Es posible que exploren y transmitan sus pensamientos, sentimientos y vivencias mediante el arte de forma más creativa. Podemos considerar diversos factores:

Desde su infancia, los niños inician su experimentación con elementos artísticos tales como pintura, lápices y papel. Mediante la exploración y la

manipulación sensorial, identifican algunas texturas, colores, formas y características físicas de los materiales, fomentando su crecimiento sensorial y táctil. Además, tienen la posibilidad de crear e inventar nuevas imágenes, personajes y contextos.

El arte proporciona a los niños un medio de comunicación no verbal y, mientras desarrollan su psicomotricidad fina, tienen la capacidad de plasmar sus pensamientos, conceptos y sentimientos mediante ilustraciones, pinturas y esculturas. Además, les facilita expresar lo que no pueden expresar verbalmente y ofrece un medio creativo para interactuar con el mundo.

El arte en la infancia desempeña un papel fundamental como herramienta para la exploración y expresión emocional. A través de la creación artística, los niños adquieren la capacidad de procesar y comunicar emociones complejas, al mismo tiempo que experimentan sensaciones de alegría y satisfacción al materializar sus propias ideas. Asimismo, el arte actúa como un catalizador para el desarrollo de habilidades sociales, fomentando la interacción y la colaboración entre pares. La participación en actividades artísticas grupales permite a los niños compartir perspectivas, intercambiar ideas y cooperar en la realización de proyectos creativos, lo que contribuye a su desarrollo integral tanto a nivel individual como colectivo.

2.1.2. *Las teorías sobre el arte infantil y la representación visual*

En el ámbito académico, diversos enfoques y teorías han abordado el estudio del arte infantil y su relación con la representación visual en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. A continuación, se presentan algunas de las perspectivas teóricas más destacadas:

Jean Piaget, formuló una teoría del desarrollo gráfico que establece que el dibujo infantil evoluciona a través de etapas específicas, las cuales reflejan el progreso cognitivo del niño. Según este enfoque, los niños inician su expresión gráfica con una fase de *garabateo desordenado*, caracterizada por trazos sin control aparente. Posteriormente, avanzan hacia una etapa de *garabateo controlado*, donde comienzan a ejercer mayor dominio sobre sus movimientos. Más adelante, se desarrolla la etapa *preesquemática*, en la que los dibujos adquieren cierta intencionalidad representativa, aunque aún carecen de proporciones y detalles precisos. Finalmente, se alcanza la etapa *esquemática*, en la que las representaciones gráficas se aproximan de manera más fiel a la realidad, evidenciando un mayor nivel de madurez cognitiva y perceptual (Piaget, 1962).

Rhoda Kellogg propuso a través de la teoría del esquema, que el desarrollo del dibujo está guiado por la evolución de los esquemas visuales, entendidos como representaciones básicas y simplificadas de objetos y figuras humanas. El autor, reconoció una serie de esquemas universales que los niños utilizan de manera recurrente en sus producciones gráficas, entre los que destacan el círculo, la cruz, la espiral y el sol. Estos esquemas, según la autora, constituyen los elementos fundamentales a partir de los cuales se construyen las representaciones más complejas, reflejando un proceso natural de evolución en la expresión gráfica infantil (Kellogg, 1970). Esta perspectiva subraya la existencia de patrones comunes en el desarrollo artístico de los niños, independientemente de su contexto cultural.

Teoría de la representación visual de Arnheim: Rudolf Arnheim, desde su enfoque centrado en la psicología del arte, analizó la relación entre la representación artística en la infancia y la percepción visual. Arnheim dice que el dibujo infantil no es simplemente una copia de la realidad, sino un mecanismo mediante el que los niños organizan sus experiencias

visuales. El autor enfatizó el papel fundamental de la percepción y la estructura espacial en el desarrollo de la capacidad representativa, argumentando que los niños utilizan el dibujo como una herramienta para comprender y dar sentido al mundo que les rodea (Arnheim, 1974). Esta teoría destaca la importancia de la dimensión cognitiva en el proceso creativo, situando al arte como una manifestación esencial del pensamiento visual.

Enfoque socio-cultural de Vygotsky: Lev Vygotsky, desde su perspectiva socio-cultural, sostuvo que el desarrollo artístico en la infancia está profundamente influenciado por factores sociales y culturales. Según este enfoque, el dibujo infantil no es únicamente una expresión individual, sino también una forma que tienen los niños de comunicarse y representar culturalmente mediada. Además, Vygotsky destacó el papel fundamental del entorno social en este proceso, argumentando que la interacción con adultos y pares, así como la participación en prácticas culturales específicas, son elementos clave que facilitan y enriquecen el desarrollo de las capacidades gráficas en los niños (Vygotsky, 1978).

Esta teoría subraya la importancia de considerar el contexto social y cultural como un factor determinante en la evolución del dibujo infantil, resaltando su función como herramienta de expresión y comunicación dentro de un marco colectivo.

2.1.3. Etapas del desarrollo artístico en niños desde los tres a los seis años

1. *Etapas exploratoria y sensorial (3 - 4 años)*: En la fase inicial, los niños se encuentran inmersos en un proceso de experimentación con diversos materiales artísticos, tales como lápices, pinturas. Su enfoque principal se dirige hacia la exploración sensorial, mostrando un interés particular por las texturas, los colores y las formas que pueden generar a través de la manipulación de estos recursos. En este período, los trazos y las formas suelen ser predominantemente aleatorios, carentes de una intencionalidad específica, ya que el objetivo principal radica en la experiencia sensorial y el descubrimiento de las propiedades físicas de los materiales (Lowenfeld & Brittain, 1987).
2. *Etapas de garabateo y control motor (4 - 5 años)*: En esta segunda etapa, se observa un avance significativo en el desarrollo del control motor fino y la coordinación óculo-manual en los niños. Los garabatos, que en la fase anterior eran predominantemente espontáneos, comienzan a adquirir un carácter más deliberado y controlado. Los niños empiezan a utilizar líneas y formas más definidas y reconocibles, aunque aún pueden mantener un alto grado de abstracción. Es en este momento cuando se inicia la representación intencionada de objetos y figuras humanas, marcando el inicio de un proceso de simbolización gráfica que refleja una mayor conciencia del entorno y de sí mismos (Kellogg, 1970; Lowenfeld & Brittain, 1987).

Estas etapas, analizadas y descritas por destacados teóricos como Lowenfeld y Kellogg, ejemplifican la evolución natural del desarrollo artístico en la infancia. Dicho proceso se inicia con una fase de exploración sensorial, en la que los niños interactúan con los materiales de manera espontánea y experimental, para posteriormente avanzar hacia la adquisición de habilidades motoras y cognitivas más sofisticadas. Este progreso culmina en la capacidad de realizar representaciones gráficas intencionales, lo que refleja no sólo un mayor dominio técnico, sino también un desarrollo significativo en la capacidad de simbolización y expresión visual (Lowenfeld & Brittain, 1987; Kellogg, 1970).

1. *Etapas de la figura humana (5 - 6 años)*: Durante esta fase, los niños manifiestan un interés creciente en la representación de figuras humanas, incorporando elementos como la cabeza, el tronco, las extremidades y detalles de la cara en sus dibujos. Empiezan a desarrollar una comprensión incipiente de las proporciones básicas del cuerpo humano y realizan intentos por reflejar características más realistas en sus representaciones gráficas. Este avance evidencia una mayor conciencia

de la estructura corporal y una progresión en la capacidad de simbolización y detalle (Lowenfeld & Brittain, 1987).

2. *Etapas de la narración y la imaginación (a partir de los 6 años)*: A partir de los seis años, los niños adquieren una mayor capacidad para construir narrativas visuales a través de sus dibujos. En esta etapa, son capaces de crear escenas más elaboradas y utilizar detalles específicos para transmitir historias y conceptos. Su imaginación y creatividad experimentan un desarrollo significativo, lo que les permite representar situaciones imaginarias, personajes fantásticos y escenarios complejos. Este proceso refleja no solo un avance en las habilidades técnicas, sino también una mayor capacidad para organizar y expresar ideas de manera coherente y simbólica (Gardner, 1980; Lowenfeld & Brittain, 1987).

Es fundamental destacar que estas etapas del desarrollo artístico deben entenderse como un marco general, ya que la evolución en este ámbito puede presentar variaciones significativas entre los niños en función de su madurez individual. Algunos menores pueden manifestar habilidades y progresos más acelerados, en cambio otros pueden tener un ritmo de desarrollo más gradual. Factores como la exposición a diversos materiales artísticos, el apoyo por parte de adultos significativos y la retroalimentación positiva desempeñan un papel crucial en el fomento y la potenciación de las capacidades artísticas en niños de tres a seis años (Lowenfeld & Brittain, 1987; Gardner, 1980).

En este sentido, es esencial adaptar las intervenciones educativas y artísticas a las necesidades y ritmos individuales de cada niño, promoviendo un entorno estimulante que favorezca su expresión creativa y su desarrollo integral.

2.2. LA RELACIÓN DEL ARTE INFANTIL Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El arte y el desarrollo socioemocional mantienen una relación intrínseca durante la infancia, ya que la expresión artística se configura como un vehículo fundamental para la manifestación y gestión de emociones. A través del arte, los niños no solo fortalecen su autoestima al experimentar la satisfacción de crear algo propio, sino que también desarrollan habilidades empáticas al interpretar y compartir las emociones expresadas en las obras de otros. Además, el proceso creativo fomenta competencias clave como la resolución de problemas y la toma de decisiones, al enfrentar a los niños a desafíos que requieren planificación y reflexión. Asimismo, el arte promueve la interacción social y la

colaboración, ya que las actividades artísticas en grupo facilitan el intercambio de ideas, el trabajo en equipo y la construcción de relaciones interpersonales significativas (Lowenfeld & Brittain, 1987; Gardner, 1980).

2.2.1. Relación entre el desarrollo socioemocional en la infancia y el arte

El arte constituye un medio fundamental para que los niños expresen y comuniquen sus emociones de manera no verbal. A través de la creación artística, los niños tienen la oportunidad de plasmar visualmente sus sentimientos, lo que les permite explorar y comprender sus propias emociones en un contexto creativo y libre de juicios. Este proceso contribuye significativamente al desarrollo de su conciencia emocional, así como a la adquisición de habilidades para gestionar sus emociones de forma saludable y constructiva.

Asimismo, el arte desempeña un papel crucial en el fomento de la autoestima y la confianza en los niños. Al crear obras artísticas, los niños experimentan una sensación de logro y realización personal a medida que sus ideas toman forma y se materializan en algo tangible y único. Este proceso no solo refuerza su capacidad creativa, sino que también fortalece su autoconcepto. Además, el reconocimiento y los elogios recibidos por su trabajo artístico contribuyen a consolidar una imagen positiva de sí mismos y a incrementar la confianza en sus habilidades creativas (Lowenfeld & Brittain, 1987). En este sentido, el arte se erige como una herramienta esencial para el desarrollo emocional y personal durante la infancia.

El arte también tiene la capacidad de fomentar la empatía y la comprensión en los niños hacia los demás. A través de la exploración de diversas formas de expresión artística, los niños son capaces de comprobar distintas perspectivas y aprender empatizando, valorando las experiencias y emociones de otras personas, lo cual promueve las relaciones sociales más positivas. De esta manera, el arte se convierte en una herramienta pedagógica que facilita la construcción de vínculos interpersonales basados en el respeto y la comprensión mutua.

Es importante destacar que el proceso artístico implica la toma de decisiones y la resolución de problemas de carácter creativo. Al interactuar con diversos materiales, los niños deben empezar a tomar sus propias decisiones y a realizar experimentos con algunos enfoques para materializar la idea artística. Esta capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas no se limita al ámbito artístico, sino que se traslada a situaciones de la vida cotidiana, fortaleciendo así el desarrollo socioemocional y su capacidad para enfrentar desafíos de manera efectiva (Winner, E. 2013).

Además, el arte puede funcionar como un medio social que promueve la relación y la colaboración entre otros niños. Al participar en actividades artísticas colectivas, los niños aprenden una manera de comunicación efectiva, compartiendo ideas, escuchando las ideas de los demás, cooperando para alcanzar un objetivo común. Este tipo de interacciones no solo fortalece sus habilidades sociales, sino que también fomenta la colaboración y el trabajo en equipo (Heltland et al., 2007).

En consecuencia, el arte se configura como un recurso valioso para el desarrollo integral de los niños, tanto a nivel individual como social.

2.2.2. Expresión emocional a través del dibujo

Una de las herramientas más efectivas para la expresión emocional en la infancia es la utilización del dibujo.

El dibujo constituye un medio de comunicación no verbal que permite a los niños la expresión de emociones a través de medios visuales y simbólicos constituye un fenómeno relevante en el desarrollo infantil. Mediante el uso de elementos como colores, líneas, formas y detalles, los niños tienen la capacidad de transmitir estados de ánimo, experiencias emocionales y vivencias internas que, en muchos casos, no pueden ser expresadas de manera efectiva a través del lenguaje verbal. Esta modalidad de expresión se erige como un recurso fundamental para comunicar aspectos de la experiencia subjetiva que trascienden las limitaciones del lenguaje hablado, permitiendo una representación más profunda y auténtica de su mundo emocional.

Además, el dibujo puede ser conceptualizado como un mecanismo de liberación emocional. Al materializar sus emociones en el papel, los niños experimentan un proceso de alivio y catarsis, lo que les permite externalizar sentimientos intensos, tales como la tristeza, el enojo o el miedo. Este proceso no solo facilita la expresión de emociones, sino que también desempeña un papel fundamental en su procesamiento y regulación, fomentando así un mayor equilibrio emocional. Esta función terapéutica del dibujo subraya su importancia como herramienta para el desarrollo emocional y psicológico en la infancia.

El dibujo también fomenta la exploración y el autoconocimiento emocional. A medida que los niños representan visualmente sus emociones, tienen la oportunidad de descubrir y reflexionar sobre sus estados internos. Esta práctica les ayuda a reconocer y nombrar sus sentimientos, lo que fortalece su conciencia emocional y les proporciona herramientas para comprender y gestionar sus experiencias afectivas (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Otra característica destacada del dibujo es su capacidad para emplear metáforas visuales en la representación de emociones. Los niños pueden utilizar símbolos, figuras y elementos visuales para expresar estados emocionales complejos de manera simbólica y personalizada. Este enfoque metafórico no sólo enriquece su expresión creativa, sino que también facilita la comunicación de emociones que podrían ser difíciles de verbalizar.

En contextos terapéuticos, como la arteterapia, el dibujo se emplea como una herramienta fundamental para explorar y abordar de manera profunda las emociones y los aspectos emocionales. Los profesionales en este ámbito pueden guiar a los niños en la interpretación y el procesamiento de sus emociones mediante la expresión artística, lo que favorece su bienestar emocional y psicológico. Este enfoque terapéutico no solo facilita la externalización de sentimientos y conflictos internos, sino que también promueve la reflexión y el autoconocimiento, contribuyendo así al desarrollo integral del niño en el ámbito emocional.

Es importante destacar que hacer arte mediante un dibujo no solo cumple una única función emocional, sino que también representa una actividad que genera placer y fomenta la creatividad en los niños. Puede ofrecer una salida creativa que les permite disfrutar del proceso de creación del dibujo mientras están explorando y comprendiendo su mundo emocional. Esta combinación de expresión emocional y disfrute creativo convierte al dibujo en una herramienta integral para el desarrollo emocional y artístico en la infancia (Winner, E. 2013).

2.2.3. Relación entre el autoconcepto, la identidad, el sentido de pertinencia y el arte infantil

El arte infantil mantiene una relación significativa con el desarrollo de la identidad, el autoconcepto y el sentido de pertenencia en los niños.

El arte contribuye al fortalecimiento del autoconcepto al proporcionar a los niños un espacio de exploración y representar visualmente la percepción de sí mismos. A través de la creación artística, los niños pueden plasmar características personales, intereses, habilidades y experiencias que consideran relevantes. Este proceso no solo les permite construir una imagen positiva de sí mismos, sino que también fortalece su autoestima y fomenta una comprensión más profunda de su identidad única.

Por otro lado, el arte infantil también puede funcionar como un medio para reflejar y explorar la identidad cultural de los niños. A través de la representación de símbolos, elementos y temas culturales significativos, los niños pueden

conectarse con su herencia cultural y afirmar su pertenencia a un grupo cultural específico. Esta práctica no solo les permite valorar su identidad cultural, sino que también promueve un sentido de orgullo y pertenencia, contribuyendo así a su desarrollo socioemocional.

Además, la participación en proyectos artísticos grupales, exposiciones o eventos comunitarios brinda a los niños la oportunidad de experimentar un sentido de pertenencia y conexión con otros. Estas actividades fomentan la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción de vínculos sociales, lo que refuerza su integración en la comunidad y su capacidad para relacionarse de manera positiva con sus pares. En este sentido, el arte no solo es una herramienta de expresión individual, sino también un recurso valioso para la construcción de identidades colectivas y el fortalecimiento de la cohesión social.

El arte ofrece a los más pequeños un medio para expresar su individualidad y autenticidad, lo cual promueve la aceptación de sí mismos y la construcción de una identidad personal sólida. A través de la creación artística, los niños pueden manifestar sus pensamientos, emociones y experiencias de manera única, lo que contribuye al desarrollo de una autoimagen positiva y al reconocimiento de su singularidad.

Es fundamental destacar que este proceso es inherentemente subjetivo y personal, por lo que la interpretación de las obras de arte infantil debe abordarse considerando el contexto individual, las experiencias y la perspectiva única de cada niño. Esta aproximación respetuosa y contextualizada es esencial para comprender el significado profundo de sus creaciones y evitar interpretaciones reduccionistas o generalizadas.

La relación entre el arte infantil, la identidad, el autoconcepto y el sentido de pertenencia constituyen áreas de interés tanto en el campo de la educación artística como en la psicología del desarrollo. Estas disciplinas han demostrado que el arte no solo es una herramienta de expresión creativa, sino también un recurso valioso para el crecimiento emocional, social y cognitivo de los niños, lo que subraya su importancia en los contextos educativos y terapéuticos.

2.3. EL ARTE INFANTIL ACTUANDO COMO MEDIO COMUNICATIVO

2.3.1. *El dibujo como lenguaje visual en la representación de la familia*

El arte puede desempeñar un papel fundamental como lenguaje visual en la representación de la familia, sirviendo como un medio eficaz para comunicar conceptos, emociones y dinámicas relacionadas con las relaciones

familiares. A través de la expresión artística, las personas pueden plasmar de manera simbólica y visual aspectos significativos de su experiencia familiar. Algunos aspectos clave que destacan esta función son los siguientes:

En primer lugar, el arte actúa como una manifestación activa de las emociones vinculadas al ámbito familiar. Proporciona un canal poderoso para expresar sentimientos como la alegría, el amor, la tristeza o el conflicto, que surgen de las interacciones y experiencias familiares. Mediante el uso de colores, formas, composiciones y estilos artísticos, es posible transmitir emociones de manera única y personal, lo que permite una exploración profunda y simbólica de los vínculos afectivos.

En segundo lugar, el arte facilita la construcción de una narrativa familiar. A través de imágenes visuales, es posible relatar historias familiares y comunicar mensajes complejos sobre roles, relaciones y eventos significativos dentro de la estructura familiar. Cada elemento representado en una obra artística puede ser interpretado como parte de una narrativa visual, donde los detalles adquieren un significado específico en relación con la dinámica familiar. Estas representaciones pueden abarcar desde momentos cotidianos hasta eventos trascendentales, contribuyendo así a la creación de una narrativa visual que refleja la historia y la identidad familiar.

En conjunto, el arte no solo sirve como un medio de expresión emocional, sino también como una herramienta para documentar, interpretar y transmitir la complejidad de las relaciones familiares, consolidándose como un recurso valioso para la comprensión y la comunicación de la experiencia familiar.

Las metáforas y el simbolismo constituyen un papel fundamental en el dibujo artístico de la familia. Los niños, en su rol de artistas, son capaces de emplear elementos visuales simbólicos que transmitan significados profundos y complejos que estén asociados con las dinámicas familiares, tales como la conexión emocional, el apego, los roles familiares y la construcción de la identidad. A través de estos recursos, el arte se convierte en un medio para explorar y comunicar aspectos abstractos de la experiencia familiar que trascienden la mera representación literal.

Por otro lado, el arte visual relacionado con la familia también puede abordar cuestiones de reflexión social y cultural. Este enfoque permite explorar temas amplios que desafían las normas convencionales de la estructura familiar, incluyendo la diversidad de formas familiares, las relaciones no tradicionales y aspectos como la migración, la diversidad étnica, la sexualidad y el género. A través de la creación artística, es posible cuestionar y reflexionar sobre los valores, las

dinámicas y las expectativas sociales en torno a la familia, fomentando así un diálogo crítico sobre su evolución y su papel en contextos culturales diversos.

En este sentido, el arte no solo funciona como un medio de expresión individual, sino también como una herramienta para la reflexión colectiva, permitiendo visibilizar y cuestionar las construcciones sociales y culturales que definen el concepto de familia en la sociedad contemporánea.

2.3.2. Elementos simbólicos y sus significados en las creaciones de los niños de su familia

Los colores que los niños emplean en sus dibujos pueden poseer significados simbólicos que reflejan sus estados emocionales y percepciones. Por ejemplo, es común que los niños representen a través de colores cálidos como el amarillo o el rojo emociones, como la felicidad y el amor, las cuales son positivas. Por el contrario, las emociones negativas o tristes suelen expresarse mediante el uso de colores fríos, como pueden ser el gris o el azul. Sin embargo, es fundamental destacar que la interpretación de estos colores puede variar significativamente en función del contexto cultural y las experiencias personales de cada niño, lo que subraya la importancia de considerar estos factores al analizar sus creaciones artísticas.

La posición y el tamaño que los niños representen a los miembros que conforman la familia en los dibujos infantiles pueden constituir indicadores significativos de las relaciones interpersonales y del equilibrio de poder dentro del núcleo familiar. Por ejemplo, la representación de un miembro de la familia con un tamaño desproporcionadamente mayor o ubicado en una posición dominante dentro de la composición gráfica puede sugerir su percepción como una figura de autoridad o de especial relevancia dentro de la estructura familiar. Por el contrario, la representación de un miembro con un tamaño reducido o situado en una posición menos prominente puede reflejar una percepción de subordinación o de menor importancia dentro de las dinámicas familiares. Estas manifestaciones artísticas, por tanto, no solo permiten analizar la jerarquización de roles dentro de la familia, sino que también ofrecen insights valiosos sobre cómo los niños internalizan y expresan las relaciones de poder y afecto en su entorno más inmediato.

Las expresiones faciales de los personajes representados, también ofrecen pistas valiosas sobre emociones dentro de la familia. La representación de caras con sonrisa puede ser indicativo de felicidad, mientras que las expresiones tristes en la cara pueden sugerir la presencia de conflictos o emociones negativas.

Por otro lado, las expresiones neutras pueden denotar neutralidad o, en algunos casos, dificultades para expresar emociones de manera explícita.

Las posturas y los gestos de los familiares en los dibujos poseen un significado importante. Por ejemplo, personajes que aparecen agarrados de la mano o abrazados representan cercanía emocional y, mientras que si se representa distancia entre miembros o las presentan posturas tensas puede ser un indicador de la presencia de conflictos dentro de la familia o algún distanciamiento.

Finalmente, los objetos representados en los dibujos pueden tener significado. Como puede ser, la representación de una casa la cual transmite hogar elementos como corazones pueden denotar amor. No obstante, es esencial recordar que la interpretación de estos elementos debe realizarse considerando el contexto individual y las experiencias personales de cada niño, ya que estos factores influyen significativamente en el significado de sus creaciones artísticas.

2.4. EL CONTEXTO FAMILIAR Y EL ARTE INFANTIL

2.4.1. *El desarrollo del arte y la Importancia de la familia en él*

La familia desempeña un papel fundamental como entorno seguro y de apoyo emocional que facilita la exploración de la creatividad y la expresión artística en los niños. El respaldo y el afecto proporcionado por los miembros de la familia contribuyen al fortalecimiento de la confianza y la autoestima de los niños en relación con sus capacidades artísticas.

Además, la familia puede actuar como modelo de comportamiento artístico. Mostrando interés activo y participando en actividades artísticas con los niños, pueden inspirarlos y motivarlos a un correcto desarrollo de sus propias habilidades creativas. Este modelado no sólo fomenta la imitación de prácticas artísticas, sino que también refuerza la valoración del arte como una actividad significativa y enriquecedora (Gardner, H 1990).

Asimismo, los familiares pueden proporcionarles un espacio correcto y un tiempo dedicado exclusivamente para que los niños se involucren en actividades de arte. La asignación regular de tiempo para la creación artística demuestra la importancia que se le otorga a la expresión creativa dentro del núcleo familiar, lo que contribuye a su consolidación como parte integral del desarrollo infantil.

Finalmente, los familiares pueden ofrecer una retroalimentación y apoyo en relación con las creaciones artísticas de los niños. El reconocimiento de los

esfuerzos y logros artísticos, junto con comentarios útiles que fomenten la mejora de habilidades, puede enriquecer el proceso creativo. Además, el intercambio de perspectivas artísticas entre los miembros de la familia puede enriquecer la comprensión y apreciación del arte por parte de los niños, fortaleciendo así su desarrollo artístico y emocional.

2.4.2. Importancia de los roles de género en los dibujos familiares

Se entiende por roles de género el conjunto de expectativas, normas y comportamientos que son culturalmente asignados a hombres y mujeres en función de su género. Estas expectativas pueden llegar a influir de manera significativa en la manera en que los niños dibujen a los componentes de su familia en los dibujos, reflejando así las construcciones sociales internalizadas desde edades tempranas.

Los estereotipos de género pueden manifestarse en la representación de los roles de la familia en los dibujos infantiles. Estos estereotipos suelen reflejar las expectativas culturales y sociales que los niños han asimilado. Por ejemplo, es común que representen a los hombres en roles asociados con la autoridad o la provisión económica, mientras que las mujeres tienden a ser representadas en roles vinculados al cuidado o a las tareas domésticas. De manera similar, las actividades y emociones representadas pueden estar influenciadas por estos estereotipos, ya que los hombres suelen ser dibujados como menos expresivos emocionalmente en comparación con las mujeres, lo que refleja las expectativas culturales sobre la expresión emocional diferenciada por género.

Sin embargo, también es posible que algunos niños desafíen los roles de género convencionales en sus representaciones familiares. En estos casos, los dibujos pueden mostrar a los miembros de la familia desempeñando roles que rompen con los estereotipos tradicionales, lo que podría indicar una mayor conciencia y una visión más amplia de las posibilidades y la igualdad de género. Estas representaciones no convencionales pueden ser un reflejo de una educación o entorno que fomenta la flexibilidad en los roles de género y promueve la equidad.

En conclusión, los dibujos infantiles no solo son una ventana a la percepción que los niños tienen de su entorno familiar, sino que también pueden servir como un indicador de cómo internalizan, cuestionan o desafían las normas y expectativas de género presentes en su contexto sociocultural.

2.4.3. Aspectos culturales y sociales que condicionan la imagen de la familia.

Las creencias tradiciones y culturales ejercen una influencia significativa en la representación visual de la familia. Las normas culturales relacionadas con la estructura familiar, los roles de género, y otros aspectos socioculturales pueden reflejarse en los dibujos que los niños realizan sobre sus familias. Estas representaciones no solo muestran la percepción que los niños tienen de su entorno familiar, sino también cómo internalizan las expectativas y valores transmitidos por su contexto cultural (Golomb, 2004).

Los diferentes medios de comunicación y la cultura desempeñan un papel crucial en la elaboración de los estereotipos familiares. Las representaciones que los niños observan en la televisión, y en otros medios influyen en su concepción de la familia y, por ende, en cómo la representan visualmente. Estas imágenes mediáticas pueden reforzar o cuestionar las normas culturales existentes, lo que se traduce en una variedad de representaciones que reflejan tanto los estereotipos dominantes como las posibles desviaciones de estos (Kellogg, 1970).

Las experiencias personales y la interacción con la familia tienen también un impacto profundo en la manera de representar a la familia. Cada niño posee una perspectiva única basada en sus vivencias individuales y en la calidad de las relaciones que mantiene con los miembros de su familia. Estas experiencias personales influyen en la elección de los elementos que los niños deciden incluir o excluir en sus dibujos, así como en la manera en que representan las dinámicas familiares.

Por último, los cambios socioculturales pueden alterar la representación de la familia a lo largo del tiempo. Transformaciones en las estructuras familiares, como el aumento de familias del mismo sexo, monoparentales, o reconstruidas, pueden llevar a que los niños representen a la familia de una manera más diversa en los dibujos infantiles. Estos cambios reflejan una evolución en las concepciones sociales sobre la familia y contribuyen a una mayor inclusión y reconocimiento de la diversidad familiar en el ámbito artístico.

La representación visual de la familia en los dibujos infantiles está influenciada por una combinación de factores culturales, mediáticos, personales y socioculturales, lo que la convierte en un reflejo dinámico y multifacético de la realidad familiar en un contexto determinado.

2.5. ELEMENTOS DEL DIBUJO QUE REFLEJAN MADUREZ EN EL NIÑO

El desarrollo cognitivo, social y emocional del niño se puede fomentar y desarrollar gracias al dibujo. Gracias a las diferentes formas y a su evolución, al espacio, a la forma de representar al humano y otros elementos que formen parte del dibujo, podemos ser capaces de detectar indicadores de madurez del niño que ha realizado el dibujo. Cabe destacar, y es muy importante que cada niño tiene un ritmo de desarrollo diferente. Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987)

2.6. CORRELACIÓN ENTRE LA MADUREZ INFANTIL Y EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

La situación económica desfavorable puede tener un impacto negativo en el desarrollo de los hijos. Por ejemplo, en algunos casos, la precariedad económica puede generar estrés familiar, lo que a su vez puede afectar la calidad de la interacción entre padres e hijos. No obstante, se ha observado que los padres con un nivel educativo más elevado tienden a mostrar una mayor conciencia sobre los estilos de crianza y las necesidades del desarrollo infantil, lo que puede traducirse en prácticas parentales más adecuadas.

Sin embargo, no puede afirmarse de manera categórica que las familias con un estatus socioeconómico más alto críen a sus hijos de forma que se promueva un mayor nivel de madurez cognitiva, ni que lo contrario sea necesariamente cierto en familias con menores recursos. La relación entre estos factores es compleja y multifactorial, y requiere un análisis más profundo que considere variables adicionales, como el entorno social, el apoyo comunitario y las características individuales de los niños. (Bradley, R. H., & Corwyn, R. F., 2002).

El estatus socioeconómico familiar puede influir en múltiples aspectos del desarrollo y la madurez de los hijos, desde el acceso a recursos educativos y de salud hasta la estabilidad emocional y las oportunidades sociales.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal la investigación de la relación que existe entre el estatus socioeconómico de las familias y las representaciones visuales en los dibujos infantiles, con el objetivo de entender cómo esto puede influir en la representación artística de los niños en el contexto familiar.

Entre los objetivos específicos que se plantean, se destacan los siguientes:

1. Analizar los elementos simbólicos y sus significados presentes en los dibujos de los niños sobre sus familias, con el propósito de identificar patrones recurrentes y su posible vinculación con el contexto socio-económico.
2. Recopilar información sobre las percepciones de los niños de su entorno familiar a través del análisis de sus dibujos, con el fin de comprender cómo estas vivencias se reflejan en su expresión artística.
3. Comprender la relación entre el arte infantil y la representación de la familia, ampliando así el conocimiento sobre cómo los niños interpretan y expresan su realidad familiar.
4. Indagar sobre la relación entre cómo perciben los niños el entorno familiar y el estatus socioeconómico, mediante el análisis de elementos como el tamaño de la familia, la interacción entre sus miembros y la distribución de roles, con el objetivo de identificar posibles diferencias asociadas al nivel socioeconómico.
5. Examinar las diferencias en el uso de colores, y técnicas artísticas que emplean los niños en los dibujos de diferentes niveles socioeconómicos, para comprender cómo el entorno socioeconómico influye en la expresión artística y la elección de recursos visuales.
6. Reconocer los elementos de los dibujos infantiles sobre sus familias y analizar cómo se relacionan con el estatus socioeconómico, con el fin de establecer posibles correlaciones entre ambos aspectos.

Conocer los elementos del dibujo que reflejan madurez en el niño, examinando cómo el desarrollo cognitivo y emocional se manifiesta a través de la complejidad y la organización de las representaciones gráficas. En conjunto, estos objetivos buscan profundizar en la comprensión de cómo el estatus socioeconómico y otros factores socioculturales que pueden influir a la hora de representar a la familia en los dibujos infantiles, aportando así una perspectiva interdisciplinar que enriquezca los campos de la psicología, el arte y la sociología.

4. METODOLOGÍA

La metodología constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de este trabajo, ya que define el enfoque y los procedimientos empleados para alcanzar los objetivos planteados. En este estudio, se ha optado por un análisis principalmente cuantitativo de una muestra compuesta por dieciséis dibujos de familias, cuyos autores son niños con edades comprendidas entre los cinco y seis años.

Esta elección metodológica permite examinar de manera sistemática y objetiva las características visuales y simbólicas presentes en las representaciones gráficas, facilitando la identificación de patrones y tendencias asociados a las variables de interés, como el estatus socioeconómico y otros factores socioculturales.

4.1. PROCEDIMIENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Los dibujos analizados en este estudio fueron realizados en un entorno escolar. Previamente, se llevó a cabo una breve introducción en la que se destacó la importancia de la familia y el papel fundamental que desempeña en sus vidas. Esta contextualización tuvo como objetivo motivar a los niños a reflexionar sobre sus vivencias familiares y a expresarlas de manera significativa a través de sus creaciones artísticas.

Para la realización de la actividad, se proporcionó a cada participante un folio tamaño A4, dieciocho ceras de colores, lápices de grafito y una goma de borrar. Estos materiales fueron seleccionados para ofrecer a los niños una variedad de recursos que facilitaran la expresión de sus ideas y emociones de manera creativa. Además, se aseguró que los participantes contaran con tiempo suficiente para concentrarse y plasmar sus pensamientos y sentimientos en sus dibujos, promoviendo así un proceso reflexivo y significativo.

Una vez finalizada la actividad, cada niño entregó su obra y se le plantearon dos preguntas breves con el fin de recabar información adicional:

1. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
2. ¿En qué trabajan tus padres?

Estas preguntas permitieron complementar el análisis de los dibujos con datos contextuales que podrían resultar relevantes para la interpretación de las representaciones gráficas, en particular en relación con la percepción que los niños tienen de sus familias y su entorno socioeconómico.

En la parte posterior de cada dibujo, se registraron datos adicionales relevantes para el estudio, cumplimentando las siguientes cuestiones:

1. ¿Posee Necesidades Educativas Especiales (NEE)?
2. ¿Es inmigrante?

Estas preguntas permitieron recopilar información contextual que podría influir en la interpretación de las representaciones gráficas, considerando factores como la diversidad educativa y cultural de los participantes.

La recopilación de los dibujos se llevó a cabo durante el mes de febrero (Anexo A). Este procedimiento aseguró la consistencia en la recogida de datos y facilitó su posterior análisis en un marco temporal definido.

4.2. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Los participantes de este estudio están conformados por trece niños residentes en el municipio de Pedrera y tres residentes en Estepa, ambos ubicados en la provincia de Sevilla. Estos niños forman parte del alumnado del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) Tartessos, institución seleccionada como el centro educativo para la realización de esta investigación.

El colegio se encuentra situado en un entorno rural, el cual ofrece una visión única sobre cómo las dinámicas familiares y las condiciones socioeconómicas se reflejan en las representaciones gráficas de los participantes.

El ámbito socioeconómico de Pedrera se caracteriza por una economía basada principalmente en la agricultura, con un enfoque destacado en el cultivo de olivos. Además, el municipio cuenta con industrias, como la cooperativa olivarera, y empresas dedicadas a la industria cárnica. También cuenta con un sector comercial local significativo, en el caso de la minería, la distribución de productos alimenticios, la recolección de residuos biológicos de origen animal. Asimismo, gran parte de la población se dedica a la construcción.

Cabe destacar que, en la actualidad, una proporción de la población emigra para trabajar, lo que refleja una dinámica laboral móvil y estacional que puede influir en la estructura y las relaciones familiares. Este contexto socioeconómico y laboral proporciona un marco relevante para comprender las representaciones familiares que los niños plasman en sus dibujos, ya que refleja las condiciones específicas del entorno en el que se desenvuelven.

En relación con el nivel de vida de la población de Pedrera, este puede clasificarse como medio-bajo, dado que un porcentaje significativo de las familias cuenta con un poder adquisitivo limitado, lo cual incide directamente en su calidad de vida y en su capacidad para satisfacer necesidades básicas. En el ámbito educativo, el nivel cultural y académico de la población se sitúa en un rango medio. Aproximadamente el 60% de los habitantes posee estudios de nivel primario o secundario, mientras que la tasa de titulados en estudios postsecundarios alcanza el 4,32%, con expectativas de incrementarse de manera gradual en los próximos años (Instituto Nacional de Estadística, 2023).

Respecto a la composición demográfica, la población de Pedrera se caracteriza por ser joven. Sin embargo, es importante destacar, que en cuanto a la natalidad, Pedrera está en disminución, atribuible a las dificultades económicas que presentan las familias y por ello la tendencia actual de reducir el número de hijos en comparación con décadas anteriores. Este fenómeno refleja un cambio en las dinámicas familiares y en las prioridades reproductivas, influenciado por factores socioeconómicos y culturales (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2023).

Los datos socioeconómicos y demográficos son importantes tenerlos en cuenta para el posterior estudio de las representaciones infantiles, ya que pueden influir significativamente en la percepción que los niños tienen de sus familias. Las condiciones económicas, el nivel educativo y la estructura demográfica del entorno en el que se desenvuelven los participantes pueden reflejarse en la manera en que plasman visualmente sus experiencias familiares, lo que convierte a estos factores en elementos clave para la interpretación de los resultados obtenidos.

4.3. INSTRUMENTOS Y VARIABLES DE ANÁLISIS

4.3.1. *Instrumentos de análisis*

Para la recopilación y organización de los datos sociodemográficos de los participantes, así como de la información específica relacionada con cada dibujo, se utilizó una hoja de cálculo de Excel. Esta herramienta permitió una sistematización eficiente de los datos, facilitando su posterior transferencia al software estadístico para su análisis. La estructuración de la información en formato digital aseguró la precisión y accesibilidad de los datos durante todo el proceso de investigación.

Posteriormente, se empleó el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para llevar a cabo el análisis cuantitativo de los datos que se han recopilado. Esta plataforma permitió la realización de cálculos estadísticos avanzados, y la exploración de las relaciones entre variables y obtener resultados significativos que contribuyeron a la interpretación de los hallazgos. El uso de SPSS garantizó un tratamiento riguroso y metodológicamente sólido de la información, lo que fortalece la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos en el estudio.

4.3.2. Variables de análisis

Datos sociodemográficos: Se incorporaron variables que brindaron información relevante sobre los niños y su familia, tales como la edad, el género, el estatus socioeconómico, la composición familiar y otras características demográficas (Tabla 1), y su inclusión permitió contextualizar y enriquecer el análisis de las representaciones gráficas.

Características de los dibujos: Se documentaron variables específicas relacionadas con las representaciones realizadas por los niños, incluyendo el uso de colores, la disposición espacial de los personajes, la presencia de elementos simbólicos y otros aspectos visuales (Tabla 2), facilitaron el análisis detallado de las representaciones visuales de la familia, permitiendo identificar patrones y tendencias asociados a las percepciones y experiencias de los participantes.

Tabla 1. Variables sociodemográficas de los participantes

Datos sociodemográficos de los niños y niñas	Colegio
	Edad
	Fecha de nacimiento
	Sexo
	¿Tiene NEAE?
	Localidad de residencia
	Ámbito
	Profesión del padre
	Profesión de la madre
	¿Es inmigrante?
	Fecha de realización del dibujo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Variables de los dibujos infantiles sobre la familia

Datos específicos a analizar de cada dibujo de la investigación	Tema
	Descripción del dibujo
	Números de elementos
	Posición del papel
	Parte de folio en la que dibuja
	Dimensiones de los dibujos
	¿Aparece línea base?
	¿Aparece línea del cielo?
	Posición de las figuras
	Uso del color de forma plana
	Número de colores disponibles
	Uso del lápiz de grafito
	Colores usados en el dibujo
	¿Le gusta su dibujo?

Fuente: Elaboración propia

.4.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El uso de Microsoft Excel se empleó como la herramienta principal para la recopilación y organización de los datos obtenidos en el estudio. Se diseñó una hoja de cálculo en Excel la cual pudo registrar de manera estructurada tanto los datos sociodemográficos como la información relacionada con los dibujos elaborados por los niños.

Ya que se finalizó la fase de recopilación de datos en la hoja de Excel, se procedió a la transferencia y posterior análisis de los mismos mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). SPSS es una herramienta ampliamente reconocida en el ámbito de la investigación social, la cual ofrece una amplia gama de recursos estadísticos para el análisis de datos cuantitativos.

El proceso de análisis se inició con el paso de los datos desde la hoja de Excel a SPSS, garantizando una correcta correspondencia entre las variables y categorías definidas. El siguiente paso, fue realizar una verificación exhaustiva de la calidad de los datos, que incluyó la detección y corrección de inconsistencias, errores y valores atípicos, con el fin de asegurar la fiabilidad de los resultados.

Una vez garantizada la integridad de los datos, se asignaron códigos a los distintos aspectos que se analizaron de los dibujos. Este procedimiento permitió la obtención de estadísticas descriptivas tanto para los datos

sociodemográficos como para los elementos estudiados en los dibujos, facilitando así una interpretación rigurosa y fundamentada de los hallazgos.

Mediante la utilización del software SPSS, se han aplicado funciones de correlación con el objetivo de explorar las posibles relaciones entre las distintas variables consideradas en el estudio. A partir de este análisis, se han llevado a cabo comparaciones sistemáticas empleando pruebas estadísticas adecuadas, lo que ha permitido examinar de manera rigurosa las asociaciones e interacciones entre los factores analizados. Este enfoque metodológico ha facilitado la obtención de resultados robustos y fundamentados, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

4.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Tras realizar la recopilación de los datos, se comunicó a los padres y madres, o tutores legales de los niños que iban a participar en el estudio a través de la institución educativa correspondiente. Se procedió a solicitar de manera formal y respetuosa su autorización para la participación de los menores en el estudio de investigación que se estaba desarrollando. En este contexto, se les proporcionó una explicación detallada sobre los objetivos, la relevancia y el alcance del estudio, con el fin de garantizar una comprensión clara y fundamentada de su propósito.

Se enfatizó ante los familiares la importancia de la investigación y cómo su colaboración resultaría esencial para profundizar en el análisis de dibujos de la familia, así como en su relación con indicadores sociales de interés. Asimismo, se destacó que los hallazgos derivados del estudio podrían contribuir al avance del conocimiento en este ámbito, ofreciendo potenciales beneficios para otros niños y familias.

De igual manera, se garantizó a los padres y tutores que la participación de los menores sería completamente voluntaria y confidencial, y que se llevarán a cabo rigurosamente los protocolos éticos y normativas legales vigentes para asegurar la protección, privacidad y bienestar de los participantes. Se hizo énfasis en la confidencialidad de los datos personales, asegurando que la identidad de los participantes sería preservada mediante el uso de códigos anónimos en los informes y resultados del estudio, garantizando así el cumplimiento de los principios éticos de investigación.

5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este apartado se procederá a destacar los hallazgos más relevantes y significativos derivados del análisis de los dieciséis dibujos recopilados. Con el propósito de facilitar la comprensión e interpretación de los resultados, se emplearán representaciones gráficas que permitan visualizar de manera clara y accesible los datos obtenidos. Como se ha mencionado previamente, el análisis ha considerado once variables relacionadas con los datos sociodemográficos de los participantes, así como doce variables específicas asociadas a las características particulares de cada uno de los dibujos analizados. Este enfoque metodológico ha permitido una exploración exhaustiva y sistemática de los aspectos clave del estudio.

5.1. RELACIÓN ENTRE EL SEXO Y NÚMERO DE COLORES Y NÚMERO DE OBJETOS

Tabla 5.1. Relación entre el sexo, número de colores y número de objetos

Sexo		Los colores del dibujo	Número de dibujos
Niño	Media NDesv. típ	7,73112,240	9,0000115,54977
Niña	Media	7,40	7,2000
	N	5	5
	Desv. típ	1,817	3,19374
Total	Media	7,63	8,4375
	N	16	16
	Desv. típ	2,062	4,89855

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5.1 presenta las estadísticas descriptivas de las "Los colores del dibujo" y "Números de dibujos", en función del sexo (niño y niña), además de un total general.

En total, hay 16 participantes, se puede observar que hay más niños (12) que niñas (4) en la muestra.

En cuanto a los colores utilizados, los niños utilizan en promedio 7,73 colores, mientras que las niñas usan 7,40. La desviación estándar es menor en las niñas (1,187) que en los niños (2,240), lo que indica que la variabilidad en el uso de colores es más alta en los niños. En general, el promedio total es 7,63 colores.

Atendiendo a los dibujos realizados por cada uno, los niños realizan en promedio 9 dibujos, mientras que las niñas hacen 7,200. La variabilidad en el número de dibujos es mayor en los niños (5,54977) que en las niñas (3,19374). En total, el promedio de dibujos es 8,4375, con una desviación estándar de 4,89855

Como tendencia general, se puede observar que los niños, en promedio, utilizan más colores y hacen más dibujos que las niñas.

Si diferenciamos entre sexos, se contempla que la diferencia en promedios no es drástica, puede sugerir ciertas tendencias en el comportamiento gráfico de los niños y niñas en la muestra.

Sería interesante analizar si estas diferencias son estadísticamente significativas y si hay factores adicionales que puedan influir en estos resultados (por ejemplo, contexto cultural o instrucción recibida).

5.2. RELACIÓN ENTRE LA EDAD, EL NÚMERO DE COLORES Y NÚMERO DE DIBUJOS

La tabla 5.2 muestra la relación entre la edad de los niños y dos variables, el número de colores disponibles en sus dibujos y el número de dibujos realizados.

La tabla muestra información sobre el número de colores disponibles y la cantidad de dibujos realizados por niños de distintos rangos de edad: entre 5 y 5,5 años, entre 5,51 y 6 años, y mayores de 6 años.

Tabla 5.2 Relación entre la edad, el número de colores y número de dibujos

Edad		Número de colores disponibles	Números de dibujos
Entre 5 y 5,5 años	Media	18,00	7,0000
	N	5	5
	Desv. típ	,000	1,58114
Entre 5,51 y 6 años	Media	18,00	7,1111
	N	9	9
	Desv. típ	,000	4,07567
Más de 6 años	Media NDesv. típ	18,002,000	18,000022,82843
Total	Media	18,00	8,4375
	N	16	16
	Desv. típ	,000	4,89855

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al número de colores disponibles, se observa que todos los niños, sin importar su edad, contaban con exactamente 18 colores. Esto se refleja en una media constante de 18 y una desviación típica de 0 en todos los grupos. Es decir, no hubo variación en la cantidad de colores proporcionados.

En lo que respecta al número de dibujos realizados, sí se evidencian diferencias entre los grupos. Los niños entre 5 y 5,5 años realizaron en promedio 7 dibujos, con una baja variabilidad. De manera similar, los niños entre 5,51 y 6 años hicieron en promedio 7,11 dibujos, aunque en este grupo la variabilidad fue mayor, lo que sugiere diferencias individuales más marcadas en la cantidad de dibujos.

Por otro lado, los niños mayores de 6 años realizaron en promedio 18 dibujos, una cifra considerablemente más alta que la de los otros grupos, aunque basada en solo dos casos. Esto sugiere una posible relación entre la edad y la productividad en cuanto al número de dibujos, aunque el tamaño reducido de este grupo debe considerarse con precaución.

En resumen, mientras que la disponibilidad de colores fue homogénea, la cantidad de dibujos sí parece aumentar con la edad, especialmente en los niños mayores de 6 años.

5.3. RELACIÓN ENTRE EL NIVEL PROFESIONAL, NÚMERO DE DIBUJOS Y COLORES

Tabla 5.3. Relación entre el nivel profesional, número de dibujos y colores

Nivel profesional medio padre/madre		Los colores del dibujo	Números de dibujos
1,5	Media	7,89	7,2222
	N	9	9
	Desv. típ	2,315	3,73423
2	Media	7,17	10,3333
	N	6	6
	Desv. típ	1,941	6,53197
2,5	Media	8,00	8,0000
	N	1	1
	Desv. típ		
Total	Media	7,63	8,4375
	N	16	16
	Desv. típ	2,062	4,89855

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5.3 muestra la relación entre el nivel profesional medio de los padres/madres y dos variables de los dibujos realizados por los niños: número de colores usados y cantidad de dibujos realizados. Se presentan medidas de tendencia central (media), el tamaño de la muestra (N) y la dispersión (desviación estándar).

En la tabla se observan los datos de 16 participantes en total.

La distribución de la muestra no es homogénea, ya que algunos niveles profesionales tienen solo un participante (niveles 1 y 2.5), lo que dificulta realizar comparaciones confiables. En cuanto a los colores usados, la media general de colores utilizados es 7,63.

En el grupo con nivel profesional 1,5, los niños usan en promedio 7,89 colores, con una variabilidad moderada (desviación estándar de 2,315).

En el grupo con nivel 2, el promedio de colores es 7,17, con una menor variabilidad (1,941).

En el grupo con nivel 2,5, el promedio es 8,00, pero con solo un participante, por lo que no hay desviación estándar reportada.

El grupo de nivel 1 tiene un solo participante que usó 1 color, por lo que su dato no es representativo para comparaciones.

Por otro lado, la media general de los dibujos realizados es de 8,4375 dibujos.

En el grupo de nivel 1,5, los niños hacen en promedio 7,22 dibujos, con una desviación estándar de 3,73423.

En el grupo de nivel 2, el promedio sube a 10,33 dibujos, pero con una mayor variabilidad (desviación estándar de 6,53197).

En el grupo con nivel 2,5, el promedio es 8 dibujos, aunque solo con un participante.

No se observa una relación clara entre el nivel profesional medio de los padres y el número de colores usados o la cantidad de dibujos realizados. Sin embargo, hay indicios de que en niveles profesionales más altos, los niños pueden hacer más dibujos y usar más colores, aunque esto no es concluyente debido al tamaño reducido de la muestra.

El grupo con nivel 2 muestra la mayor dispersión en el número de dibujos realizados, lo que indica diferencias significativas dentro del grupo.

En conclusión, el análisis muestra diferencias en el uso de colores y la cantidad de dibujos según el nivel profesional medio de los padres, pero la muestra es pequeña y desigual,

lo que limita la interpretación. Para obtener mejores conclusiones, sería útil una muestra más equilibrada y un análisis estadístico más profundo.

5.4 DISCUSIÓN

En esta sección, se ha llevado a cabo el análisis exhaustivo de las relaciones entre las distintas variables objeto de estudio, empleando para ello el software estadístico SPSS. Mediante este procedimiento, se exploraron las posibles correlaciones, asociaciones y patrones subyacentes entre las variables analizadas, con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno investigado.

En este apartado, se han examinado de manera específica las interrelaciones entre variables tales como el sexo de los participantes, el número de producciones gráficas realizadas y la gama cromática empleada en las mismas, junto con otras variables de relevancia identificadas en el conjunto de datos recopilados. El análisis pormenorizado de estas relaciones no solo ha permitido identificar los factores que inciden en las características de los dibujos infantiles, sino también establecer asociaciones estadísticamente significativas que contribuyan a enriquecer la interpretación de los resultados. Este enfoque metodológico se alinea con el objetivo de ofrecer una visión integral y fundamentada empíricamente sobre las dinámicas que subyacen a las representaciones gráficas infantiles en el contexto de la presente investigación.

6. CONCLUSIONES

A partir de algunos objetivos planteados en esta investigación, centrada en el arte infantil como reflejo del estatus familiar en el dibujo infantil a través de indicadores de madurez en el mismo, se han derivado las siguientes conclusiones:

En lo que respecta al objetivo del análisis de los elementos simbólicos y sus significados presentes en los dibujos de los niños sobre sus familias, con el propósito de identificar patrones recurrentes y su posible vinculación con el contexto socioeconómico, Se identificó que los niños emplean un repertorio diverso de recursos simbólicos, tales como representaciones humanas, cromatismos y elementos concretos, para reflejar sus interpretaciones y experiencias dentro del ámbito familiar. Estos elementos de carácter simbólico facilitan una

aproximación más profunda y precisa a las interacciones familiares, desvelando los contenidos emocionales implícitos en sus manifestaciones gráficas.

Además, se evidenció que el nivel socioeconómico de las familias influía de manera notable en los indicadores de desarrollo cognitivo y destrezas creativas reflejadas en las producciones gráficas de los niños. Asimismo, se detectaron variaciones en las representaciones gráficas familiares en relación con la dinámica económica principal y el estatus socioeconómico de la muestra analizada.

En conclusión, la presente investigación ha permitido obtener hallazgos significativos en torno a la representación familiar en las producciones infantiles. Los resultados obtenidos aportan al conocimiento en el ámbito del arte infantil como un indicador social relevante, ofreciendo directrices para la mejora de los procesos educativos, con el fin de fomentar la igualdad de género y la diversidad familiar.

Asimismo, se realiza una valoración de manera positiva la aportación de esta investigación al ámbito educativo debido a que nos brinda un enfoque innovador acerca del arte como instrumento de manifestación y transmisión de ideas durante la etapa de la infancia. Los hallazgos derivados de esta investigación pueden ser de relevancia para educadores, psicólogos y demás expertos dedicados al trabajo con población infantil al brindar un análisis más exhaustivo de las manifestaciones gráficas familiares y su respectiva relación con las condiciones socioeconómicas subyacentes. En este sentido, se espera que este trabajo sirva como base para futuras investigaciones y prácticas educativas que promuevan una mirada más inclusiva y reflexiva sobre las dinámicas familiares y su manifestación en el arte infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2019). El arte infantil y su impacto en el desarrollo cognitivo de los niños. *Revista de Psicología Infantil*.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press.
- Avalos Huayllani, D. M., & Quispe Eguiluz, A. D. (2022). Estados del Arte: Lenguajes artísticos y su desarrollo en la primera infancia.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*.
- Cortes, G. P. R., & Rincón, A. S. R. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias educativas*.

- Díaz Alcaide, M. D., & Guil Bozal, J. M. (n.d.). El arte infantil como indicador de la realidad social.
- Duborgel, B (1981). El dibujo del niño. Estructuras y símbolos. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.
- Eraso Fernández, M. (2014). Influencia de la cultura visual infantil en los dibujos de los/las niños/as.
- Escobar, M. G, & Romero, K. (2003). Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes: reflexiones teóricas. Educere.
- G. H. (1978). El dibujo infantil. Barcelona, Médica- Técnica.
- Gardner, H. (1990). Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.
- Golomb, C. (2004). El arte del niño. Ediciones Paidós.
- González, A. (2020). El arte infantil como ventana al mundo interior: una exploración de la representación familiar. Revista de Psicología del Desarrollo.
- González, M. A. (2019). El papel del arte infantil en el desarrollo de la percepción visual. Revista de Psicología del Desarrollo.
- Hargreaves, D. J. (1991). Infancia y educación artística (Vol. 20). Ediciones Morata.
- Hausfather, S. J. (1996). Drawing development from six to eighteen months: Identifying criteria for a developmental scale. Studies in Art Education.
- Kellog, R. (1970). Analysing Children's Art. Mayfield Publishing Company.
- Lorenzer, A. (1976). Bases para una teoría de la socialización. Argentina: Amorrortu. (Ed.rig. 1972).
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth* (8th ed.). Macmillan. Luquet,
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). Desarrollo de la capacidad creadora. Ediciones Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (2009). Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual. Akal.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. W. W. Norton & Company.
- Smith, J. (2018). Explorando la representación visual de la familia en el arte infantil: una perspectiva sociocultural. Revista de Estudios Infantiles.
- Smith, J. K., & Johnson, L. M. (2018). Journal of Child Development.
- Vilaboa, D. R. (2005). Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad. Ideaspropias Editorial SL.
- Vygotski, L. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Winner, E. (2013). How Art Works: A Psychological Exploration. Oxford

La falta de sueño y su impacto conductual en el aula: una visión desde el profesorado

Sleep deprivation and its behavioral impact in the classroom: a teacher's perspective

Alicia Martín Portillo López

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Francisco José Montero Bancalero

Doctor en Psicología. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

Resumen:

Introducción: Este trabajo analiza cómo los maestros de Educación Infantil (0-6 años) perciben las consecuencias de la falta de sueño en su alumnado. A partir de la importancia del tiempo de descanso para el crecimiento cognitivo, emocional y físico de los menores, el estudio explora cómo los docentes detectan comportamientos asociados al agotamiento y qué tácticas utilizan en el aula para neutralizarlos.

Método: Se diseñó una investigación cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas a ocho docentes de instituciones públicas de Marchena, con trayectoria de entre 4 y 31 años. Las discusiones se centraron en cuatro áreas: indicadores de somnolencia, adecuaciones pedagógicas, impacto en el aprendizaje y cooperación con familias y expertos. Después de la grabación y transcripción, se llevó a cabo un análisis temático con el objetivo de codificar respuestas e identificar categorías en desarrollo.

Resultados: Los docentes detectan señales de fatiga, bostezos constantes, apoyo de la cabeza en la mesa, retraso en los movimientos y descuidos constantes. Para recuperar la concentración, se implementan intervalos activos, juegos cortos y estímulos positivos y optimizan el tiempo de las explicaciones. Además, mantienen una comunicación constante con las familias a través de plataformas digitales (IPASEN) y, en situaciones continuas, requieren la ayuda de guías o expertos externos.

Discusión: Estos resultados concuerdan con investigaciones que asocian la falta de sueño en niños con problemas en las funciones ejecutivas y el control cognitivo. Las modificaciones metodológicas sugeridas (ritmos adaptables, actividades estimulantes y apoyos) fomentan la participación de los niños ausentes. Se deduce que es crucial ofrecer formación sobre higiene del sueño, implementar horarios escolares flexibles y fortalecer

los protocolos de cooperación entre la entidad educativa, el entorno familiar y los servicios de apoyo, con el objetivo de maximizar el crecimiento integral del alumnado.

Palabras clave: Adaptaciones metodológicas; Conducta; Educación Infantil; Falta de sueño; Percepción del profesorado.

ABSTRACT:

Introduction: The present investigation analyses how Early Childhood Education teachers (ages 0-6) perceive the consequences of sleep deprivation in their students. The study explores how teachers detect behaviours associated with burnout and what tactics they use in the classroom to neutralise them, based on the importance of rest time for the cognitive, emotional and physical growth of children.

Methods: The present study is underpinned by a qualitative research approach, which was developed based on semi-structured interviews with eight teachers from public institutions in Marchena, with careers ranging from 4 to 31 years. The discussions centred on four key areas: indicators of drowsiness, pedagogical adaptations, the impact on learning, and cooperation with families and experts. Following the recording and transcription stages, a thematic analysis was conducted with the objective of coding responses and identifying developing categories.

Outcomes: It is the responsibility of teachers to detect signs of fatigue, such as yawning, resting their head on the table, delayed movements, and carelessness. In order to regain concentration, active intervals, short games and positive stimuli are implemented, and the time of explanations is optimized. Furthermore, they engage in continuous communication with families via digital platforms (IPASEN), in ongoing situations, they request assistance from external guides or experts.

Discussion: These findings are consistent with research linking sleep deprivation in children with problems in executive function and cognitive control. The proposed methodological changes (adaptive rhythms, stimulating activities and support) encourage the participation of absent children. It follows that it is essential to provide training in sleep hygiene, to implement flexible school schedules and to strengthen cooperation protocols between the educational institution, the family environment and support services in order to maximise the integral growth of the pupils.

Key words: Methodological adaptations; Behaviour; Early childhood education; Sleep deprivation; Teachers' perceptions

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El sueño juega un rol crucial en el crecimiento infantil, dado que aporta directamente al desarrollo físico, la gestión emocional, el desempeño cognitivo y el bienestar integral de los niños. En la fase de Educación Infantil (0 a los 6 años), un descanso apropiado no solo promueve la consolidación de los aprendizajes y

el desarrollo neurológico, sino que también se transforma en un elemento crucial para enfrentar exitosamente los desafíos del ambiente escolar. De acuerdo con Owens (2017), los trastornos del sueño en la infancia pueden impactar de manera adversa en el comportamiento, la concentración y el desempeño escolar, elementos de exclusiva importancia en el ámbito educativo.

Durante las últimas décadas, varias investigaciones han analizado los trastornos del sueño en la infancia, reconociendo tanto elementos internos (como la inmadurez del sistema nervioso central o condiciones médicas particulares) como externos, entre los que sobresalen la desaparición de rutinas estables, el abuso de aparatos electrónicos y las condiciones ambientales que no son favorables para el descanso (Mindell & Owens, 2015; UNICEF, 2020). Esta problemática no solo repercute en la calidad del sueño de los niños, sino que también puede aparecer en el entorno educativo mediante comportamientos perturbadores, somnolencia durante el día, apatía y problemas en la socialización (Short et al., 2018).

Esta etapa se distingue por ser una etapa particularmente delicada del desarrollo, donde se establecen los cimientos del aprendizaje, la independencia y la formación de la identidad personal (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Durante este periodo, el ambiente educativo juega un papel crucial, dado que los profesores no solo imparten conocimientos, sino que también funcionan como sensores que identifican cambios físicos, conductuales y emocionales que podrían estar relacionados con problemas en el descanso. En realidad, como señalan Paruthi et al. (2016), los docentes están en una posición ventajosa para detectar señales tempranas de falta de sueño y ayudar, a través de estrategias educativas y la colaboración con las familias, a atenuar sus impactos.

El presente trabajo se sitúa en esta inquietud sobre el efecto de la falta de sueño en la Educación Infantil, pero lo examina desde un enfoque poco explorado en la literatura científica: la perspectiva de los docentes. Aunque hay numerosas investigaciones que examinan los impactos fisiológicos y psicológicos de los trastornos del sueño, escasas han explorado en profundidad cómo se experimenta y maneja esta circunstancia desde el entorno educativo. Por esta razón, este análisis busca proporcionar una perspectiva cualitativa acerca de las percepciones, vivencias y reacciones educativas que los docentes generan frente a conductas que podrían estar vinculadas con una mala higiene del sueño.

La importancia de este estudio reside en su habilidad para poner de manifiesto una problemática que a menudo pasa inadvertida o se comprende

incorrectamente en el contexto educativo. Entender las consecuencias de la falta de sueño en el aula no solo facilita una identificación más precisa de los signos por los docentes, sino también la puesta en marcha de tácticas más efectivas de acompañamiento, prevención y coordinación con otros expertos educativos. Además, los resultados de este estudio pueden utilizarse como fundamento para futuras propuestas de enseñanza dirigidas al equipo docente, con el objetivo de potenciar su habilidad para identificar e intervenir en este contexto.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo conocer el efecto de la falta de sueño en el alumnado de Educación Infantil desde el punto de vista de sus profesores. Para este propósito, se define el siguiente objetivo general:

Evaluar las implicaciones de la falta de sueño en el alumnado de Educación Infantil desde la perspectiva de sus docentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil representa la fase inicial del proceso educativo y se enfoca en el crecimiento integral de niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años. Esta etapa es crucial para establecer los cimientos del desarrollo físico, emocional, social y cognitivo, por lo que se organiza en dos periodos distintos: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

La descripción proporcionada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024) subraya la relevancia de esta fase, no únicamente como un periodo de atención, sino como el instante en el que se ponen las bases para el aprendizaje venidero. Identificar la división en ciclos posibilita ajustar los métodos de enseñanza a las demandas evolutivas particulares de cada grupo de edad, lo cual es crucial para una intervención educativa distinta y efectiva.

2.1.1. Definición y características de la Educación Infantil

La etapa evolutiva de la Educación Infantil comprende desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Durante este periodo, el juego y la experimentación son instrumentos esenciales para promover el aprendizaje. Esta metodología se enfoca en situar al niño en el núcleo del proceso educativo, facilitando que adquiera habilidades de manera natural y respetando sus tiempos. El enfoque completo y la capacidad de adaptación de esta etapa son elementos que

justifican por qué, a pesar de su naturaleza voluntaria en numerosos sistemas, se reconoce su influencia determinante en la formación de la personalidad.

Dentro de las características más señaladas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), se incluyen:

- *Asistencia completa:* Se trata del crecimiento en sus aspectos físicos, emocionales, sociales e intelectuales, lo que promueve la creación de una autopercepción positiva y la obtención de independencia personal.
- *Técnicas recreativas y participativas:* Se promueve el aprendizaje mediante el juego y la experimentación, lo que incentiva la creatividad y promueve la formación de conexiones emocionales con adultos e iguales.
- *Organización dividida en dos etapas:* La clasificación en períodos (0–3 y 3–6 años) facilita la adaptación de los medios pedagógicos y metodológicos a las demandas particulares de cada fase del desarrollo

Estas características evidencian que la Educación Infantil trasciende un cuidado esencial. Es un entorno educativo en el que cada actividad, cada interacción y cada experiencia se planifica para impulsar el crecimiento integral del niño. La incorporación de técnicas recreativas y la estructuración en ciclos hacen que la intervención educativa sea adaptable y se ajuste a las especificidades del proceso de evolución.

La Educación Infantil se establece como una fase crucial en la formación del ser humano, enfocada en impulsar todas las facetas del crecimiento humano mediante técnicas recreativas, adaptadas y contextualizadas. Su método holístico, fundamentado en la interacción y el juego, establece los cimientos para el aprendizaje constante, promoviendo la obtención de competencias cognitivas, emocionales y sociales que serán cruciales durante el camino educativo y vital de los niños y niñas. En este contexto, la Educación Infantil no solo capacita a los niños y niñas para desafíos académicos futuros, sino que también les brinda recursos fundamentales para su total integración en la sociedad.

2.1.2 Breve historia y evolución de la Educación Infantil

La Educación Infantil, comprendida desde el nacimiento hasta los 6 años, ha sufrido una significativa transformación a través del tiempo, caracterizada por alteraciones sociales, culturales y pedagógicas que han facilitado la reinterpretación del rol de la infancia en la sociedad. Las primeras consideraciones

acerca de la relevancia de la educación durante los primeros años de vida datan del siglo XIX.

En este marco, surgieron las primeras sugerencias formales sobre la educación infantil, motivadas en cierta medida por las transformaciones producto de la Revolución Industrial, que demandaban una sociedad más capacitada y ajustada a las nuevas exigencias económicas y sociales. Friedrich Froebel (1782-1852) fue uno de los precursores en esta área, estableciendo el concepto del *jardín infantil*.

Froebel planteó que tanto el juego como la actividad libre son fundamentales para el crecimiento integral del niño, sugiriendo que estas actividades facilitan la exploración y el aprendizaje autónomo (Froebel, 2008).

El trabajo de Iturrioz (2018) facilita entender que, a lo largo de la historia, el cuidado y la educación infantil han progresado desde acciones informales en el entorno familiar hasta transformarse en sistemas educativos estructurados. Esta transformación evidencia el incremento en la apreciación de la infancia y el reconocimiento de la importancia de una educación ajustada a sus particularidades.

En el transcurso del siglo XX, la Educación Infantil se estableció como una fase distinta dentro del sistema de educación. La exigencia de proporcionar una educación ajustada a las especificidades del crecimiento infantil condujo a la elaboración e implementación de metodologías específicas. En este contexto, resaltan las contribuciones de educadores como Maria Montessori, quien elaboró un enfoque fundamentado en la autoeducación y el respeto al ritmo personal del infante (Montessori, 1967). El método montessori, en conjunto con otras tendencias, tuvo un impacto significativo en la formación de prácticas educativas enfocadas en la educación integral del individuo desde la infancia.

El desarrollo de las regulaciones en España ha facilitado que la Educación Infantil se establezca como una fase educativa con una identidad única. La adopción de nuevos métodos pedagógicos, que comprenden técnicas fundamentadas en el juego y la experimentación, satisface una demanda histórica de actualización y adaptación de los procesos de enseñanza a las circunstancias presentes. Esta evolución ha sido promovida tanto por modificaciones sociales como por mejoras en el entendimiento del crecimiento infantil (Iturrioz, 2018).

En las últimas décadas, la Educación Infantil ha tenido que ajustarse a las demandas de una sociedad en permanente cambio, donde las tecnologías han impactado en cómo interactúan y adquieren conocimientos. La adopción de

herramientas digitales y la generación de ambientes de aprendizaje mixtos han presentado nuevos desafíos y posibilidades, fomentando la necesidad de modernizar las técnicas pedagógicas para atender las exigencias de la sociedad contemporánea (Coll, 2017). Esta transformación ha conducido a una perspectiva más inclusiva y adaptable de la educación temprana, destacando la importancia de cuidar la diversidad y fomentar el crecimiento integral en un entorno globalizado.

2.1.3 Etapas del desarrollo en la primera infancia

La temprana infancia es un período esencial donde se cimentan los fundamentos del crecimiento físico, intelectual, emocional y social. Es esencial entender las diversas fases que ocurren durante estos años para elaborar intervenciones educativas apropiadas que se ajusten a las necesidades evolutivas de cada niño o niña.

2.1.3.1. Etapa sensoriomotora (0-2 años). En esta fase, el proceso de aprendizaje se basa en la indagación directa del ambiente mediante los sentidos y la acción motora. Los infantes empiezan a formar esquemas elementales del entorno que les envuelve, lo que facilita la consolidación de la persistencia del objeto y la coordinación de sus movimientos. De acuerdo con Piaget (1952), en el periodo sensoriomotor, el conocimiento se forja a través de la interacción constante entre el niño o niña y su ambiente, cimentando los fundamentos para el razonamiento futuro.

2.1.3.2. Etapa prelingüística y del juego simbólico (aproximadamente 2-4 años). Desde el segundo año, se nota una transición donde surgen las primeras modalidades de comunicación verbal y el juego simbólico se transforma en un instrumento esencial para la expresión y el aprendizaje. Durante esta etapa, los niños y niñas emplean gestos, sonidos y palabras para interactuar, lo que les facilita manifestar sus emociones y requerimientos de manera más sofisticada. Además, el juego simbólico (en el que un objeto puede simbolizar a otro) promueve el crecimiento de la imaginación y la habilidad para abstraer, elementos esenciales para el razonamiento creativo (AEPED, n.d.).

2.1.3.3. Etapa preoperacional (aproximadamente 4-6 años). En la fase preoperacional, se fortalece la utilización del lenguaje y se intensifica el razonamiento simbólico. Comienzan a desarrollar capacidades de razonamiento, memoria y concentración, a pesar de que su pensamiento continúa caracterizado por el egocentrismo y la dificultad para entender ideas abstractas. La interacción social en entornos educativos fomenta el crecimiento de habilidades

emocionales y sociales, capacitándolos para afrontar los desafíos académicos de las fases subsiguientes. (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

Cada etapa de la primera infancia aporta componentes esenciales al desarrollo integral del niño o niña. La fase sensoriomotora establece las bases del conocimiento a través de la exploración directa, la etapa prelingüística y del juego simbólico impulsa la emergencia del lenguaje y la creatividad, y la etapa preoperacional refina el pensamiento y las habilidades sociales, sentando así las bases para el aprendizaje formal. Reconocer y atender estas fases permite a los educadores implementar estrategias pedagógicas que favorezcan un desarrollo armónico y significativo.

2.1.4. Importancia del entorno escolar en el desarrollo infantil

El ambiente educativo se erige como el primer lugar social y social más allá del hogar, donde se fomenta el crecimiento integral del infante. Este lugar no solo incluye el diseño físico y la disposición material del aula, también incluye el ambiente emocional, las interacciones educativas y los métodos que promueven la socialización y el aprendizaje.

2.1.4.1. Dimensión física y organizacional. Una clase planeada correctamente (con áreas luminosas, mobiliario ergonómico, áreas de juego y recursos educativos asequibles) fomenta la curiosidad y el anhelo de indagar. De Moya y Madrid (2015) subrayan que el aula de Educación Infantil debe ser diseñada como un lugar esencial, que promueva la creatividad, el juego y la interacción, facilitando que los niños y niñas se sientan confiados y estimulados a involucrarse de manera activa en su proceso educativo.

2.1.4.2. Clima afectivo y social. Además, el ambiente escolar es el lugar donde se forman las primeras relaciones interpersonales de importancia. La calidad de las relaciones entre profesores, pares y otros integrantes de la comunidad educativa es crucial para el bienestar emocional del infante. Castro, Argos y Ezquerro (2015) indican que un entorno emocional favorable (*compuesto por el respaldo mutuo, el respeto recíproco y la implicación activa*) promueve el crecimiento de capacidades socioemocionales y potencia el sentimiento de pertenencia, elementos cruciales para el crecimiento integral.

2.1.4.3. Metodologías y prácticas pedagógicas. La organización del trabajo en el aula tiene un impacto directo en la experiencia de aprendizaje. Las técnicas participativas, el enfoque lúdico y cuidado de la diversidad facilitan que el ambiente educativo se convierta en un lugar dinámico y flexible, donde el menor es el eje central de su proceso de aprendizaje.

Igualmente, la cooperación entre profesores y la formulación de proyectos integradores favorecen que el aula no solo sea un sitio para la impartición de contenidos, sino también un ámbito de interacción, descubrimiento y construcción colectiva del conocimiento (AEPED, n.d.).

2.1.4.4. Facilitación de la transición educativa. La disposición del ambiente educativo cobra particular importancia en los procesos de transición, por ejemplo, al transitar de la Educación Infantil a la Educación Primaria. Un entorno listo para recibir gradualmente a los menores (*a través de la familiarización con nuevos lugares, rutinas y reglas*) disminuye la ansiedad vinculada al cambio y fomenta una adaptación más suave y positiva. Asimismo, la colaboración entre la institución educativa y la familia en este proceso es esencial para asegurar el bienestar emocional y el triunfo escolar del niño o niña (Sánchez, 2022).

En resumen, el ambiente educativo se destaca como un factor crucial en el crecimiento de los niños y niñas, ya que incorpora elementos físicos, emocionales y pedagógicos que promueven no solo la obtención de saberes, sino también el confort emocional y social de los niños y niñas. Un entorno educativo de alta calidad fomenta la creatividad, la seguridad y la interacción, estableciendo los pilares para una educación completa y una transición exitosa hacia ciclos subsiguientes.

Esta perspectiva multidimensional del ambiente educativo lleva a examinar los elementos que inciden en el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas durante este periodo, incluyendo tanto atributos individuales como entornos familiares y comunidades que participan en la experiencia de aprendizaje.

2.1.5. Factores que influyen en el aprendizaje y bienestar de los niños en esta etapa

El desarrollo y el bienestar durante la temprana infancia se basan en una compleja interacción entre elementos individuales, familiares, educativos y socioeconómicos. Varios estudios y documentos proporcionan contribuciones significativas que facilitan entender cómo cada uno de estos elementos influye en el crecimiento cognitivo, emocional y social.

2.1.5.1. Factores individuales y biológicos. Los procesos internos, como la genética y las variaciones personales, son esenciales para sentar los cimientos del aprendizaje. De acuerdo con teorías del desarrollo, como las propuestas por Piaget y Vygotsky, la interacción activa del niño y niña con su ambiente promueve la creación de conexiones neuronales esenciales para la obtención de saberes (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978). Además, el informe de Muller & Freeman

(2017) resalta la relevancia de valorar las fases del desarrollo motor y cognitivo para detectar posibles demoras o progresos, subrayando que cada niño o niña avanza a su propio ritmo.

2.1.5.2. Factores familiares y emocionales. El ambiente familiar es uno de los cimientos fundamentales en el crecimiento del infante. La participación activa de los tutores, la calidad de las relaciones emocionales en el hogar y el grado de incentivo y respaldo proporcionado en el hogar impactan directamente en el bienestar emocional y en la motivación para el aprendizaje. Investigaciones recientes han evidenciado que una familia que promueva el diálogo, el cariño y la implicación en tareas educativas ayuda a fortalecer la autoestima y la resiliencia en los niños y niñas (AEPED, n.d.; De Moya & Madrid, 2015).

2.1.5.3. Factores escolares y metodológicos. El entorno educativo y los métodos de enseñanza empleados son cruciales para el aprendizaje y el bienestar. Un aula ordenada que proporcione materiales educativos apropiados y fomente el juego y la interacción, genera un ambiente seguro y motivador para el infante. La postura de *Asociación Nacional para la Educación Infantil* (NAEYC) (2020) en relación a las *Prácticas Apropriadas al Desarrollo* resalta la importancia de ambientes educativos que tengan en cuenta la diversidad de los niños/as y que ajusten las tácticas de enseñanza a sus particularidades individuales. Además, se resalta la relevancia de que los maestros funcionen como intermediarios, promoviendo la detección y el fortalecimiento de las habilidades de cada niño/a.

2.1.5.4. Factores socioeconómicos y culturales. El entorno socioeconómico y cultural donde el niño o niña se desarrolla también tiene un papel crucial. Los documentos de UNICEF (2020) junto con las investigaciones de la Declaración de NAEYC indican que los recursos existentes en el hogar y en la comunidad (*acceso a libros, tecnología, servicios sanitarios y programas de educación temprana*) pueden impulsar o restringir el desarrollo.

El contacto con ambientes enriquecedores y culturalmente sensibles promueve un aprendizaje completo, mientras que la pobreza y la falta de recursos pueden provocar desigualdades en el progreso académico y socioemocional (UNICEF, 2020; NAEYC, 2020).

En conclusión, el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas durante la temprana infancia son influenciados por una variedad de elementos que van desde factores biológicos y diferencias individuales hasta el ambiente familiar, escolar y socioeconómico. La correcta motivación, el juego, la excelencia en las interacciones y la abundancia del ambiente cultural y educativo son componentes fundamentales para impulsar el crecimiento integral.

Esta perspectiva integral de los elementos que inciden en el aprendizaje, capacita para enfrentar las dificultades de sueño durante la infancia. Se investiga cómo las modificaciones en el reposo pueden impactar tanto en el desempeño escolar como en el bienestar integral de los niños/as, y se debatirán las posibles razones y peligros asociados.

2.2. LOS PROBLEMAS DE SUEÑO EN LA INFANCIA

2.2.1. *Causas y factores de riesgo asociados a los problemas de sueño*

El descanso es fundamental para el crecimiento físico, intelectual y emocional, sin embargo, varios elementos preparan a los niños/as a afrontar dificultades en la calidad y duración del sueño. Estos elementos pueden categorizarse en dos grupos principales:

2.2.1.1. Factores intrínsecos. Los elementos biológicos y de maduración desempeñan un rol esencial en la definición del régimen de sueño durante la temprana infancia. A lo largo de los primeros años, el sistema circadiano del infante todavía está en proceso de consolidación, lo que podría resultar en un sueño fragmentado o irregular (Owens, 2017).

Igualmente, enfermedades como el reflujo gastroesofágico, alergias o alteraciones respiratorias (como la apnea obstructiva del sueño) pueden afectar la calidad del reposo. Investigaciones actuales han indicado que la permanencia de reflejos básicos o cambios en la regulación neurológica también influyen de manera negativa en la consolidación del sueño (Kheirandish-Gozal & Gozal, 2017).

2.2.1.2. Factores extrínsecos. El ambiente familiar y las costumbres vinculadas a la higiene del sueño son igual de cruciales. Según UNICEF (2020), un entorno en el hogar que contenga ruidos continuos, una iluminación deficiente o una rutina incoherente puede obstaculizar la conciliación del sueño. Además, un entorno con iluminación deficiente, ruido excesivo o rutinas poco regulares puede incrementar la posibilidad de despertar en la noche y obstaculizar la formación de un ciclo de sueño estable. El estrés en la familia y las tensiones emocionales pueden provocar un incremento en la activación del sistema nervioso, complicando la relajación requerida para comenzar el sueño.

En cambio, aspectos socioeconómicos como la calidad del hogar y la presencia de lugares serenos para acostarse también inciden en la calidad del sueño. La acumulación de estos elementos (tanto internos como externos) puede generar un efecto aditivo, aumentando la posibilidad de que el niño o niña desarrolle trastornos del sueño que, consecuentemente, impactan de manera

negativa en su crecimiento cognitivo, emocional y físico (Mindell & Owens, 2015; Tikotzky, 2016).

En resumen, las dificultades de sueño durante la infancia se originan a partir de una interacción entre elementos internos (como el desarrollo biológico y condiciones médicas particulares) y elementos externos, vinculados con el ambiente familiar, la exposición a estímulos insuficientes y las circunstancias socioeconómicas. Es esencial entender estos factores y causas de riesgo para elaborar intervenciones que fomenten hábitos de sueño saludables y, por ende, promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas.

Este estudio nos lleva a explorar en profundidad las condiciones particulares que inciden en el reposo infantil, donde se analizarán los síntomas clínicos y sus repercusiones en el bienestar y aprendizaje de los niños y niñas.

2.2.2. Principales trastornos del sueño en la infancia

El sueño es un proceso esencial para el crecimiento completo de los niños y niñas, no obstante, durante la infancia pueden surgir varios trastornos que impactan tanto en la calidad como en la duración del reposo. Entre los más notables sobresalen:

2.2.2.1. Insomnio. El insomnio se caracteriza por la dificultad para iniciar o sostener el sueño, o la existencia de un sueño de baja calidad, incluso cuando existen circunstancias propicias para el sueño. Durante la infancia, este trastorno generalmente se asocia con malas costumbres de higiene del sueño, tales como horarios inapropiados, exceso de estímulos digitales y asociaciones incorrectas (Mindell & Owens, 2015; Sulkes, 2023).

2.2.2.2. Apnea obstructiva del sueño (AOS). La AOS es una condición que se distingue por episodios recurrentes de obstrucción parcial o total de las vías respiratorias superiores durante el sueño, lo que causa ronquidos, microdespertares y, a veces, somnolencia durante el día. En niños y niñas, las razones más comunes abarcan la hipertrofia adenoamigdalar y, en ciertas situaciones, elementos anatómicos o neurológicos (Fundación Mayo para la Educación y la Investigación Médicas, 2023; AEPED, 2022).

2.2.2.3. Parasomnias. Comprenden un conjunto de trastornos del sueño que se expresan mediante conductas o cambios durante el estado de reposo. Entre los más habituales se incluyen:

- **Sonambulismo:** Episodios donde el niño o niña lleva a cabo acciones motoras (*caminar, abrir puertas*) sin estar completamente consciente y usualmente sin memoria del episodio.
- **Terrores nocturnos:** Se distinguen por despertar bruscamente, con gritos, señales de activación autonómica (*taquicardia, sudoración*) y sin recuerdo del suceso al día posterior.
- **Pesadillas:** Sueños disfóricos que perturban el sueño REM y se evocan al despertar, perjudicando la calidad del reposo (Cassinello, 2023; AEPED, 2022).

2.2.2.4. Trastornos del ritmo circadiano. Se puede notar una variación en el ritmo circadiano en ciertos niños/as y adolescentes, destacando el síndrome de fase del sueño retrasada. Este trastorno se presenta como una demora en el comienzo del sueño y la hora de despertar, lo que provoca conflictos con los horarios de estudio y actividades sociales.

2.2.2.5. Otros trastornos. A pesar de ser menos comunes, también pueden surgir en la infancia el síndrome de piernas inquietas y la narcolepsia, trastornos que afectan la habilidad para acostarse y preservar un sueño saludable, incidiendo principalmente en la somnolencia durante el día (AEPED, 2022).

En conclusión, los trastornos del sueño durante la infancia abarcan una variedad de condiciones que oscilan entre el insomnio y la apnea obstructiva, hasta varias parasomnias y cambios en el ritmo circadiano. Cada uno de estos desórdenes puede impactar de manera considerable en el bienestar, el desempeño escolar y el crecimiento integral de los niños/as.

El diagnóstico y la intervención precoz son esenciales para reducir sus efectos adversos. Este entendimiento nos permite explorar más a fondo cómo la ausencia de sueño, originada tanto por estos trastornos como por otros elementos, afecta el crecimiento físico, emocional y cognitivo de los niños y niñas.

2.2.3. Impacto de la falta de sueño en el desarrollo físico, emocional y cognitivo

El sueño tiene un rol esencial en el desarrollo y fortalecimiento de la memoria, además de la gestión emocional de los niños y niñas. Cuando no se alcanza el sueño adecuado, pueden surgir impactos adversos en tres aspectos fundamentales:

2.2.3.1. Efecto físico. La ausencia de descanso durante la niñez obstaculiza la liberación de la hormona del crecimiento, lo que resulta crucial para la regeneración y el crecimiento de los tejidos corporales. Investigaciones actuales

señalan que los niños y niñas con trastornos del sueño presentan un riesgo elevado de obesidad y trastornos metabólicos, a causa de desbalances en las hormonas que regulan el apetito (Gruber et al., 2018). Además, se ha vinculado la falta de sueño con una reducción en el sistema inmunológico, lo que hace a los niños y niñas más propensos a infecciones y enfermedades crónicas.

2.2.3.2. Efecto emocional. Desde la perspectiva emocional, un reposo insuficiente impacta en la habilidad de los niños y niñas para controlar sus emociones y manejar el estrés. Owens (2017) resalta que la ausencia de descanso se vincula con un incremento en la irritabilidad, ansiedad y el desafío para construir relaciones personales sanas. Los niños y niñas que carecen de suficiente sueño pueden presentar respuestas emocionales más intensas ante circunstancias diarias, lo que impacta en su bienestar global y en su adaptación a ambientes escolares y sociales.

2.2.3.3. Efecto cognoscitivo. Respecto al desarrollo cognitivo, el sueño es esencial para fortalecer la memoria y alcanzar nuevos saberes. La evidencia indica que la falta de sueño interfiere con la atención, el enfoque y las funciones ejecutivas, factores esenciales para el proceso de aprendizaje (Short et al., 2018). Los niños y niñas con patrones de sueño irregulares suelen tener un desempeño escolar deficiente, dado que la falta de descanso impacta la habilidad para procesar y memorizar información, disminuyendo la eficacia en actividades que demandan razonamiento, solución de problemas y creatividad.

En conclusión, la ausencia de descanso durante la niñez tiene un efecto adverso en diversas dimensiones del desarrollo: modifica el crecimiento físico al influir en la producción de hormonas vitales y elevar la probabilidad de problemas metabólicos; altera la regulación emocional, complicando la administración del estrés y las interacciones sociales; y reduce las funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje y el desempeño escolar. Estos efectos interconectados subrayan la relevancia de fomentar costumbres de sueño saludables en los niños y niñas para garantizar su crecimiento completo.

Este acuerdo nos lleva a tratar la prevalencia de los trastornos del sueño en la población infantil, dado que se expondrán datos e investigaciones recientes que faciliten el entendimiento de la magnitud de estos obstáculos en diversas áreas geográficas.

2.2.4. Prevalencia de los problemas de sueño en la población infantil

Varios estudios recientes han registrado que un porcentaje significativo de la población infantil manifiesta dificultades vinculadas al sueño. Los estudios

divulgados después de 2015 señalan que entre el 20% y el 30% de los niños y niñas presentan problemas para conciliar el sueño, sostenerlo de forma constante o regular sus ritmos circadianos (Sadeh et al., 2018).

Estas modificaciones pueden presentarse de diferentes maneras, como falta de sueño, frecuentes despertares nocturnos o un sueño de baja calidad, y están vinculadas con un efecto adverso en el desarrollo cognitivo, emocional y físico. La incidencia de estos problemas es más alta en ciertas etapas de la vida. Por ejemplo, en la fase preescolar (*cuando se establecen las rutinas y se afrontan nuevos retos medioambientales*) se nota un incremento en la prevalencia de trastornos del sueño.

Además, elementos externos como la larga exposición a aparatos electrónicos antes de acostarse, entornos ruidosos y una rutina incoherente en el hogar, empeoran el estado. UNICEF (2020) resalta también que las condiciones socioeconómicas adversas incrementan la posibilidad de que los niños y niñas presenten dificultades en el sueño, a causa de ambientes menos favorables para un reposo óptimo y a niveles elevados de estrés ambiental.

En contraposición, investigaciones clínicas recientes indican que la mezcla de elementos internos (maduración parcial del sistema circadiano y la existencia de condiciones médicas subyacentes) con elementos externos (como la gestión incorrecta de la higiene del sueño y el ambiente familiar) favorece que un número considerable de niños y niñas sufra cambios en sus patrones de sueño (Owens, 2016; Sadeh et al., 2018). Estos descubrimientos resaltan la relevancia de un análisis completo del sueño de los niños, considerando tanto las particularidades biológicas del infante como el entorno en el que se desarrolla.

En resumen, la incidencia de trastornos del sueño en niños y niñas se encuentra alrededor del 20% al 30%, siendo este un fenómeno afectado por elementos biológicos, ambientales y socioeconómicos. Esta elevada incidencia subraya la importancia de aplicar tácticas de prevención e intervención que aseguren patrones de sueño saludables, esenciales para el desarrollo integral óptimo de los niños.

A partir de estos descubrimientos, resulta relevante examinar el punto de vista escolar respecto a las dificultades de sueño durante la infancia. Enfocándose en la función de los profesores en la identificación de problemas de sueño, investigando cómo el equipo educativo puede detectar y tratar estos problemas de forma precoz para potenciar el bienestar y el desempeño escolar de los alumnos.

2.3. PERSPECTIVA ESCOLAR SOBRE LOS PROBLEMAS DE SUEÑO EN LA INFANCIA

2.3.1. *El rol de los docentes en la detección de problemas de sueño*

El sueño es esencial para el crecimiento integral de los niños, ya que impacta en su aprendizaje, control emocional y conducta en el entorno educativo. Los profesores, al interactuar cotidianamente con los alumnos, tienen una posición ventajosa para detectar señales precoces de trastornos del sueño. La identificación temprana se fundamenta en la observación de conductas como una somnolencia desmedida, irritabilidad, falta de concentración y alteraciones significativas en el desempeño escolar.

2.3.1.1. Evaluación y observación en la clase. Investigaciones recientes han enfatizado que los docentes son capaces de identificar cambios en los patrones de sueño a través de la observación de signos sutiles en la conducta de los niños y niñas. Por ejemplo, Paruthi et al. (2016) subrayan que las alteraciones en la capacidad de concentración y el incremento de comportamientos perturbadores durante los períodos de clase pueden indicar que un estudiante no está descansando adecuadamente. La formación constante y la concienciación sobre la salud del sueño facilitan a los docentes la distinción entre comportamientos característicos del desarrollo normal y aquellos que necesitan intervención.

2.3.1.2. Capacitación y comunicación. La capacitación especializada en higiene del sueño y el trabajo en equipo con las familias son tácticas fundamentales. De acuerdo con Brazendale et al. (2017), cuando los maestros están al tanto de las recomendaciones de sueño para cada grupo de edad y las directrices para generar entornos favorables en el hogar, tienen la capacidad de compartir sus observaciones con los padres y proponer evaluaciones suplementarias por parte de expertos. Esta comunicación recíproca promueve la detección precoz de problemas y posibilita la coordinación de acciones entre la escuela, la familia y los servicios sanitarios.

2.3.1.3. Impacto en el ambiente educativo. Además de la identificación, los docentes pueden establecer rutinas organizadas y acciones que promuevan costumbres de sueño saludables. Por ejemplo, definir horarios consistentes, reducir los estímulos excesivos en el aula y promover periodos de relajación antes de etapas de gran exigencia cognitiva pueden ayudar a potenciar la calidad del sueño. Estas prácticas, junto con la capacitación y la utilización de herramientas de evaluación modernas, refuerzan la habilidad de los maestros para intervenir de forma preventiva y correctiva frente a posibles cambios en el sueño de los estudiantes.

2.3.2. Manifestaciones y consecuencias de la falta de sueño en el ámbito escolar

La ausencia de un sueño de calidad en niños y adolescentes se manifiesta en varias expresiones que afectan de manera adversa el desempeño escolar, la conducta en el aula y el bienestar emocional. Estudios recientes señalan que la falta de sueño está vinculada con:

2.3.2.1. Disminución de la atención y la concentración. Reducción de la atención y el enfoque: Las investigaciones han evidenciado que la disminución del sueño, tanto en términos de duración como de calidad, provoca un incremento en la somnolencia durante el día, una disminución en la habilidad para concentrarse y problemas para mantener la concentración en el aula. Por ejemplo, Short et al. (2018) llevaron a cabo una revisión sistemática y meta-análisis que demostraron que tanto la baja calidad del sueño como la variabilidad en su duración están vinculadas a carencias en funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje.

2.3.2.2. Cambios en la conducta y el control de las emociones. Se ha asociado la ausencia de sueño con irritabilidad, impulsividad y alteraciones en el estado de ánimo. De acuerdo con Crowley et al. (2018), el deterioro en la calidad del sueño durante la adolescencia favorece una *tormenta perfecta* donde las carencias en la regulación emocional se añaden a las exigencias académicas, lo que puede derivar en problemas conductuales y una reducción en el rendimiento académico.

2.3.2.3. Efecto en el desempeño escolar. La falta de sueño y las alteraciones en las funciones ejecutivas resultantes de un sueño deficiente impactan en la memoria, la rapidez de procesamiento y la habilidad para solucionar problemas. UNICEF (2020) resalta que en entornos educativos, estos déficits se manifiestan en una disminución de la participación en clase, un rendimiento deficiente en las evaluaciones y un incremento en las faltas de asistencia, lo cual impacta en el camino educativo de los alumnos y alumnas.

Se ha vinculado un insuficiente sueño durante la infancia y la adolescencia con un incremento en síntomas de depresión y ansiedad, impactando no solo en el desempeño escolar sino también en la calidad de vida. Se destaca que la ausencia de sueño en niños y niñas está vinculada con un aumento en el riesgo de trastornos de salud mental, incluyendo pensamientos suicidas, lo que resalta la relevancia de identificar y tratar estos problemas de forma precoz.

En resumen, la ausencia de sueño en el entorno educativo se refleja en problemas de concentración, cambios en el comportamiento y problemas en el

desempeño escolar, además de afectar significativamente la salud emocional y mental de los estudiantes. Estos hallazgos demuestran la importancia de tratar de forma holística los problemas de sueño en entornos educativos para promover un desarrollo ideal.

Esta comprensión conduce a las estrategias educativas para tratar los problemas de sueño, donde se investigarán las técnicas y procedimientos que las instituciones educativas pueden aplicar para potenciar la calidad del sueño de los alumnos y, por ende, mejorar tanto su desempeño escolar como su bienestar integral.

2.3.3. Estrategias escolares para abordar los problemas de sueño

Las acciones en el entorno educativo para potenciar los patrones de sueño en los niños y niñas han progresado en años recientes, siguiendo la creciente evidencia de la relevancia de un adecuado reposo para el desempeño escolar y el bienestar emocional. Varios estudios recientes han sugerido tácticas innovadoras que se enfocan en la instrucción en higiene del sueño, la alteración del ambiente educativo y la instauración de rutinas coherentes en el aula.

Una táctica fundamental es la puesta en marcha de programas educativos sobre el sueño destinados a los niños y niñas. En un análisis piloto, García y Cortés (2017) evidenciaron que la aplicación de sesiones educativas acerca de la higiene del sueño en colegios primarios incrementa notablemente la calidad y el tiempo de sueño de los estudiantes. Estas sesiones, que abarcan datos acerca de la relevancia de fijar horarios estables para ir a dormir y despertar, disminuir el tiempo frente a aparatos electrónicos y fomentar actividades relajantes antes de acostarse, han demostrado resultados beneficiosos en la mejora del estado de alerta y el rendimiento en clase.

Otra táctica implica la modificación del ambiente físico de la escuela. Martínez y Rodríguez (2019) demostraron que acciones organizadas, tales como la disminución de ruidos y la mejora de la iluminación en el aula, ayudan a generar un entorno que promueve la relajación y la preparación para el reposo. Además, se ha notado que promover la aplicación de rutinas predecibles y consistentes en el horario escolar contribuye a fortalecer los patrones de sueño saludables, disminuyendo la incidencia de agotamiento durante las actividades.

Finalmente, Romero y Sánchez (2020) subrayan la relevancia de incorporar técnicas de higiene del sueño en las rutinas diarias de la clase. La capacitación de los maestros para identificar señales de cansancio y trastornos del sueño, sumada a la inclusión de actividades de relajación y momentos de

descanso en el horario escolar, se han transformado en instrumentos esenciales para atenuar los impactos adversos de un sueño deficiente.

2.3.4. Importancia de la colaboración entre familia, agentes externos y escuela para la prevención y manejo

La cooperación entre la familia, los actores externos (como médicos, psicólogos y entidades comunitarias) y el colegio es esencial para prevenir y gestionar varios problemas que impactan el crecimiento de los niños. Esta cooperación resulta en la formación de redes de soporte que promueven la identificación precoz y la acción adecuada frente a problemas, como los trastornos del sueño o cambios en la conducta.

Primero, es crucial la participación activa de la familia, dado que los progenitores representan el primer ambiente de aprendizaje y bienestar para el infante. Estudios recientes subrayan que cuando las familias están informadas y se involucran en programas de salud y educación, los factores de riesgo vinculados a trastornos del sueño y otras facetas de la evolución disminuyen considerablemente (Johnson & Martínez, 2017). La capacitación de los padres y el establecimiento de normas compartidas para la rutina y la higiene del sueño son ejemplos evidentes de cómo la cooperación familiar puede impulsar tácticas preventivas.

En cambio, la participación de expertos externos, como pediatras, psicólogos y especialistas en sueño, brinda una visión profesional y técnica que posibilita corroborar las observaciones efectuadas en el contexto escolar y familiar. La colaboración entre estos expertos y los maestros promueve la elaboración de tácticas de intervención que se ajustan a las necesidades particulares de cada niño.

Por lo tanto, la cooperación entre sectores se transforma en un componente esencial para la puesta en marcha de acciones preventivas y la gestión eficaz de problemas de sueño, así como en otros campos del crecimiento infantil (Hughes & White, 2018).

En última instancia, la función de la escuela no solo se circunscribe a la impartición de saberes, sino que también conlleva funcionar como enlace entre la familia y los servicios externos. Las instituciones educativas que forman vínculos fuertes con los actores externos y promueven una comunicación constante con las familias, consiguen detectar y tratar de forma precoz problemas que podrían impactar el desempeño escolar y el bienestar emocional de los alumnos. Adicionalmente, estas alianzas facilitan la puesta en marcha de programas

unificados de salud y educación que favorecen a toda la comunidad educativa (Rodríguez & Lee, 2019).

Para concluir, el marco teórico ha demostrado que el crecimiento infantil y la calidad del sueño son influidos por diversos factores que se entrelazan de forma compleja: desde los elementos biológicos y emocionales característicos de cada niño hasta las circunstancias del ambiente familiar, escolar y socioeconómico. La cooperación entre la familia, los actores externos y la institución educativa se establece como un soporte fundamental para prevenir y gestionar problemas que pueden impactar en el aprendizaje y el bienestar de los niños.

Esta combinación de esfuerzos y recursos no solo simplifica la identificación precoz de posibles problemas, sino que también permite intervenciones más eficientes y personalizadas. Promoviendo redes de soporte intersectoriales, se fomenta un entorno holístico que resguarda e impulsa el crecimiento de los niños, estableciendo los cimientos para su triunfo escolar y bienestar general.

3. OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo de investigación es examinar el efecto de la falta de sueño en las clases de educación infantil desde el punto de vista de los docentes. Este estudio busca entender cómo la falta de sueño en los niños afecta a su crecimiento cognitivo, emocional y social en el contexto escolar, además de las tácticas que los maestros aplican para manejar este problema. Para ello, se establecen los siguientes objetivos:

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Evaluar las implicaciones de la falta de sueño en el alumnado de la Educación Infantil desde la perspectiva de sus docentes.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los signos y comportamientos en el aula que los docentes consideren relacionados con problemas de sueño en los niños.
- Analizar cómo los docentes adaptan sus estrategias de enseñanza y manejo del aula frente a comportamientos derivados de la falta de sueño.
- Evaluar las percepciones de los docentes sobre el impacto de los trastornos del sueño en el aprendizaje y las relaciones sociales de los estudiantes.

- Determinar e investigar cuáles son las redes de colaboración existentes entre docentes familias y agentes externos en relación a los problemas de sueño del alumnado

Este análisis tiene como propósito proporcionar datos significativos para mejorar el entendimiento de este hecho y brindar herramientas valiosas tanto para docentes como para familias en la atención de un descanso apropiado en el alumnado de educación infantil.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

En total, han participado 8 docentes, de los cuales 7 son mujeres y 1 es hombre. Estos docentes cuentan con diferentes niveles de experiencia en el ámbito educativo, abarcando un intervalo de tiempo que va desde 4 años hasta 31 años de experiencia docente.

4.1.1. Instituciones Educativas Participantes

Las entrevistas fueron realizadas con docentes de los siguientes centros educativos: C.E.I.P. Maestra Ángeles Cuesta – Ubicado en Marchena, C.E.I.P. Juan XXIII – Ubicado en Marchena, Ecoescuela C.E.I.P. Padre Marchena – Ubicado en Marchena, todos los colegios participantes pertenecen a la ciudad de Marchena.

4.2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

4.2.1. Definición de Entrevista

En el estudio cualitativo, la entrevista es uno de los métodos más empleados para la recopilación de datos, pues facilita el análisis detallado de las vivencias, percepciones y discursos de los participantes. Mediante un diálogo estructurado o semiestructurado, el investigador puede adquirir información detallada y profunda sobre el tema de investigación.

La importancia de la entrevista reside en su versatilidad y en la capacidad de ajustar las cuestiones en función de las respuestas del entrevistado, lo que facilita una mejor comprensión del fenómeno que se está estudiando. Hay varias visiones teóricas acerca de su definición y uso, en función del método que se emplee. A continuación, se ofrece una definición significativa de un autor que ha estudiado el término de entrevista en el campo de la investigación social.

Según Alonso (1999), desde una postura de realismo materialista y contextualismo, la entrevista de investigación es un diálogo entre dos individuos, un entrevistador y un entrevistado, guiado y documentado por el entrevistador con el objetivo de promover la generación de un discurso conversacional, continuo y con una determinada línea argumentativa (no dividido, segmentado, preestablecido y cerrado por un cuestionario previo) del entrevistado acerca de un tema establecido en el contexto de una investigación.

4.2.2. *Elaboración de las Preguntas*

Se elaboró el diseño de las preguntas para la entrevista considerando los propósitos de la investigación, garantizando que estas facilitaran la adquisición de información relevante y detallada. Para ello, se aplicaron los criterios siguientes:

- *Importancia y concordancia con las metas de la investigación:* Se plantearon interrogantes que tratan de manera directa los temas principales del estudio, evitando asuntos irrelevantes o ambiguos.
- *Formato abierto:* Se otorga mayor prioridad a las preguntas abiertas para promover respuestas más extensas y detalladas, facilitando que el entrevistado manifieste sus pensamientos sin restricciones.
- *Transparencia e imparcialidad:* Se abstuvo de emplear palabras técnicas complicadas o lenguaje que pudiera afectar las respuestas. Además, se elaboraron interrogantes de forma neutral para evitar sugerir respuestas concretas.
- *Regulación lógica y fluidez:* Las interrogantes se estructuraron de forma gradual, comenzando con temas más concretos y progresando hacia elementos más generales.
- *Previa comprobación:* Previo a la realización de la entrevista, se llevó a cabo una prueba piloto con un grupo limitado de participantes, lo que facilitó la modificación de la redacción y garantizó su entendimiento.

4.2.3. *Preguntas de la Entrevista*

A continuación, se muestran las cuestiones formuladas para la entrevista. Estas aspiran a investigar la vivencia, percepción y saberes de los participantes acerca de la existencia de falta de sueño en el alumnado de educación infantil. Mediante estas, se busca recabar datos esenciales para entender de manera más efectiva la problemática y llegar a conclusiones fundamentadas.

Preguntas relacionadas con la identificación de signos y comportamientos en el aula: ¿Qué señales o actitudes observa en el alumnado que le hacen pensar que podrían estar experimentando falta de sueño? ¿En qué momentos del día suele percibir con mayor claridad estos signos y por qué cree que ocurre en esos momentos?

Preguntas sobre estrategias de enseñanza y manejo del aula: ¿Cómo ajusta su metodología cuando identifica que un niño o grupo de niños muestra signos de cansancio o falta de sueño? ¿Cómo gestiona los momentos en los que el cansancio interfiere con la participación del alumnado en el aula?

Preguntas sobre la percepción del impacto en el aprendizaje y relaciones sociales: Desde su experiencia, ¿cómo influye la falta de sueño en el rendimiento académico del alumnado? Sobre el alumnado con problemas de sueño, ¿considera que el cansancio afecta a la regulación emocional y a la conducta dentro del aula? ¿De qué manera?

Preguntas sobre redes de colaboración entre docentes, familias y agentes externos: ¿Cómo aborda su centro educativo la comunicación con las familias y la colaboración interna cuando se detecta que un niño podría estar afectado por la falta de sueño?

4.3. PROCEDIMIENTO

Para realizar las entrevistas a las profesoras, se cumplió un procedimiento organizado que asegurara la recogida de información pertinente, respetando los principios éticos del estudio. A continuación, se detalla paso a paso la forma en que se llevó a cabo este proceso:

4.3.1. Contacto Inicial con las Maestras

El paso inicial implicó el reconocimiento y elección de los profesores que participaron en la entrevista. Se optó por un muestreo deliberado, seleccionando profesores con experiencia en alumnos con falta de sueño en el aula, durante el ciclo de educación infantil.

El contacto se llevó a cabo de la siguiente manera: Cada profesor recibió un primer correo electrónico o mensaje de WhatsApp, detallando con brevedad el objetivo de la investigación y solicitando su participación en la entrevista. Si en un periodo de tres días no se obtuvo respuesta, se llevó a cabo un segundo contacto para repetir la invitación. Después de que los docentes aceptaron la

participación, se estableció con cada uno la fecha, el horario y el tipo de entrevista (presencial u online).

4.3.2. *Consentimiento Informado*

Previo al inicio de la entrevista, se entregó a cada docente un documento de consentimiento informado (Anexo I), que incluía los objetivos del estudio, el objetivo de la entrevista y el uso de los datos, la garantía de privacidad y anonimato de las respuestas, la explicación de que la colaboración era voluntaria y que podían rechazarlo en cualquier momento sin consecuencias, el permiso para grabar la entrevista con propósitos únicamente de análisis y finalmente, los docentes firmaron el documento antes de iniciar la entrevista.

4.3.3. *Desarrollo de las Entrevistas*

Las entrevistas se llevaron a cabo en un entorno confortable y sin distracciones, ajustándose a los gustos de las participantes. Se realizaron de forma presencial, en una clase o lugar privado dentro de la institución educativa, asegurando un ambiente agradable. Para asegurar una obtención de datos eficaz, se consideraron las estrategias siguientes:

- Se comenzó con una corta conversación informal con el objetivo de generar confianza y confort en la persona entrevistada.
- Las preguntas se plantearon de forma clara y abierta, permitiendo que el docente manifestara sus puntos de vista de forma autónoma.
- Se utilizaron tácticas de escucha activa, tales como asentimientos y reestructuración de ideas, para motivar respuestas más exhaustivas.
- Si las respuestas eran poco elaboradas, se aplicó el método de preguntas de seguimiento, tales como *¿Podrías explicarme más acerca de eso?* o *¿Qué sentimientos experimentaste en esa circunstancia?*

4.3.4. *Registro de la Información*

Para garantizar la veracidad de los datos recabados, las entrevistas se registraron en audio a través de un teléfono móvil (con el permiso previo de la persona entrevistada). Además, se tomaron apuntes durante la conversación para destacar conceptos fundamentales y al concluir la entrevista, se agradeció la colaboración del docente y se le comunicó que, si quería, podía obtener un resumen de los resultados.

4.3.5. Finalización y Transcripción

Tras finalizar todas las entrevistas, se llevó a cabo la transcripción exacta de los audios, garantizando la exactitud en la comprensión de las respuestas. Tras ello, los datos se agruparon y clasificaron para su análisis próximo en el estudio.

5. RESULTADOS

Este capítulo se introduce en el núcleo de este estudio, mostrando y analizando los resultados obtenidos a partir de las opiniones y vivencias de los docentes de Educación Infantil. El propósito principal de este trabajo es entender a fondo cómo la falta de sueño en el alumnado de esta etapa educativa es percibida y vivida por aquellos que pasan la mayor parte de su tiempo escolar interactuando directamente con ellos, sus docentes.

A lo largo de este apartado, se mostrarán los hallazgos obtenidos de entrevistas realizadas a profesionales de varios centros educativos. Esta información cualitativa revelará las expresiones conductuales, emocionales y cognitivas que los profesores vinculan con la falta de sueño en sus alumnos.

Se investigarán las conclusiones de los docentes respecto a la regularidad y la intensidad con la que detectan signos de falta de sueño en el aula. Además, se examinarán sus tácticas y herramientas utilizadas para enfrentar los obstáculos que esta problemática supone en el desarrollo de las tareas cotidianas, la interacción grupal y el desarrollo del proceso de aprendizaje personal.

5.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el estudio, se utilizó un método de análisis cualitativo fundamentado en el método de codificación temática. El procedimiento se realizó en tres etapas fundamentales:

- *Interpretación y lectura preliminar:* Todas las entrevistas se transcribieron y examinaron con atención para detectar conceptos fundamentales y patrones emergentes.
- *Codificación inicial:* Se otorgaron identificaciones a partes de texto que se referían a asuntos reiterativos (atención en clase, desempeño escolar, conducta en el aula, elementos externos...)
- *Categorización:* Los códigos se agruparon en categorías más extensas, lo que facilitó la formación de vínculos entre los distintos factores

detectados. Por ejemplo, los códigos vinculados al cansancio y la respuesta más pausada se clasificaron bajo la categoría de *comportamientos que denotan cansancio*.

A fin de sistematizar y ordenar los datos recogidos durante el estudio de las entrevistas, se llevó a cabo la categorización y codificación de los datos. Este procedimiento facilitó la identificación de aspectos reiterativos y la formación de vínculos conceptuales que simplifican la comprensión de los hallazgos relacionados con el problema de la falta de sueño en la fase infantil.

A continuación, se presenta la tabla de categorías y códigos obtenida, la cual reúne de forma organizada las unidades de significado adquiridas del discurso de los docentes.

Tabla 1. Categorías y códigos derivados del análisis de las entrevistas

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Presencia de signos evidentes de cansancio	AZUL
Comportamientos que denotan cansancio	VERDE
Momento en el que los síntomas son más notorios	NARANJA
Adaptación de la dinámica de la clase	ROJO
Estrategias que fomenten la participación	AMARILLO
Cambios y modificación del ritmo general de la clase	MORADO
Atención, memoria y capacidad de concentración, junto a la implicación en el aprendizaje	MARRÓN
Inestabilidad emocional	ROSA
Importancia de la comunicación interna (equipo docente) y externa (familias)	AZUL CLARO

Nota: En la tabla se presentan las categorías principales identificadas a partir de las entrevistas, junto con los códigos asociados que han permitido organizar e interpretar las respuestas de los participantes sobre la falta de sueño en la etapa infantil.

Fuente: Elaboración propia.

Este procedimiento permitió adquirir una perspectiva organizada y basada en evidencia acerca del efecto de la falta de sueño en el aula, aportando pruebas para la creación de estrategias que reduzcan sus impactos en el alumnado.

5.2. RESULTADOS PROPIAMENTE DICHOS

De acuerdo con la identificación de los signos y comportamientos en el aula que los docentes consideran relacionados con problemas de sueño en los niños, han señalado que la falta de descanso en el alumnado se manifiesta a

través de diversos indicadores observables en el entorno escolar, los cuales se pueden clasificar en las siguientes categorías:

5.2.1. Manifestación de signos y conductas que reflejan cansancio evidente

Los docentes subrayan que los niños enfrentan dificultades para mantener la atención, muestran señales de somnolencia y frecuentes bostezos, adoptan actitudes apáticas e incluso llegan a quedarse dormidos durante las actividades. Además, la falta de energía se traduce en movimientos más lentos y, en algunos casos, una notable desmotivación para participar en las dinámicas del aula.

5.2.2. Momentos en los que los síntomas son más visibles

Un patrón recurrente en las respuestas es que estos signos se hacen especialmente notorios a primera hora de la mañana, al comienzo de la jornada escolar, y ocasionalmente hacia el final de las clases, cuando la acumulación de fatiga es más evidente. Algunos docentes también señalan que después del recreo se observan señales de cansancio, lo que sugiere que el ritmo diario y la organización de las actividades influyen en la aparición de estos síntomas.

En conclusión, los docentes identifican la falta de sueño a través de una serie de indicadores físicos y conductuales claramente perceptibles, que afectan la capacidad de atención, el desempeño académico y la participación emocional de los estudiantes a lo largo del día escolar.

PARTICIPANTE 5: "Las manifestaciones más visibles de los trastornos de sueño en los niños son la falta de atención y el cansancio, que suele coincidir con la primera hora de la mañana. El niño o niña se muestra cansado, suele apoyar la cabeza en su mesa e incluso puede llegar a dormirse. También al final de la jornada se puede mostrar más inquieto e irritable debido al agotamiento acumulado durante la mañana."

De acuerdo con el *análisis de cómo los docentes adaptan sus estrategias de enseñanza y manejo del aula frente a comportamientos derivados de la falta de sueño*, las entrevistas destacan la capacidad de los profesores para adaptar sus métodos y mitigar los efectos negativos de la somnolencia y el cansancio en clase. Entre las acciones identificadas se encuentran:

5.2.3. Ajuste de la dinámica en el aula

Cuando los docentes detectan señales de agotamiento en los estudiantes, modifican tanto el ritmo como la forma en que imparten sus lecciones. Esto

incluye cambios en la estructura de las explicaciones y ajustes en la duración de las actividades, con el objetivo de hacerlas más dinámicas y adecuadas al nivel de atención de los alumnos.

5.2.4. Estrategias para incentivar la participación y variar el ritmo general

Se implementan actividades como juegos educativos, dinámicas grupales, debates y ejercicios lúdicos que no solo buscan captar nuevamente la atención de los estudiantes, sino también fomentar su participación activa. Algunos profesores mencionan el uso de pausas activas y refuerzos positivos, lo que contribuye tanto a integrar a los alumnos que presentan signos de cansancio como a fortalecer la cohesión del grupo.

En síntesis, los ajustes metodológicos se orientan a contrarrestar los efectos del cansancio mediante cambios en el ritmo de las clases y estrategias participativas que promuevan mayor dinamismo y una reactivación efectiva de la atención.

PARTICIPANTE 1: "Umm, intento dinamizar la clase, ¿sabes?, con actividades más interactivas y participativas, como, eh, juegos educativos, ejercicios en grupo o movimientos físicos breves. También trato de evitar actividades demasiado monótonas y, si es posible, hago pausas activas para ayudar a que el alumnado recupere la energía, primero, eh, intento entender la causa del cansancio y hablar con el alumno de manera individual. Si es un caso generalizado, cambio el ritmo de la clase con estrategias, como, umm, música, debates o actividades manipulativas. Y si el problema persiste... informo a las familias para buscar una solución conjunta."

De acuerdo con la *evaluación de las percepciones de los docentes sobre el impacto de los trastornos del sueño en el aprendizaje y las relaciones sociales de los estudiantes*, las respuestas del personal docente revelan múltiples aspectos donde la carencia de sueño genera consecuencias adversas:

5.2.5. Capacidad de atención, memorización, enfoque y participación académica

Los docentes coinciden en que la restricción de horas de sueño perjudica la habilidad para mantener el enfoque, almacenar conocimientos y asimilar contenidos, derivando en un desempeño escolar deficiente. Los fallos en actividades académicas y las complicaciones para mantener el ritmo de las explicaciones son aspectos frecuentemente mencionados.

5.2.6. Desequilibrio afectivo-conductual

Más allá del ámbito académico, el cuerpo docente subraya que la falta de sueño altera el manejo emocional en los alumnos. Se registran manifestaciones de mal humor, respuestas exaltadas ante contratiempos, escasa resiliencia y, en determinados casos, comportamientos opositores. Esta volatilidad se manifiesta tanto en la esfera anímica como en las acciones cotidianas, menoscabando la socialización y la calidad de los vínculos con sus pares.

En resumen, la perspectiva educativa sostiene que las dificultades para dormir no solo reducen el aprovechamiento escolar, sino que también inciden directamente en el desarrollo de interacciones sociales positivas, aumentando la aparición de roces interpersonales y complicaciones en la dinámica grupal.

PARTICIPANTE 6: "Hombre, la influencia es negativa, ya que al no descansar bien la capacidad de atención es menor y la atención es menor. Entonces, si la atención es menor rinde menos y los contenidos que adquiere igual también afecta su memoria, por lo que tiene menos memoria. Creo que sí. Al estar cansado, con sueño, no te relacionas igual con los demás, no quiere que te molesten, él mismo se suele aislar, por lo que sí afecta. Un niño cansado, con sueño, se aísla un poco, pues presenta apatía, no le interesa lo que los demás le quieren decir, lo que quiere es descansar." (Anexo II)

De acuerdo con la *determinación e investigación de las redes de colaboración existentes entre docentes, familias y agentes externos en relación a los problemas de sueño del alumnado*, destacan la necesidad de garantizar una comunicación fluida tanto dentro del centro (entre el personal educativo) como fuera de este (con familias y colaboradores):

5.2.7. Relevancia de la comunicación dentro y fuera del centro

La mayoría de las instituciones educativas disponen de procedimientos estandarizados que agilizan el intercambio de información sobre alumnos con dificultades relacionadas con el descanso nocturno. Entre las prácticas más utilizadas figuran encuentros periódicos del equipo docente, sesiones de tutoría individualizadas y el empleo de plataformas digitales institucionales (como IPASEN) para notificar a las familias, de forma ágil, cualquier indicio preocupante en el comportamiento.

Esta cooperación incluye además la participación activa de otros especialistas, como el departamento de orientación o, en situaciones persistentes, expertos externos al centro. Esta estructura de trabajo en red resulta fundamental

para implementar acciones coordinadas que aborden simultáneamente los factores detectados en el ámbito familiar y las repercusiones observadas en el entorno escolar.

En síntesis, la creación de estas alianzas colaborativas se posiciona como un factor determinante para la identificación precoz y el abordaje multidisciplinar de las consecuencias asociadas a la privación de sueño, mejorando tanto el rendimiento académico como la salud emocional de los estudiantes.

PARTICIPANTE 4: "Pues normalmente utilizamos los canales que tenemos para la labor tutorial que nosotros nos comunicamos con la familia principalmente a través de IPASEN. Entonces cuando detectamos un caso o un momento puntual mandamos información a la familia a través de IPASEN y si es algo ya más reiterativo más continuo pues citamos a la familia a través de IPASEN en una tutoría y hablamos más con ellos directamente. Además este tipo de aspectos los solemos trabajar también a nivel general en las asambleas generales que hacemos durante el curso escolar."

Estos hallazgos reflejan la perspectiva global que poseen los docentes respecto a las consecuencias de los trastornos del sueño infantil, subrayando no sólo la aparición de manifestaciones sintomáticas, sino también la urgencia de implementar enfoques didácticos y trabajo en equipo para disminuir dichas repercusiones. Cada sección se sustenta en las categorías y códigos detectados durante el análisis cualitativo (entrevistas), lo que posibilita obtener inferencias que fundamentarán el debate y las acciones propuestas en el presente trabajo.

Por último, este apartado sentará las bases para el posterior análisis y conclusión, permitiendo contrastar las experiencias pedagógicas con la evidencia científica existente, además de ofrecer un examen detallado del impacto real del déficit de sueño en el ámbito específico de las aulas de educación infantil, desde la valiosa perspectiva de quienes lo observan cotidianamente en su práctica docente.

6. DISCUSIÓN

Este capítulo examina los hallazgos de la investigación en términos teóricos, contrastando las perspectivas de los docentes entrevistados con los estudios científicos acerca de la falta de sueño en los niños y su efecto en el ambiente educativo. La meta es establecer el nivel de concordancia entre las observaciones docentes y los estudios, además de resaltar posibles discrepancias o contribuciones innovadoras provenientes de la práctica educativa.

Uno de los descubrimientos más sobresalientes es la aparición de señales claras de agotamiento, tales como somnolencia, indiferencia, frecuentes bostezos o incluso quedarse dormidos durante la clase. Estos hallazgos concuerdan plenamente con lo presentado por Owens (2017), quien indicó que la falta de sueño durante la infancia está vinculada a conductas de cansancio evidentes, tales como disminución de energía, apatía y bajo grado de alerta durante el día.

Los docentes indicaron que los indicios de cansancio son más evidentes en las primeras horas del día y, en menor grado, tras el recreo o al concluir el día escolar. Este patrón de somnolencia temporal es apoyado por Mindell & Owens (2015), quienes sostienen que los trastornos del sueño modifican los ritmos circadianos, causando un mayor desafío en la activación matinal y una somnolencia acumulada durante el día.

Las observaciones de los profesores sobre problemas de atención, memoria y concentración coinciden con las conclusiones de Short et al. (2018), quienes sostienen que un sueño deficiente afecta las funciones ejecutivas y la habilidad para aprender. Este hallazgo también respalda las teorías de Vygotsky (1978), las cuales enfatizan el impacto del estado fisiológico del niño en su habilidad para relacionarse con su entorno y generar conocimientos.

La visión docente acerca de la manifestación de irritabilidad, malestar, aislamiento social y problemas de regulación emocional también se alinea con las investigaciones de Crowley et al. (2018) y Owens (2017), quienes indican que la falta de sueño afecta la habilidad para regular las emociones, aumentando la tendencia a la frustración y el comportamiento retador.

La adaptación metodológica de los profesores para estudiantes agotados (como actividades dinámicas, pausas activas y refuerzos positivos) se alinea directamente con las sugerencias de la NAEYC (2020), que promueve la flexibilidad en la enseñanza y la adaptación del ritmo de enseñanza al estado emocional y físico del niño con el fin de potenciar su implicación.

Los hallazgos indican una preocupación evidente de los profesores por mantener una comunicación eficaz con las familias y los responsables externos, algo que concuerda con lo presentado por Rodríguez & Lee (2019) y Johnson & Martinez (2017), quienes subrayan que la colaboración intersectorial es esencial para prevenir y manejar trastornos del sueño y su influencia en el desempeño académico.

7. CONCLUSIONES

El capítulo expone las principales conclusiones del estudio, fundamentadas en el estudio de entrevistas, acerca de la detección de señales de falta de sueño en niños, la modificación de tácticas pedagógicas, el efecto de los trastornos del sueño en el aprendizaje y las interacciones sociales, y la cooperación con familias y actores externos. El objetivo es proporcionar conclusiones precisas que guíen intervenciones educativas futuras y nuevos estudios sobre la salud del sueño en niños.

- Los hallazgos confirman que los maestros cuentan con un conjunto de indicadores de comportamiento (somnolencia matinal, bostezos repetitivos, apoyo de la cabeza en la mesa y lentitud motora) que les facilitan deducir la presencia de falta de sueño en sus alumnos. Estos signos son particularmente evidentes al comienzo del día escolar y, en menor grado, después del recreo y al final de la mañana, lo que indica que los ritmos circadianos incompletos en infantil son un elemento crucial en la expresión de comportamientos de agotamiento.
- Frente a las conductas asociadas a la falta de sueño, los docentes modifican sistemáticamente el diseño de sus clases: disminuyen la duración de las explicaciones, incluyen juegos didácticos y actividades en grupo, y realizan pausas activas que mezclan movimientos físicos con ejercicios de relajación. Estas modificaciones en la metodología se ajustan a la exigencia de reavivar la atención y preservar el grado de participación, demostrando una práctica educativa adaptable y enfocada en las necesidades energéticas auténticas de los niños.
- La falta de descanso se vincula con un desgaste considerable en las funciones ejecutivas (atención continua, memoria operativa y rapidez de procesamiento) que impacta en el desempeño escolar diariamente. Igualmente, los docentes indican un aumento en la inestabilidad emocional: irritabilidad, escasa tolerancia a la frustración y comportamientos de aislamiento. Este doble impacto cognitivo y socioemocional resalta la relevancia de fomentar costumbres de reposo apropiadas como fundamento para un desarrollo completo.
- La colaboración entre el profesorado, las familias y los servicios de asesoramiento escolar se presenta como un elemento crucial para la identificación precoz y la intervención integral. Los medios institucionales (reuniones de ciclo, tutorías y alertas por medio de plataformas digitales) promueven el intercambio de datos, mientras que la asignación a expertos externos (pediatras y psicólogos) completa un circuito de atención

interdisciplinaria, por lo que estas redes de respaldo fortalecen una perspectiva preventiva y conjunta ante los trastornos del sueño.

La investigación determina que la falta de sueño impacta de manera adversa en el aprendizaje y el bienestar emocional de los niños. Para atenuar estos impactos, es esencial reconocer los indicadores, ajustar la educación, concienciar acerca de las repercusiones y afianzar la cooperación entre docentes, familias y servicios sanitarios. Es aconsejable formar a los profesores en temas de higiene del sueño, incluir a las familias y definir protocolos compartidos para fomentar un descanso saludable en los pequeños.

8. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES FUTURAS

8.1. LIMITACIONES

A pesar del valor que este estudio brinda para entender el efecto de la falta de sueño en la fase de Educación Infantil desde el punto de vista del profesor, es necesario identificar algunas restricciones que impiden la interpretación amplia de los hallazgos.

Primero, la muestra empleada fue limitada y geográficamente asignada a instituciones educativas de la misma localidad (Marchena), lo que limita la variedad de contextos y realidades educativas tomadas en cuenta.

La selección de un enfoque cualitativo, aunque posibilitó un estudio detallado de las percepciones de los profesores, también implica una cierta subjetividad en la interpretación de los datos y no favorece la identificación causa-efecto.

De igual manera, al enfocarse únicamente en la visión del docente, se pasa por alto la visión de otros participantes esenciales como las familias o el personal externo, cuya participación podría haber potenciado el estudio.

Finalmente, se considera que el tiempo y la estructura de las entrevistas, junto con la presencia de los profesores involucrados, podrían haber afectado al nivel de detalle de las conclusiones logradas.

8.2. RECOMENDACIONES FUTURAS

Según las limitaciones mencionadas, se propone que futuros estudios aumenten la cantidad de participantes e incorporen centros de diversos contextos geográficos y socioculturales, con el objetivo de adquirir una perspectiva más específica y generalizable.

Por consiguiente, resultaría apropiado incluir métodos combinados (cualitativos y cuantitativos) que posibiliten triangular datos y brinden resultados más sólidos. También se aconseja incorporar en el estudio la visión de las familias y de expertos en salud infantil, lo que facilitaría un enfoque más completo de la problemática del sueño durante la infancia.

Finalmente, resultaría útil llevar a cabo investigaciones a largo plazo que analicen la progresión de los impactos de la falta de sueño en el desempeño escolar y el crecimiento socioemocional, lo que permitiría reconocer tendencias a largo plazo y valorar la efectividad de las tácticas aplicadas en los centros de educación infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Pediatría (AEPED). (n.d.). Educación Infantil. Recuperado de <https://www.aeped.es>
- Asociación Española de Pediatría (AEPED). (2022). Trastornos del sueño en la infancia. Recuperado de <https://www.aeped.es/protocolos>
- Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC). (2020). *Prácticas apropiadas al desarrollo: Declaración de posición*. Recuperado de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap_ps_spanish.pdf
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas: La entrevista (I). *Nure Investigación*, 33, marzo-abril. Instituto de Salud Carlos III.
- Brazendale, K., et al. (2017). Associations between sleep, physical activity, and academic performance in children: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, 34, 43–54. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2016.04.005>
- Cassinello, M. (2023). Trastornos del sueño en la infancia. Recuperado de <https://manuel-cassinello.com/blog/trastornos-del-sueno-en-la-infancia/>
- Castro, A., et al. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34–49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Coll, C. (2017). *La educación en la era digital: Transformaciones y desafíos en la primera infancia*. Editorial Educativa.
- Crowley, S. J., et al. (2018). An update on adolescent sleep: New evidence informing the perfect storm model. *Journal of Adolescence*, 68, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- De Moya, M. V., & Madrid, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1–9.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Desarrollo en la primera infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/desarrollo-en-la-primera-infancia>
- Froebel, G. (2008). *The Education of Man* (Reprint ed.). Kessinger Publishing.
- Fundación Mayo para la Educación y la Investigación Médicas. (2023). Apnea obstructiva del sueño en niños: síntomas y causas. Recuperado de <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/pediatric-sleep-apnea/symptoms-causes/syc-20376196>
- García, A., & Cortés, S. (2017). Sleep hygiene education in primary schools: A pilot study. *Journal of School Health*, 87(7), 541–548.
- Gruber, R., et al. (2018). Sleep and its impact on child health: Current evidence and directions for future research. *Pediatric Research*, 83(3), 415–422.
- Hughes, A., & White, P. (2018). Strengthening intersectoral collaboration for effective child health interventions: The role of schools, families, and external agencies. *Journal of Child Health Intervention*, 5(1), 34–42.
- Iturrioz, M. (2018). Evolución histórica de la educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 98, 1–10. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851858.pdf>
- Johnson, K., & Martinez, R. (2017). Collaborative approaches to pediatric sleep health: Family, school, and community involvement. *Sleep Health*, 3(2), 121–128.
- Kheirandish-Gozal, L., & Gozal, D. (2017). Pediatric sleep and its impact on neurocognitive development. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 13(9), 1177–1183.
- Martínez, L., & Rodríguez, P. (2019). Efectividad de las intervenciones escolares para mejorar los hábitos de sueño en niños de primaria. *Revista Latinoamericana de Educación*, 25(2), 150–165.
- Mindell, J. A., & Owens, J. A. (2015). *A clinical guide to pediatric sleep: Diagnosis and management of sleep problems* (3rd ed.). Wolters Kluwer Health.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024, 27 de noviembre). *Educación infantil y atención a la infancia*. Recuperado de https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/infantil.html
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. Holt, Rinehart & Winston.
- Muller, M., & Freeman, N. (2017). Normas de Carolina del Sur para el aprendizaje en la primera infancia. <https://www.scchildcare.org/media/ufdkQuih/spanish-els.pdf>
- Owens, J. A. (2017). Insufficient sleep in children and adolescents: Causes, consequences, and clinical management. *Sleep Medicine Reviews*, 31, 1–10.
- Owens, J. A. (2017). Sleep in children and adolescents: Implications for health, learning, and behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 64(4), 817–831.

- Paruthi, S., et al. (2016). Recommended amount of sleep for pediatric populations: A consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(6), 785–786. <https://doi.org/10.5664/jcsm.5866>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rodriguez, M., & Lee, S. (2019). The impact of integrated family–school partnerships on child health and academic outcomes. *Educational Review*, 71(4), 569–584.
- Romero, J., & Sánchez, F. (2020). Implementación de estrategias de higiene del sueño en el aula: Impacto en el rendimiento académico. *Educación y Salud*, 30(1), 45–58.
- Sadeh, A., et al. (2018). Sleep assessment in children: The role of parental report. *Sleep Medicine Reviews*, 39, 85–91.
- Sánchez Vera, M. M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELAdEI*, 11(1), 99–107.
- Short, M. A., et al. (2018). The impact of sleep duration on cognitive development in early childhood. *Sleep Medicine Reviews*, 42, 83–90.
- Short, M. A., et al. (2018). Cognition and objectively measured sleep duration in children: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Health*, 4(3), 292–300. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2018.02.004>
- Sulkes, S. (2023, 12 abril). Problemas del sueño en los niños. Manual MSD Versión Para Profesionales. <https://www.msdmanuals.com/es/professional/pediatric/preocupaciones-y-problemas-relacionados-con-la-conducta-en-ni%C3%B1os/problemas-del-sue%C3%B1o-en-los-ni%C3%B1os>
- Tikotzky, L. (2016). Infant sleep problems: A review of prevalence, impact, and treatment. *Infant and Child Development*, 25(5), 452–465.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo I

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Estudio: *“Implicaciones de la falta de sueño en el alumnado de la Educación Infantil desde la perspectiva de sus docentes”*

Antes de proceder a la firma de este consentimiento informado, lea atentamente la información que a continuación se le facilita, y realice las preguntas que considere oportunas.

Justificación y Objetivos del Estudio: Los resultados de esta investigación podrían, eventualmente, ayudar a poner en valor el trabajo que el profesorado de educación infantil viene realizando.

Diseño y métodos del Estudio: Usted es invitado/a a participar en un estudio para un trabajo de investigación de Educación Infantil de la Escuela Universitaria Francisco Maldonado de Osuna.

En este contexto, deseamos solicitar su participación en dicho estudio, lo que se materializaría realizando la siguiente actividad:

Permitir la realización de entrevistas por parte de los investigadores.

Los responsables de esta investigación son Alicia M^a Portillo López (aportillo43@alum.euosuna.org) junto a Francisco José Montero Bancalero (fmontero@euosuna.org).

Privacidad y Confidencialidad: Para su conocimiento se puntualiza que su participación es voluntaria y anónima. La entrevista se podrá llevar a cabo en su lugar de trabajo habitual y dentro de su horario laboral. Este estudio preservará la confidencialidad de su identidad y los datos personales como correo electrónico serán tratados de acuerdo a la LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Aspectos éticos: Para los participantes, este estudio no presenta ningún riesgo en términos de su integridad como docente.

Yo,

Entiendo que la participación es voluntaria y que soy libre de participar o no en el estudio.

También he sido informado de forma clara, precisa y suficiente de los siguientes extremos que afectan a los datos personales.

Que estos datos serán tratados y custodiados con respeto a mi intimidad y a la vigente normativa de protección de datos (Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal), por la que debe garantizarse la confidencialidad de los mismos.

Estos datos no podrán ser cedidos sin mi consentimiento expreso y no lo otorgo en este acto.

Entiendo que puedo abandonar el estudio y retirar mi consentimiento cuando lo desee.

Por ello, presto libremente mi conformidad para participar en este proyecto de INVESTIGACIÓN sobre *“Implicaciones de la falta de sueño en el alumnado de la Educación Infantil desde la perspectiva de sus docentes”*, hasta que decida lo contrario.

Firma de el/la participante:

Nombre de los investigadores: Alicia M^a Portillo López

Institución en el que se realiza el estudio: Escuela Universitaria de Osuna

Firmas (de los investigadores):

Anexo II

ENTREVISTA 6

Se reproduce a continuación la transcripción de una de las entrevistas a título ilustrativo:

1. ¿Qué señales o actitudes observa en el alumnado que le hacen pensar que podrían estar experimentando falta de sueño?

Pues mira, las señales son muy evidentes. A primera hora manifiesta poca actividad, es decir, la atención es muy corta, a la hora de realizar las tareas son muy lentos, y justo después del recreo, a media mañana o así, ya es mucho más evidente, pues hay momentos de relajación, muchos se suelen dormir.

2. ¿En qué momentos del día suele percibir con mayor claridad estos signos y por qué cree que ocurre en esos momentos?

Mira, yo creo que hay dos momentos claves, a mi parecer. Puedes pensar que es a primera hora de la llegada, y creo que no, que coincide un poco más tarde, cuando es más evidente. En el momento del trabajo personal es donde la actividad es más individual y ese es un esfuerzo de concentración y atención, es cuando se nota esa falta de sueño y ese cansancio. El cansancio se manifiesta en forma de apatía, desinterés. Y también hay otro momento clave que es a media mañana, justo después, cuando hay momentos de relajación, es cuando incluso suelen quedarse dormidos.

3. ¿Cómo ajusta su metodología cuando identifica que un niño o grupo de niños muestra signos de cansancio o falta de sueño?

Es verdad que no suele coincidir un grupo muy numeroso, se suele dar en algunos alumnos determinados, lo que no llega a afectar a gran grupo o clase. Pero sí que coincide en determinadas fechas que los alumnos vienen más cansados. Me refiero, por ejemplo, a los días después de unas largas vacaciones, después de Navidad, después de verano, después de Semana Santa. En esos días es cuando sí suele cambiar un poco la metodología, porque organizas actividades más dinámicas, evitando actividades de mayor atención a últimas horas.

4. ¿Cómo gestiona los momentos en los que el cansancio interfiere con la participación del alumnado en el aula?

Pues este curso me ocurre solo con un caso concreto, tenemos una alumna que la mayoría de los días viene en esta situación, esa falta de sueño interfiere de tal manera que llega a desconectar por completo del aula.

Esto depende del momento del día, por ejemplo, en las actividades individuales la acompaño en su trabajo, me siento a su lado, dirijo un poco su trabajo. Cuando son actividades grupales le llamo constantemente la atención para que no se desconecte, y luego en otras ocasiones incluso la dejo descansar un poco, que duerma y luego despertarla para que pueda seguir.

5. Desde su experiencia, ¿cómo influye la falta de sueño en el rendimiento académico del alumnado?

Hombre, la influencia es negativa, ya que al no descansar bien la capacidad de atención es menor y la atención es menor. Entonces, si la atención es menor rinde menos y los contenidos que adquiere igual también afecta su memoria, por lo que tiene menos memoria.

6. Sobre el alumnado con problemas de sueño, ¿considera que el cansancio afecta a la regulación emocional y a la conducta dentro del aula? ¿De qué manera?

Creo que sí. Al estar cansado, con sueño, no te relacionas igual con los demás, no quiere que te molesten, él mismo se suele aislar, por lo que sí afecta. Un niño cansado, con sueño, se aísla un poco, pues presenta apatía, no le interesa lo que los demás le quieren decir, lo que quiere es descansar.

7. ¿Cómo aborda su centro educativo la comunicación con las familias y la colaboración interna cuando se detecta que un niño podría estar afectado por la falta de sueño?

Como te he dicho antes, no suele ser un problema general del aula, ni tampoco del centro. Más bien, a nivel particular, en determinados alumnos. Entonces, la intervención es directamente con la familia y el tutor, a través de llamadas de atención en tutoría, buscando posibles causas y ajustando soluciones. Si esta situación persiste, entonces el siguiente paso sería una llamada de atención desde dirección a la familia.

Educación Física como medio para fomentar la ortografía y expresión oral en niños de edad escolar

Physical education as a toll to promote spelling and oral expression in school-aged children

Ángel Sánchez Macía

Alumno egresado de la Escuela Universitaria de Osuna, grado en Educación Primaria.

ORCID: 0009-0002-4558-8365

Alsu Valeeva

Profesora y coordinadora de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Osuna. ORCID: 0009-0007-4082-8549

Resumen:

El presente trabajo analiza el papel de la Educación Física como medio para fomentar la ortografía y la expresión oral en el alumnado de Educación Primaria, a través de una propuesta de intervención basada en una metodología activa, lúdica e inclusiva. Frente a las metodologías tradicionales utilizadas en el área de Lengua Castellana, esta propuesta, aplicada en el CEIP San José de La Puebla de Cazalla (Sevilla), integra contenidos lingüísticos y motrices a lo largo de doce sesiones repletas de dinámicas motivadoras y significativas. En ella, participaron 50 alumnos de 4º de Primaria, divididos en dos grupos: 4ºA como grupo experimental y 4ºB como grupo control, con 25 estudiantes en cada clase. Actividades como carreras ortográficas, juegos cooperativos, debates y raps favorecieron un aprendizaje activo y significativo, en el que el alumnado pudo mejorar no solo sus habilidades lingüísticas, sino también motrices. Las evaluaciones iniciales y finales reflejaron mejoras en ambos grupos, especialmente en el experimental, lo que evidencia el impacto positivo de este enfoque interdisciplinar innovador. Además, se destaca el carácter inclusivo de la intervención, adaptada a la diversidad del aula y centrada en la participación de todo el alumnado, atendiendo a sus características individuales y necesidades específicas. Este trabajo defiende que la Educación Física puede ser una herramienta potente para mejorar competencias lingüísticas, y que la combinación de cuerpo, palabra y emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje enriquece la experiencia educativa y favorece una educación más motivadora, significativa, equitativa e integral.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; Educación Física; Expresión oral; Interdisciplinariedad; Ortografía.

ABSTRACT:

This project analyzes the role of Physical Education as a means of promoting spelling and oral expression in primary school students through an intervention approach based on an active, fun, and inclusive methodology. In contrast to traditional methodologies used in the Spanish Language area, this proposal, implemented at the San José Primary School in La Puebla de Cazalla (Seville), integrates linguistic and motor skills content throughout twelve sessions packed with motivating and meaningful activities. Fifty 4th grade students participated, divided into two groups: 4th A as the experimental group and 4th B as the control group, with 25 students in each class. Activities such as spelling races, cooperative games, debates, and raps fostered active and meaningful learning, in which students were able to improve not only their linguistic skills but also their motor skills. Initial and final evaluations showed improvements in both groups, especially in the experimental group, demonstrating the positive impact of this innovative interdisciplinary approach. Furthermore, the intervention's inclusive nature is highlighted, adapted to the diversity of the classroom and focused on the participation of all students, addressing their individual characteristics and specific needs. This work argues that Physical Education can be a powerful tool for improving language skills, and that the combination of body, speech, and emotion in the teaching-learning process enriches the educational experience and fosters a more motivating, meaningful, equitable, and comprehensive education.

Key words: Interdisciplinarity; Meaningful learning; Oral expression; Physical education; Spelling.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad, entendida como un proceso vital que permite la evolución gracias a la interacción y el aprendizaje (Dewey, 1916). A lo largo de la historia, ha tenido como finalidad no solo la transmisión de conocimientos, sino también la formación integral de las personas, preparándolas para desenvolverse de manera activa y crítica en todos los ámbitos.

No es posible hablar de educación en España sin mencionar el sistema educativo del país, cuyo propósito ha sido siempre ofrecer una enseñanza de mayor calidad, adaptada a las necesidades del alumnado. En concreto, la etapa de Educación Primaria juega un papel clave, ya que en ella se sientan las bases del desarrollo cognitivo, social, emocional y motor de los estudiantes.

Dentro de esta etapa, las distintas áreas de conocimiento como Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Educación Artística y Educación Física contribuyen de manera conjunta al desarrollo integral de los estudiantes. Cada una trabaja competencias fundamentales, aunque existen ciertos contenidos que, pese a su relevancia, siguen suponiendo un reto en el proceso de aprendizaje.

Uno de estos casos es el área de Lengua Castellana y Literatura, que engloba contenidos esenciales como la ortografía y la expresión oral. La forma en que habitualmente se abordan estos contenidos en el aula suele seguir una metodología tradicional, centrada en la repetición y en el rol activo del docente. Este enfoque puede generar desinterés y falta de motivación en los estudiantes, dificultando así el aprendizaje significativo (Gimeno Sacristán, 2013).

Ante esta situación, la Educación Física se presenta como una disciplina que destaca por la motivación que genera en el alumnado y por ser concebida como una herramienta eficaz para el desarrollo motriz. De este modo, surge la necesidad de explorar la conexión entre ambas asignaturas, con el objetivo de promover un enfoque interdisciplinario que permita el aprendizaje de contenidos lingüísticos al mismo tiempo que se desarrollan Habilidades Motrices Básicas (HMB).

Desde esta perspectiva, la Educación Física se plantea como un medio que facilita la enseñanza de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura de una forma innovadora. Diversos estudios han demostrado una mayor retención de conceptos por parte de los alumnos que participan en un aprendizaje activo, por lo que involucrar canales sensoriales y cognitivos puede resultar muy beneficioso en este caso (Pulvermüller, 2005).

Por tanto, la Educación Física puede convertirse en un recurso eficaz para favorecer la adquisición de saberes básicos propios del área de Lengua Castellana. En concreto, el presente trabajo se centrará en la ortografía y la expresión oral, ya que se consideran aspectos clave para el desarrollo académico, personal y social del alumnado. Para ello, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una metodología lúdica y activa. Además, este enfoque se apoya en teorías del aprendizaje como la expuesta por Vygotsky (1978), cuya interpretación y actualización han sido explicadas por McLeod (2024), destacando el papel de la interacción social y del entorno en el desarrollo cognitivo; así como en aportes más recientes que abordan la relación entre el lenguaje y la actividad motriz.

La estructura del artículo se compone, en primer lugar, de una justificación en la que se argumenta la relevancia del tema elegido. A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos del estudio. Posteriormente, el marco teórico recoge los fundamentos de las áreas implicadas, el enfoque interdisciplinar y las aportaciones de distintos autores. Seguidamente, se detalla la metodología empleada para el desarrollo del trabajo. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos, su análisis y las conclusiones extraídas.

2. JUSTIFICACIÓN

Este estudio surge de la necesidad de investigar estrategias que enriquezcan la enseñanza de saberes básicos, destacando los saberes específicos propios de la ortografía y la expresión oral en la etapa de Primaria. La elección de dichos saberes se produce porque resultan fundamentales para el aprendizaje de los niños, tanto en el presente como para el futuro (a nivel académico y social). Aun así, a pesar de la vital relevancia de estos contenidos, las metodologías que se emplean para su enseñanza suelen carecer de dinamismo, creando una falta de interés y motivación en el alumnado.

Ante esto, se presenta la Educación Física, una materia que se encarga de promover hábitos saludables y favorecer al desarrollo motor de los estudiantes; además de permitir una mayor concentración, creatividad y retención de información de todo aquel que es partícipe con frecuencia (gracias al movimiento y experiencia activa), tal y como se ha demostrado. Así, es posible presentar la interdisciplinariedad entre la Educación Física y la Lengua Castellana como una alternativa innovadora que puede resultar muy beneficiosa para la educación.

Esta propuesta de intervención se presenta como algo muy relevante, ya que integra actividad física y aprendizaje de competencias lingüísticas a partir de una metodología activa que promueve un aprendizaje significativo y lúdico. También, es preciso comentar que contribuye a la equidad educativa, al brindar una oportunidad a aquellos alumnos/as con NEE de desarrollar habilidades lingüísticas y motrices.

De esta forma, es una propuesta de intervención que no solo busca demostrar la viabilidad comentada, sino proporcionar herramientas útiles para la enseñanza de contenidos pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura, ofreciendo una mayor motivación, inclusión y mejora del rendimiento académico.

3. OBJETIVOS

Este proyecto, como ya se ha mencionado, aborda la interdisciplinariedad entre las áreas de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura. Así, el objetivo general del mismo es: demostrar la importancia de la Educación Física como medio para fomentar las habilidades ortográficas y expresivas en niños/as de edad escolar, mediante una propuesta de intervención llevada al aula donde se contrasten los resultados obtenidos. Para ello, se presenta una Situación de Aprendizaje marcada por una metodología activa y lúdica, desarrollada a partir de doce sesiones de Educación Física llevadas a cabo en instalaciones exteriores de un centro educativo.

A su vez, existe una serie de objetivos específicos, los cuales son:

- Diseñar actividades que permitan trabajar la ortografía, expresión oral y vocabulario mediante la actividad física.
- Fomentar la inclusión educativa gracias a estrategias que aseguren la participación de todo el alumnado, adaptándose a sus NEE.
- Comprobar el impacto de una metodología activa construida desde un enfoque interdisciplinar en la motivación y aprendizaje de los estudiantes.
- Determinar la eficiencia de este enfoque interdisciplinario.
- Ampliar el vocabulario y las dotes expresivas de cada alumno/a mediante la realización de actividades que las promuevan.

4. MARCO TEÓRICO

Educación Física y Lengua Castellana y Literatura son dos materias que forman parte del currículo de Educación Primaria y que no destacan por encontrarse muy relacionadas entre sí. De hecho, abordan contenidos completamente distintos.

La Educación Física es una disciplina encargada de enseñar a todo aquel que es partícipe a cuidar su salud mediante una educación integral sobre el cuerpo humano. Facilita el aprender a mantener una vida saludable y una adecuada condición física y corporal (García-Marín & Fernández-López, 2020). Esta área tiene como objetivo el desarrollo motor orientado a la práctica a partir de procesos, actitudes y conocimientos, para la realización de diferentes ejercicios, deportes, representaciones o juegos. Además, permite disfrutar y experimentar fluidas interrelaciones a aquellos estudiantes que participan en las sesiones,

mientras adquieren conocimientos sobre los contenidos impartidos (Blazquez Sánchez, 2017).

Como campo del saber, esta puede ser analizada desde distintas perspectivas. Según Le Boulch (1979), como se citó en Fernández García et al. (2007), puede ser definida como una ciencia del movimiento, ya que se centra en los principios que rigen la actividad física y motriz. A su vez, también puede ser conocida como la pedagogía de las conductas motrices, debido a su papel educativo en la enseñanza de habilidades motrices (Parlebas, 1989).

La Educación Física da importancia no solo a los aspectos físicos y cognitivos, sino también sociales. Así, se promueve una enseñanza integral que pueda darse en la interacción entre compañeros. Esta idea es respaldada por Gimeno Sacristán (2013), quien señala que esta asignatura es una acción educativa que se concibe mediante el movimiento y que promueve el desarrollo integral de la persona. Además, la Educación Física incita a la reflexión y al pensamiento crítico durante las clases mediante un enfoque didáctico marcado por principios que favorecen la adaptación a diferentes tipos de necesidades.

Con esto, es preciso destacar la importancia de dicha materia, definiéndose como un derecho fundamental para todos los individuos (UNESCO, 2015). La Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (2015) también destaca al respecto que la Educación Física potencia el bienestar, la salud y el desarrollo académico personal y social de todos los individuos, además de fomentar las habilidades motrices.

Por otro lado, Lengua Castellana y Literatura es una disciplina que se encarga principalmente del desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar y dialogar, escuchar, leer y escribir) y de destrezas literarias. Además, de una manera más específica, anima a los individuos a la lectura comprensiva, para así fomentar su competencia comunicativa o lingüística. El aprendizaje de la lengua consiste en apropiarse de un sistema de signos, y también de los significados culturales que transmiten los mismos (McLeod, 2024).

Esta materia es fundamental, ya que se trata de un vínculo que une a habitantes de un mismo lugar mediante palabras y estructuras gramaticales de forma cohesionada (Nebrija, 1492, como se citó en Ramírez Martínez, 2002). Lengua Castellana es un instrumento de expresión que no solo se emplea para mantener una conversación (algo fundamental para la vida diaria, ya que el ser humano es un ser social por naturaleza), sino para determinar la idiosincrasia, la historia y el reflejo del pensamiento de aquel que la utiliza (Larra, 1836; Unamuno, 1905, como se citó en Prieto Carnicero & Cantón Mayo, 2015). Por tanto,

la Lengua Castellana y Literatura es una asignatura fundamental para los alumnos de primaria que posibilita la expresión de ideas, emociones y sentimientos de forma oral o escrita, así como la interpretación de las mismas. De esta manera, se podría decir en pocas palabras que actúa como medio para contribuir al entendimiento e interacción de todos los individuos.

Esta materia se apoya en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ya que en ella se indica el derecho de los alumnos a recibir contenidos en castellano y en las lenguas cooficiales de sus respectivos territorios, con el objetivo de que todos los alumnos logren el dominio pleno tanto del castellano como de la lengua cooficial correspondiente. Además, se establece que las Administraciones educativas deberán aplicar instrumentos de control y evaluación para asegurar que todos los estudiantes alcancen la competencia lingüística requerida en ambas lenguas, fomentando las acciones necesarias para corregir cualquier carencia que pueda existir en alguna de ellas.

4.1. INTERDISCIPLINARIEDAD

Después de definir a ambas disciplinas, comentar sus características y destacar las ideas de autores prestigiosos que han hablado al respecto, es inviable el avance sin antes explicar el término *interdisciplinariedad*. Este concepto se basa o, mejor dicho, hace referencia a una estrategia orientada al aprendizaje significativo e integral a partir de la conexión de áreas de conocimiento que se han abordado en el transcurso de la historia de forma aislada. En este caso, se trata de integrar la Educación Física y la Lengua Castellana y Literatura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite reforzar contenidos de una a través de dinámicas propias de la otra (Conde Caveda et al., 2010).

La interdisciplinariedad no solo crea un aprendizaje marcado por la relevancia y un nuevo contexto, sino que también permite a los estudiantes incrementar la comprensión y transferencia de habilidades a diferentes contextos gracias a la integración de nuevos conocimientos con sus esquemas previos. Además, esta es esencial para crear una visión integradora de los seres humanos y del mundo, aparte de argumentar que los modelos mentales influyen en la percepción y acción de cada individuo; y permite una mejor comprensión de los fenómenos educativos al fomentar un enfoque pedagógico integral, necesario para responder a la complejidad del conocimiento y los desafíos actuales en la educación (Bell Rodríguez et al., 2022).

La interdisciplinariedad tiene como punto de partida la base común de cada una de estas áreas de conocimiento. Tanto Educación Física como Lengua Castellana y Literatura pretenden fomentar desde un inicio la interacción y expresión, tanto desde la perspectiva lingüística como en la Educación Física empleando gestos o miradas para crear una estrategia que facilite conseguir un objetivo propuesto previamente. Como menciona Conde Caveda et al. (2010), la Educación Física puede servir como un refuerzo para el aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura, ya que permite desarrollar habilidades comunicativas a través del movimiento y la interacción corporal, fortaleciendo así el aprendizaje significativo y motivador para los estudiantes. El problema es que esta relación difícilmente es visible porque nos centramos en que la comunicación se produce tras expresar un mensaje oral y escrito, sin pensar en el lenguaje no verbal (la importancia de los gestos que ofrecen en muchas ocasiones más información que el propio diálogo).

El presente trabajo busca fomentar el aprendizaje de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura mediante la realización de diversas sesiones de Educación Física. Esto se debe a la importancia de formar estudiantes capaces de comprender la realidad de manera global e interconectada, a partir del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de esta metodología, se desarrollan competencias comunicativas mientras se llevan a cabo actividades que favorecen la motricidad (desarrollo integral). Además, no solo se evidencia la conexión entre ambas disciplinas, sino que también se muestra cómo pueden combinarse abordando conceptos puramente lingüísticos, como la ortografía, a partir de sesiones de Educación Física (en las cuales se puede reforzar a su vez las HMB de los estudiantes). Esto es porque la implementación de actividades lúdicas y motivadoras en Educación Física favorece la asimilación de conceptos lingüísticos y facilita la transferencia del aprendizaje a distintos contextos (Conde Caveda et al., 2010).

La enseñanza de contenidos pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura es complicada desde la perspectiva del docente. Existen muchos casos en los que los conceptos que abordan las situaciones de aprendizaje no son llamativos para el alumno, desencadenando conductas marcadas por el desinterés y la falta de motivación. Además, la falta de recursos en los centros educativos dificulta la implementación de esta metodología, que, aunque busca fomentar un aprendizaje activo y motivador, en la mayoría de los casos genera el efecto contrario. Así, esta iniciativa se presenta como algo innovador, como un camino para llegar al aprendizaje significativo de conceptos lingüísticos (concretamente la ortografía y expresión oral) mediante un aprendizaje lúdico en el

que se realicen tareas para reforzar los contenidos teóricos impartidos en clase de Lengua (fomentando a su vez la salud y movimiento, además de perfeccionar las Habilidades Motrices Básicas de cada estudiante). Aquí, destacan las palabras de Rodríguez y Galán (2014), quienes demuestran en su investigación el mayor compromiso y facilidad en los estudiantes que participan en proyectos multidisciplinarios tras percibir los contenidos como motivadores y relevantes para el ámbito cotidiano.

Tal y como comenta Vygotsky (1978) e interpreta McLeod (2024), “los niños aprenden en gran medida a través de la interacción social y la colaboración”. Con esto, puede comprenderse la idea de que a partir de actividades específicas en grupo y, por tanto, un aprendizaje cooperativo durante las sesiones de Educación Física, los alumnos consiguen participar más activamente en su propio proceso de aprendizaje, sintiéndose respaldados a su vez por sus compañeros. Por consiguiente, cuando existen uno o varios componentes motivadores, tanto individuales (para potenciar los conocimientos de un alumno en cuestión) o del grupo (producto de un cambio o innovación metodológica), pueden obtenerse mejores resultados o mejor rendimiento académico por este simple hecho. Esta idea es potenciada en mayor medida por González y Tourón, 2019, como se citó en Aguirre Leal y Dzib Moo, 2024, quienes subrayan que la personalización del aprendizaje también resulta en un aumento del compromiso en el aprendizaje y de la motivación mediante la adaptación de las tareas a los intereses y habilidades individuales de los estudiantes. También, esta metodología promueve la autonomía, metacognición y cooperación (pilares clave para un aprendizaje significativo), por lo que dicha metodología interdisciplinar facilita la aplicación práctica de contenidos en los alumnos, gracias a una vinculación directa con el entorno del alumnado (Sierra, Méndez y Mañana 2013).

4.2. ORTOGRAFÍA

Para la correcta escritura de un idioma es imprescindible tener conocimientos sobre las reglas ortográficas. Lengua Castellana y Literatura es una materia que destaca por la vital importancia que da a la ortografía. Así, este trabajo pretende abordarla y evidenciar la coherencia y claridad que ofrece en la comunicación escrita de los estudiantes (a partir de una metodología activa e innovadora).

La ortografía es un concepto que hace referencia al conjunto de reglas y normas que regulan la escritura de una lengua, con el objetivo de garantizar la transparencia y sentido en la comunicación escrita (Real Academia Española, 1999). La habilidad que tiene una persona para aprender nuevos términos y su

memoria visual influirán en gran medida en el aprendizaje de la ortografía. Esto se debe a que aquellas personas que tienden a establecer una clara representación mental de las palabras, cuentan con mayor facilidad para escribirlas correctamente tras tener una imagen en su mente de las mismas (Ehri, L. C, 2000). De esta manera, el aprendizaje ortográfico puede verse muy potenciado a partir de la Educación Física gracias a la realización de actividades que permitan tanto la acción motriz como el identificar y escribir palabras relacionadas con la materia.

Tal es la importancia de la ortografía, que en la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se recogen una serie de saberes básicos y competencias específicas que hacen referencia directa a esta. Destaca el saber básico “LCL.2.B.3.5”, el cual subraya la importancia de aplicar las reglas ortográficas, aportando coherencia y cohesión textual, factores fundamentales para la correcta organización de los textos y la comprensión del mensaje por parte del lector. Por otro lado, también debe mencionarse la competencia específica 2, ya que refuerza esta idea sobre la relevancia de la ortografía: “Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas” (Orden de 30 de mayo de 2023, BOJA, 2023).

Otro autor que aborda esta temática es Lázaro Carreter, 1975, como se citó en Carratalá, 1993, quien comenta que la ortografía debe ser enseñada incorporando prácticas que estimulen el interés de los estudiantes, y no solo mediante repetición de reglas gramaticales. Estas palabras refuerzan claramente el enfoque innovador que representa la interdisciplinariedad entre Educación Física y Lengua para la enseñanza de la ortografía. Este autor mencionado afirma que la reflexión metacognitiva es imprescindible para el dominio de las normas ortográficas. Para aprender ortografía no solo se necesita memorizar reglas, sino analizar, reflexionar y comprender las palabras y su estructura.

La ortografía se suele presentar como un gran problema en la educación. Existe un alto número de estudiantes que sienten pavor cuando se les informa que será restada su calificación por cada falta de ortografía, debido a que aún no escriben con la suficiente regularidad ortográfica. Esto no solo ocurre en la etapa de Primaria, sino en Secundaria, Bachillerato e incluso Universidad (Carratalá, 1993). El conocimiento ortográfico no deriva únicamente de los estudios realizados (aunque afecta claramente, porque al estudiar durante más

tiempo, conoces más palabras y adquieres una mejor ortografía), sino más bien del paso del tiempo (Martínez de Sousa, 1985, como se citó en Carratalá, 1993). Por otro lado, se comentan también las dificultades en casos en los que los fonemas deben ser memorizados para representarse correctamente (ej: uso de “g” y “j” seguido de “e” o “i”).

Tal y como hemos comentado, las faltas de ortografía ocurren en todos los niveles, por lo que los docentes muchas veces se sienten impotentes y sin saber qué hacer ante esta situación, que se presenta como una realidad omnipresente (Echauri, 2010, como se citó en Fernández-Rufete Navarro, 2015). A lo largo del curso, los maestros dedican un gran número de horas a la explicación y planteamiento de situaciones que permitan mejorar la ortografía (Gabarró, 2012). Dictados, copiados... son técnicas resolutivas, pero requieren mucho tiempo y no incentivan la atención de los estudiantes. De ahí, el planteamiento de actividades para la mejora de la ortografía en el patio de la escuela (y en grupo) resulta más reconfortante, ya que exige de una mayor atención para lograr el propósito del grupo. Así, aunque de forma más general, queda reforzada una vez más la conexión existente con la Educación Física. Según Pulvermüller (2005), el aprendizaje multisensorial potencia la adquisición de habilidades lingüísticas mediante la combinación de estímulos físicos, auditivos y visuales. Con esto, se entiende que la ortografía va más allá de un conjunto de normas y reglas, pudiéndose entender como una habilidad imprescindible para el desarrollo del alumnado, la cual puede ser enseñada de una forma dinámica y significativa a partir de la Educación Física.

El aprendizaje de reglas ortográficas no es una tarea sencilla. Por tanto, siempre se ha hecho especial énfasis en cómo debe ser abordado en el aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje es conveniente que comience desde un nivel bajo, en el que los estudiantes se familiaricen con las letras y palabras básicas y principales. Así, de menos a más, es posible un progreso hacia la comprensión de reglas más complejas (enfoque progresivo). Fernández-Rufete Navarro (2015) comentan al respecto que la realización de dictados en los que se producen repeticiones de palabras favorece la adquisición de una buena ortografía (fortaleciendo la memoria visual). A su vez, los alumnos reconocen sus fallos y aprenden la forma correcta (consolidando lo aprendido).

El proceso de aprendizaje de la ortografía es un fenómeno complejo que involucra diversos aspectos cognitivos, ya que está relacionado con la memoria de trabajo, conciencia fonológica y capacidad para reconocer patrones lingüísticos (Fernández-Rufete Navarro, 2015). Así, los alumnos deben integrar las

reglas fonológicas y de tipo etimológico (aquellas que provienen de la historia y origen de las palabras) a medida que avanzan en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso consiste en un enfoque interdisciplinar y lúdico que facilita la comprensión y aplicación de las reglas ortográficas gracias a la integración de diversas estrategias (Morla Guerrero et al., 2023). Antes de nada, se realiza un diagnóstico inicial para determinar e identificar la existencia de errores comunes (mediante dictados y análisis de textos). Esto da comienzo durante los primeros años de escolarización, cuando los estudiantes aprenden la relación entre sonidos y letras. Más adelante, se diseñan estrategias para hacer el aprendizaje más dinámico a partir de juegos didácticos, talleres y herramientas que fomentan la ortografía y refuerzan el uso correcto de las palabras en distintos contextos. Así, el nivel va en aumento y se aprenden reglas ortográficas más complejas con actividades de redacciones, lecturas y debates escritos.

Para evaluar, no solo se realizan pruebas escritas, sino que se corrigen las tareas grupales con el uso de diccionarios (para producir retroalimentación y que los estudiantes comprendan la importancia de la ortografía en su vida profesional, social y académica). Los errores ortográficos son clave en el proceso de aprendizaje de la ortografía, debido a que la retroalimentación inmediata y detallada permite a los estudiantes comprender sus errores y adquirir habilidades que eviten estos se repitan (Morla Guerrero et al., 2023). Las estrategias de enseñanza deben adaptarse en todo momento a las necesidades del alumnado. Hay casos en los que se deben incluir enfoques multisensoriales que involucren tanto la vista como el tacto y el oído, debido a que puede haber alumnos con dificultades de aprendizaje, por lo que esto puede ayudarles a internalizar las reglas ortográficas de manera más efectiva. Por tanto, Morla Guerrero et al., 2023 afirma que este proceso de aprendizaje debe garantizar la enseñanza de contenidos efectivos y duraderos mediante la memorización de reglas y su aplicación práctica con estrategias motivadoras.

Por último, es posible concluir con este apartado comentando que el aprendizaje de la ortografía es un fenómeno complejo que requiere de un enfoque integral y dinámico. De dicho modo, la lectura y la escritura pueden desempeñar un papel fundamental. El aprendizaje ortográfico debe considerarse como una construcción interdisciplinaria que favorece la comunicación efectiva y el desarrollo integral de los alumnos/as (Rodríguez et al., 2018, como se citó en Morla Guerrero et al., 2023). Así, la ortografía debe ser abordada como un

fenómeno multidisciplinar que conecta estrategias de enseñanza y múltiples disciplinas, y garantizar su comprensión y aplicación efectiva.

4.3. EXPRESIÓN ORAL

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura abarca cuatro destrezas fundamentales: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora (Orden de 30 de mayo de 2023). Aunque todas son esenciales, este trabajo se centra en la expresión oral, ya que desempeña un papel clave en el desarrollo lingüístico. Además, la relación entre esta destreza y la Educación Física incentiva la exploración y aplicación de metodologías innovadoras que combinan el lenguaje con el movimiento, facilitando un aprendizaje dinámico y significativo.

La expresión oral es la capacidad lingüística que permite la producción de un discurso hablado, es decir, la articulación de emociones, ideas y pensamientos mediante el lenguaje oral (Baralo Ottonello, 2000). Esta destreza no solo implica el dominio del léxico, la pronunciación y la gramática, sino también el conocimiento de aspectos pragmáticos y socioculturales. Según Vygotsky (1934, como se citó en Aguirre Leal y Dzib Moo, 2024), el lenguaje hablado no solo regula la conducta, sino que también fomenta la reflexión, convirtiéndose en una herramienta esencial para la comunicación y el pensamiento.

El desarrollo de esta habilidad es crucial en la vida cotidiana, ya que el ser humano es un ser social que necesita interactuar para satisfacer necesidades, expresar emociones y transmitir alertas ante posibles peligros. En el ámbito educativo, la expresión oral desempeña un papel fundamental desde los primeros años de escolarización. Los docentes fomentan que los alumnos aprendan a expresarse con claridad y seguridad. Según Aymerich y Aymerich, 1971, como se citó en Prieto Carnicero y Cantón Mayo, 2015, hablar implica no solo tener algo que decir, sino también saber cómo hacerlo, eligiendo cuidadosamente las palabras y las estructuras adecuadas para expresar de manera personal las ideas y emociones. Esta afirmación subraya la importancia de adquirir desde la infancia la capacidad de expresarse con precisión y coherencia.

En las aulas de primaria, el desarrollo de habilidades expresivas es esencial para que los estudiantes comuniquen ideas, sentimientos y conocimientos que reflejen su proceso de aprendizaje. Potenciar la expresión oral les dota de herramientas para comunicarse de manera efectiva en distintos contextos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos docentes, no siempre se alcanzan los objetivos propuestos. Esto se debe a que la enseñanza formal de esta habilidad suele ser

limitada y, en muchos casos, las actividades carecen de planificación estructurada. Como señalan Vilà y Castellà, 2014, como se citó en Prieto Carnicero y Cantón Mayo, 2015, para desarrollar la expresión oral es necesario un entrenamiento constante y sistemático.

La Educación Física representa una estrategia eficaz para fortalecer esta competencia. Pulvermüller (2005) destaca que las actividades físico-competitivas favorecen la comunicación oral, integrando el lenguaje con el movimiento. Esta combinación no solo enriquece la interacción social, sino que también promueve el aprendizaje significativo al activar procesos cognitivos y sensomotores, lo que facilita la retención de conceptos.

El Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) destaca, en la Orden del 30 de mayo del 2023, la importancia de la expresión oral a través de diversos saberes básicos y competencias. Entre ellos, los saberes LCL.2.B.3.1 y LCL.2.B.3.3 subrayan la relevancia de la interacción y la producción oral en distintos contextos, promoviendo la adaptación del discurso a situaciones formales e informales, el desarrollo de habilidades como la escucha activa, el asertividad y la resolución dialogada de conflictos, así como la planificación y producción de textos orales y multimodales para la construcción del conocimiento. Asimismo, las competencias 2 y 3 refuerzan la importancia de esta destreza al establecer que los estudiantes deben ser capaces de comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando aspectos formales y de contenido, así como de producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y un registro adecuado para expresar ideas, sentimientos y conceptos, construir conocimiento, establecer vínculos personales y participar con autonomía y empatía en interacciones orales variadas (Orden del 30 de mayo del 2023, BOJA, 2023).

Por lo tanto, la integración de la Educación Física como herramienta para potenciar la expresión oral aporta múltiples beneficios al desarrollo de la competencia lingüística en diversos entornos. Al combinar el movimiento con la comunicación, se favorece un aprendizaje práctico y significativo, fortaleciendo las habilidades sociales, académicas y emocionales del alumnado.

Otro aspecto a destacar dentro de la expresión oral es la adquisición y ampliación de vocabulario gracias a la Educación Física. Una comunicación clara y fluida suele reflejar un repertorio léxico amplio. De acuerdo con Prieto Carnicero y Cantón Mayo (2015), el desarrollo del vocabulario es un factor clave en la competencia comunicativa, ya que una mayor riqueza léxica permite una

expresión más precisa y efectiva. Incluso una persona con dotes expresivas innatas puede ver limitada su comunicación si carece de un vocabulario suficiente.

La actividad física mediante tareas que implican movimiento no solo contribuye a la mejora de la expresión oral y la ortografía en contextos específicos, sino que también constituye un medio eficaz para la ampliación del vocabulario. Esto se debe a que el aprendizaje corporizado facilita la adquisición de nuevos conceptos a través de experiencias sensomotoras. Pulvermüller (2005) respalda esta idea al afirmar que términos como "desplazamiento", "equilibrio" o "coordinación" no solo se aprenden a nivel teórico, sino que se interiorizan mediante la práctica, favoreciendo su retención.

El vocabulario es un componente esencial en el desarrollo cognitivo y lingüístico del estudiante. La Educación Física contribuye a su ampliación no solo por los factores mencionados, sino también por el uso espontáneo del lenguaje en actividades físicas grupales. Estas interacciones fortalecen tanto las habilidades pragmáticas como el repertorio léxico del alumnado. Según Vaca (2007), la participación en estas dinámicas permite enriquecer el lenguaje mientras se desarrollan habilidades metacognitivas. Vygotsky (1978), como se citó en McLeod (2024) añade que la combinación de movimiento y lenguaje favorece la retención de nuevas palabras al activar diversas áreas cerebrales.

4.4. HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS

La Educación Física es una disciplina que enseña a quienes participan a cuidar su salud mediante una educación integral sobre el cuerpo humano. Además, se preocupa por el desarrollo de habilidades perceptivas y motrices en jóvenes de edad escolar (y en las etapas posteriores de su vida). Los niños y niñas comienzan a desarrollar sus capacidades perceptivo-motrices, como la coordinación de movimientos simples y la percepción del espacio, entre los 2 y los 6 años, según la teoría del desarrollo motor de Gallahue et al., (2019). Más adelante, adquieren las Habilidades Motrices Básicas (HMB), consideradas la base del desarrollo motor de los individuos. Este proceso ocurre principalmente entre los 6 y 9 años, y se comienzan a dominar habilidades como correr, saltar, entre otras, lo que permite desarrollar su coordinación general. Al llegar a los 9-10 años, empiezan a adquirir habilidades genéricas, enfocadas en movimientos específicos como el golpeo (Gallahue et al., 2019). Entre los 13 y 14 años, los adolescentes logran perfeccionar sus habilidades motrices especializadas, lo que permite una mayor destreza en actividades deportivas. Estas habilidades continúan desarrollándose hasta los 22-24 años, cuando se alcanzan niveles más altos de especialización y rendimiento en diversas áreas motrices, con un dominio completo de

las habilidades adquiridas en las etapas anteriores (Gabbard, 2011, como se citó en Gallahue et.,al, 2019).

En cuanto al desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas (HMB), la Educación Física desempeña una labor fundamental, ya que facilita a los jóvenes el aprender, practicar y mejorar sus movimientos. Además, las actividades que se plantean para dicha mejora, no solo generan esos beneficios, sino que también promueven la cooperación, confianza en sí mismos y la capacidad de solucionar problemas desde el raciocinio.

Las Habilidades Motrices Básicas (HMB) hacen referencia a una serie de movimientos ejecutados mediante patrones básicos realizados por el ser humano. Estas conforman la base del aprendizaje motor del individuo, el cual solo dispone de una pequeña experiencia en cuanto a habilidades (capacidades perceptivo-motrices adquiridas en los primeros años de vida).

Como base del desarrollo motor en la infancia, las Habilidades Motrices Básicas (HMB) incentivan el aprendizaje de estas destrezas desde muy pronto y con la mayor técnica posible en la ejecución. Así, permiten que pueda darse antes el aprendizaje motor de movimientos más especializados y complejos pertenecientes a etapas posteriores (Gallahue y Donnelly, 2003).

Las Habilidades Motrices Básicas (HMB) se clasifican en cuatro, según Fernández García, Gardoqui Torralba y Sánchez Bañuelos (2007):

1. *Desplazamientos*. Implican el movimiento del cuerpo en el espacio, permitiendo a los individuos trasladarse de un lugar a otro. Dentro de esta categoría se incluyen una amplia variedad de movimientos, tales como caminar, correr, trepar, cuadrupedia, propulsión acuática, reptar y transportar. Estos desplazamientos, definidos como toda progresión de un punto a otro utilizando el movimiento corporal (Fernández García et al., 2007), son fundamentales para el desarrollo de la coordinación general y para la exploración del entorno. Además, los desplazamientos contribuyen al establecimiento de patrones motores esenciales, como el patrón de la carrera, el cual puede verse alterado por desviaciones comunes, tales como el movimiento lateral de las piernas o la escasa elevación de las rodillas durante la carrera, que reflejan inmadurez en la habilidad motriz (Wickstrom, 1990, como se citó en Fernández García et al., 2007). Así, los desplazamientos no solo favorecen la locomoción, sino que también fortalecen la capacidad de adaptación del cuerpo a diversas exigencias físicas.

2. *Salto*. Considerados una habilidad motriz fundamental, se dividen en varias fases, cada una con un objetivo específico que permite un dominio progresivo del movimiento. La fase de preparación se inicia con la flexión de las piernas para almacenar energía potencial en los músculos de las extremidades inferiores. La fase de impulso se produce cuando esta energía acumulada se libera mediante una extensión rápida y potente, lo que permite al cuerpo abandonar el suelo. En la fase de vuelo, el cuerpo se encuentra en el aire, siendo necesario un control preciso de la postura y la coordinación para optimizar la distancia o altura alcanzada, dependiendo del tipo de salto (horizontal o vertical). Finalmente, en la fase de caída, el aterrizaje debe ser amortiguado de forma controlada para evitar lesiones y mantener el equilibrio. Los saltos, tanto horizontales como verticales, son esenciales para el desarrollo del equilibrio, la coordinación y la fuerza, ya que cada fase del salto requiere un control motor y muscular específico (Gallahue et al., 2019).
3. *Giros*. Consisten en movimientos de rotación del cuerpo sobre uno de los tres ejes principales: longitudinal, transversal y anteroposterior. De acuerdo con Sánchez Bañuelos, 1990, como se citó en Fernández García et al., 2007, los giros incluyen tanto cambios de dirección como rotaciones completas, lo cual es esencial para el control del cuerpo y la percepción de la propia posición en el espacio (propiocepción). Estos movimientos complejos involucran una coordinación simultánea de todos los segmentos corporales, y su correcta ejecución es clave para el desarrollo de la estabilidad postural y la capacidad de adaptarse a cambios rápidos en el entorno. Así, los giros son fundamentales en actividades que requieren un alto grado de flexibilidad y agilidad.
4. *Manipulaciones (lanzamientos y recepciones)*. Son aquellas habilidades que implican el control de objetos a través del uso de las extremidades, siendo el lanzamiento y la recepción las acciones más representativas dentro de esta categoría. El lanzamiento requiere una serie de pasos, que incluyen la correcta aprehensión del objeto, la preparación del brazo, la ejecución del impulso segmentario y la liberación del objeto. Por su parte, la recepción implica anticiparse al objeto, recibirlo de manera adecuada y amortiguar su impacto. Estas habilidades exigen una coordinación precisa entre las extremidades y la vista, lo que las convierte en tareas motrices altamente complejas. Según estudios como los de Sánchez Bañuelos (1975), la habilidad para atrapar y lanzar se desarrolla progresivamente con la edad, mostrando patrones motores más

maduros a medida que los niños se acercan a la adolescencia. La manipulación de objetos, tanto en su lanzamiento como en su recepción, contribuye significativamente al desarrollo de la coordinación y la destreza motriz.

Durante el desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas (HMB), entre los 6 y 10 años (edad de primaria), es posible distinguir dos fases distintas. La primera (niños/as de 6-7 años) destaca por el desarrollo de la coordinación gruesa y el control postural de los jóvenes, siendo más evidentes las habilidades de desplazamiento y salto. La segunda, entre los 8 y 10 años, destaca por una mayor precisión (sobre todo en giros y manipulaciones), ayudada por un claro desarrollo de la velocidad y fuerza.

Trabajar las Habilidades Motrices Básicas (HMB) de manera adecuada no solo potencia la mejora de la motricidad y otras características corporales, sino que también tiene efectos significativos en los ámbitos social, emocional y cognitivo de los estudiantes. Diversos estudios, como los realizados por Bornstein, Hahn y Suwalsky (2013) y Stodden et al. (2008), han demostrado que el abordaje temprano de las Habilidades Motrices Básicas (HMB) se asocia con una mayor autoestima y un mejor rendimiento académico. Este punto es clave, ya que muestra que las Habilidades Motrices Básicas (HMB) son esenciales tanto para el desarrollo físico como para facilitar el aprendizaje y el dominio de habilidades cognitivas complejas.

En cuanto a la relación entre las Habilidades Motrices Básicas (HMB) y el desarrollo de la expresión oral destaca la evidencia de que los jóvenes que dominan las HMB, como el desplazamiento, salto, giro y manipulaciones, muestran una mayor comprensión y expresión verbal (Molfese y Betz, 1984, como se citó en Ruiz-Pérez, 2015). Esto se debe a que las actividades físicas que involucran estas habilidades requieren concentración, organización y comunicación, aspectos fundamentales también en la expresión oral. Una manera en que la Educación Física puede contribuir a mejorar la expresión oral es mediante juegos que combinen movimientos motrices con instrucciones verbales. Por ejemplo, un juego en el que los estudiantes deban pasar un balón a su compañero mientras dice su nombre y usan una oración que los defina. Este tipo de actividad permite que los alumnos trabajen tanto su motricidad como su capacidad para articular pensamientos y organizar frases de manera fluida. A través de estos juegos, no solo se desarrollan las habilidades motoras, sino que también se fomentan capacidades lingüísticas, como la coherencia y la fluidez verbal. Otra actividad interesante es un circuito compuesto por juegos tradicionales como la

rayuela, salto a la comba, correr dando zancadas y superar obstáculos. Durante esta actividad, se puede proponer a los estudiantes que, mientras realizan los movimientos, piensen en otro juego que cumpla con características similares. Este ejercicio no solo fomenta la creatividad de los alumnos, sino que también les exige justificar su respuesta, desarrollando así su capacidad de argumentación y expresión verbal. La capacidad de expresar ideas con coherencia y precisión es esencial en el proceso de aprendizaje, y las Habilidades Motrices Básicas (HMB) pueden ser una herramienta poderosa para potenciarla.

La práctica de las Habilidades Motrices Básicas (HMB) en estos contextos también ayuda a los estudiantes a entender el porqué de los juegos y las decisiones que toman los docentes. Esto les permite anticiparse a los futuros contenidos que se abordarán en clase, lo cual es esencial para el proceso de aprendizaje. Además, al conectar los contenidos de la clase teórica de Lengua con las actividades de Educación Física, los estudiantes pueden ver cómo estos dos campos del conocimiento se interrelacionan, facilitar la adquisición de habilidades más avanzadas en etapas posteriores, y crear una base sólida para el aprendizaje de competencias más especializadas en el futuro.

Ausubel (1968), comenta que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se conectan con los esquemas previos de los estudiantes. En este caso, las Habilidades Motrices Básicas (HMB), trabajadas a través de la Educación Física, permiten a los estudiantes aplicar y combinar sus conocimientos previos en Lengua (por ejemplo, sobre la expresión oral) con los nuevos aprendizajes adquiridos en Educación Física. Esto favorece la integración de habilidades cognitivas y motrices, y promueve una comprensión más profunda de los contenidos. Un claro ejemplo de cómo la Educación Física puede contribuir al aprendizaje cognitivo de otras áreas es una carrera de relevos en la que cada miembro de un equipo debe escribir una palabra. El equipo que logre escribir la oración dictada por el docente correctamente y en el menor tiempo posible será el ganador. En esta actividad, los alumnos no solo desarrollan habilidades motrices mediante el trabajo en equipo, sino que también refuerzan la ortografía y la expresión oral al tener que dictar y escribir correctamente las palabras. Este tipo de juego cooperativo, además de ser motivador, ofrece un espacio real para que los estudiantes pongan en práctica sus habilidades de expresión verbal en situaciones dinámicas.

El uso de las Habilidades Motrices Básicas (HMB) en contextos motivadores, como los juegos cooperativos y los debates en equipo, también juega un papel crucial en el aumento de la motivación de los estudiantes. Estos juegos no

solo fomentan la colaboración y el trabajo en equipo, sino que también permiten que los alumnos apliquen estrategias verbales entre ellos para lograr el objetivo común. La competencia amistosa y el trabajo en equipo estimulan la motivación intrínseca, y al mismo tiempo, las habilidades de expresión oral se ven reforzadas, ya que los estudiantes tienen que comunicarse eficazmente para alcanzar la meta. Estos contextos motivadores permiten que los estudiantes se expresen de forma más natural y confiada, lo que contribuye a una mejora significativa en su capacidad para hablar en público y desarrollar su lenguaje.

Así, las Habilidades Motrices Básicas (HMB) son una herramienta fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo desde el punto de vista físico, sino también cognitivo, emocional y social. La integración de las Habilidades Motrices Básicas (HMB) en el currículo de Educación Física puede favorecer el aprendizaje de contenidos relacionados con la ortografía y la expresión oral, mejorando la motivación y el rendimiento académico. A través de juegos cooperativos, circuitos y actividades lúdicas que combinan movimiento físico con expresión verbal, los estudiantes no solo desarrollan su motricidad, sino que también potencian sus habilidades lingüísticas y cognitivas, lo que facilita un aprendizaje más significativo y eficaz.

4.5. INCLUSIÓN

En los centros de Educación Primaria existe una gran diversidad: las aulas están compuestas por alumnos con características muy distintas. Por tanto, se debe abordar en todo momento una enseñanza que parta de la inclusión, con el objetivo de asegurar un aprendizaje acorde para todos los estudiantes, pese a que cuenten con diferentes capacidades. Para ello, es imprescindible seguir los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA), cuyo objetivo es garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes sin establecer limitaciones por no tener las mismas habilidades o características. Esta propuesta de intervención cuenta con una Situación de Aprendizaje (SdA) localizada en el Anexo. En esta, se detallan los principios del DUA aplicados, así como la evaluación de las medidas adoptadas para atender a la diversidad, enmarcadas dentro de la atención educativa ordinaria.

La Educación Física es muy importante para el desarrollo de capacidades físicas, cognitivas y sociales de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos con NEE. Esto puede justificarse con un estudio elaborado por Rimmer y Rowland (2008), en el que se demuestra que la correcta realización de actividades físicas permite la mejora de Habilidades Motrices Básicas (HMB) y del rendimiento académico de personas con discapacidad. Así, un proceso de enseñanza que

combine contenidos del área de lengua con el trabajo de las Habilidades Motrices Básicas (HMB) puede facilitar la participación y comprensión de conceptos por parte de alumnos con dificultades de cualquier tipo, generando un ambiente inclusivo (Pulvermüller, 2005).

Un claro ejemplo de actividad inclusiva propia de una sesión de Educación Física donde se pretende trabajar la ortografía puede partir desde la formación de dos grupos, donde cada uno de estos debe completar 10 oraciones localizando unas tarjetas plastificadas que se ubicarán en siete puntos distintos. Así, se trabajará la ortografía (porque habrá palabras correctas o incorrectas en cuento a las reglas ortográficas para que los estudiantes escojan la opción correcta) y el desplazamiento (debido a que deberán moverse por un terreno para coger la palabra correcta). Para que esta actividad sea inclusiva, cada grupo contará con el mismo número de personas y los alumnos tendrán que desplazarse en parejas (para evitar las dificultades de un individuo en concreto, pudiendo ser ayudado por su pareja), y en casos de discapacidad visual, las tarjetas permitirán la lectura en braille.

Por último, es preciso destacar que la interdisciplinariedad entre Educación Física y Lengua Castellana y Literatura es una original idea que permite contribuir al desarrollo integral del alumnado, permitiendo un aprendizaje más significativo y accesible para todos.

5. METODOLOGÍA

5.1. SELECCIÓN DEL TEMA

La selección del tema a investigar es un proceso de vital importancia, ya que define el enfoque y la dirección del estudio. En este caso, se llevó a cabo a partir del seguimiento de una serie de criterios clave para garantizar la viabilidad, relevancia y pertinencia del tema en relación con los objetivos propuestos, requisitos del proyecto y bibliografía disponible.

En primer lugar, se produjo una reflexión sobre los intereses personales y académicos dentro del campo de estudio para la selección del tema. Se llevó a cabo una indagación sobre los contenidos de las asignaturas impartidas en el Segundo Ciclo, con el objetivo de identificar aquellas que despertaran un mayor interés y motivación en el alumnado. En concreto, esta selección se orientó hacia materias que ofrecieran la posibilidad de implementar una metodología activa, centrada en el aprendizaje lúdico como estrategia pedagógica principal. Una vez identificadas las posibles áreas de interés, fue llevada a cabo una

búsqueda exploratoria de fuentes bibliográficas relevantes, en las que se incluían artículos científicos, libros y estudios previos relacionados con los temas preseleccionados. Gracias a esto fue posible evaluar la disponibilidad de información y detectar posibles lagunas de conocimiento que pudieran abordarse en el presente trabajo.

Tras todo esto, se pasó a considerar factores clave para abordar esta temática, tales como la necesidad de recursos y herramientas para la investigación y el tiempo disponible para la elaboración del trabajo. Después de contar con una respuesta afirmativa, se seleccionó un tema específico, asegurando que fuera claro, bien delimitado y abordable dentro del marco del estudio. Esta delimitación se produjo mediante objetivos concretos y un enfoque metodológico adecuado. Finalmente, se elaboró una justificación en la que se expusieron los motivos de la elección del tema, destacando su relevancia académica, su aporte al campo de estudio y su interés en el contexto actual.

5.2. ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA

Para crear una base sólida en el desarrollo del marco teórico de este trabajo se promovió un proceso exhaustivo de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas. Este fue estructurado en diferentes etapas con la finalidad de obtener información actualizada, relevante y de calidad. Dado que los estudios revisados presentan diferencias en sus metodologías, enfoques y resultados, no se ha realizado un metaanálisis, sino un análisis cualitativo de la información recopilada.

Para la recopilación de estudios y documentos relevantes se emplearon bases de datos académicas como Pubmed, Google Scholar, Scopus y Dialnet, así como fuentes oficiales y literatura especializada. Además, se usaron una serie de palabras claves que permitiesen una mayor efectividad y optimización en la búsqueda, tales como: "physical activity", "education", "spelling", "oral expression", "psychomotor skills" y "children".

También, se establecieron filtros para priorizar estudios publicados en los últimos diez años (2014-2025), garantizando la actualidad y relevancia de la información. No obstante, se incluyeron algunos estudios previos a este período cuando su contenido era citado en investigaciones más recientes y resultaban fundamentales para el marco teórico y la contextualización del problema.

5.3. SELECCIÓN DE ESTUDIOS

Para la selección de fuentes se realizó atendiendo a criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Como es entendible, todos los recursos bibliográficos no fueron seleccionados. Hubo varios que se desecharon y otros cuantos que fueron seleccionados de manera definitiva. La selección de estudios comenzó con un total de 73 artículos, de los cuales 39 fueron eliminados porque no abordaban la temática exacta de la investigación. De los 34 artículos restantes, se evaluaron en profundidad y se seleccionaron finalmente 31 estudios que cumplieran con todos los criterios de inclusión (además de tres libros, la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte y la Orden del 30 de mayo de 2023).

5.3.1. Criterios de inclusión.

Los estudios debían ser de carácter empírico y abordar directamente el tema en cuestión en niños de entre 6 y 12 años. Además, debían ser publicaciones académicas y científicas revisadas por pares, contar con metodologías claras y fundamentadas. Solo se aceptaron estudios publicados entre 2010 y 2025 y que estuvieran disponibles en bases de datos reconocidas como PubMed, Scopus, Dialnet y Google Académico. Asimismo, se valoraron los estudios que aportaran información relevante y sustentada para la argumentación del trabajo, garantizando que su contenido contribuyera de manera significativa al desarrollo de la investigación.

5.3.2. Criterios de exclusión.

Aquellos estudios que no se relacionaran directamente con la temática central del trabajo. Se excluyeron artículos que no estuvieran centrados en niños en edad escolar o que incluyeran participantes con patologías. También quedaron fuera aquellos estudios que no contaban con revisión por pares o que carecían de rigor académico. Además, se descartaron investigaciones con metodologías ambiguas o sin fundamentos teóricos sólidos, así como documentos excesivamente desactualizados, salvo en casos en los que tuvieran un valor histórico relevante para el tema tratado.

5.4. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Este trabajo, tal y como su propio nombre indica, es una propuesta de intervención que pretende analizar el papel de la Educación Física como medio para fomentar la ortografía y expresión oral en niños de edad escolar. Para ello, se ha desarrollado una investigación con la finalidad de que pueda ser

comprobada esta teoría. Tras tratarse de una propuesta de intervención destinada a su aplicación en el aula, este proyecto cuenta con una Situación de Aprendizaje (SdA) en la que se puede apreciar una secuenciación didáctica sobre cómo se va a llevar a cabo en la escuela. En concreto, han participado 50 alumnos de Segundo Ciclo (4º de Primaria) del colegio CEIP San José, un centro público bilingüe ubicado en la localidad de La Puebla de Cazalla (Sevilla). Estos estudiantes de entre 9 y 11 años, por la presencia de varios repetidores, se han sumergido por completo en este proyecto y han permitido que haya podido ser completado por efectividad y exactitud. Este enfoque diferencia dos grupos: un grupo experimental compuesto por 25 alumnos/as (4ºB), que recibe la intervención interdisciplinar, y un grupo control de otros 25 (4ºA), que se somete a las evaluaciones iniciales y finales sin participar en las sesiones de intervención (para demostrar la diferencia entre resultados después de aplicar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión).

Esta propuesta de intervención pretendía comprobar de forma eficiente y llevar a la práctica la idea central del presente trabajo mediante una serie de sesiones y recursos basados en la información recopilada del Marco Teórico. De esta manera, se diseñó una Situación de Aprendizaje (SdA), en la que se abordasen tanto contenidos pertenecientes al área de Lengua Castellana (ortografía, vocabulario y expresión oral) como a Educación Física (Habilidades Motrices Básicas, psicomotricidad y ejecución física). Acto seguido, fueron creadas varias pruebas de evaluación inicial para valorar el nivel previo o inicial (una acerca de ortografía y otra sobre expresión oral). La primera estaba compuesta por 7 actividades, destacando: un dictado, un ejercicio de completar palabras, una tarea de colocar tildes donde corresponda, dos de elegir la opción correcta, una de corregir oraciones y la última de crear una pequeña historia sin fallos ortográficos. La segunda era completamente oral, ya que se preguntaba la expresión oral. Para ello, debían completarse 6 pasos: presentación de cada alumno/a, descripción de una imagen proyectada en la pizarra digital, expresión de un sentimiento ofrecido por el docente, relato de una experiencia, respuesta a preguntas aleatorias con la mayor fluidez posible y narración breve sobre un tema dominado por cada estudiante.

Una vez se crearon todas estas herramientas, tuvo comienzo la implantación de la propuesta en el aula (el día 31 de marzo entre las 9:30-11:30). Para ello, se comenzó por la presentación de la SdA en el aula de 4ºA y, posteriormente, se hizo entrega de esa primera prueba a cada alumno. Mientras todos realizaban la prueba escrita, se iba llamando uno por uno a cada estudiante para que realizase la otra prueba (ya que era muy breve) y el resto de estudiantes

eran vigilados por el tutor de prácticas. Una vez hecho esto, se recogieron los datos y se realizó el mismo procedimiento en la otra aula. Finalmente, fueron corregidos de forma exhaustiva con el objetivo de recoger el mayor número de datos posibles.

Después de esto, se desarrollaron 9 sesiones en las que se pudieran trabajar esos contenidos y se pudiera comprobar esta teoría, comparando las pruebas iniciales con las que se realizarían luego (cuando se abordase todo esto). En la primera sesión práctica (sesión 2, porque la primera fue la evaluación inicial) se llevó a cabo una clase de Educación Física enfocada en el aprendizaje ortográfico mediante actividades como la carrera de ortografía, la corrección en desplazamiento y el globo ortográfico. La tercera sesión se centró en la expresión oral y el desarrollo de habilidades motrices a través del Camino de las Historias e Inventar una historia, fomentando la creatividad y la fluidez verbal. En la cuarta sesión, tras recibir un documento con reglas ortográficas, los alumnos participaron en la Carrera dictada, una actividad de relevos donde debían escribir correctamente frases escuchadas, además de una variante con una regla ortográfica que limitaba el uso de ciertas letras. Durante la quinta sesión, permanecieron en clase trabajando nuevas palabras y participando en juegos como el dictado global en la pizarra y la sopa de letras, además de un debate para fortalecer la expresión oral, con retos físicos como consecuencia de errores. En la sexta sesión, recorrieron un circuito de estaciones con distintos retos ortográficos y de expresión oral, y grabaron una breve intervención oral sobre un tema asignado. La séptima sesión consistió en repetir las actividades de la segunda sesión con palabras nuevas y un cambio en el tipo de desplazamiento, sustituyendo la carrera por el salto. En la octava sesión, realizaron juegos de memoria y reacción para reforzar la escritura de palabras problemáticas, participaron en un debate grupal sin opción de elegir el tema y crearon y cantaron un pequeño rap acompañado de movimientos rítmicos. Durante la novena sesión, los estudiantes crearon historias en equipo con palabras asignadas al azar, representándolas con movimientos, y realizaron ejercicios de respiración y control de la voz para mejorar la entonación en la expresión oral. En la décima sesión, repitieron las actividades de la cuarta sesión con nuevas palabras y la restricción de no poder repetir el tipo de desplazamiento del compañero anterior.

Por último, en las sesiones número 11 y 12 (29/04 y 30/04), se realizaron las pruebas finales tanto de ortografía como de expresión oral, finalizando con una pequeña argumentación entre alumnos/as y el docente sobre esta experiencia.

RESULTADOS

6.1. EVALUACIÓN INICIAL

Como se ha comentado previamente, esta propuesta de intervención comenzó con la presentación del tema abordado y, posteriormente, se procedió a realizar una evaluación inicial escrita a los alumnos de 4ºA y 4ºB del colegio CEIP San José, con el objetivo de obtener una visión clara sobre el nivel ortográfico de cada uno. Mientras los estudiantes llevaban a cabo esta prueba escrita, eran llamados individualmente para realizar una prueba oral, procurando en todo momento no interferir ni alterar el ritmo de trabajo del grupo en el desarrollo del control.

En cuanto a los resultados de la prueba escrita, se identificaron diversas dificultades por parte de algunos miembros de cada grupo, sobre todo en casos de personas con NEE. Esto generó una gran disparidad en las calificaciones, encontrándose estudiantes con resultados muy positivos y otros con puntuaciones notablemente bajas, aun perteneciendo a la misma clase. A pesar de ello, fueron fáciles de determinar aquellos contenidos que resultaban más complicados para estos o que incluso en ningún momento llegaron a entenderlos y/o adquirir esas competencias. En la clase de 4ºA, se contabilizaron 24 aprobados y un único suspenso con una nota de 4. En el caso de 4ºB, hubo 23 aprobados y dos suspensos con calificaciones de 2,6 y 4, respectivamente. Por tanto, es posible comentar que las circunstancias entre clases eran muy parecidas, y que los diferentes niveles se daban dentro de cada una por igual. Prueba de ello son las medias obtenidas: 7,112 en 4ºA y 6,924 en 4ºB, lo que evidencia una diferencia mínima y una diversidad amplia en cada aula.

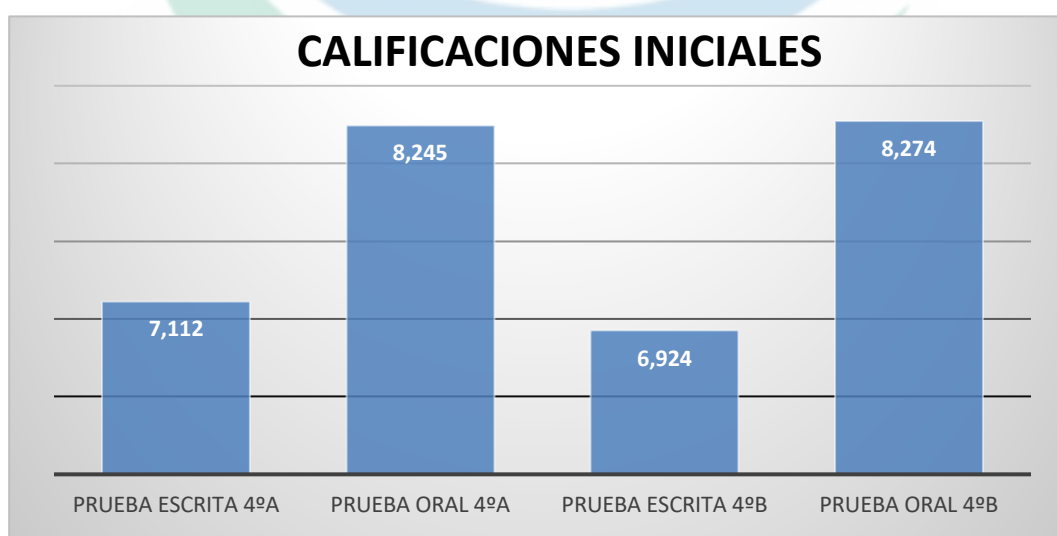
Analizando en detalle la prueba escrita inicial, se pudo observar en qué actividades los alumnos encontraron mayores dificultades y, por tanto, perdieron la posibilidad de sumar puntos. Esto ocurrió en la actividad 1 (ya que consistía en un dictado con palabras que les resultaban desconocidas o poco familiares), actividad 4 (que requería distinguir entre términos homófonos como “bello” y “vello”, interpretando correctamente su significado), actividad 5 (por ser parecida al dictado) y 7 (por no tener la suficiente capacidad para inventar una historia recurriendo a palabras conocidas que les permitan escribir correctamente sin fallos ortográficos).

En cuanto a los resultados de la prueba oral, se observaron un número menor de dificultades por parte de los miembros de cada grupo, dándose sobre todo en casos de personas con NEE. Por consiguiente, aquí sí ha sido posible

observar un mayor equilibrio de notas, es decir, alumnos con calificaciones muy parecidas dentro del grupo. Aun así, también fue posible determinar aquellas cuestiones que resultaban más complicadas para estos, suponiendo un verdadero reto. Tanto la clase de 4ºA como la clase de 4ºB contó con un 100% de aprobados. De esta manera, es posible comentar que las circunstancias entre clases eran muy parecidas, y que los diferentes niveles se daban dentro de cada una por igual. Las medias reflejaron nuevamente la cercanía entre ambos grupos: 8,245 en el aula A y 8,274 en el aula B, confirmando una vez más que, pese a las diferencias individuales, la diversidad era similar en ambas clases.

En un análisis más minucioso de esta prueba oral inicial, se detectaron ciertas dificultades comunes como la falta de estructura en las intervenciones, problemas de fluidez, entonación, nerviosismo, uso excesivo de muletillas y pausas prolongadas. Era posible observar aquellas actividades en las que los alumnos habían encontrado mayores dificultades y, por ello, haber desaprovechado posibles puntos. Esto ocurrió en la actividad 3 (tras preguntar sobre la expresión de un sentimiento, algo completamente nuevo para los niños que en muchas ocasiones se mostraban dubitativos), actividad 5 (por el exceso de agilidad mental que se necesitaba para responder preguntas aleatorias con la mayor fluidez posible) y actividad 6 (por tener que narrar algo de tu pasado). Además, es preciso comentar la actividad 2, en la que debían describir una misma imagen, ya que se podían apreciar diferencias en lo que cada alumno era capaz de expresar, a pesar de tratarse de una imagen idéntica para todos.

Figura 1. Calificaciones iniciales de 4ºA y 4ºB.



Nota. El gráfico representa las calificaciones iniciales de los grupos 4ºA (experimental) y 4ºB (control) en pruebas escritas y orales. Elaboración Propia.

6.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Después de extraer todos estos datos iniciales fue posible obtener un conocimiento detallado del nivel de cada alumno a nivel específico y de la clase a nivel general. Así, tuvo comienzo la puesta en práctica de la Situación de Aprendizaje denominada “Aprendo en movimiento”, la cual integraba contenidos propios del área de Lengua Castellana y Literatura a la par que abordaba la Educación Física, tras trabajar el perfeccionamiento de Habilidades Motrices Básicas (HMB). La Situación de Aprendizaje (SdA) tenía 12 sesiones en su secuenciación didáctica, siendo la primera sesión en la que se realizaban las pruebas iniciales. Acto seguido, se llevaron a cabo las 11 sesiones restantes, en las que destacaban juegos que combinaban ambas materias con la finalidad de emplear la Educación Física como medio para trabajar contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura, en concreto la ortografía y expresión oral. Durante su desarrollo, se tuvo en cuenta el nivel, las características y las limitaciones individuales del alumnado, permitiendo así una mejora significativa, que sería observable en las pruebas finales tanto escritas como orales. Entre las actividades destacadas se encuentran “La carrera de ortografía”, “El globo ortográfico” y “El dictado global”, las cuales resultaron especialmente eficaces para reforzar los aprendizajes ortográficos de forma lúdica y significativa. El uso del cuerpo y el movimiento contribuyó a una mejor retención de las normas ortográficas. En cuanto a la expresión oral, actividades como “Camino de las historias”, debates y la creación de raps resultaron altamente motivadoras, favoreciendo el desarrollo de la competencia oral de una manera entretenida y colaborativa.

Esta Situación de Aprendizaje (SdA) no fue puesta en práctica de la misma forma en cada clase, ya que el curso de 4ºA contó con un mayor número de horas dedicadas a su desarrollo. Según el horario de 4ºA y 4ºB, ambos grupos disponen de tres sesiones semanales de Educación Física, las cuales se llevan a cabo en el patio siempre que las condiciones meteorológicas lo permiten. Efectivamente, ambos cursos contaron con ese número de días por igual. La diferencia consistió en que mientras el curso 4ºA trabajaba los contenidos y las actividades de la secuenciación didáctica de la Situación de Aprendizaje (SdA) tres veces por semana, 4ºB solo lo realizaba una vez por semana, dedicando las dos sesiones restantes semanales al cumplimiento normal de la asignatura, con los contenidos propuestos por el maestro de Educación Física del centro.

El motivo por el que la propuesta de intervención ha sido trabajada de esta manera tiene como explicación el objetivo de demostrar el papel de la Educación Física como medio para fomentar la ortografía y expresión oral en niños de edad escolar. Para ello, era necesario la existencia de un grupo experimental (4ºA,

trabajando 3 veces por semana) frente a un grupo control (4ºB, contando con 1 sola vez a la semana); y así, evidenciar esta teoría.

Además de las horas dedicadas a trabajar esta Situación de Aprendizaje (SdA), los alumnos del CEIP San José también contaron con varias sesiones de Educación Artística para diseñar y crear el producto final de dicha Situación de Aprendizaje (SdA): una Gymkana de la Ortografía, dirigida al resto de alumnos del centro escolar.

6.3. EVALUACIÓN FINAL

Después de haber completado las sesiones pertenecientes a la Situación de Aprendizaje (SdA) denominada “Aprendo en movimiento”, los alumnos de ambos cursos procedieron a la realización de una prueba escrita de ortografía y una prueba oral de expresión oral (las cuales se encuentran en el Anexo), con el objetivo de valorar los avances obtenidos por parte del alumnado de 4ºA y 4ºB del CEIP San José. De la misma manera que en la evaluación inicial, los estudiantes realizaron en primer lugar una prueba escrita mientras eran llamados de forma individual para llevar a cabo la evaluación oral, procurando en todo momento mantener el ritmo normal del grupo sin interrupciones ni distracciones.

Los resultados obtenidos en la prueba final de ortografía fueron muy positivos, evidenciando mejoras significativas en ambos grupos. Las calificaciones lo reflejan claramente, ya que se observó un mayor número de aprobados y, sobre todo, un notable equilibrio en el nivel ortográfico. Esto demuestra la eficacia de las sesiones realizadas, especialmente para aquellos alumnos que presentaron mayores dificultades en las pruebas iniciales, incluidos varios casos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEE).

En 4ºA, se contabilizaron un 100% de aprobados, siendo la nota más alta un 10 y la más baja un 6. En el caso de 4ºB, hubo 24 aprobados y 1 único suspenso, con calificaciones entre 4 y 10. Así, pese a seguir existiendo cierta diversidad dentro de cada aula, se puede afirmar que el rendimiento general ha mejorado respecto a la evaluación inicial. Las medias obtenidas fueron de 8,634 en 4ºA y 8,116 en 4ºB, lo que muestra nuevamente diferencias mínimas entre ambos grupos. Aun así, si es preciso comentar la ventaja existente en el grupo experimental, informando de la vital importancia de implementar el mayor número de sesiones posibles debido a que resulta fundamental para el aprendizaje significativo.

Al analizar detalladamente la prueba escrita, se pudo comprobar una mejora especialmente destacada en las actividades que anteriormente

presentaban mayores dificultades. Muchos alumnos mostraron mayor seguridad en el dictado (actividad 1), mejor comprensión y uso de palabras homófonas (actividad 4), y mayor destreza para inventar historias evitando errores ortográficos (actividad 7), todo ello gracias al refuerzo trabajado en las sesiones de la Situación de Aprendizaje (SdA).

En cuanto a la prueba oral final, también fue posible evidenciar una evolución. Los estudiantes mostraron un mayor control del lenguaje, mejor estructura en sus intervenciones, así como una notable reducción en el uso de muletillas, pausas excesivas o expresiones dubitativas. Al igual que en la prueba inicial, los resultados en expresión oral fueron positivos en ambos grupos, aunque en esta ocasión con un incremento general en las calificaciones. Todos los alumnos aprobaron, pero no solo eso, sino que las medias sufrieron un incremento significativo. En concreto fueron de 9,224 en 4ºA y 8,876 en 4ºB, mostrando una gran mejora respecto a las medias iniciales de 8,245 y 8,274, respectivamente.

A través de un análisis más específico, se pudo observar un avance en las actividades previamente señaladas como más complejas: en la actividad 3, muchos alumnos lograron expresar sentimientos con mayor claridad; en la actividad 5, se desarrollaron mejor ante preguntas inesperadas; y en la actividad 6, narraron experiencias personales con más fluidez. En la actividad 2, donde se requería describir una imagen común, se evidenció un mayor uso del vocabulario aprendido durante la Situación de Aprendizaje (SdA), lo que supuso una mejora cualitativa en sus intervenciones.

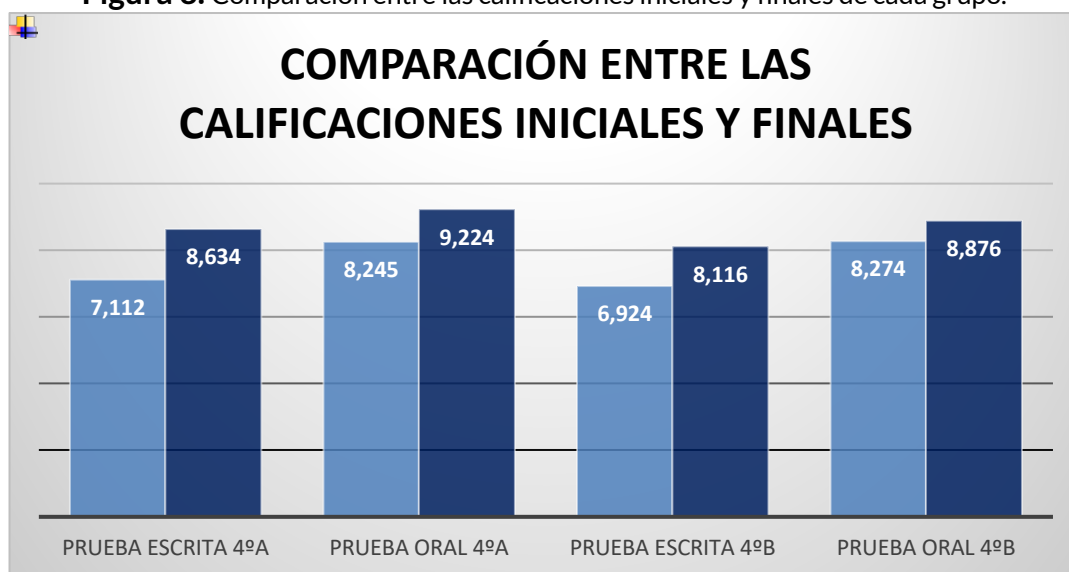
Figura 2. Calificaciones finales de 4ºA y 4ºB.



Nota. Se observa una mejora general en ambos grupos, con un incremento superior del grupo experimental (4ºA) respecto a sus calificaciones iniciales. El grupo 4ºB (control) también cuenta con una mejora, aunque en menor medida. Elaboración Propia.

Por tanto, es preciso finalizar comentando que la aplicación de esta Situación de Aprendizaje (SdA) ha demostrado ser eficaz como herramienta metodológica para trabajar la ortografía y la expresión oral de manera integrada y significativa, valiéndose de la Educación Física como medio. La evolución observada en ambos grupos (sobre todo en el grupo experimental) pone de manifiesto los beneficios de una propuesta didáctica que apuesta por el cuerpo, el movimiento y la motivación como pilares para el aprendizaje lingüístico en la etapa de Educación Primaria.

Figura 3. Comparación entre las calificaciones iniciales y finales de cada grupo.



Nota. El gráfico comparativo muestra una mejora en el rendimiento de ambos grupos entre las evaluaciones iniciales y finales. Sin embargo, el grupo 4ºA (experimental) presenta un progreso más pronunciado por el mayor número de horas dedicadas a esta propuesta de intervención. Elaboración Propia.

7. CONCLUSIÓN

El presente trabajo ha supuesto una aproximación al ámbito educativo a través de su desarrollo y aplicación práctica, además de brindar la oportunidad de reflexionar acerca de las metodologías actuales y el potencial transformador de la interdisciplinariedad en el aula. A medida que se ha ido trabajando este proyecto, ha sido posible evidenciar científicamente la eficacia de la Educación Física como medio para fomentar la ortografía y la expresión oral en niños de edad escolar, concretamente en la etapa de Educación Primaria.

El convencimiento de que el aprendizaje puede, y a su vez, debe ser significativo, inclusivo y motivador ha sido el punto de partida de esta investigación. Las metodologías tradicionales resultan en la mayoría de las ocasiones monótonas y poco eficaces para abordar contenidos como la ortografía y expresión oral,

por lo que se ha pretendido superar esa necesidad de emplear dichas metodologías y optar por una vía pedagógica innovadora: la integración de contenidos lingüísticos dentro del área de Educación Física mediante dinámicas cooperativas y lúdicas que promueven la creatividad, el movimiento y la participación activa del alumnado.

Después de obtener los resultados, los datos reflejaron el éxito de esta metodología. Las mejoras observadas tanto en ortografía como en expresión oral (superiores en el grupo experimental pero también evidentes en el grupo control) han hecho posible descubrir que el aprendizaje no tiene por qué limitarse a lo estático o lo repetitivo. Por el contrario, cuando se introduce el cuerpo, el juego y el movimiento como mediadores del conocimiento, el aprendizaje se vuelve más profundo y duradero (en pocas palabras, más significativo y humano).

Este proyecto también pone de manifiesto el gran valor del enfoque interdisciplinar en el diseño curricular, ya que lejos de diluir los contenidos específicos de cada área, permite reforzarlos al integrarlos en experiencias educativas más amplias y conectadas con la realidad del alumnado. De esta manera, se trata de articular un discurso pedagógico coherente y cohesionado que tenga en cuenta las múltiples dimensiones del desarrollo infantil: motriz, cognitiva, social, emocional y lingüística.

También es debido resaltar el carácter inclusivo de esta intervención, que ha buscado atender a la diversidad del aula desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para ello, se han empleado estrategias que han facilitado la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, reforzando la idea de que la calidad educativa es inseparable de la equidad. Se han adaptado tareas, ofrecido distintas formas de representación del conocimiento y fomentado un aprendizaje cooperativo que ha sido clave para lograr una experiencia educativa enriquecedora y accesible para todo el alumnado.

La motivación ha sido también un factor determinante. Las propuestas activas, cercanas y lúdicas han favorecido un mayor grado de implicación, disfrute y compromiso, demostrando que el aprendizaje crece y se fortalece cuando se vincula a la emoción, al cuerpo y al juego.

Así, este trabajo ha demostrado que una forma diferente de enseñar es posible: una educación que puede superar las barreras entre asignaturas, que reconoce al alumnado y que utiliza el movimiento como motor de aprendizaje, ya que el lenguaje es una herramienta viva que se construye a través de la acción,

la experiencia y la interacción con los demás (siendo vital la Educación Física para lograr ese propósito).

Desde una perspectiva profesional y educativa, este trabajo representa un ejemplo claro de cómo la innovación puede nacer de propuestas sencillas, pero bien fundamentadas, centradas en las verdaderas necesidades del alumnado. Se ha confirmado que enseñar desde la interdisciplinariedad y la inclusión no solo es viable, sino altamente beneficioso.

A modo de conclusión, el presente trabajo ha permitido comprobar cómo la combinación entre cuerpo, palabra y emoción genera un impacto profundo en el proceso educativo. Cuando estos tres elementos se integran, la enseñanza deja de ser una mera transmisión de contenidos para convertirse en una experiencia real de crecimiento, más inclusiva, más significativa y más humana. Una escuela que trabaja desde esta perspectiva no solo educa: transforma. Además, este proyecto abre nuevas posibilidades para seguir investigando y diseñando propuestas didácticas en las que la Educación Física actúe como puente hacia el desarrollo lingüístico y, en general, como motor del desarrollo integral del alumnado. Los resultados obtenidos, junto con la experiencia vivida y las reflexiones que se han ido construyendo durante el proceso, invitan a continuar avanzando hacia una escuela basada en la interdisciplinariedad, la inclusión y el entusiasmo por aprender. Educar, en su sentido más pleno, es dejar huella, es crear vínculos con el conocimiento, y es entender que solo cuando se enseña desde el movimiento, la emoción y la palabra, se aprende de verdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Leal, D. C., & Dzib Moo, D. L. B. (2024). La importancia de la motivación en el aprendizaje de los alumnos de nivel básico. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 11(22). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/932>
- Aristizábal-Almanza, J. L., et al. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228642>
- Baralo Ottonello, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234615>
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., & Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8298181.pdf>

- Berruezo y Adelantado, P. P. (2001). El contenido de la psicomotricidad: Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749115>
- Blázquez Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en Educación Física: El enfoque de la evaluación formativa*. Editorial INDE. <https://tachh1.files.wordpress.com/2019/10/libro-evaluar-en-educacion-fisica-domingo-blacc81zquez-.pdf>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Suwalsky, J. T. D. (2013). Physically developed and exploratory young infants contribute to their own long-term academic achievement. *Psychological Science*, 24(10), 1906–1917. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4151610/>
- Carratalá Teruel, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 93-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>
- Conde Caveda, J., Arteaga Checa, M., & Viciano Garófano, V. (2010). Interdisciplinariedad de las áreas en educación primaria: La educación física refuerzo del área de lengua castellana y literatura. *Educación Física y Deportes*, 51, 46-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=297299>
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Literacy Research*, 19(1), 5–31. https://www.researchgate.net/publication/232101811_Learning_To_Read_and_Learning_To_Spell
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school—a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273–278. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22487170/>
- Fernández García, E., Gardoqui Torralba, M. L., & Sánchez Bañuelos, F. (2007). Evaluación de las habilidades motrices básicas. Editorial INDE. ISBN: 978-84-9729-087-6. <https://tachh1.files.wordpress.com/2019/10/libro-evaluacion-de-las-habilidad-motrices-bc3a1sicas.pdf>
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155197>
- Gabarró, D. (2012). Dominar la ortografía. Libro teórico: Cómo reducir las faltas de su alumnado hasta un 80% con PNL. Boira Editorial. <https://boiraeditorial.com/wp-content/uploads/2022/03/El-secreto-para-ensenar-ortografia-CUERPO.pdf>
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics. [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=Emx7EjURqpcC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Gallahue,+D.+L.,+%26+Donnelly,+F.+C.,+\(2003\).+Developmental+physical+education+for+all+children.&ots=xYSUtfuyKm&sig=cWhZGkpWhFwmX_bZz6KVfV-P8zw](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=Emx7EjURqpcC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Gallahue,+D.+L.,+%26+Donnelly,+F.+C.,+(2003).+Developmental+physical+education+for+all+children.&ots=xYSUtfuyKm&sig=cWhZGkpWhFwmX_bZz6KVfV-P8zw)

- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). McGraw-Hill. <https://books.google.com.co/books?id=h5KwDwAAQBAJ>
- García-Marín, P., & Fernández-López, N. (2020). La competencia de las habilidades motrices en la educación infantil. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7606271>
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata. https://www.researchgate.net/publication/281626309_Gimeno_Sacristan_Jose_2013_En_busca_del_sentido_de_la_educacion_Madrid_Ediciones_Morata_270_paginas
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2020). *Life span motor development*. https://www.researchgate.net/publication/261875184_Lifespan_Motor_Development
- Junta de Andalucía. (2021). Currículo de la educación primaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 66. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja.html>
- McLeod, S. (2024). *Vygotsky's theory of cognitive development*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/383241126_Vygotsky's_Theory_of_Cognitive_Development
- Morla Guerrero, A. I., Sobrino Pontigo, E., & Herrera Rojas, R. L. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía desde un enfoque lúdico transdisciplinar. *Revista Conrado*, 19(91), 8-16. https://www.researchgate.net/publication/373396015_The_teaching_learning_process_of_spelling_from_a_transdisciplinary_playful_perspective
- Parlebás, P. (1989). *Cómo evaluar bien en Educación Física: El enfoque de la evaluación formativa*. INDE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=72239>
- Prado Pérez, J. R., & Albarrán, L. (2023). La educación física en la sociedad contemporánea. *Revista Digital de Educación Física*, 14(81), 32-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855998>
- Prieto Bascón, M. Á. (2010). Habilidades motrices básicas. *CSIF Revista*, (37), 1-10. ISSN 1988-6047. Dep. Legal: GR 2922/2007. https://archivos.csif.es/archivos/andalu-cia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf
- Prieto Carnicero, L. Á., & Cantón Mayo, I. (2015). La expresión oral en primaria: A propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro Educativo*, 25, 31-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429432>
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(7), 576-582. https://www.researchgate.net/publication/7784335_Brain_Mechanisms_Linking_Language_and_Action
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (5), 7-68. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>

- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española* (Edición revisada). Espasa. <https://www.academia.edu/25746161/>
- Rimmer, J. H., & Rowland, J. L. (2008). Physical activity for youth with disabilities: A critical review. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(2), 160-168. https://www.researchgate.net/publication/5436489_Physical_activity_for_youth_with_disabilities_A_critical_need_in_an_underserved_population
- Ruiz-Pérez, L. M., Ruiz-Amengual, A., & Linaza-Iglesias, J. L., et al. (2016). Movimiento y lenguaje: Análisis de las relaciones entre el desarrollo motor y del lenguaje en la infancia. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(46), 382-397. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5739836>
- Salvador García, C., Chiva Bartoll, Ò., & Fazio, A. (2016). Características del aprendizaje integrado de contenidos de educación física y lengua extranjera. *Retos*, 29, 120-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400856>
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatrics*, 111(3), 645-650. https://www.researchgate.net/publication/235913924_The_Relationship_between_Physical_Activity_and_Cognition_in_Children_A_Meta-Analysis
- Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: Hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4188027>
- UNESCO. (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409>
- Vygotski, L. S. (2015). *Obras Escogidas-II: Pensamiento y Lenguaje-Conferencias sobre Psicología* (Vol. 2). Antonio Machado Libros. [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=iO14DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Vigotski,+L.+S.+\(1982\).+Pensamiento+y+lenguaje.&ots=X8XiswO8Na&sig=UZ53CLYhzklnCdHZpOaQL5bgWm0](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=iO14DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Vigotski,+L.+S.+(1982).+Pensamiento+y+lenguaje.&ots=X8XiswO8Na&sig=UZ53CLYhzklnCdHZpOaQL5bgWm0)

ANEXOS

ANEXO 1: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

AÑO ACADÉMICO: 2024 – 2025	CURSO: 4º de Primaria
TÍTULO: Aprendo en movimiento	TEMPORALIZACIÓN: 31/3 al 30/4

JUSTIFICACIÓN

Esta Situación de Aprendizaje (SdA) está diseñada con la finalidad de promover un aprendizaje significativo del alumnado mediante el juego, resaltando la interdisciplinariedad entre Educación Física y Lengua Castellana. Dicha SdA forma parte de un proyecto, el cual se titula “Educación Física como medio para fomentar la ortografía y expresión oral de niños de edad escolar”. Así, en todo momento se pretende trabajar contenidos propios del Área de Lengua Castellana, concretamente ortografía y expresión oral, a partir del desarrollo de una serie de sesiones de Educación Física (donde a su vez se trabaja el perfeccionamiento de Habilidades Motrices Básicas, HMB).

El aprendizaje de reglas ortográficas y expresión oral suele ser visto de forma poco motivadora, creando una falta de interés en la mayoría de los casos, por lo que los resultados no suelen ser muy buenos empleando una metodología tradicional. Sin embargo, con esta estrategia, es posible trabajar tales contenidos empleando una metodología activa marcada por el aprendizaje lúdico del alumnado.

La Educación Física se presenta como una asignatura especialmente atractiva para el alumnado, ya que, en la mayoría de los casos, los estudiantes se muestran entusiasmados y participativos durante su desarrollo. A través de ella, no solo adquieren hábitos de vida saludables, sino que también se potencia su desarrollo motriz, que constituye uno de los principales objetivos de la materia. En este contexto, la interdisciplinariedad se plantea como una estrategia innovadora con gran potencial en el ámbito educativo, al favorecer aspectos como la concentración, la creatividad y la retención de información. Estos beneficios se ven especialmente reforzados gracias al carácter motivador y placentero que la asignatura suele tener para el alumnado.

También, es preciso comentar que contribuye a la equidad educativa, brindando una oportunidad a aquellos alumnos/as con NEE de mejorar habilidades lingüísticas.

DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL

Producto: Diseño y creación de una Gymkana de la Ortografía dirigida al resto de alumnos del centro escolar.

Como cierre del proceso de aprendizaje, el alumnado diseñará en grupos una Gymkana de la Ortografía para compartir con otros compañeros del centro. Cada equipo se encargará de crear y dinamizar una estación que combine retos físicos con pruebas lingüísticas, como dictados móviles, corrección de errores o juegos de palabras. Además, podrán establecer normas, decorar sus espacios y actuar como organizadores del evento. Esta propuesta favorece el trabajo en equipo, la autonomía y la aplicación real de lo aprendido en un contexto divertido, cooperativo y significativo.

La preparación de materiales se llevará a cabo durante las sesiones de Educación Artística, tras un acuerdo entre docentes para que esto se efectúe.

CONCRECIÓN CURRICULAR

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPTORES DEL PERFIL DE SALIDA
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante, y valorando con ayuda aspectos formales y de contenidos básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3.
3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.
5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.
9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.
2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, CPSAA4, CPSAA5, CD1, CD2, CD3.
3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, inclusión, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- 2.1.b. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.
- 3.1.b. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.
- 3.2.b. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.
- 3.3.b. Conocer y producir textos orales y multimodales con planificación acompañada, propios de la literatura infantil andaluza.
- 5.1.b. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.
- 9.1.b. Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, utilizando la terminología elemental adecuada, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.
- 9.2.b. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.
- 2.1.b. Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos.
- 2.2.b. Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración- oposición, en contextos simulados de actuación.
- 2.3.b. Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.
- 3.1.b. Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.
- 3.2.b. Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes.
- 3.3.b. Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.

SABERES BÁSICOS

B. Comunicación.

LCL.2.B.3. Procesos.

LCL.2.B.3.1. Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas. Estrategias de interpretación de elementos básicos de la comunicación no verbal (postura, gestos, expresión facial, contacto visual) durante los procesos de interacción y comprensión.

LCL.2.B.3.2. Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando inferencias necesarias. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

LCL.2.B.3.3. Producción oral: elementos básicos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales.

LCL.2.B.3.5. Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica. Coherencia y cohesión textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales básicos al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

LCL.2.D.2. Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas. Reglas ortográficas (b/v, g/j, ll/y, r/rr, h; c/qu, z/c, d/z, s/z) en palabras de uso frecuente.

LCL.2.D.6. Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa.

C. Resolución de problemas en situaciones motrices.

EFI.2.C.1. Toma de decisiones: distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. Ubicación en el espacio en situaciones cooperativas. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en situaciones de oposición de contacto. Pase a compañeros y compañeras desmarcados o en situación ventajosa en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

EFI.2.C.4. Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. Combinación de habilidades.

EFI.2.C.5. Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos y externos. Apoyo en recursos digitales.

D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

EFI.2.D.2. Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA
PRODUCTO FINAL: Diseño y creación de una Gymkana de la Ortografía dirigida al resto de alumnos del centro escolar.
TEMPORALIZACIÓN: Del 31 de marzo al 30 de abril.
<p>SESIÓN 1 (31/03)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la Situación de Aprendizaje (SdA), informando al alumnado que se trata de una propuesta de intervención y explicación de la metodología. • Realización de una prueba de evaluación inicial que compruebe el nivel ortográfico y de expresión oral.
<p>SESIÓN 2 (2/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una sesión de EF centrada en el aprendizaje ortográfico, compuesta por las siguientes actividades en la parte principal: <ul style="list-style-type: none"> - Carrera de ortografía. En esta actividad, los alumnos se dividen en dos grupos. Acto y seguido, se colocan palabras mal escritas en tarjetas a lo largo de un recorrido. Así, los jóvenes (por orden) tienen que correr, recoger una tarjeta, corregirla (portando su bolígrafo o lápiz) y volver para relevar a su compañero. El primer grupo que termine y no tenga faltas de ortografía, será el vencedor. - Corrección en desplazamiento. En esta actividad, los alumnos deberán desplazarse a lo largo de la pista observando las oraciones que hay pegadas con errores ortográficos. Así, tendrán que identificar los errores y corregirlas. - El globo ortográfico. Esta actividad parte de la colocación de globos en la pista por parte del docente, con palabras dentro. Los estudiantes, quienes estarán agrupados en grupos de 3, tendrán que explotar 2 globos para formar una oración correcta de 20 palabras. Obtendrán la victoria los primeros tres grupos que lo consigan.
<p>SESIÓN 3 (3/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una sesión de Educación Física centrada en la expresión oral, mientras se trabajan las Habilidades Motrices Básicas (HMB). Destacan las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> - Camino de las Historias. Esta actividad consiste en colocan imágenes en diferentes lugares. Cada vez que llegan a una, deben inventar parte de una historia basándose en ella. - Inventa una historia. Esta actividad se basa en la formación de un círculo por parte de los alumnos, los cuales se desplazan en lateral con las manos unidas. Una vez hecho esto, el docente comienza diciendo dos palabras y la persona que está a su derecha otras 2. Así, debe darse esa continuidad con la finalidad de inventar una historia entre todos, mejorando la expresión oral e imaginación en los estudiantes.
<p>SESIÓN 4 (7/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de recibir un documento con las reglas ortográficas, los alumnos se disponen a enfrentar una sesión de Educación Física en el patio donde destacan las siguientes tareas: <ul style="list-style-type: none"> - Carrera dictada. En esta actividad, los alumnos se dividen en dos grupos y forman una fila recta. Acto y seguido, el primer integrante de cada grupo se desplaza hacia una zona marcada y escuchan una oración. Después de esto, dichos estudiantes vuelven con su grupo para escribir la oración de forma correcta. Esto continúa como una especie de carrera de relevos, ganado aquel equipo que termine antes y entregue correctamente las oraciones (sin faltas de ortografía porque si no existiría rebote). - Una variante que también se llevaría a cabo sería la peculiaridad de una regla, la cual consiste en emplear un uso limitado de letras para fomentar la imaginación. Así, en el caso de que la oración comentada posea una palabra con esa letra prohibida, se sustituirá por un sinónimo.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA
<p>SESIÓN 5 (9/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante esta sesión, los alumnos se quedarán en clase y trabajarán nuevas palabras presentadas por los docentes. Cuando pasen 5 minutos, estos se enfrentarán a varios juegos entre los que destacan el dictado global en la pizarra y la sopa de letras. Además, se fomentará la expresión oral mediante un debate. Si los estudiantes actúan correctamente, no tendrán que enfrentarse a retos, pero si no es así, deberán cumplirlos (sentadillas, saltos, flexiones...).
<p>SESIÓN 6 (10/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circuito de estaciones con diferentes retos ortográficos y de expresión oral. • Grabación de una pequeña intervención oral sobre un tema asignado.
<p>SESIÓN 7 (21/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de las actividades aplicadas en la sesión 2 pero con palabras nuevas, y sustituyendo la carrera por el salto (en cuanto al desplazamiento).
<p>SESIÓN 8 (23/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de memoria y reacción para reforzar la correcta escritura de palabras problemáticas. • Debate grupal sobre un tema, fomentando la argumentación y la fluidez verbal (sin opción de elegir el tema que quieran). • Los alumnos crean y cantan un pequeño rap para trabajar la expresión oral mientras hacen movimientos rítmicos.
<p>SESIÓN 9 (24/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de historias en equipo con palabras asignadas al azar y representadas con movimientos. • Actividades de respiración y control de la voz para mejorar la entonación en la expresión oral.
<p>SESIÓN 10 (28/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de las actividades aplicadas en la sesión 4 pero con palabras nuevas, y la peculiaridad de no poder repetir el desplazamiento utilizado por el compañero anterior.
<p>SESIÓN 11 (29/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de la prueba escrita, donde se evaluará la ortografía trabajada durante las sesiones.
<p>SESIÓN 12 (30/04)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de la prueba oral, donde cada alumno expondrá un tema con fluidez y corrección lingüística. • Reflexión final sobre la experiencia y autoevaluación.

MEDIDAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA ORDINARIA

PRINCIPIO DUA 1: Proporcionar múltiples formas de representación.

Pautas:

Proporcionar opciones para la percepción.

- Los audios de las actividades de comprensión oral permiten la adaptación de la velocidad y volumen.
- El vocabulario clave de la Situación de Aprendizaje (SdA) se apoya con presentaciones audiovisuales lingüísticas y no lingüísticas.
- El alumnado dispone de una lista de letras y palabras clave.
- Las letras y palabras clave se presentan de formas alternativas al texto (imágenes, movimiento, tabla, video, fotografía, material físico y/o manipulable, etc.).

Proporcionar opciones para la comprensión.

- Se emplean rutinas al inicio de cada sesión para fijar conceptos previos ya asimilados.
- La información se agrupa en unidades más pequeñas.
- Se presenta la información de manera progresiva
- Se ofrecen apoyos para conectar con los conocimientos previos.
- Se proponen tareas para integrar nuevos conceptos en contextos ya conocidos.
- Se proporcionan situaciones para practicar la generalización de los aprendizajes.

PRINCIPIO DUA 2: Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.

Pautas:

Proporcionar opciones para la acción física.

- Se proporcionan alternativas en ritmo y plazos en la interacción con los materiales didácticos.

Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

- El producto final se presenta pautado para conocer la meta a largo plazo.
- Se utiliza una rúbrica de evaluación adaptada al alumnado al inicio, durante y final de la tarea final.

PRINCIPIO DUA 3: Proporcionar múltiples formas de implicación.

Pautas:

Proporcionar opciones para el interés.

- La ejecución de la tarea se plantea con un tiempo suficiente para que se perciba como un nivel de desafío adecuado.
- Las tareas comunicativas que desarrollan los saberes básicos se presentan a través de todas las destrezas lingüísticas de un modo equitativo, con el fin de proporcionar variedad de actividades.
- Las tareas comunicativas y tarea final permiten al alumnado la participación y exploración.
- La situación de aprendizaje incluye herramientas de evaluación y autorreflexión de contenidos y destrezas lingüísticas.

Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.

- Se utilizan indicaciones y apoyos para visualizar el resultado previsto.
- Se enfatiza el proceso, esfuerzo y mejora en el logro en vez de la evaluación externa y competición.
- Se establecen roles adaptados a las características del alumnado dentro del trabajo cooperativo.
- La retroalimentación fomenta la perseverancia, enfatiza el esfuerzo, fomenta el sustantivo e informativo en contra del comparativo y se identifican patrones de errores.

VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS DUA PARA LA DIVERSIDAD				
Indicadores	0	1	2	3
Motivación e implicación del aprendiz				
- Se explicitan medidas para reclutar y mantener el interés y la autonomía				
- Las actividades propuestas logran mantener el esfuerzo y persistencia del aprendiz				
- Fomenta la autorregulación de la conducta del aprendiz				
Facilitación de la recepción, interpretación y comprensión				
- Se facilita la percepción de tareas a través de diversas formas de entrega de la información				
- Las actividades impulsan la comprensión de la tarea.				
Desarrollo de la acción, la expresión y la fluidez				
- A través de las diversas actividades se facilita la acción física del alumno				
- Se explicitan actividades que permiten diversificar las habilidades expresivas y la fluidez				
- Las actividades estimulan el desarrollo de las funciones ejecutivas de los alumnos.				
Aspectos generales				
- Presenta coherencia entre el objetivo de aprendizaje y las actividades planteadas.				
- Se plantean las diversas actividades en complejidad creciente.				
- Se presentan actividades suficientes en variedad y cantidad para el logro del objetivo				

VALORACIÓN DE LO APRENDIDO

CRITERIO: 2.1.b. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		ESCUCHA DIARIA Y PRUEBA FINAL ORAL.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No identifica las ideas principales ni los mensajes explícitos en los textos orales y multimodales. Necesita ayuda constante para comprender el contenido.	Identifica algunas ideas principales y mensajes explícitos, pero con dificultades para captar los mensajes implícitos. Requiere apoyo frecuente.	Comprende la mayoría de las ideas principales y mensajes explícitos, y empieza a captar mensajes implícitos con ayuda.	Identifica correctamente las ideas principales, los mensajes explícitos e implícitos sencillos, mostrando cierta autonomía en la valoración crítica.	Comprende y analiza con precisión las ideas principales, los mensajes explícitos e implícitos, realizando valoraciones críticas de forma autónoma.

CRITERIO: 3.1.b. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		ESCUCHA DIARIA Y PRUEBA FINAL ORAL.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No logra estructurar un discurso coherente y presenta dificultades significativas en la planificación y uso de recursos no verbales.	Su discurso tiene cierta coherencia, pero necesita apoyo para estructurarlo y mejorar la expresión no verbal.	Expresa sus ideas de forma comprensible, con algunos fallos en la coherencia o planificación del discurso, pero usando recursos no verbales básicos.	Construye discursos coherentes, con buena planificación y un uso adecuado de los recursos no verbales.	Expresa ideas de forma clara y organizada, adaptándose a la situación comunicativa y utilizando eficazmente los recursos no verbales.

CRITERIO: 3.2.b. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		ESCUCHA DIARIA Y PRUEBA FINAL ORAL.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No participa en interacciones orales o lo hace con grandes dificultades, sin aplicar estrategias de escucha activa ni cortesía lingüística.	Participa en interacciones de manera limitada, con dificultades en la escucha activa y la aplicación de normas de cortesía.	Se involucra en interacciones orales, demostrando atención y cortesía básica, aunque con algunas fallas.	Participa activamente, mostrando una escucha activa adecuada y respeto por las normas de cortesía.	Se comunica de manera efectiva en interacciones orales, aplicando estrategias de escucha activa y cortesía con naturalidad.

CRITERIO: 3.3.b. Conocer y producir textos orales y multimodales con planificación acompañada, propios de la literatura infantil andaluza.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		ESCUCHA DIARIA Y PRUEBA FINAL ORAL.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No consigue producir textos orales ni multimodales relacionados con la literatura infantil andaluza, incluso con ayuda.	Produce textos con dificultades, sin coherencia clara y con escaso uso de elementos propios de la literatura infantil andaluza.	Logra crear textos comprensibles y con algunos elementos característicos de la literatura infantil andaluza, aunque con fallos en la planificación.	Genera textos bien estructurados, con elementos adecuados de la literatura infantil andaluza y con una planificación acompañada efectiva.	Produce textos con gran coherencia, ricos en elementos de la literatura infantil andaluza, con buena planificación y expresión creativa.

CRITERIO: 5.1.b. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA Y PRUEBA FINAL ESCRITA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No logra producir textos coherentes ni adecuados a la situación comunicativa. Presenta numerosos errores gramaticales y ortográficos.	Escribe textos con cierta coherencia, aunque con errores frecuentes de estructura, gramaticales y ortográficos. Necesita ayuda para planificar y revisar.	Redacta textos comprensibles con algunos errores ortográficos y de cohesión, mostrando progresos en la planificación y revisión.	Produce textos adecuados, con escasos errores ortográficos y buena cohesión, aplicando estrategias de planificación y revisión.	Escribe textos bien estructurados y adecuados, sin errores ortográficos y con excelente coherencia y cohesión. Usa estrategias de planificación y revisión con autonomía.

CRITERIO: 9.1.b. Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, utilizando la terminología elemental adecuada, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		ESCUCHA DIARIA, OBSERVACIÓN Y PRUEBA FINAL TANTO ORAL COMO ESCRITA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No logra formular conclusiones sobre la lengua, ni emplea terminología adecuada.	Identifica algunas relaciones entre sustantivos, adjetivos y verbos, pero con dificultades.	Formula conclusiones básicas sobre la lengua con apoyo y usa terminología elemental.	Realiza observaciones acertadas sobre la lengua, aplicando terminología adecuada.	Analiza con precisión el funcionamiento de la lengua, usando terminología de forma autónoma.

CRITERIO: 9.2.b. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA Y PRUEBA FINAL ESCRITA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No revisa ni mejora sus textos, presenta errores constantes.	Realiza revisiones básicas con ayuda, subsanando algunos errores.	Identifica errores y realiza mejoras en los textos con apoyo.	Revisa y mejora los textos con autonomía, aplicando correcciones acertadas.	Realiza revisiones profundas y argumenta sus correcciones con precisión.

CRITERIO: 2.1.b. Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No participa en proyectos motores ni emplea estrategias de seguimiento.	Participa con ayuda en proyectos motores, mostrando dificultades en la ejecución.	Lleva a cabo proyectos motores con cierta autonomía, aunque con fallos menores.	Ejecuta proyectos motores correctamente, empleando estrategias de seguimiento.	Planifica y ejecuta proyectos motores con gran eficacia y autonomía.

CRITERIO: 2.2.b. Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración- oposición, en contextos simulados de actuación.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No toma decisiones adecuadas en juegos y actividades deportivas.	Toma decisiones básicas con ayuda, mostrando dificultades en su aplicación.	Toma decisiones adecuadas en contextos lúdicos con cierta autonomía.	Decide correctamente ajustándose a los objetivos motores y del grupo.	Adopta decisiones estratégicas con autonomía y efectividad.

CRITERIO: 2.3.b. Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No aplica los componentes motrices de manera eficiente.	Aplica algunos componentes, pero con dificultades de ejecución.	Utiliza los componentes motrices con eficiencia en la mayoría de casos.	Emplea los componentes motrices con creatividad y precisión.	Domina la aplicación de los componentes motrices con autonomía.

CRITERIO: 3.1.b. Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No muestra interés ni esfuerzo en la práctica física.	Participa de forma pasiva y con poco control emocional.	Se esfuerza en la práctica física, aunque con altibajos.	Mantiene una actitud positiva y controla sus emociones.	Demuestra entusiasmo, compromiso y regulación emocional.

CRITERIO: 3.2.b. Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No respeta normas ni muestra deportividad en el juego.	Respeto normas básicas, pero con dificultades en la deportividad.	Cumple normas y actúa con deportividad en la mayoría de ocasiones.	Respeto normas y promueve la deportividad entre sus compañeros.	Actúa como modelo de respeto y juego limpio.

CRITERIO: 3.3.b. Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.				
Técnicas e instrumentos de evaluación		OBSERVACIÓN DIRECTA.		
ESCALA DE OBSERVACIÓN				
Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Bien	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
No demuestra habilidades sociales en la práctica motriz.	Muestra algunas habilidades, pero con dificultades.	Coopera y participa activamente con algunas dificultades.	Desarrolla habilidades sociales y resuelve conflictos.	Promueve inclusión, cooperación y resuelve conflictos.

ANEXO 2

EXAMEN DE EVALUACIÓN INICIAL DE LENGUA CASTELLANA. LA ORTOGRAFÍA

Nombre y apellidos:

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Después de escuchar las indicaciones del docente, lee cada pregunta y responde con buena caligrafía. Usa bolígrafo azul o negro. Si tienes algún error, tacha discretamente y continúa. Intenta no tener faltas de ortografía.

1. Dictado (2 puntos).

2. Completa las siguientes palabras de la oración con la letras o conjunto de letras correspondiente (1 punto).

- Me gusta salir con mis ami_os y comer _amburguesas.
- El otro día vi un videoclip donde aparecía un _ombre tocando su _uitarra.
- Ayer v_mos una película muy divertida de un hombre muy _aliente.
- Mi pe_o Beethoven siempre me acompaña al parque y es tan grande como una _irafa.
- En el bosque hay muchos á__les y __ores.

3. Coloca tildes en aquellas palabras donde sea necesario (1'5 puntos).

prision	mama	supermercado
arbol	perro	pajaro
fantastico	epico	agua
brazo	movil	utensilio
vehiculo	coche	bicicleta

4. Elige la opción correcta en cada oración (1,5 puntos).

1. (Valla/Vaya) al supermercado a comprar pan.
2. No me gusta el (bello/vello) facial.
3. Mi abuelo me ha (echo/hecho) una carta.
4. El coche perdió la (hulla/huella) en la arena.
5. Espero que no (halla/haya) ido a Barcelona.

5. Escribe correctamente las siguientes oraciones corrigiendo lo que sea preciso o introduciendo tildes donde sea necesario (2 puntos).

1. Mi ermano me regalo un elicoptero.
2. El holor de las flores es maravilloso.
3. Tengo que aser mi tarea antes de ir a jugar.
4. Ayer llovio mucho y el ciudad se inundo.
5. Voy a comprar una caja de serial para el desayuno.

6. Completa las oraciones usando "ahí", "hay" o "ay" (1 punto).

1. ____ muchos niños en el parque jugando.
2. Dejé mi mochila por ____, al lado de la silla.
3. ¡____ qué dolor me ha dado en el pie!
4. ¿Sabes si ____ tarea para mañana?
5. Ven y siéntate por ____ mientras terminamos.

7. Inventa una pequeña historia usando entre 30 y 40 palabras (1 punto).

ANEXO 3

EXAMEN DE EVALUACIÓN INICIAL DE LENGUA CASTELLANA. EXPRESIÓN ORAL

Nombre y apellidos:

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Guardar silencio y solo hablar cuando el docente de comienzo.

1. Presentación de cada alumno.
2. Descripción de una imagen proyectada en la pizarra digital.
3. Expresión de un sentimiento ofrecido por el docente.
4. Relato de una experiencia.
5. Respuesta a preguntas aleatorias con la mayor fluidez posible.
6. Narración breve sobre un tema dominado por cada estudiante.

*** La evaluación en todo momento se realizará por criterios. Los puntos solo tienen un carácter informativo.**

*** El examen final de expresión oral tendrá la misma estructura y solo se diferenciará en que exigirá de una mayor solvencia y fluidez.**

ANEXO 4

EXAMEN FINAL DE LENGUA CASTELLANA. LA ORTOGRAFÍA

Nombre y apellidos:

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Después de escuchar las indicaciones del docente, lee cada pregunta y responde con buena caligrafía. Usa bolígrafo azul o negro. Si tienes algún error, tacha discretamente y continúa. Intenta no tener faltas de ortografía.

1. Dictado (2 puntos).

2. Completa las siguientes palabras de la oración con la letras o conjunto de letras correspondiente (1 punto).

1. _uele mal porque las tu_erías están en mal estado.
2. El otro día vi un _ídeo donde aparecía un señor le_endo un _uíón.
3. Ayer v_mos una película muy divertida de un hombre muy _irtuoso.
4. Mi pe_o Beethoven siempre me acompaña al parque y es tan grande como una _irafa.
5. En el bosque hay muchos inse_tos, tales como a_ispas.

3. Coloca tildes en aquellas palabras donde sea necesario (1'5 puntos).

guerra	mama	perdido
giro	perro	pajaro
altisimo	epico	agua
bello	inmovil	utensilio
vehiculo	jet	pendulo

4. Elige la opción correcta en cada oración (1,5 puntos).

1. No sé si (valla / vaya / baya) a la fiesta esta noche.
2. El oso dejó su (huella / hulla) en la nieve.
3. A mi hermana le encanta su cabello (bello / vello).
4. Yo (echo / hecho) de menos a mi mejor amigo.

5. No creo que (halla / haya) suficiente comida para todos.
6. El barco perdió el (rumbo / rombo) en medio del océano.
7. En el museo hay un cuadro con un marco de (oro / horo).
8. El pastel estaba tan dulce que me dio (ascender / asco).

5. Escribe correctamente las siguientes oraciones corrigiendo lo que sea preciso o introduciendo tildes donde sea necesario (2 puntos).

1. Mi ermano me regalo un helicoptero.
2. El holor de las flores es maravilloso.
3. Tengo que aser mi tarea antes de ir a jugar.
4. Ayer llovio mucho y el ciudad se inundo.
5. Voy a comprar una caja de serial para el desayuno.

6. Completa las oraciones usando "ahí", "hay" o "ay" (1 punto).

1. ¡_____ qué susto me has dado!
2. Creo que _____ un error en esta cuenta.
3. Deja el cuaderno por _____, sobre la mesa.
4. En el bosque _____ muchos animales salvajes.
5. ¡_____ qué frío hace hoy!
6. No coloques la lámpara _____, porque se puede caer.

7. Inventa una pequeña historia usando entre 30 y 40 palabras en la que aparezcan mínimo 3 palabras llanas, agudas y esdrújulas (1 punto).

ANEXO 5

EXAMEN DE EVALUACIÓN FINAL DE LENGUA CASTELLANA. EXPRESIÓN ORAL

Nombre y apellidos:

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Guardar silencio y solo hablar cuando el docente de comienzo.

1. Presentación de cada alumno.
2. Descripción de una imagen proyectada en la pizarra digital.
3. Expresión de un sentimiento ofrecido por el docente.
4. Relato de una experiencia.
5. Respuesta a preguntas aleatorias con la mayor fluidez posible.
6. Narración breve sobre un tema dominado por cada estudiante.

*** La evaluación en todo momento se realizará por criterios. Los puntos solo tienen un carácter informativo.**

*** El examen final de expresión oral tendrá la misma estructura y solo se diferenciará en que exigirá de una mayor solvencia y fluidez.**

ANEXO 6

EJEMPLO DE EXAMEN DE ORTOGRAFÍA Y EXPRESIÓN ORAL TANTO INICIAL COMO FINAL DEL ALUMNO ANÓNIMO NÚMERO 15

8'25

EXAMEN DE EVALUACIÓN INICIAL DE LENGUA CASTELLANA: LA ORTOGRAFÍA

Nombre y apellidos: **Anónimo Nº15**
Curso: 4º de Primaria
Fecha: _____

Instrucciones: Después de escuchar las indicaciones del docente, lee cada pregunta y responde con buena caligrafía. Usa bolígrafo azul o negro. Si tienes algún error, tacha discretamente y continúa. Intenta no tener faltas de ortografía.

1. Dictado (2 puntos).

Un gigante llamado Jorge vivía en un grava. Todas las mañanas, jugaba con su gato gris en el jardín. Un día, decidió viajar a un lugar lejano para conocer nuevas aventuras. Allí conoció animales nuevos y creó la granja más grande del mundo.

2. Completa las siguientes palabras de la oración con la letra o conjunto de letras correspondiente (1 punto).

- Me gusta salir con mis amigos y comer hamburguesas.
- El otro día vi un videoclip donde aparecía un hombre tocando su guitarra.
- Ayer vimos una película muy divertida de un hombre muy valiente.
- Mi perro Beethoven siempre me acompaña al parque y es tan grande como una jirafa.
- En el bosque hay muchos árboles y flores.

3. Coloca tildes en aquellas palabras donde sea necesario (1'5 puntos).

prisión	mamá	supermercado
árbol	perro	pajaro
fantástico	épico	agua
brazo	movil	utensilio
vehículo	coche	bicicleta

4. Elige la opción correcta en cada oración (1,5 puntos).

- (Valla/Vaya) al supermercado a comprar pan.
- No me gusta el (bello/vello) facial.
- Mi abuelo me ha (echo/hecho) una carta.
- El coche perdió la (hualla/huella) en la arena.

5. Espero que no ~~(halla)~~ haya ido a Barcelona.

1'6

5. Escribe correctamente las siguientes oraciones corrigiendo lo que sea preciso o introduciendo tildes donde sea necesario (2 puntos).

1. Mi hermano me regalo un helicóptero. Mi hermano me regaló un helicóptero
2. El holor de las flores es maravilloso. El color de las flores es maravilloso
3. Tengo que aser mi tarea antes de ir a jugar. Tengo que hacer mi tarea antes de jugar
4. Ayer llovio mucho y el ciudad se inundo. Ayer llovió mucho y la ciudad se inundó
5. Voy a comprar una caja de serial para el desayuno. Voy a comprar una caja de cereal para el desayuno

1

6. Completa las oraciones usando "ahí", "hay" o "ay" (1 punto).

1. Hay muchos niños en el parque jugando.
2. Dejé mi mochila por ahí, al lado de la silla.
3. ¡ay qué dolor me ha dado en el pie!
4. ¿Sabes si hay tarea para mañana?
5. Ven y siéntate por ahí mientras terminamos.

0'9

7. Inventa una pequeña historia usando entre 30 y 40 palabras (1 punto).

Estaba jugando un partido de fútbol iba perdiendo tres a cuatro. Quedaba muy poco tiempo. lo pasa a el compañero, me da otro pase y meto un gol todo el equipo celebramos mi gol. Estoy muy feliz. y la gente también.

6'75

EXAMEN DE EVALUACIÓN INICIAL DE LENGUA CASTELLANA: EXPRESIÓN ORAL

Nombre y apellidos: **ANÓNIMO N°45**

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Guardar silencio y solo hablar cuando el docente de comienzo.

1. Presentación de cada alumno. **1/1**
2. Descripción de una imagen proyectada en la pizarra digital. **1/1's**
3. Expresión de un sentimiento ofrecido por el docente. **0's/1's**
4. Relato de una experiencia. **1 1/2**
5. Respuesta a preguntas aleatorias con la mayor fluidez posible. **1'35/2's**
6. Narración breve sobre un tema dominado por cada estudiante. **1/1's**

* La evaluación en todo momento se realizará por criterios. Los puntos solo tienen un carácter informativo.

* El examen final de expresión oral tendrá la misma estructura y solo se diferenciará en que exigirá de una mayor solvencia y fluidez.

89

EXAMEN FINAL DE LENGUA CASTELLANA: LA ORTOGRAFÍA

Nombre y apellidos: **ANÓNIMO N°15**

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Después de escuchar las indicaciones del docente, lee cada pregunta y responde con buena caligrafía. Usa bolígrafo azul o negro. Si tienes algún error, tacha discretamente y continúa. Intenta no tener faltas de ortografía.

2 1. Dictado (2 puntos).

La casa de mi abuela es muy grande. Tiene cinco dormitorios, dos cuartos de baño, un salón y una cocina. En el patio hay una piscina y todos nos bañamos en verano.

075 2. Completa las siguientes palabras de la oración con la letra o conjunto de letras correspondiente (1 punto).

1. huele mal porque las tuberías están en mal estado.
2. El otro día vi un vídeo donde aparecía un señor leyendo un libro.
3. Ayer vimos una película muy divertida de un hombre muy virtuoso.
4. Mi perro Beethoven siempre me acompaña al parque y es tan grande como una jirafa.
5. En el bosque hay muchos insectos, tales como alispas.

1 3. Coloca tildes en aquellas palabras donde sea necesario (1'5 puntos).

guerra	✓	mama	✗	perdido	✓
giro	✓	perro	✓	pájaro	✓
altísimo	✗	épico	✓	agua	✓
bello	✓	ínmovil	✗	utensilio	✗
vehículo	✗	jet	✓	péndulo	✓

1'4 4. Elige la opción correcta en cada oración (1,5 puntos).

1. No sé si (valla / vaya / baya) a la fiesta esta noche.
2. El oso dejó su (huella / hulla) en la nieve.
3. A mi hermana le encanta su cabello (bello / vello).
4. Yo (echo / hecho) de menos a mi mejor amigo.

5. No creo que (halla / haya) suficiente comida para todos.
6. El barco perdió el (rumbo / rombo) en medio del océano.
7. En el museo hay un cuadro con un marco de (oro / oro).
8. El pastel estaba tan dulce que me dio (ascender / asco).

1'9 5. Escribe correctamente las siguientes oraciones corrigiendo lo que sea preciso o introduciendo tildes donde sea necesario (2 puntos).

1. Mi hermano me regalo un helicóptero. *Mi hermano me regaló un helicóptero.*
2. El olor de las flores es maravilloso. *El olor de la flores es maravilloso.*
3. Tengo que aser mi tarea antes de ir a jugar. *Tengo que hacer mi tarea antes de ir a jugar.*
4. Ayer llovió mucho y el ciudad se inundo. *Ayer llovió mucho y la ciudad se inundó.*
5. Voy a comprar una caja de serial para el desayuno. *Voy a comprar una caja de cereal para el desayuno.*

0'95 6. Completa las oraciones usando "ahí", "hay" o "ay" (1 punto).

1. ¡ Ay qué susto me has dado!
2. Creo que hay un error en esta cuenta.
3. Deja el cuaderno por ahí, sobre la mesa.
4. En el bosque hay muchos animales salvajes.
5. ¡ hay qué frío hace hoy!
6. No coloques la lámpara ahí, porque se puede caer.

1 7. Inventa una pequeña historia usando entre 30 y 40 palabras en la que aparezcan mínimo 3 palabras llanas, agudas y esdrújulas (1 punto).

Estoy en un partido de fútbol y queda cuatro minutos. Vamos empate en el partido y tenemos que meter un gol para colocarnos en primer puesto. Me la pasan y chuto. Meto gol, acaba el partido y celebramos el gol.

8'75

EXAMEN DE EVALUACIÓN FINAL DE LENGUA CASTELLANA: EXPRESIÓN ORAL

Nombre y apellidos: **Anónimo Nº 15**

Curso: 4º de Primaria

Fecha:

Instrucciones: Guardar silencio y solo hablar cuando el docente de comienzo.

1. Presentación de cada alumno. **1/1**
2. Descripción de una imagen proyectada en la pizarra digital. **1'25/1's**
3. Expresión de un sentimiento ofrecido por el docente. **1/1's**
4. Relato de una experiencia. **2/2**
5. Respuesta a preguntas aleatorias con la mayor fluidez posible. **2/2's**
6. Narración breve sobre un tema dominado por cada estudiante. **1'3/1's**

* La evaluación en todo momento se realizará por criterios. Los puntos solo tienen un carácter informativo.

* El examen final de expresión oral tendrá la misma estructura y solo se diferenciará en que exigirá de una mayor solvencia y fluidez.

Revisión sistemática: la influencia de la educación emocional en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria

Systematic Review: the influence of Emotional Education on the Academic Performance of Primary Education Students

Clara Andrades Fernández

Grado en Educación Primaria. Centro Universitario de Osuna. Universidad de Sevilla

María Reyes Vargas Jiménez

Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación. Titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. orcid.org/0000-0003-1478-4478

Resumen:

El objetivo del presente trabajo fue analizar las publicaciones recientes sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de los alumnos de los centros escolares de España, concretamente en el alumnado de Educación Primaria. Para ello, se realizó una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. Se buscaron los estudios en las bases de datos de "Web of Science", "Pubmed" y "SCOPUS". Para concretizar la búsqueda se utilizaron los términos específicos "Inteligencia Emocional", "Educación Emocional" y "Rendimiento Académico". Además, se tradujeron los términos mencionados anteriormente para ampliar la búsqueda. Seguidamente se fueron descartando o eligiendo los artículos según los criterios de inclusión y exclusión. Tras haber descartado y seleccionado las investigaciones, la revisión contó con 15 investigaciones. Los resultados del análisis de los estudios seleccionados muestran la relación entre el Rendimiento Académico y los factores de la Inteligencia Emocional.

Palabras clave: Educación Primaria; Rendimiento Académico; Inteligencia Emocional; Educación Emocional; Revisión Sistemática.

Abstract:

The aim of this study was to examine the impact of Emotional Intelligence on the Academic Performance of students in Spanish schools, with a specific focus on Primary Education. To achieve this, a systematic review was conducted in accordance with the PRISMA protocol. Relevant studies were identified through searches in the Web of Science, PubMed, and SCOPUS databases. To enhance the precision of the search, specific keywords such as “Emotional Intelligence,” “Emotional Education,” and “Academic Performance” were used, and their translations were also included to expand the scope of the results. Articles were screened based on predefined inclusion and exclusion criteria. Following the selection process, 15 studies were included in the final review. The findings from the analysis indicate a relationship between Academic Performance and various components of Emotional Intelligence.

Key words: Primary Education; Academic Performance; Emotional Intelligence; Emotional Education; Systematic Review

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar las publicaciones sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico del alumnado de Educación Primaria de España. Para ello se realizó un análisis de las diversas investigaciones llevadas a cabo en distintos centros escolares mediante una revisión sistemática de los artículos científicos recientes.

El interés por este tema parte de que tradicionalmente la educación se ha enfocado en la adquisición de conocimientos que el alumnado aprende de manera memorística. Estos conocimientos o competencias se reflejan en los resultados de su rendimiento académico a veces sin reparar en la cantidad de factores que influyen en este último, tales como factores emocionales. El aspecto emocional del individuo ha adquirido cada vez más relevancia en el contexto educativo formal. Desde hace unos años se ha despertado el interés por la importancia de la inteligencia emocional y cómo educar emocionalmente y este hecho se refleja concretamente en la sensibilidad de las autoridades educativas por incluirla en los currículos del alumnado. Sirva de muestra que en el Boletín Oficial del Estado encontramos una disposición donde se incluye la Educación Emocional (Consejería de educación y Formación Profesional, 2023, p. 20) y en el anexo II de la Orden de Junio (2023) se describe una competencia específica que hace referencia a la Educación Emocional: “Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, de las emociones y sentimientos propios y ajenos, desarrollando

hábitos saludables fundamentados en el conocimiento científico para conseguir el bienestar físico, emocional y social”.

Existe un importante número de investigaciones que avalan la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Nuestro interés se centró en realizar una revisión sistemática de la literatura académica sobre este tópico. Para ello se siguieron las pautas del modelo PRISMA. Se realizó una búsqueda usando los términos “Educación Emocional”, “Rendimiento Académico” e “Inteligencia Emocional”, de investigaciones recientes sobre el tema. Se recurrió a las bases de datos de “Web of Science”, “PubMed” y “Scopus”

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LAS EMOCIONES

La psicología y la filosofía se interesaron por el concepto de emoción desde sus inicios, aunque en ciertas épocas se marginó en detrimento de pensamiento dominante del momento. Antes de mostrar su significado actual se mostrarán algunas teorías sobre las emociones que se han ido desarrollando a lo largo de la historia. Empezando por Platón (1979), este afirmó que la función de las emociones es encontrar el placer. Por otro lado, Aristóteles (2011) las definió como elementos del alma cuyo objetivo es sobrevivir y cambiar los pensamientos. Además, distingue dos componentes, uno encargado de pensar y el otro de desear. Las civilizaciones griega y romana comenzaron a considerarlas como elementos restantes de nuestra naturaleza animal. Para algunos autores, sin embargo, las emociones se consideraban impedimentos para alcanzar la felicidad y la perfección (García-Sedeño, 2016).

Situándonos en la época del Renacimiento, Descartes (1649) menciona que las emociones surgían entre la unión de la mente con el cuerpo. En esta interacción, el alma provocaba unas agitaciones que generaban las emociones y su manifestación. Más tarde desde la perspectiva del Racionalismo, se pensaba que las emociones no influían en la conducta humana (Solomon, 1993). En el mismo siglo aparece el Empirismo y adquiere su significado según esta teoría. En este caso tenemos a las emociones como impresiones, pudiendo representar sentimientos morales o la ira. Kant (1798) distingue las emociones de la pasión, considerando a las emociones como “borracheras” y a la pasión como un envenenamiento o una degeneración. Finalmente, Darwin (1872) define las emociones como manifestaciones de la mente. Enfocándose en la actualidad, recientemente se incluyeron las emociones en los estudios de la memoria, el aprendizaje, la percepción y la atención (Fernández-Abascal et al., 2010), con lo

que se deduce el interés de vincular los procesos emocionales con los mecanismos psicológicos del aprendizaje.

Actualmente las emociones se consideran “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra y Punset, 2015, p.42). Martínez (2021) define las emociones como elementos de los procesos cognitivos más representativos como la toma de decisiones y la protección en situaciones peligrosas. A la hora de entender el significado de las emociones, es necesario saber diferenciarlas de los sentimientos. Aunque ambos conceptos están vinculados, ese vínculo surge debido a que los sentimientos son procesos conscientes, mientras que las emociones son procesos inconscientes (Aguado, 2019). Las emociones influyen en los sentimientos, pero los sentimientos surgen a través del pensamiento (Allyn, 2022).

Una vez explicado su significado, es fundamental explicar las funciones de las emociones. Existe una función principal, esta es modelar y mejorar el pensamiento (Aguado, 2019). Además, cada emoción tiene una función concreta cuyo objetivo es ayudar al sujeto a actuar correctamente, éstas son las funciones adaptativas y las funciones sociales. Las funciones adaptativas preparan a las personas para actuar según las circunstancias y la emoción que se sienta en ese momento. Por otro lado, las funciones sociales sirven para establecer relaciones con las personas y desencadenan su vez una función motivacional dirigiendo la acción de las personas en función de dicha motivación (Bisquerra, 2003).

Con respecto a la integración de las emociones en el ámbito académico, desde no hace muchos años se ha producido un cambio en el sistema educativo, evolucionando de un enfoque tradicional a uno más humanista que integra lo emocional, con el objetivo de que el alumnado adquiera competencias emocionales (Avena, 2021). Se pueden encontrar estudios que inciden en la inclusión de la educación emocional en el aula y que inciden en la necesidad de trabajarla a lo largo del curso escolar (Vázquez y López-Larrosa, 2016) o incluir su contenido dentro de las áreas transversales (Sánchez-Ortega y Chacón-Cuberos, 2021). Otros autores inciden en la importancia de incluir la educación emocional en las actividades extraescolares (Fernández-Díez et al., 2017), debiendo ser estas preferiblemente actividades cooperativas (Rivera-Pérez et al., 2021; Torrego-Seijo et al., 2020).

Sin embargo, para poder llevar a cabo la enseñanza de competencias emocionales, es necesario que los profesores y familiares sean buenos modelos a imitar, de esta manera los alumnos aprenderán a relacionarse entre ellos a través de la observación e interacciones. Para alcanzar ese objetivo, la crianza de

los padres debe caracterizarse por el apego seguro y los profesores deben conseguir que los alumnos exploren el aula (Coplan et al., 2018).

2.1.1. Los componentes de las emociones

Al estudiar más a fondo las emociones, nos encontramos que estas se distinguen en función de distintos componentes: neurofisiológicos, que son respuestas involuntarias que no podemos controlar, pero sí podemos prevenir a través de ejercicios relajantes; componentes conductuales, que hacen referencia al reflejo de nuestros sentimientos mediante nuestro comportamiento y componentes cognitivos que son denominados por diversos autores como sentimientos debidos a su relación con la consciencia. La función del componente cognitivo es nombrar las emociones y clasificarlas, aunque las clasificaciones se encuentran limitadas dependiendo del lenguaje (Bisquerra, 2003).

2.1.2. Las clasificaciones de las emociones.

Durante la búsqueda de información sobre la clasificación de las emociones se han encontrado diversos tipos de clasificaciones dependiendo de los autores. Cada autor las clasifica atendiendo a diferentes características. A continuación, se mostrarán las clasificaciones más destacadas. Para empezar, tenemos la clasificación realizada por Goleman (1996) según ocho tipos: la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza. Además, Plutchik (2001) las agrupó en pares opuestos y creó una escala donde se representan estas ocho emociones y clasificadas según el nivel de intensidad. En este caso, el autor cambia las emociones de amor y vergüenza por aversión y confianza, aunque se puede apreciar que son conceptos similares.

Figura 1. Clasificación de las emociones.

Enfado	Melancolía	Temor	Serenidad	Interés	Distracción	Tedio	Aprobación
IRA	TRISTEZA	MIEDO	ALEGRÍA	ANTICIPACIÓN	SORPRESA	AVERSIÓN	CONFIANZA
Furia	Pena	Terror	Éxtasis	Vigilancia	Asombro	Odio	Admiración

Nota. Elaboración propia según Plutchik (2001).

2.1.2.1. La clasificación de emociones primarias y secundarias. Las emociones descritas por Goleman y Plutchik mencionadas previamente se relacionan con esta clasificación debido a que son las emociones primarias o básicas (Pluthik, 2001). Ekman (1979) distingue también las emociones primarias: la ira, miedo, alegría, asco, desprecio, sorpresa y tristeza. Por otro lado, se encuentran las emociones secundarias que se definen como la combinación de emociones básicas y no se representan mediante expresiones faciales (Plutchik, 1991).

Por último, a esta clasificación se podrían añadir las emociones estéticas que son las emociones producidas al apreciar una obra artística o literaria (Bisquerra, 2003).

2.1.2.2. La clasificación de las emociones negativas y positivas. Las emociones se dividen en dos polos opuestos (positivo y negativo) donde se agrupan los distintos tipos de emociones según su similitud (Soler et al., 2016). Las emociones negativas hacen referencia al conflicto, amenazas y frustración. Entre ellas destacan: la ira, la vergüenza, la culpa, el disgusto y los celos (Lazarus, 1991), dichas emociones influyen en la conducta de las personas y en las decisiones. En situaciones más extremas pueden ocasionar la pérdida de calidad de vida y trabajo como consecuencia del bloqueo y dificultad de avanzar socialmente y personalmente (Ortega-Navas, 2018). Por otro lado, se encuentran las emociones positivas y algunas como la tranquilidad nos proporcionan un bienestar emocional (Lazarus, 1991). Además, las emociones positivas favorecen los resultados escolares al prevenir conflictos (Bar-On, 1990).

2.1.2.3 La clasificación de Damasio. Damasio distinguió primeramente entre las emociones tempranas y las adultas. Las emociones tempranas son emociones innatas surgidas como respuesta a los sucesos y las emociones adultas son las emociones producidas a causa de la relación de las emociones con los objetos personales y momentos específicos (Damasio, 2000). Además, el autor distingue las emociones de fondo (el desaliento y el entusiasmo) y las emociones sociales donde se incluye la culpa, la vergüenza, la envidia, la lástima, y la compasión (Damasio, 2010).

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Antes de establecer una definición de Inteligencia Emocional nos gustaría reflejar las relaciones que distintos autores establecieron entre emoción e inteligencia o algunos aspectos relacionados con la inteligencia o los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje. Desde el s. XIX se relacionó memoria y emoción, considerando la memoria un proceso intelectual donde se coordinan las sensaciones con la inteligencia (Binet y Henri, 1895). De esta manera, las emociones se relacionan con el acceso al conocimiento (Piaget, 2005). Thorndike descubrió la existencia de un tipo de inteligencia denominada la inteligencia social y la definió como la habilidad de relacionarse en entornos sociales y saber actuar en ellos (Mestre-Navas y Fernández Berrocal, 2007).

Con respecto al origen del concepto “Inteligencia Emocional”, podemos afirmar que este término se expandió en los años 90 gracias a Goleman (2001),

quien la define como una agrupación de habilidades como la perseverancia, el autocontrol y la capacidad para automotivarse. Actualmente, la Inteligencia Emocional es definida “como un concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales” (Pulido y Herrera, 2017, p.1252) o como “la capacidad de gestionar con eficacia el cambio personal, social, y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones, mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación” (Ruvalcaba-Romero et al., 2017, p.78).

Si analizamos las características necesarias que definen qué es ser inteligente en el ámbito emocional, según Ibarrola (2005) implica disponer de actitud positiva, ser capaz de identificar tus propios sentimientos, exteriorizar tus sentimientos, manejar eficazmente tus emociones, ser empáticos, tomar decisiones apropiadas, ser optimistas, estar contentos con tu vida, estar motivados e interesados, disponer de autoestima y valores. Killgore et al. (2022) añadió un aspecto relacionado con la salud física. Para él una persona inteligente emocionalmente presenta calidad del sueño. Además, según Bar-On (2012) también establece sus propias características:

“las personas son exactamente conscientes de sí mismos y se aceptan a sí mismos, persiguen objetivos constructivos personales, son capaces de manejar eficazmente sus emociones, son optimistas y contentos con ellos mismos y sus seres queridos y en la vida en general tienden a experimentar buenos estados de salud y bienestar” (Bar-On, 2012, p. 42)

2.3.MODELOS TEÓRICOS.

La gran proliferación de teorías y enfoques relativas a la inteligencia emocional han derivado en dos modelos teóricos con planteamientos sobre las emociones (Prados et al., 2014).

2.3.1. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional.

Los modelos de Inteligencia emocional se refieren a los distintas conceptualizaciones que explican las habilidades necesarias para poder ser inteligente desde el punto de vista de emocional. En la actualidad no existe un único modelo, sino varios.

El modelo de Goleman se centra en un enfoque personalista donde la Inteligencia Emocional es un conjunto de capacidades encargadas de expresar y gestionar nuestros sentimientos adecuadamente. Para ser inteligente emocionalmente es necesario identificar los sentimientos propios de manera

positiva y objetiva (Goleman, 1998). Desde este enfoque la Inteligencia Emocional comprende varios componentes como: la conciencia de uno mismo, que implica tener autoconfianza, realizar autoevaluaciones realistas, restar importancia a las debilidades y buscar críticas constructivas. El segundo componente es la autorregulación, es la capacidad de gestionar y orientar las emociones e impulsos. Para lograrlo, es necesario ser íntegro, confiado y estar cómodo ante los cambios. El tercer componente es la motivación. Para disponer de ella se debe sentir pasión por alcanzar los logros y realizar las tareas; se debe disponer de energía y ganas de mejorar; y ser optimista ante los fracasos. El cuarto componente es la empatía y para ser empático se debe tener la habilidad de enseñar y disponer de sensibilidad para tratar las diferentes culturas. Por último, tener las habilidades sociales, es la capacidad de gestionar las relaciones con el objetivo de alcanzar de gozar de buenas relaciones con los demás. Para disponer de esas habilidades se debe afrontar con liderazgo el cambio, ser persuasivo, mantener y ser capaz de liderar y desagrupar (Goleman et al., 2017). Por otro lado, Goleman (2001) postula que la autoconciencia es el componente más importante para desarrollar una buena Inteligencia Emocional, la identificación y exteriorización adecuada de nuestros propios sentimientos son los elementos fundamentales para desarrollar una buena inteligencia emocional (Goleman, 2001). A su vez, Goleman (1996) también afirma que la consciencia es imprescindible para llevar a cabo la reflexión necesaria para entender las emociones.

Dentro del enfoque personalista se incluye el enfoque mixto social desarrollado por Bar On (2000), quien define la Inteligencia Emocional como una agrupación de habilidades y conocimientos emocionales y sociales cuya función es controlar eficazmente las situaciones cotidianas. Además, establece que sus dimensiones son: la intrapersonal, donde encontramos la conciencia emocional, la consideración, la independencia y asertividad y la interpersonal, donde encontramos la empatía, la responsabilidad social y las relaciones internas de la propia persona. Otro de los componentes es la orientación cognitiva que centra su interés en la capacidad cognitiva para dar solución a cuestiones de relaciones sociales. Por último, Bar On integra en su modelo el control del estrés, donde se incluye el nivel de tolerancia, el afecto y el control de la impulsividad (Bar-On, 2010). Este mismo autor presenta una herramienta muy válida para medir las habilidades socioemocionales, esta es el “*Bar-On Emotional Quotient Inventory*” (EQ-I). La prueba se compone de 133 ítems (Bar-On, 1997 b) y 5 factores divididos en 15 subescalas. Las cinco escalas son la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la adaptación, el control del estrés y el humor (Bar-

On, 2006). Además, desarrolla un inventario del Conocimiento emocional (Bar-On, 1997 a).

Otro modelo de teórico se refiere al desarrollado por Mayer y Salovey (1990), quienes postulan que la inteligencia emocional es la capacidad de entender nuestros propios sentimientos y actuar según ellos. Además, incluye la habilidad de entender las emociones de los demás. Los componentes que engloban la inteligencia emocional son: “la percepción, valoración y expresión de emociones de manera precisa y facilitadora del pensamiento” (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). Salovey Y Mayer (1990) distinguen cinco categorías: la conciencia del sí, el control de las emociones, la motivación personal, la empatía y el manejo de las emociones. A su vez, se dividen en dos grupos: la aptitud personal (que es el reconocimiento de nuestras emociones y su adecuación a las situaciones) y la aptitud social (que comprende la empatía, la comprensión de las emociones de los demás, la habilidad para resolver los conflictos y la habilidad para relacionarse). Además, Mayer y Salovey desarrollaron una escala para evaluar la Inteligencia Emocional denominada “El test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso” o su abreviatura (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2023). Gracias a estas escalas desarrolló la “Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional” (MEIS).

A partir de este punto se comenzará a llamar IE a la Inteligencia Emocional.

2.3.2. Modelos de Competencia Emocional.

Este modelo se desarrolla a partir de las investigaciones de Saarni quien se enfoca completamente el concepto de competencia emocional. La competencia emocional es la combinación de habilidades y capacidades de una persona para alcanzar sus metas (Saarni, 2000). Esas habilidades son: la conciencia del estado emocional donde se incluye la experimentación de varias emociones, la habilidad de identificar las capacidades de los demás, la habilidad de hablar mediante el uso del vocabulario emocional y términos culturales, la habilidad de empatizar, la habilidad para diferenciar el estado emocional interno de su manifestación externo, la habilidad de disponer de técnicas de autocontrol, la concienciación de la estructura y naturaleza de las emociones y la autoeficacia (Saarni, 1997 y 2000).

Otra aportación importante surge desde España, concretamente Bisquerra (2003), quien define la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” Este autor

divide en estas dimensiones: asertividad, empatía, autocontrol, responsabilidad y cooperación.

Las competencias emocionales que incluye el modelo son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal (que se encuentra formada por la autoestima, automotivación, la actitud positiva, el positivismo y la compasión), la inteligencia interpersonal y la última es la habilidad de la vida y el bienestar, cuyo significado es la capacidad de comportarse adecuadamente y resolver los conflictos familiares, personales o sociales teniendo en cuenta las limitaciones y la perspectiva de los demás a través de buenas decisiones.

Las competencias emocionales en los jóvenes tienen efecto positivo en su comportamiento (Bisquerra y Escoda, 2007). Entre ellos se encuentra la regulación de las emociones, la resiliencia y el bienestar (Saarni, 2000). Además, en el ámbito personal mejora las relaciones familiares, amorosas y sociales (Bisquerra y Escoda, 2007). En el ámbito académico, el desarrollo de competencias emocionales incrementa los niveles de éxito académico, los ajustes psicológicos y las relaciones interpersonales (Rey et al., 2019; Trigueros et al., 2019; Martínez-Martínez et al., 2020). Esta amplia evidencia científica confirma que las competencias emocionales pueden aumentar la calidad de vida en distintos ámbitos, incluso más allá del ámbito educativo como la salud mental, la capacidad de liderar, relacionarse, trabajo en equipo y autocontrol (Ortega Navas, 2018).

2.4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Los antecedentes del interés por el interés en el mundo emocional se pueden encontrar en Aristóteles, quien afirmaba que las emociones debían ser apropiadas, un sentimiento acorde al contexto. La Educación Emocional se alimenta de las teorías psicológicas de las emociones desarrolladas a lo largo del s. XX y descritas anteriormente.

Desde los campos de otras ciencias como la Pedagogía se estableció la base teórica de la Educación Emocional. Los movimientos pedagógicos del s. XX. proclamaban una educación para la vida enfocada en la afectividad; la educación moral, psicológica y de la salud. La neurociencia también ha arrojado luz para el desarrollo de la educación emocional, estudiando componentes fisiológicos del cerebro encargados de nuestras emociones como la amígdala. Otras disciplinas como la psiconeuroinmunología confirmaron la influencia del impacto de las emociones en el sistema inmunitario debido a que las emociones negativas debilitan nuestras defensas, mientras que las emociones positivas lo refuerzan

(Bisquerra, 2003). Todos estos estudios han sentado las bases para el desarrollo de modelos para trabajar la educación emocional.

Para definir más concretamente qué es la educación emocional, decimos que esta consiste en el proceso donde se aprenden las competencias sociales y emocionales con el objetivo de lograr el desarrollo personal del alumnado (Prados et al., 2014). El objetivo de estas competencias es aumentar la capacidad de las personas para resolver conflictos y alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo personal (Ortega Navas, 2018).

La Educación Emocional distingue cuatro aspectos: la percepción emocional o capacidad de identificar sus sentimientos y los de los demás. Para ello, es necesario prestar atención a los demás y tener la habilidad para descubrir las emociones de los demás y reconocer la honestidad de la expresión de las emociones de los demás. En el ámbito escolar es necesario que el profesorado disponga de esa habilidad para percibir a través de las expresiones de los alumnos si están entendiendo la explicación o no. Esta identificación servirá al profesor/a de guía de acción (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a).

Otra competencia es la comprensión emocional. Esta es la habilidad de distinguir las señales emocionales identificándolas y clasificándolas según la agrupación de los sentimientos. Implica la comprensión de las emociones secundarias. Se centra en descubrir las causas de nuestros estados de ánimo y las consecuencias de las acciones. Gracias a esta habilidad los alumnos son capaces de empatizar con sus compañeros y proporcionarles la ayuda necesaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a).

Por último, la regulación emocional es la capacidad de reflexionar sobre los sentimientos positivos y negativos con el objetivo de utilizar su información según la utilidad. Esta habilidad incluye el saber regular la intensidad de las emociones. Es una habilidad necesaria para proporcionar a los alumnos herramientas para resolver los conflictos pacíficamente y controlar el estrés en fechas de exámenes (Berrocal y Extremera, 2005a).

Bisquerra ha desarrollado todos los elementos de una propuesta didáctica de Educación Emocional (objetivos generales, contenidos, metodología y criterios) para ser implementados en el contexto escolar, al objeto de favorecer la educación emocional dentro del contexto formal.

2.5. RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El rendimiento académico es un concepto complejo (York et al., 2015) y su relación con los términos desempeño o éxito académico complica la definición del rendimiento (Stevenson, 2021). El rendimiento académico es el nivel de eficiencia del alumnado en el centro escolar y el nivel de habilidades específicas como la aritmética o la lectura. Este se obtiene de los resultados de los exámenes (American Psychological Association, 2018). Su objetivo es el alcance de los conocimientos y la adquisición de unos aprendizajes concretos (Lamas, 2015). Además, nos proporciona información para reflexionar sobre la eficacia de las metodologías, para tomar decisiones y establecer nuevas medidas con el objetivo de mejorar las metodologías y la calidad de la educación (Muñoz, 2020).

El enfoque de aprendizaje es fundamental para determinar el rendimiento académico debido a que describen los objetivos y estrategias de las actividades. El enfoque superficial tiene como objetivo es la consecución de altas calificaciones mediante la memorización. Con este enfoque se obtiene un alto rendimiento. Por otro lado, se encuentra el enfoque profundo caracterizado por una motivación autodeterminada. Gracias a esa motivación los alumnos se esfuerzan, como resultado obtienen mejor rendimiento (Barca et al, 2003).

Finalmente, Velásquez y Bustos (2021) se basan en las teorías de Ausubel, la práctica reflexiva de Schon y la teoría cognoscitiva de Novak para declarar que la evaluación necesita actualizar las maneras de diseñar procedimientos y estrategias de evaluación. Para ello, se deben evitar los métodos tradicionales y las metodologías sumativas y dar paso a una evaluación donde lo importante son los procesos del alumno, quien construye su aprendizaje.

2.5.1. *Conceptualización del rendimiento académico.*

El rendimiento académico es un concepto complejo, debido a eso, se observarán definiciones de distintos autores. Hernández (2000) definía el rendimiento académico como el nivel de conocimiento de los alumnos en las asignaturas en relación a su edad y su grupo de clase. Esta definición se diferencia por mencionar los factores de la diversidad y las características individuales de cada alumno.

Según York et al., (2015) el rendimiento académico es el resultado del ambiente, el proceso de aprendizaje, la manera de enseñar y la persistencia. Los autores mencionan que el concepto está definido, pero no está bien medida debido a que no evalúa según los factores sociales, culturales, personales, económicos y cognitivos, sino según una calificación numérica. En esta definición se

observa que mencionan la ausencia de los factores externos al alumnado como elementos influyentes en el rendimiento académico.

Albán y Calero (2017) realizan una definición más detallada, el rendimiento académico como el resultado de los conocimientos, hábitos del alumno, destrezas, experiencias, capacidades, aspiraciones y actitudes del alumno, gracias a esto el docente decide las medidas pedagógicas según cada alumno. Además, a través de esta definición se muestra que tanto el alumno como el docente son los agentes principales que determinan el rendimiento académico. Las decisiones y opiniones del alumno se basan en los criterios externos del estudiante (Lamas, 2015).

Se encuentra otra definición más completa donde el rendimiento académico se conoce como la conexión entre el valor de los costes aportados (donde entra la personalidad, motivación, intereses y las aptitudes) y el nivel conseguido. Según esta definición en el rendimiento académico influyen determinados factores que lo alteran como el nivel de intelectualidad, la personalidad, intereses, autoestima y los hábitos de estudio (Ariza et al., 2018). Por otro lado, también se relaciona con factores no lineales como la edad, el curso, sexo y el autocontrol. De esta manera, se añade a la definición anterior que su objetivo es indicar el nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos, debido a eso se puede afirmar que es un indicador de la calidad de la enseñanza y aprendizajes. Concretamente determina resultados concretos con respecto a los planes de estudios establecidos, es decir, es una relación entre el nivel esperado con el nivel exigido en el curso académico (Ariza et al., 2018).

Como se puede observar existen distintas versiones de rendimiento académico, se puede observar como en las definiciones se tienen en cuenta los factores que influyen en el rendimiento académico, pero cada autor, menciona o engloba unos factores concretos.

2.5.2. Evolución

En el siglo pasado el rendimiento académico se convirtió en un factor importante en las instituciones educativas, en esta época se formaban a los alumnos para la vida individual (Von Stum et al., 2011). Concretamente, en la década de los 70 surgieron nuevas instituciones educativas que se dedicaron a identificar y analizar las variables que se utilizarían para evaluar. Además, establecieron los estándares y criterios de evaluación. A su vez, plantearon metodologías para evaluar (Peters, 1993).

El examen escrito empezó a usarse en 1840 y gracias a su introducción se tenía guardadas las calificaciones y no habría reclamos por aspectos no dichos porque se encontraban registrados (Flores-Escudero, 1994).

2.5.3. Factores de influencia en el rendimiento académico.

Los factores que influyen en el rendimiento académico según Jiménez-Bo-
raita (2023) son: el sexo, los factores socioeconómicos, los hábitos de sueño, la
alimentación, la salud física, la salud mental, la calidad de vida y la satisfacción
corporal.

Destacamos los hallazgos relativos a variables concretas como el sexo del
alumnado. Se observa que afecta al rendimiento académico, especialmente en la
asignatura de Matemáticas donde se suele encontrar un rendimiento más ele-
vado en los alumnos que en las alumnas (Ortega, 2023). Esto es consecuencia del
miedo y ansiedad padecida por las alumnas (Bieg et al., 2015; Goetz et al., 2013)
debido a la pérdida de autoeficacia (Du et al., 2021; Pitsia et al., 2017) y falta de
creencia en sus habilidades (Bieg et al., 2015; Goetz et al., 2013) dando lugar tam-
bién a falta de atención (Geary et al., 2021; Sutter-Brandenberger et al., 2018).

En el ámbito emocional es fundamental la motivación, para ello, se reco-
miendan actividades con connotaciones positivas. Por el contrario, las activida-
des con connotaciones negativas probablemente produzcan la disminución de la
motivación, cuya consecuencia sería a su vez, la disminución del rendimiento
académico (García y Doménech, 1997).

2.5.4 Evaluación del rendimiento académico

Las pruebas de rendimiento académico son instrumentos utilizados con el
fin de obtener datos para calificar el logro de los alumnos establecidos anterior-
mente. Se entiende como el nivel de dominio de los contenidos o el desempeño
que demuestran los alumnos en las actividades realizadas (Lamas, 2015). El
maestro/a es el encargado de usar distintos instrumentos para evaluar y medir el
rendimiento académico de su clase, incorporando herramientas adaptadas al
alumnado con diversidad funcional o necesidades especiales. Se debe tener en
cuenta que no todos los alumnos/as tienen la capacidad de mostrar sus conoci-
mientos mediante las mismas herramientas, debido a eso se necesita disponer
de distintas estrategias para valorar si los objetivos se han alcanzado. La misma
autora no recomienda la utilización de pruebas estandarizadas, aunque son fia-
bles, no tienen en cuenta los casos personales (Servós, 2017). Las pruebas es-
tandarizadas son evaluaciones sistemáticas del aprendizaje realizadas

mediante procesos rigurosos. Establecen marcos teóricos y metodológicos utilizados para evaluar las características observables del alumnado. Además, establece precisiones detalladas, controles administrativos y logísticos (Backhoff, 2018).

Para calificar el rendimiento académico es necesaria la utilización de procedimientos adecuados. Pueden ser formales cuyo objetivo es la comprobación del aprovechamiento del alumnado o se puede recurrir a procedimientos informales que proporcionan informaciones de la calidad del aprendizaje. Los informales pueden ser orales (debates, comunicaciones realizadas por un alumno, un interrogatorio y una entrevista); y pueden ser escritos (como los ejercicios de clase, redacciones, resúmenes, trabajos prácticos e informes, Flores-Escudero, 1994). Además, para medir el rendimiento académico se utilizan las calificaciones relacionadas con distintos factores cognitivos, conductuales, personales entre otros (Bertrams et al., 2009; Steinmayr & Spinath, 2009).

A continuación, se detallarán los instrumentos utilizados para medir, aunque es necesario mencionar que el método más usado es la asignación de calificaciones a cada alumno (Brodowicz, 2024). Se distinguen los métodos tradicionales usados en los centros educativos como medida del aprendizaje de sus alumnos. Estos métodos son los exámenes escritos, trabajos basados en la teoría y trabajos realizados en grupos. Además, se usan exámenes orales caracterizados por la subjetividad del maestro. Actualmente se demandan nuevas formas de evaluar más continuas y personalizadas como los métodos innovadores donde encontramos los mapas mentales y mapas conceptuales (Brodowicz, 2024).

El instrumento más común son los exámenes escritos. Estos son positivos por su carácter equitativo, ya que los exámenes contienen las mismas preguntas; el alumno puede reflexionar sobre sus conocimientos sin tener la presión del profesor; y son pruebas más detalladas. Por otro lado, también tiene desventajas debido a que la cantidad de preguntas es reducida, debido a eso, su calificación no predice con certeza el rendimiento académico; y puede ser subjetiva (Flores-Escudero, 1994).

Por otro lado, también existen pruebas prácticas cuyo objetivo es descubrir las habilidades y capacidades en situaciones reales. El objetivo se podría detallar con la evaluación de la capacidad de realizar un trabajo concreto de aplicación, dirigir el proceso y llevar a cabo una operación tecnológica a través del uso de instrumentos, aparatos y materiales (Flores-Escudero, 1994).

Además, se encuentra un instrumento denominado “pruebas de libros abiertos” cuyo objetivo es calificar el nivel de comprensión y dominio de los conocimientos. Se caracteriza por no ser tan artificial y por su similitud con las condiciones de trabajo intelectual y producción científica (Flores Escudero, 1994). Estas pruebas son alternativas para que los alumnos resuelvan situaciones sobre lo estudiante reflexionando, además les permite trabajar con documentos tanto digitales como impresos (Cortés et al., 2020).

2.6. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Es complicado actualmente precisar el porcentaje de influencia de las emociones en el rendimiento académico (Díaz, 2014). Desarrollar unas buenas emociones favorece la convivencia favoreciendo a su vez, el pensamiento y los comportamientos según las normas sociales, además de disminuir las conductas violentas en el aula (Cabrera, 2016).

Pérez et al., (2024) mencionan que los alumnos con IE se relacionan de manera eficaz, tienen un bienestar psicológico y son tolerantes. Gracias al bienestar psicológico y social los estudiantes comprenden el entorno y aprenden a afrontar las dificultades. Debido a esto, los alumnos gestionan su ansiedad y estrés asegurando el logro académico y social (Puerta et al., 2020). Como resultado de un estudio de Cabello-Sanz et al., (2025), se comprobó que la adquisición de competencias emocionales en estudiantes con este trastorno les ayuda a desarrollar una buena inteligencia socioemocional, mejorar sus aprendizajes y sus calificaciones.

La relación entre la IE y el ámbito escolar o en el rendimiento académico concretamente se pueden apoyar gracias a las conclusiones de diversos estudios. Un estudio determinó que los alumnos que regulan sus emociones eficazmente saben enfocar su energía en las actividades y en la consecución de los objetivos (Serrano y Andreu, 2016). Costa y Faria, (2020) en su estudio explican la relación entre la IE y el rendimiento académico a través de la autoeficacia producida por la IE. En el trabajo de Akpur (2020) donde analizó numerosos artículos sobre el tema concluyó la importancia de la IE como factor esencial en el rendimiento argumentando a su favor la adaptación de los entornos y una menor dificultad para resolver conflictos. Además, se relaciona el impacto de la IE en el rendimiento académico cuando los alumnos realizan actividades en grupo, debido a que gracias a las competencias emociones adquiridas para resolver problemas y tomar decisiones ayudan a mejorar el trabajo en grupo, como resultado las calificaciones aumentarán. Por otro lado, el autor menciona que los niños con IE

controlan mejor las emociones producidas por la presión escolar, como la frustración ante una baja/insuficiente calificación, estrés y ansiedad. Al mejorar el control de las emociones también mejora la relación con los compañeros y los maestros (MacCann et al., 2020). Hay que mencionar que este estrés viene provocado por el incremento de responsabilidades, la cantidad de trabajos y la ausencia de habilidad de gestión de las emociones (Enns et al., 2018). Finalmente, encontramos el estudio de Parker (2014) donde él identificó la existencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y la Inteligencia Emocional. Incluso se evidencia la capacidad de la Inteligencia Emocional de predecir las calificaciones (Mavrovelli y Sánchez-Ruiz, 2011; Vidal Roderio y Bell, 2012).

Finalmente, se mencionará la IE en personas con Trastorno de Atención e Hiperactividad. El trastorno se caracteriza por la falta de velocidad para procesar la información, memoria de trabajo (Navarro-Soria, et al., 2020), autocontrol (provocando acciones impulsivas), dificultad de relación interpersonal, dificultad para controlar las emociones, comparaciones por su bajo rendimiento académico (González-Carpio y Serrano- Selva, 2016), esta complicada situación emocional se relaciona con un rendimiento académico bajo (Alpizar, 2019). Además, al ser impulsivos y tener ansiedad puede desembocar en actitudes y comportamientos disruptivos y poco apropiados, perdiendo así las relaciones con su entorno (Rief, 2016). Una vez explicado el trastorno se verá cómo podría afectar la Educación Emocional a los alumnos con esta patología.

La Educación Emocional favorece la IE y fortalece las competencias emocionales. Gracias a estas, los alumnos aprenden de manera más eficaz, aumentan su rendimiento y se desarrollan de manera más integral (Cabello-Sanz et al., 2025).

3.OBJETIVO

El objetivo principal de este artículo es realizar una revisión sistemática de las publicaciones que relacionan educación emocional y/o inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria de España. Los objetivos específicos son seleccionar los estudios donde se relacionan ambas variables y resumir los resultados encontrados en las investigaciones seleccionadas para obtener una conclusión y/o respuesta a la pregunta de si la educación emocional influye en el rendimiento académico. En el caso de tener relación, se debe señalar el nivel de influencia.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Para llevar a cabo la revisión sistemática se han seguido las pautas del protocolo PRISMA. Además, se seleccionaron los estudios previos que responden a la cuestión planteada en el trabajo. Para ello, he usado las bases de datos de Pub-Med, "Web of Science" y "Scopus". Finalmente se han considerado 15 trabajos para la realización del análisis.

4.2. MODELO PRISMA

El modelo Prisma se diseñó en 2009 y es una guía para las investigaciones cuyo objetivo es la mejora de la integridad de las revisiones sistemáticas. A partir de su diseño numerosos investigadores de todo el mundo usan este modelo para su planificación, realización y publicación de revisiones sistemáticas. Su uso se debe a que aumentan la calidad de los métodos y resultados (Panic et al., 2013).

4.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Las investigaciones incluidas son cuantitativas cuyo objetivo es obtener la relación entre la Educación Emocional y/o la IE, también contamos con propuestas didácticas llevadas a cabo. Las investigaciones deben de ser actuales (2015-2025) y deben de haberse llevado a cabo en centros escolares en la etapa de Educación Primaria de España. Por otro lado, se excluyeron los trabajos cuyos elementos coinciden con las emociones, el rendimiento académico, y la Educación Emocional, pero el objetivo de estudio no se relaciona con el nuestro. Además, se excluyeron las investigaciones realizadas antes del año 2015, las investigaciones realizadas en distintos países y las investigaciones realizadas en distintas etapas, es decir, las investigaciones del alumnado de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidades.

Según los criterios mencionados y la lectura del título y/o resumen se excluyeron 400 artículos. Estos primeros artículos excluidos no se relacionaban con el objetivo del estudio o se encontraban repetidos. La segunda criba de artículos excluyó a 21 artículos. En este caso se descartaron las investigaciones realizadas en países extranjeros y en etapas distintas a la Educación Primaria. Al final de la búsqueda se habían excluido 421 artículos y había seleccionado 15.

4.4. PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA

4.4.1. *Búsqueda inicial*

Las búsquedas iniciales se realizaron entre finales de febrero y principios de marzo del 2025. Para ello, se usó los siguientes términos en las bases de datos mencionadas anteriormente: “educación emocional”, “rendimiento académico”, “inteligencia emocional” y “emociones”. Posteriormente debido a la falta de artículos en español se estudiaron investigaciones con los términos anteriores traducidos en inglés: “emotion”, “emotional intelligence”, “emotional education”, “academic performance” y “academic achievement”. En esta primera búsqueda se encontraron numerosos artículos de los cuales se descartaron los artículos repetidos en las bases de datos y los artículos cuyo objetivo de análisis no se relacionaron con el nuestro.

4.4.2. *La búsqueda sistemática.*

Tal como se mencionó anteriormente la búsqueda se realizó en las bases de datos de “Scopus”, “Web of Science” y “Pubmed”. La búsqueda sistemática se realizó en marzo de 2025. En esta nueva búsqueda se excluyeron los análisis con una antigüedad superior a diez años y los análisis no realizados en España. Además, en esta segunda búsqueda se incluyeron los términos “Primary Education” y “Primary school” para reducir la búsqueda. Es necesario mencionar que esta revisión sistemática se encuentra elaborada con artículos de dominio público, debido a la falta de permiso para acceder a los documentos restringidos de las bases de datos.

Los resultados fueron 65 archivos en “Scopus”, 498 archivos en PubMed, de los cuales solo tenían acceso abierto 218 y 620 archivos, de los cuales solo 198 tenían acceso público o podía acceder a través de la universidad. Después de seleccionar los archivos que cumplían los criterios de inclusión las investigaciones se redujeron a 15.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Filella et al., 2016). Base de datos: Web of science.	Evaluation of the Emotional Education program "Happy 8-12" for the assertive resolution of conflicts among peers.	N = 301 alumnos de 5º y 6º de E.P.	Introducir y explicar la evaluación de un programa de Educación Emocional de gamificación. Adquirir el aprendizaje de las competencias emocionales como medio para resolver conflictos de manera asertiva.	El diseño del estudio es cuasi experimental pretest y postest en un grupo de control.	Se utilizaron un cuestionario de desarrollo emocional "ODE_9-13", un cuestionario del clima de la clase "CES", "State-Trait Anxiety Inventory for Children" (STAIC), un cuestionario de clima en el patio, un registro de las conductas conflictivas de los alumnos y el rendimiento académico.	Los resultados del cuestionario de desarrollo emocional mejoraron después del programa, esto no ocurrió en el grupo de control. Por otro lado, en los resultados de STAIC en ambos grupos se redujo el nivel de ansiedad y de estrés, aunque en el grupo experimental la reducción fue mucho mayor. Por último, en la comparación del rendimiento académico la diferencia fue pequeña. Además, tras la implantación del programa en el grupo experimental se redujeron los conflictos.
(Cejudo, 2017). Base de datos: SCOPUS	Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en Educación Primaria.	N = 123 alumnos de 6º E.P.	Diseñar, desarrollar y evaluar un programa dedicado a la mejora de la IE en el ajuste psicosocial y el rendimiento académico del alumnado.	Se lleva a cabo a través del diseño cuasi experimental de mediciones repetidas antes y después de los test con grupos de control y grupos experimentales.	Se utilizó un abreviado del instrumento "TEIQue-ASF" para identificar la IE, el "BASC-T2" para evaluar ajuste psicosocial, unos cuestionarios para evaluar el comportamiento del alumnado e indicadores para calificar el rendimiento.	Los resultados muestran un aumento en el rendimiento académico del alumnado. Además, mejoró el comportamiento de los alumnos impulsivos y con baja tolerancia a la frustración tras el programa de Educación Emocional.
(Ros- Morente et al., 2017). Base de datos: SCOPUS	Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria.	N = 574 alumnos de 5º y 6º de E.P.	Analiza la conexión entre las siguientes variables: autoestima, clima del aula, nivel de bienestar con el rendimiento académico y las competencias emocionales.	Es un análisis descriptivo. Se realizó mediante análisis de regresión lineal.	Se utilizó el cuestionario de Desarrollo Emocional "ODEO", "State-Trait Anxiety Inventory for Children" (STAIC), La Evaluación de Autoestima en Educación Primaria "A- EP" y el Cuestionario de Clima Social en el aula "CES", además de las notas de matemáticas y las lenguas castellana e inglesa.	Las competencias emocionales y el nivel de autoestima del alumnado revelaron índices importantes de significación en la predicción del rendimiento académico. Además, las dimensiones de las competencias también resultaron como predictoras del rendimiento.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Martínez- Sánchez, 2018). Base de datos: Web of science.	Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria.	N = 146 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L = Almería.	Estudiar la conexión de la IE para concretar el rendimiento académico.	Es un análisis exploratorio realizado a través de un cuestionario transversal.	Se utilizó una serie de preguntas sociodemográficas y se recolectaron las asignaturas suspensas del curso anterior de los alumnos para predecir el rendimiento académico y para evaluar la IE se dispuso una Escala de IE.	Se concluye que los resultados de las alumnas muestran buena comprensión emocional, mientras que los alumnos necesitan mejorar su regulación emocional. Además, concluye que existe una relación moderada entre el rendimiento académico y la IE.
(Martínez- Vicente y Valiente- Barroso. 2019). Base de datos: Web of science.	Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria.	N = 146 desde 2º a 6º de E. P. L = Cantabria.	Analizar los efectos de los componentes afectivos y motivacionales para resolver problemas y aumentar el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas.	Es un estudio transversal, correlacional y descriptivo.	Se utilizaron la prueba "EVAMAT" para obtener la Competencia Matemática y un cuestionario sobre las creencias y actitudes hacia la asignatura de Matemáticas.	En los resultados se afirma una relación positiva y significativa entre el rendimiento en Matemáticas y la resolución de problemas, con la competencia matemática y la creencia en la resolución de problemas. Además, se afirma que la actitud de los alumnos se encuentra relacionada de forma dependiente con el rendimiento de la asignatura.
(Herrera et al., 2020). Base de datos: SCOPUS	Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group.	N = 407 alumnos de 5º y 6º de E.D L = Melilla. Se debe mencionar que en estos centros se encuentran numerosos estudiantes de nacionalidad española, pero originarios de Marruecos.	Descubrir la relación entre el rendimiento académico y la IE, el autoconcepto y la personalidad según el origen cultural y el género. Descubrir si las dimensiones de los factores mencionados anteriormente predicen el rendimiento académico.	Se utilizaron la prueba de "Bonferroni" y tres análisis de regresión lineal múltiple con el método "enter" para el análisis de datos.	El rendimiento académico se obtuvo de los resultados de Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Por otro lado, los factores psicológicos se obtuvieron del "Self-Concept Test-Form 5", el "short-Form Big Five Questionnaire for Children", y el "Bar-On EQI" para jóvenes.	Los resultados muestran predicciones del rendimiento académico diferentes dependiendo de la asignatura. De manera general, los factores de la IE más predictivos han sido el autoconcepto, el autoconcepto físico, la adaptabilidad, la dimensión del intelecto, la imaginación y la conciencia.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Mira- Galván y Gilar-Corbi. 2020). Base de datos: Web of science.	Design, Implementation and evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance.	N = 86 alumnos de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria. Alicante.	Implementar una programación de Educación Emocional. Observar su efecto en el rendimiento académico.	El estudio es un diseño cuasi-experimental con un grupo de control calificado antes y después de la intervención.	Se utilizó el "Emotional Quotient Inventory" la versión para jóvenes y las calificaciones de Matemáticas, Lengua Castellana, Lengua Catalana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.	Una vez realizada la intervención, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas. El grupo experimental aumenta su rendimiento académico tras la intervención. Además, en el cuestionario de IE encontramos diferencias significativas.
(Perpiñà- Martíet al., 2020). Base de datos: Web of science.	Does Emotional Intelligence have an impact on linguistic competences? A Primary Education Study.	N = 180 Entre 3º y 6º de E. P. Girona.	Descubrir los elementos de la IE que se relacionan más con las competencias lingüísticas.	Es un análisis descriptivo, correccional. Además, se realizaron varias regresiones lineales múltiples (menos dos).	Se utilizó "BarOn Emotional Intelligence Inventory- EQi:YV" (la versión en español), una evaluación de las aptitudes intelectuales ("EFAI") y controles para evaluar la competencia lingüística.	Los resultados muestran a la adaptabilidad como el factor más influyente en la competencia lingüística, la comprensión lectora y la escritura, donde a su vez influye igualmente el control del estrés.
(Rodríguez, 2020). Base de datos: SCOPUS	Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance.	N = 1253 alumnos de 6º de E.P. L= Tenerife.	Identificar el nivel de IE y descubrir las diferencias de calificaciones según la IE.	Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. Finalmente, el análisis de conglomerado mostró 5 perfiles de IE.	El rendimiento académico se obtiene de las calificaciones y la IE de un inventario de Cociente Emocional para jóvenes (EQi-YV).	Los resultados muestran que el rendimiento no se relaciona con la IE ni con el estrés de manera general, pero ciertos factores de IE como el estado anímico, la capacidad de adaptación y las competencias intrapersonal e interpersonal tienen una pequeña influencia.
(Estévez et al., 2021). Base de datos: Web of science.	School engagement, academic achievement and self-regulated learning.	N = 717 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L = norte de España.	Analizar la manera en que las dimensiones cognitivas, conductuales y emocionales se relacionan con el rendimiento académico y la autorregulación. Determinar hasta el punto donde se relacionan.	Es un análisis estadístico y de probabilidad.	Para evaluar el desempeño escolar se utilizó el "SEM" de Fredricks, pero su versión en español. Por otro lado, para evaluar la autorregulación se utilizó un inventario de estrategias de autorregulación/autorinforme. Finalmente, para medir el rendimiento académico se utilizó los ítems de sus calificaciones en la asignatura de Lengua Castellana y Matemáticas.	Los resultados muestran correlaciones positivas y significativas entre la conducta y el rendimiento académico, además las correlaciones también son positivas en relación al compromiso emocional y el rendimiento académico.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(López- Cassà et al., 2021). Base de datos: Web of science,	Emotional competencies in Primary Education as an essential factor for learning and well-being.	N = 2389 de 1º, 2º y 3º de E.P. L = Cataluña, Galicia, Navarra y el País Vasco.	Identificar el desarrollo de las competencias emocionales con el rendimiento académico.	Es un estudio cuantitativo, descriptivo y no es experimental.	Se utilizó el informe académico de los alumnos, el cuestionario de Desarrollo Emocional (versión para niños) y una escala que observa las competencias emocionales.	Con los resultados se deduce la existencia de una relación positiva y significativa entre ambos aspectos, aunque se menciona que la relación no es estable y disminuye con la edad del alumnado.
(Muñoz- Parreño, 2022). Base de datos: PUBMED	Emotional intelligence, spelling performance and intelligence quotient differences based on the executive function profile of schoolchildren.	N = 124 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L: Castilla-La Mancha. Se debe mencionar que en el análisis excluyeron a los alumnos con Necesidades educativas específicas.	Analizar la relación del cociente intelectual con el rendimiento de ortografía, las funciones ejecutivas y la IE.	Es un estudio descriptivo, correlacional y transversal.	Para obtener los datos del cociente intelectual y del rendimiento de ortografía se utilizó "BADyG". También se utilizó el cuestionario "Bar-On", para medir la IE. Finalmente se utiliza "NIH Examiner" para determinar las funciones ejecutivas.	En los resultados se relaciona de manera positiva el cociente intelectual con el rendimiento académico, las funciones ejecutivas y la IE, específicamente con la adaptabilidad y la inteligencia interpersonal. Además, el rendimiento académico se relaciona con todas las componentes de la IE, excepto con la inteligencia intrapersonal.
(Perpiñà- Martíet al., 2022). Base de datos: SCOPUS	Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.	N = 180 alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de E.P. L = Girona.	Examinar la relación entre el rendimiento escolar con la IE y las habilidades sociales. Identificar las dimensiones que se relacionan más y, por último, si las relaciones se aplican en las asignaturas de lengua y matemáticas.	Se llevaron a cabo análisis correlacionales bivariados y un análisis de regresión.	Se utilizó el "Bar-On EQ- i:Yv" para obtener la competencia emocional, para las habilidades sociales el "Social Skills Improvement System." y para el rendimiento se utilizaron distintas pruebas de matemáticas y lengua catalana.	Los resultados mostraron que los elementos de la IE más influyentes son la adaptabilidad y la inteligencia interpersonal, sobre todo en los cursos superiores. Además, se relaciona en mayor medida con las competencias lingüísticas.
(Usánet al., 2022). Base de datos: PUBMED.	Behaviour Patterns between Academic Motivation, Burnout and Academic Performance in Primary School Students.	N = 398 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L = Zaragoza.	Analizar la relación entre la motivación (elemento de la IE) y el agotamiento académico con el rendimiento académico.	Se realizaron tres análisis, uno correccional, uno de conglomerados y uno de regresión.	El agotamiento se obtuvo a través del cuestionario "Maslack Burnout Inventory Student Survey" y el rendimiento académico se obtuvo a través de la media de las calificaciones del primer trimestre.	Los resultados muestran relación entre el rendimiento académico, la motivación intrínseca del conocimiento, el logro y la autoeficacia.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Perpiñà Martíet al., 2023). Base de datos: Web of science.	Executive functions are important for academic achievement, but emotional intelligence too.	N = 173 alumnos de 3º y 5º de Primaria. L = Girona.	Analizar la relación entre las funciones ejecutivas, la IE y el rendimiento académico y determinar la contribución de las funciones ejecutivas y la IE al rendimiento académico.	Es un análisis descriptivo, comparativo. Además, se desarrollaron regresiones lineales.	Se utilizó la versión española del "BarOn Emotional Intelligence Inventory-EQ:YV", para la obtención de las funciones ejecutivas se utilizó una prueba de inhibición de Nepsy-II y para la evaluación de la flexibilidad cognitiva se utilizó la Prueba "Calificación de Cartas de Wisconsin."	Los resultados muestran que la IE solo se relaciona con el lenguaje, más concretamente la adaptabilidad y la inteligencia interpersonal se relacionan más con el rendimiento. Aunque la adaptabilidad también se asoció con la asignatura de matemáticas.

Fuente: *Elaboración Propia.*

5. RESULTADOS

Los resultados de los estudios no relacionan la IE directamente con el rendimiento académico, pero sí con algunos de sus componentes como: el estado anímico, la capacidad de adaptación y las inteligencias intrapersonal e interpersonal (Rodríguez, 2020). Perpiñà- Martí et al., (2022) y Muñoz-Parreño (2022) coinciden en los factores de adaptación y competencia interpersonal como dimensiones que están relacionadas afirmando a su vez, que la relación se produce sobre todo en los cursos superiores. Además, se relaciona en mayor medida con las competencias lingüísticas (Perpiñà- Martí et al., 2022), aspecto coincidente con Herrera et al., (2020), quien también observa varios factores que predicen el rendimiento académico como el autoconcepto, el autoconcepto físico, la adaptabilidad, el intelecto, la imaginación y la conciencia. Otros autores incluyen factores como la motivación intrínseca del conocimiento, el logro y la autoeficacia, además de revelar que las mujeres poseen mayor IE (Usán et al., (2022).

Se destaca entre esos factores o dimensiones la relación entre IE y la competencia lingüística y matemática (Perpiñà-Martí et al., 2020). Por otro lado, los mismos autores relacionan la inteligencia interpersonal con el rendimiento académico (Perpiñà-Martí et al., 2023).

Con respecto al sexo existe evidencia de mayores niveles de EI entre chicas las alumnas buenas comprendiendo las emociones y, por otro lado, los alumnos necesitan mejorar su regulación emocional (Martínez- Sánchez, 2018).

Finalmente, se habla de los resultados de las intervenciones de distintos programas de educación emocional. Cejudo (2017) obtuvo en su programación una mejora de conducta de los alumnos impulsivos y con facilidad para enfadarse. En su programación también observó que el grupo experimental aumentó más su nivel, aunque los dos grupos subieron su nivel. Tras la programación de Fillella et al., (2016) se puede observar la reducción del número de conflictos y de alumnos estresados, pudiéndose apreciar los aspectos positivos de la implantación de la Educación Emocional. Los resultados de Estévez et al., (2021) corroboran la relación entre la conducta y la relación emocional. Se finaliza con las programaciones de Educación Emocional apreciando el aumento de nivel en las calificaciones y en la IE del alumnado tras la intervención (Mira-Galván y Gilar-Corbi.2020).

6. DISCUSIÓN

Los resultados no demuestran una relación directa con la IE, pero si se relacionan sus componentes como el estado anímico, la inteligencia interpersonal, la adaptabilidad, la inteligencia interpersonal (Rodríguez, 2020), el autoconcepto, el intelecto, la imaginación, la conciencia (Herrera, 2020), motivación, el logro y la autoeficacia (Usán et al., 2022). La autoeficacia también es un factor demostrado por Costa y Faria (2020) donde relaciona el factor con el rendimiento académico. Destacando sobre todo la capacidad de adaptación y la inteligencia interpersonal (Perpiñá- Martí et al., 2022; Muñoz-Parreño, 2022; Herrera, 2020). Además, los alumnos con la capacidad de gestionar sus emociones saben enfocar su energía en motivarse y realizar las tareas (Serrano y Andreu, 2016). Por otro lado, se han encontrado mayor relación entre el rendimiento y la IE cuando los alumnos trabajan en grupo debido a que les proporciona las competencias necesarias para resolver los problemas, decidir, mejorar el trabajo cooperativo aumentando a su vez su rendimiento académico y su capacidad para establecer relaciones (MacCan et al., 2020).

A través de la adquisición de estas habilidades los alumnos aprender a afrontar las dificultades (Akpur, 2020; Puerta et al., 2020), gestionar la ansiedad y el estrés. A su vez, se vuelve más probable el aumento del rendimiento académico y unas relaciones sociales estables (Puerta et al., 2020). Se puede observar en las intervenciones de Cejudo (2017), Filella et al., (200) y Estévez et al., (2021) que los alumnos impulsivos consiguieron controlar su impulsividad, manejar el estrés y reducir los conflictos. Se puede decir que se debe a que adquirió la capacidad para adaptarse y manejar sus emociones. Además, los resultados de los alumnos asistentes a la intervención fueron más altos que los resultados de los alumnos del grupo de control (Cejudo, 2017; Estévez et al., 2021).

Se dificulta la relacionar esta revisión con más revisiones del mismo tema debido a la escasez de revisiones que midan las mismas variables en el mismo país y en la misma etapa escolar, debido a que la mayoría se encuentran realizadas en etapas superiores. Se encuentra la revisión de Saez Hernández (2021) quien afirma esta relación, pero menciona que no es rigurosa e intervienen más factores. Por otro lado, su trabajo incluye también la siguiente etapa escolar. En sus resultados menciona que el componente más influyente es la regulación emocional, mientras que en los resultados de este trabajo ha destacado la influencia de la capacidad de adaptación (Perpiñá- Martí et al., 2022; Muñoz-Parreño, 2022; Herrera, 2020; Rodríguez, 2020). Finalmente, la revisión realizada

por Gutiérrez Rojas et al., (2021) afirma igualmente esta relación significativa entre las variables, aunque su estudio se realiza con artículos de distintos países.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, los componentes y habilidades influyentes en el rendimiento académico, también se relacionan con el desarrollo personal y social. Los componentes más influyentes son la capacidad para adaptarse al entorno y la inteligencia interpersonal entre otros. Estos factores nos proporcionan competencias para aprender a tolerar la frustración, controlar las emociones y las conductas impulsivas o disruptivas, relacionarnos con los demás, mantener la atención, retener la información, disponer de autoconocimiento, autoestima y la capacidad para motivarnos. Debido a esto, es necesario fomentar la Educación Emocional en las aulas desde pequeños tanto para obtener bienestar, relaciones sociales estables y buenas calificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Aguilar, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Akpur, U. (2020). A systematic review and meta-analysis on the relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 51-64 DOI 10.12738/jestp.2020.4.004
- Albán, J., y Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Allyn, R. (2022). *La importante diferencia entre emociones y sentimientos*. Psychology Today. Recuperado en marzo de 2025 en <https://www.psychologytoday.com/es/blog/la-importante-diferencia-entre-emociones-y-sentimientos>
- Alpizar, A. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista Costarricense de Psicología* 38(1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.02>
- American Psychological Association. (2018). *Academic achievement*. Apa dictionary of psychology. Consultado el 25 de marzo de 2025. <https://dictionary.apa.org/academic-achievement>
- Anexo II: Desarrollo curriculares de las diferentes áreas, de *La Orden del 2 de junio de 2023*. Boletín Oficial del Estado, núm. 104, p. 9731/26, 1-35.
- Aristóteles (2011). *Obras Completas*. Madrid. Editorial Gredos.
- Avena, G. A. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje holístico desde la base educativa de las neurociencias. *Acta Educativa*, 7(1). DOI10.21703/rexe.v23i51.1991

- Ariza, P.C., Sardoth, B.J y Rueda Toncel, L. A. (2018). Academic Performance: a complex problema. *Boletín Virtual de la Revista Redipe*, 7(7). Recuperado de <https://revista.re-dipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2018.v19n6.a3>
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C., Seijas, S., Muñoz, M.A. y Santamaría, S. (2003). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO): Un análisis diferencial. *Psicología, educação e cultura*, 2, 25-43
- Bar-On, R. A. (1990). Enviromentally induced positive affect: its impact on self-efficacy, task performance, negotiation, and conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 36-384. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1990.tb00417.x>
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi- Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory*. Bar-On, R., & J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2012). *The impact of emotional intelligence on health and wellbeing*. In A. Di Fabio (Ed.), *Emotional Intelligence - New Perspectives and Applications*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/32468>
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18 (Supl.), 13-25.
- Berrocal, F. P. y Cabello González, R. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Revista Padres y Maestros*, 368. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.002>
- Bertrams, A. y Dickhauser, O. (2009). High-School students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 19, 135- 138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.06.005>
- Bieg, M., Goetz, T., Wolter, I., & Hall, N. C. (2015). Gender stereotype endorsement differentially predicts girls' and boys' trait-state discrepancy in math anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6(1404), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01404>
- Binet, A., & Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. *L'année psychologique*, 2, 411-465. <https://doi.org/10.3406/psy.1895.1541>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra Alzina, R. y García, E. (2018). La Educación Emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa: Participación, educación emocional y convivencia*, 5(8), 15-27. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

- Bisquerra Alzina, R. y Mateo, A.J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en Educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Punset, E. (2015). *Universo de Emociones*. Valencia. Editorial Palau Gea.
- Brodowicz, M. (2024). *La importancia y efectividad de diferentes métodos para medir el rendimiento académico en las escuelas*. Aithor. <https://aithor.com/essay-examples/la-importancia-y-efectividad-de-diferentes-metodos-para-medir-el-rendimiento-academico-en-las-escuelas>
- Cabello-Sanz, S., Muñoz-Parreño, J. A., y González-Benito, A. (2025). Impact of an Emotional Education Program on children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in Primary Education: Improvements in academic performance. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37),75-88. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10121>
- Cabrera, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-139. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293
- Cejudo, J., (2017). Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Consejería de desarrollo educativo y Formación profesional. (2023). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA núm. 104, 9731/2, 1-24).
- Coplan, R. J., Rudasill, K. M., y Alcina Zayas, S. (2018). *Tímidos, introvertidos, vergonzosos...: Comprender y acompañar en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cortés Cortés, M., Iglesias León, M., & Cortés Iglesias, M. (2020). Consideraciones de la evaluación a libro abierto en la Educación Superior. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 8(1), 17-28.
- Costa, A. y Faria, L. (2020). Implicit Theories of Emotional Intelligence, Ability and Trait-Emotional Intelligence and Academic Achievement. *Psychological Topics*, 29(1), 43-61. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1>.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: body, emotion and the making of consciousness*. Vintage.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al Hombre*. Destino.
- Darwin, C. R. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*.
- De las Heras Pérez, M. Á., & Vázquez-Bernal, B. (2020). Investigando las emociones. *Investigación en la Escuela*, (102). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/14572>.
- Descartes, R. (1649). *Las pasiones del alma*.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. <https://doi.org/10.35362/rie640407>

- Du, C., Qin, K., Wang, Y., & Xin, T. (2021). Mathematics interest, anxiety, self-efficacy and achievement: Examining reciprocal relations. *Learning and Individual Differences*, 91, Article 102060, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102060>
- Ekman, P. & Oster, H. (1979). *Expresiones Faciales de la Emoción*.
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & González, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Estévez, I., Rodríguez Llorente, C., Piñeiro, I., González Suárez, R., y Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning. *Sustainability*, 13. DOI <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937–948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernández Abascal, E. G y Jiménez Sánchez. (2010). Capítulo 1. Psicología emocional. Fernández Abascal, E. G. y Jiménez Sánchez, M., García Rodríguez, B., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005a). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 5, 63–94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937–948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85–108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, Á., Sánchez-Fernández, E., & Pérez-Sáenz, J. (2017). “Explora”: Atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez Escoda, N. y Ros Morente. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 582–601. [10.14204/ejrep.40.15164](https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164)
- Flores Escudero, J.M. (1994). Algunos procedimientos para comprobar y valorar el rendimiento escolar. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 19(2), 41–64. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10578/10538>
- Garaigordobil Landazabal, M., y Oñederra Ramírez, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243–256. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>

- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0), 1-12. <http://hdl.handle.net/10234/158952>
- García Sedeño, M. A. (2016). *Las emociones como componentes de la racionalidad humana*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Repositorio Documental Gredos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Nugent, L. & Scofield, J.E. (2021). In-class attention, spatial ability, and mathematics anxiety predict across-grade gains in adolescents' mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 754-769. DOI [10.1037/edu0000487](https://doi.org/10.1037/edu0000487)
- Goetz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Psychological Science*, 24(10), 2079-2287. DOI [10.1177/0956797613486989](https://doi.org/10.1177/0956797613486989)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). *An EI-Based Theory of Performance*. Cherniss (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass
- Goleman, D., McKee, A., David, S., y Gallo, A. (2017). *Inteligencia emocional. Como las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional*. Harvard Business Review Press.
- González-Carpio, G. y Serrano-Selva, J. P. (2016). Medication and creativity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psicothema*, 28(1), 20-25. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.126>.
- Gutiérrez, M., y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Gutiérrez Rojas, J.E, Flores Flores, R. A., Flores Cáceres, R., y Huayta Franco, Y. J. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Revista científica de la facultad de humanidades*, 9(1), 59-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Hernández, M. J. (2000). *Competencia Social: intervención preventiva en la escuela*. Málaga: Infancia y Sociedad.
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10(3075). DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Ibarrola, B. (2005). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. SM.
- Jiménez Boraita, R., Dalmau Torres, J. M., Gargallo Ibort, E. y Arriscado Alsina, D. (2023). Factores asociados al rendimiento académico de los adolescentes de la Rioja (España): hábitos de vida, indicadores de salud y factores sociodemográficos. *Nutr Hosp* 2024, 41(1):19-27 DOI <http://dx.doi.org/10.20960/nh.04599>
- Kant, I. (1798). *Antropología en sentido práctico*. Alianza Editorial, 1991.

- Killgore, W.D.S., Vanuk, J.R., Persich, M.R., Cloonan, S.A., Grandner, M.A. & Dailey, N.S. (2022). Sleep quality and duration are associated with greater trait emotional intelligence. *Sleep Health*, 8, 230-233. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2021.06.003>
- Lamas, H. A. (2015). Sobe el Rendimiento académico. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Laura Servós (2017). *Cómo medir y mejorar el rendimiento académico y laboral*. Recuperado de: <https://www.lauraservos.com/medir-mejorar-rendimiento-academico-laboral/>
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 3, 641-659. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López Cassà, È., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Comptencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13158591>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., and Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychol. Bull.* 146, 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martínez-Martínez, A. M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., & Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), Article 7717. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217717>
- Martínez, P. L. (2021). *Pedagogía con corazón. Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART IN MINID*. Nueva York: Brisca Publishing.
- Martínez Sánchez, A. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1874>
- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33–54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112- 134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Salovey, P. y Sluyer (eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3- 34). Basic Books.
- Mayer, J.D, Salovey, P., & Caruso, D.R. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11. DOI <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2023). *Test de Inteligencia Emocional Mayer- Salovey- Caruso*. Extremera, P., Fernández Berrocal (ed.) (3º. ed.). Hogrefe TEA Ediciones.
- Mestre Navas, J. M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Editorial Pirámide.
- Mestre Navas, J. My Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (25), 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Mira Galván, M. J., Gilar Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11(1100). <https://doi.org/10.3389/fpsyq.2020.01100>
- Mira Galván, M. J., Gilar Corbi, R. (2021). OKAPI, an Emotional Education and Classroom Climate Improvement Program Based on Cooperative Learning: Design, Implementation, and Evaluation. *Sustainability*, 13, 12559. Doi; <https://doi.org/10.3390/su132212559>
- Muñoz Parreño, J. A., Belando Pedreño, N., y Valero Valenzuela, A. (2023). Emotional intelligence, spelling performance and intelligence quotient differences based on the executive function profile of schoolchildren. *European Journal of Neuroscience FENSI*, 58, 3879-3891. <https://doi.org/10.1111/ejn.16152>
- Navarro Soria, I., Fenollar, J., Carbonell, J., y Real, M. (2020). Memoria de trabajo y velocidad de evaluado mediante WISC-IV como claves en la evaluación del TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 23-29. DOI <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.3>
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. y Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2016). *La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento del 400%* [Comunicado de prensa]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/13-04-2016-investing-in-treatment-for-depression-and-anxiety-leads-to-fourfold-return>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2004). *Promoción de la Salud Mental, Conceptos, evidencias emergentes, prácticas. Informe compendiado*. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS en colaboración con la Fundación Victoria para la promoción de la Salud y la Universidad de Melbourne. Recuperado de: [http://www.asmi.es/arc/doc/promocion de la salud mental.pdf](http://www.asmi.es/arc/doc/promocion%20de%20la%20salud%20mental.pdf)
- Ortega Navas, M. C. (2018). Educación Emocional y Salud. Perea-Quesada (Ed.), *Educación para la salud y calidad de vida*. (Perea-Quesada-Ed., pp. 93-119). Madrid Díaz de Santos.

- Ortega Rodríguez, P. J. (2023). Factores personales del alumnado que predicen el rendimiento en matemáticas en educación primaria en Estados Unidos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(3), 176-196. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27869>
- Padilla Camacho, A. y Sandoval Ceja, M. (2022). La importancia de la Inteligencia Emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(2), 60-75. Recuperado de: <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/88>
- Panic, N., Loncini, E., de Belvis, G., Rcciard, W., & Boccia, S. (2013). *Evaluation of the endorsement of the preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis (PRISMA) statement on the quality of published systematic review and meta-analyses*. Plos one. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083138>
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhar, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., ... y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, G., Morejón, M., y Beatriz, A. (2024). Importancia de la Inteligencia Emocional en estudiantes y profesionales de la salud. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 28(1), 1-12. Recuperado de: <https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/5947>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., y Serrat Sellabona, E. (2020). Does Emotional Intelligence Have an Impact on Linguistic Competences? A Primary Education Study. *Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su122410474>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Cabalero, F., y Serrat Sellabona, E. (2022). Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills. *Revista de Educación*, 395. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Perpiñà Martí, G., Sidera, F., Senar Morera, F., y Serrat Sellabona, E. (2023). *Scandinavian Journal of Psychology*, 64, 470-478. <https://doi.org/10.1111/sjop.12907>
- Peters, Bevis (1993). *The emergence of Community, State and National Colleges in the OECS Member Countries: An Institutional Analysis*. Bridgetown, Barbados. Institute of Social and Economic Research.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. (Carretero, M., Prólogo). Aique. Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of student's self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, (55), 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.014>
- Platón. (1979). *Obras completas*. Madrid. Aguilar.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. University Express.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4): 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>

- Prados Gallardo, M. M., Sánchez Jiménez, V., Sánchez Queija, I., Del Rey Alamillo, R., Per-tegal Vega, M.A., Reina Flores, M. C., Ridaio Ramírez, P., Ortega Rivera, F. J. y Mora Merchán, J. A. (2014). Manual de Psicología de la Educación: para docentes de educación infantil y primaria. Pirámide.
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., y Ramírez, I. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Editum*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29 - 39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Rey, L., Mérida López, S., Sánchez Álvarez, N., and Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *Int. J. Environ. Res. Public Health* 16:2114. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
- Rief, S. (2016). *How to reach and teach children and teens with ADD/ADHD*. Jossey Bass.
- Rivers, S. E., Handley-Miner, I. J., Mayer, J. D. & Caruso, D. R. (2020). Emotional Intelligence. In: *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Rivera Pérez, S., Fernández Rio, J. y Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education student's task and self-approach goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Rodríguez Rodríguez, D. (2020). Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 218-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.21>
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., y Pérez Escoda, N. (2017). Analysis of the relationship between emotional competences, self-esteem, classroom climate, academic achievement, and level of well-being in Primary Education. *REOP*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Ruvalcaba Romero, N., Gallegos Guajardo, J. y Fuerte Navas, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 77-90. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10201/120531>
- Saez Hernández, S. (2021). *Entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Una revisión sistemática*. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10835/13764>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Gómez, M., & Adelantado-Renau, M. (2019). El termómetro emocional: una herramienta educativa para facilitar la comprensión de emociones. *Publicaciones Didácticas*, 105(4), 301-305. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183167>

- Sánchez Ortega, A. G. y Chacón-Cuberos, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria. Alcance en el área de educación física. *Sport TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 87-93. <https://doi.org/10.6018/sportk.461701>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflicts Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Shools. *Department of Developmental and Educational Psychology, University of Alicante, Spain*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A *Developmental Perspective*. En: Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Sánchez-Gómez, M., & Adelantado-Renau, M. (2019). El termómetro emocional: una herramienta educativa para facilitar la comprensión de emociones. *Publicaciones Didácticas*, 105_(4), 301-305. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183167>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Solomon, R. C. (1993). The philosophy of emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 3-15).
- Soler Nages, J., Aparicio Moreno, L., Díaz Chica, O., Escolano Pérez, E. y Rodríguez Martínez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Editorial Universidad San Jorge. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Soria Aldavero, E. (2022). *Inclusión emocional: estudios exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737>
- Sporzon, G., y López, M. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta pro-social y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 40, 51-7. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Stevenson, M. N. (2021). *Homework and Academic Achievement: A Meta-Analysis Examining Impact*. [Tesis doctoral, Universidad de Dayton].
- Sutter Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Students' self-determined motivation and negative emotions in mathematics in lower secondary education— Investigating reciprocal relations. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.10.002>
- Tejada Gallardo, C., Blasco Belled, A., Torrelles Nadal, C. & Alsinet, C. (2022). How does emotional intelligence predict happiness, optimism and pessimism in adolescence? Investigating the relationship from the bifactor model. *Current Psychology*, 41, 5470-5480. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01061-z>

- Torrego Seijo, J. C., Caballero García, P. Á., Lorenzo Llamas, E. M. (2020). The effects of co-operative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12400>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrández, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), Article 2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Usán, P., Salavera, C., Quílez Robres, A., y Lozano Blasco, R. (2022). Behaviour Patterns between Academic Motivation, Burnout and Academic Performance in Primary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912663>
- Vázquez, C. y López Larrosa, S. (2016). *Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4.º de primaria*. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 807-816). Ediciones Universidad de San Jorge. Recuperado de: <http://bit.ly/37MWK2q>
- Velásquez Parraguez, E. A., y Bustos González, R. A. (2021). Representations of the students on the evaluative practices in the subject of History, Geography and Social Sciences in border educational establishments. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2522>.
- Vidal-Rodeiro, C.L., Emery, J.L., y Bell, J.F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: a cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38(5), 521-539. DOI <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643115>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 1-21. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Von Stum, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspect, Psychol. Sci*, 6, 574-588. <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>
- York, T., Gibson, C. & Rankin S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Academic Journal*, 20(5), 114-117. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

ANEXO

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LAS BASES DE DATOS.

