

Revista Iberoamericana de EDUCACIÓN

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

Número 11 – Junio 2026

<https://doi.org/10.59650/QFMX4533>

<http://osunajournals.com>



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

©Copyright: Los autores

©Copyright: De la presente Edición, Año 2026 WANCEULEN EDITORIAL

Título: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Publicación cuatrimestral.

Número 11 – Junio 2026

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

“Manos que crean, mentes que crecen: La magia de los materiales en la educación infantil” ¿Cómo influye la reducción del uso de pantallas en la educación infantil en la preferencia por materiales manipulativos y no estructurados?” 5-59

<https://doi.org/10.59650/OCQI6267>

Paula Álvarez Jiménez

Juan José Jiménez López

Los videojuegos como aliados educativos en Secundaria: Una revisión sistemática (2002-2024) 60-77

<https://doi.org/10.59650/QJPX9388>

Lucía Cote Fernández

Diego Berraquero Rodríguez

Análisis del Bullying desde la perspectiva del docente 78-106

<https://doi.org/10.59650/BOOK8689>

Elsa Rey Cuevas

Rocío de la Fuente Martín

El apego y el ajuste psicosocial en niños, adolescentes y adultos 107-137

<https://doi.org/10.59650/VYDO6812>

María Fernández Huertas



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

“Manos que crean, mentes que crecen: la magia de los materiales en educación infantil” ¿Cómo influye la reducción del uso de pantallas en la educación infantil en la preferencia por materiales manipulativos y no estructurados?

“Creative Hands, Growing Minds: The Magic of Materials in Early Childhood Education”

How does the reduction in screen use in early childhood education influence the preference for manipulative and unstructured materials?

Paula Álvarez Jiménez

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

Dr. Juan José Jiménez López

Profesor del Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla
Orcid:0000-0001-6014-9534

Resumen

El presente trabajo se focaliza en la importancia del uso de los diferentes materiales en la etapa de Educación Infantil, dando especial atención a los materiales no estructurados. Se analiza cómo estos elementos permiten una exploración libre y creativa, favoreciendo la creatividad del alumnado. En un contexto educativo se plantea como la reducción del uso de pantallas puede influir en la elección de materiales más manipulables y sensoriales.

Es un estudio de investigación que adopta un enfoque mixto el cual combina tanto la observación directa en el aula, cuanto la indirecta a través de cuestionarios dirigidos a las familias y a los docentes del centro, obteniendo una visión más completa de lo que se pretende conseguir.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, materiales estructurados, materiales no estructurados, materiales digitales, creatividad, aprendizaje significativo, pantallas.

ABSTRACT

This paper focuses on the importance of using different materials in Early Childhood Education, paying special attention to unstructured materials. It analyses how these elements allow for free and creative exploration, fostering student creativity. In an educational context, it considers how reducing the use of screens can influence the choice of more manipulative and sensorial materials.

This research project adopts a mixed-method approach, combining both direct observation in the classroom and indirect observation through questionnaires addressed to both families and teachers, obtaining a more complete view of the intended achievements.

KEYWORDS: Early childhood education, structured materials, unstructured materials, digital materials, creativity, meaningful learning, screens.

“El principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.”

— *Piaget, J. (1970)*

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En la etapa de Educación Infantil, los materiales que se les proporcionan a los niños y niñas tienen una gran importancia en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales y creativas. En este sentido, la incorporación y uso de los materiales no estructurados en esta etapa cobra una especial relevancia, ya que les permite explorar, crear y potenciar su imaginación sin las instrucciones y límites que presupone el uso de materiales estructurados.

Además, el empleo de las tecnologías en la etapa de Infantil se encuentra en constante evolución. En diversos centros educativos de las etapas de Infantil y Primaria ya se está controlando la utilización de las tecnologías y las pantallas, dándole prioridad a fortalecer experiencias más manipulables, sensoriales y activas. Ante este panorama, nos resulta de especial importancia analizar el impacto que tienen los materiales no estructurados en las aulas. En este contexto, nos urge analizar el papel que tienen los materiales didácticos dentro del aula, y en particular, los materiales no estructurados. A diferencia de estos, los estructurados tienen un fin definido mientras que lo no estructurados tienen usos múltiples, favoreciendo la creatividad. Materiales como cajas, cartón, tapones, tetrapaks, legumbres, entre otros se convierten en materiales fundamentales para construir, inventar y combinar, favoreciendo que el aprendizaje sea más activo y personal.

Enfatizamos la escasa visibilidad que tienen estos tipos de materiales en los centros educativos, buscando una mirada crítica y reflexiva sobre cómo, con su incorporación, se pueden fomentar las experiencias en el aprendizaje. Frente

al avance tecnológico, los materiales no estructurados aportan una alternativa inclusiva con los ritmos de aprendizaje. Este trabajo tiene como finalidad investigar cómo estos materiales pueden llegar a fomentar la creatividad e imaginación del niño, la resolución de problemas, la autonomía, entre otros, así como contemplar su papel frente al uso o retirada de las pantallas en la educación.

2. HACIA LO MATERIAL

2.1 El papel de los materiales en educación infantil

En el ámbito de la educación infantil, los materiales tienen una gran relevancia y desempeñan un rol muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada niño y niña. Una apropiada selección, clasificación y empleo de cada uno de ellos no sólo influye en la eficacia

educativa, sino también en la capacidad formativa, ya que intervienen como mediadores entre el alumnado, el docente y el entorno en el que sean empleados.

Puede considerarse un recurso educativo cualquier pieza en la que los niños puedan interactuar con ella, desde materiales y juguetes didácticos hasta herramientas tic o mobiliario. Ameijeiras Saiz, Rosa (2008) dice que los materiales en educación infantil “abarcan todo el amplio campo de objetos que se ponen a disposición del niño”, interpretándose de esta manera como una puerta que conecta su conocimiento con la realidad envolvente.

Desde el punto de vista de Peña Acuña, Beatriz (2003) los materiales educativos son clave para trabajar dimensiones afectivas, físicas, cognitivas y sociales del niño, subrayando un impulso de planificar detenidamente su uso para poder garantizar unos aprendizajes mucho más significativos.

Según Marques Graells, Pere (2000) los materiales educativos pueden clasificarse en dos grandes categorías dependiendo de su objetivo principal, permitiendo así diferenciar entre los creados para contextos pedagógicos y por otro lado, los que aún creados con otros propósitos, se pueden adaptar a procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Medios didácticos: están diseñados para conseguir un propósito educativo específico. Su contenido, estructura y formato tienen la intención de facilitar el aprendizaje y alcanzar metas pedagógicas específicas. Estos tipos de medios suelen estar orientados a guiar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades concretas y suelen formar parte de programas educativos estructurados.

- -recursos educativos: se fija todo ese material cuya elaboración no ha sido planeada para el ámbito educativo, pero sí creados con otros fines adaptados a objetivos pedagógicos. Estos tipos de recursos son flexibles, adaptándose a diferentes situaciones de aprendizaje, favoreciendo así el entorno educativo a través de la incorporación de elementos culturales, artísticos o tecnológicos provenientes de otros ámbitos. Las obras de arte, canciones, videojuegos, etc, se pueden convertir en herramientas didácticas si se incorporan de manera adecuada en cualquier contexto educativo.

Esta diferenciación destaca la importancia de emplear tanto los materiales diseñados específicamente para la educación como aquellos que, a través de su adaptación, favorecen los distintos métodos y enseñanzas del aprendizaje. La unión de ambos tipos de recursos les puede permitir a los docentes diferenciar las estrategias pedagógicas y potenciar un aprendizaje mucho más dinámico e inclusivo.

Rodríguez Cancio, Mónica (2005) subraya que los materiales por sí solos carecen de un valor educativo propio; su trascendencia depende de cómo el docente los utilice. Destaca además que “el principio fundamental en el uso de los materiales es darles un propósito activo e inteligente”, destacando así la importancia de la intervención educativa para darles un significado.

Por otro lado, Martínez Sánchez, Amparo (1993) resalta que el material didáctico engloba tanto recursos cotidianos, del día a día, como materiales diseñados específicamente para situaciones escolares. Destaca que la selección y aplicación de dichos recursos en la planificación docente impactan directamente en la validez del proceso de aprendizaje. Bautista Vallejo, José Manuel (2010) destaca diferentes características las cuales hacen que los materiales tengan efectividad en educación infantil:

- Carácter motivador. Los colores, formas y texturas de los diferentes materiales despiertan la curiosidad y el interés en el niño/a.
- Carácter polivalente. Un mismo material puede ser utilizado en diferentes actividades.
- Carácter colectivo. Facilita tanto el trabajo grupal como el individual.
- Carácter accesible. Deben de estar al alcance de los niños y niñas y organizados para así facilitar la autonomía.

Además, autores como Abengoechea, S. y Romero, E. (1991) destacan la gran función innovadora de los materiales, generando diferentes estímulos creativos e innovadores y su capacidad de condicionar el proceso de aprendizaje según el procesamiento de información que permitan.

En síntesis, los materiales constituyen recursos esenciales para ampliar y potenciar las experiencias educativas (Doménech, Joan y Viñas, Jesús, 1997). Una selección adecuada y una correcta utilización en el aula no sólo estimula el interés de los niños, sino que también aportan al desarrollo de nuevos aprendizajes y destrezas en un ambiente enriquecedor y lúdico.

Estos materiales no solo facilitan el aprendizaje, sino que también cumplen un papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado. Su correcta selección y uso permiten potenciar la creatividad, la autonomía y la exploración, convirtiéndose en herramientas clave dentro del proceso educativo. En consecuencia, su valor depende en gran medida de la intervención docente, la cual debe garantizar que estos materiales sean utilizados de forma estratégica y alineada con los objetivos de enseñanza.

2.2 Conceptos, criterios de selección y funciones de los materiales

Tras haber examinado el papel fundamental que tienen los materiales en la educación infantil, es de especial atención adentrarse en su conceptualización, los principios que guían su selección y las distintas funciones que desempeñan en el desarrollo de enseñanza y aprendizaje. Estos aspectos nos permitirían identificar y comprender qué recursos serán los más adecuados para favorecer y potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas. En educación, diferentes autores asocian distintas terminologías para referirse a las herramientas o instrumentos utilizados en esta etapa.

Ameijeiras, R. (2008) determina el material en educación como “todo el amplio campo de los objetos que se ponen a disposición del niño”. En cambio, Salido, E., y Salido, M. (2013) lo define como “aquellos instrumentos encargados de facilitar la relación entre el niño y los conceptos que este debe aprender” ya que, lo consideran como el soporte físico que ayuda a la creación de las representaciones mentales en los niños y niñas.

Moreno, F. M. (2013) consolida que cualquier material puede usarse como un recurso, aunque no todos los materiales están ideados con tal fin. Muchos de los materiales utilizados con un fin educativo no fueron creados con una intención pedagógica, pero se han ido adaptando para responder a las necesidades y características de cada alumno, permitiendo un desarrollo de las competencias educativas deseadas.

Ocasionalmente, el uso de diferentes términos para vincularse a estos recursos puede generar confusión. Por ello, a lo largo de este trabajo, se emplea el término “materiales” para referirse a todos estos instrumentos.

Uno de los aspectos fundamentales en el uso de los materiales en el aula es su correcta selección, tarea que le corresponde al docente. Es de crucial importancia elegir materiales que mejor se ajusten a las necesidades e intereses del alumnado, siguiendo una serie de criterios como los propuestos por Rodríguez, M. (2004):

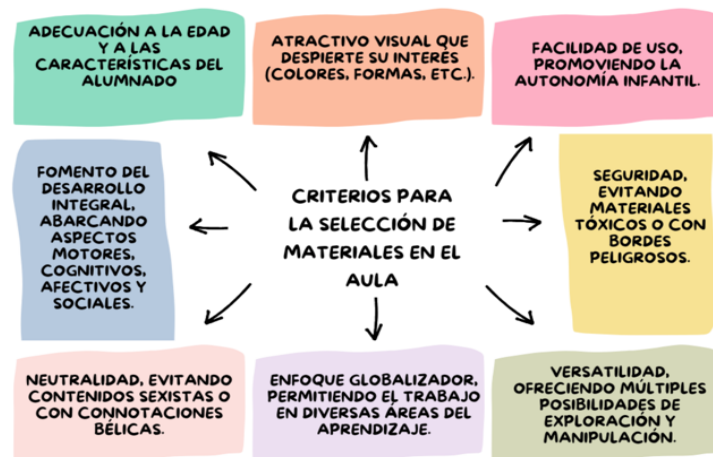


Figura 1. Distintos criterios para una correcta selección de materiales en un aula de infantil

Nota. El esquema representa las características que se debe tener para hacer una buena elección de materiales en un aula de infantil.

Además, Rodríguez, M. (2004) señala otros factores importantes a considerar en relación con los materiales:

- Accesibilidad, colocados a una altura adecuada para que los niños y niñas puedan utilizarlos de manera autónoma.
- Organización y disposición, ubicados de forma que faciliten su identificación.
- Orden y visibilidad, con una correcta clasificación y etiquetado.
- Espacios personales, donde los niños y niñas pueden guardar sus creaciones y pertenencias.
- Durabilidad, asegurando que los materiales sean resistentes y perduren en el tiempo.
- Facilidad de transporte, permitiendo su movilidad dentro del aula.
- Por último, esta autora destaca que los materiales pueden desempeñar tres funciones esenciales como:
 - Función motivadora, atrayendo así la atención del niño e invitando a su uso.
 - Función del apoyo al contenido, facilitando la comprensión de los aprendizajes de manera significativa.

- Función estructural, ayudando a organizar la información para hacerla más clara y más accesible, especialmente en el caso de los conceptos abstractos.

La elección de materiales en Educación Infantil no debe ser un proceso aleatorio, sino una decisión pedagógica fundamentada. Es fundamental que los docentes seleccionen recursos adecuados a la edad, intereses y necesidades del alumnado, asegurando que estos favorezcan un aprendizaje significativo y accesible para todos. Además, los materiales deben cumplir con criterios de seguridad, higiene y funcionalidad, garantizando así un entorno de aprendizaje enriquecedor y libre de riesgos.

2.3 Clasificación de los materiales

A la hora de clasificar los materiales educativos, existen múltiples formas de ordenarlos en función de diferentes criterios, como la edad del alumnado, el área de aprendizaje o las habilidades que proporcionan.

Tabla 1. Clasificación de los materiales educativos según la edad

Clasificación de los materiales según la edad (Parra, J. M. 2010)	
3-6 meses	Durante esta etapa, los bebés disfrutan explorando a través del tacto y la vista, estableciendo un interés por los colores, los sonidos y el movimiento. Los materiales más adecuados incluyen objetos de goma, cajas musicales, sonajeros y móviles.
6-12 meses	En esta fase comienzan a moverse más activamente, gateando y manipulando objetos a su alcance. Algunos materiales utilizados en esta edad son espejos, juguetes blandos, andadores, rampas, aros y muñecos.
1-2 años	Con el inicio de la marcha, los niños disfrutan de actividades como encajar y sacar objetos, lanzar, tirar y arrastrar. Para ello, se utilizan distintos materiales como triciclos, ensartables, cubiletes, panderos y CDs de música.
2-3 años	En este periodo, los niños comienzan a identificar partes de su cuerpo, nombrar objetos y mostrar interés por cuentos, canciones y la exploración sensorial. Los materiales adecuados son espejos, juguetes articulados, pinturas, cuentos, cancioneros, tierra, agua y arena.
3 años	Se inicia el interés por los juegos de simulación, la construcción y la narración de cuentos. Además, comienzan a participar en juegos colectivos y actividades plásticas. Los materiales aconsejados son objetos de peluquería y cocina, coches, puzzles, mosaicos, cuentos y lápices de colores.
4-5 años	En esta etapa, los niños construyen una mayor destreza manual y sentido del ritmo, se divierten con juego grupal y muestran interés por la expresión artística. Utilizan aros, cuerdas, colchonetas, escalas cromáticas, loterías, mosaicos, cocinas y tiendas de juguete, instrumentos musicales y disfraces.
5-6 años	Sus movimientos son más coordinados, comienzan a entender mejor las propiedades de los objetos y se comunican con mayor claridad. También se inician en los juegos de reglas y representan ideas a través del dibujo. Entre los materiales más adecuados están los aros, cuerdas, regletas, balanzas, bloques lógicos, cuentos y materiales para dibujo y pintura.

Nota. En esta tabla se muestran los materiales adecuados para cada edad, desde los 3 meses hasta los 6 años.

Clasificación según la capacidad de desarrollo (Bartolomé, M. R., y Del Pozo, M. (2009):

Tabla 2. Tipología basada en el grado de desarrollo posible.

Clasificación según la capacidad de desarrollo	
Material para el desarrollo motor y sensorial	La interacción con el entorno se basa en la percepción y el movimiento, por lo que es clave ofrecer materiales que estimulen estas áreas. Incluye túneles, rampas, objetos motrices (aros, cintas, pelotas) y elementos sensoriales (texturas diversas, objetos sonoros, materiales con distintos pesos, temperaturas y olores). En esta categoría también se opta por objetos cotidianos y elementos del entorno natural.
Material para el desarrollo del pensamiento lógico	Ayuda a los niños a establecer relaciones entre conceptos, comparar, asociar, ordenar y contar. Entre ellos se encuentran dominós, puzzles, bloques lógicos, regletas y juegos de medida o peso.
Material para la experimentación y manipulación	La exploración práctica es clave en la infancia, por lo que se recomienda el uso de materiales no estructurados como son las plantas, agua y arena para estimular la curiosidad y el aprendizaje.
Material para la socialización e integración	Se desarrollan vínculos afectivos y se fomenta el juego en grupo. Ejemplos de estos materiales incluyen muñecas y juegos con normas establecidas.
Material para la expresión oral	Potencia el desarrollo del lenguaje y la comunicación a través de cuentos, libros de imágenes, teatros, guiñoles, disfraces y grabadoras.
Material para la expresión plástica y musical	Elementos como pinceles, pinturas, papel de diferentes texturas y colores, cartón y cajas para la expresión artística, así como instrumentos musicales y objetos sonoros para la expresión rítmica y melódica.
Material para la inteligencia práctica	Se sitúan en la resolución de problemas a partir de la manipulación de piezas y mecanismos. En esta categoría se encuentran los juegos de construcción y juguetes con movimiento libre o activados por mecanismos como pedales, cuerdas, aire o pilas.

Nota. Esta tabla muestra la clasificación atendiendo al potencial de desarrollo de los materiales, destacando sus características y ofreciendo una perspectiva más clara para su uso en el aula.

La clasificación de los materiales educativos permite a los docentes comprender mejor su función y aplicabilidad dentro del aula. Organizar los recursos según la edad, las habilidades que desarrollan o su origen facilita su uso y optimiza su impacto en el aprendizaje infantil. Es importante que los centros educativos cuenten con una variedad de materiales adaptados a las distintas etapas del desarrollo, promoviendo así experiencias de aprendizaje diversificadas y dinámicas.

2.4 Materiales estructurados

Entre las diferentes formas que hay de clasificar los materiales educativos, una de las más significativas es la diferenciación entre materiales estructurados y los no estructurados. En primer lugar, abordaremos los estructurados, los cuales nos proporcionan un enfoque definido y organizado para la enseñanza y aprendizaje, facilitando el desarrollo de habilidades específicas.

Según Rodrigo Moriche y Gómez Redondo (2023) los materiales estructurados son un conjunto de instrumentos fundamentales, los cuales potencian y facilitan el aprendizaje y el desarrollo de distintas habilidades en los niños y niñas. Dichos materiales nos prometen orientarnos y guiarnos hacia lograr objetivos propuestos, adquiriendo en los niños y niñas distintos conocimientos de manera organizada.

Un ejemplo de ello sería los bloques de construcción o rompecabezas, los cuales ayudan a potenciar y desarrollar habilidades para el pensamiento crítico y la resolución de problemas, ya que tienen que encajar piezas de una forma lógica. Estos materiales en los primeros años de vida fomentan la coordinación visomotora y la destreza manual, actividades esenciales en esta etapa.

Los materiales estructurados nos proporcionan muchas ventajas. Una de las principales es que nos aportan un marco claro y detallado para la enseñanza, lo cual es muy beneficioso ya que en las primeras etapas los niños y niñas empiezan a entender el mundo que les rodea. Al aportarnos diferentes experiencias de enseñanza estructuradas, los docentes encaminan al alumnado en la adquisición de habilidades básicas, como por ejemplo la identificación de colores y formas, el conteo y la clasificación. Estas actividades no sólo potencian el aprendizaje educativo, sino que también regeneran habilidades sociales al trabajar en grupos y compartir distintos materiales (Rodrigo Moriche & Gómez Redondo, 2023).

Según Rodrigo Moriche y Gómez Redondo (2023) estos materiales, les permiten a los niños y niñas desarrollar un sentido de logro y autoconfianza al no estar diseñados con un fin educativo claro. Al realizar una actividad y resolverla con éxito, crean en los niños una sensación de gran satisfacción reforzando su motivación para seguir aprendiendo. Esta práctica es esencial en la etapa de infantil, ya que sienta las bases hacia el aprendizaje a lo largo de toda su vida creando una actitud positiva.

Son herramientas muy valiosas para los docentes, ya que permiten una facilitación a la hora de planificar actividades educativas. Al agrupar materiales con distintos objetivos establecidos, los docentes consiguen acciones que se alineen con el plan de estudio y el objetivo de desarrollo del alumnado. También concede una evaluación más objetiva del avance de cada niño, ya que estos materiales ofrecen unos criterios claros de éxito y áreas de mejora (Rodrigo Moriche & Gómez Redondo, 2023).

No obstante, es importante destacar que estos materiales se deben de usar de una forma equilibrada junto con los materiales no estructurados. Los mate-

riales estructurados aportan la guía necesaria para una enseñanza guiada, a diferencia de esto, los materiales no estructurados potencian la creatividad y la exploración libre. Si combinamos ambos tipos de materiales, el alumnado puede poseer un entorno de aprendizaje lúdico, apoyando tanto el desarrollo estructurado como el espontáneo.

Los docentes deben ser responsables a la hora de seleccionar materiales estructurados, ya que tienen que ser adecuados para la edad y el nivel de desarrollo del alumnado. Esto afianza que dichos materiales no solo sean fáciles y seguros, sino que también reten a los niños y niñas a la hora de incentivar su crecimiento cognitivo de una manera adecuada. Para adaptar los materiales a las necesidades individuales de cada alumnado, utilizar la observación y la evaluación continua por parte del docente es crucial, asegurando su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodrigo Moriche y Gómez Redondo, 2023).

Usar este tipo de materiales también puede incentivar las relaciones sociales y la colaboración entre el alumnado. Numerosas actividades con materiales estructurados precisan que los niños y niñas trabajen en conjunto, ayudándose al desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración. A través de esto, el alumnado aprende a resolver conflictos, a compartir ideas y escuchar, habilidades fundamentales para su vida social y educativa futura.

Los materiales estructurados son una parte integral de la educación infantil, proporcionando un enfoque sistemático para un aprendizaje y desarrollo de habilidades fundamentales. Dichos materiales enriquecen el entorno de aprendizaje y preparan a los niños para el éxito personal y educativo. La clave está en la adaptación y el equilibrio de las necesidades individuales de cada niño, dejando que cada uno progrese en su camino formativo (Rodrigo Moriche y Gómez Redondo, 2023).

Estos materiales aportan orden y claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando a los niños en la adquisición de conocimientos de manera progresiva. Su uso, combinado con la intervención docente, permite desarrollar habilidades cognitivas, motoras y sociales en un marco de aprendizaje planificado. No obstante, su efectividad depende de cómo se integren con otros tipos de recursos, evitando una enseñanza rígida y limitada.

2.5 Materiales no estructurados

Aunque los materiales estructurados nos aportan orden y claridad en el proceso de enseñanza, no deben ser los únicos recursos utilizados. Por el con-

trario, los materiales no estructurados permiten una mayor flexibilidad y análisis, potenciando la creatividad y la autonomía del menor. A continuación, se examinará la importancia que tiene en el desarrollo infantil.

Hoy en día, el ámbito de educación infantil está muy saturado de materiales estructurados, los cuáles si se utilizan en exclusiva, puedan aportar poca información, limitando así la imaginación de los niños y niñas. Según Piaget (1972), el aprendizaje se construye a través de diversos procesos de asimilación y acomodación, dependiendo del vínculo sensorial con el entorno. Por lo tanto, los materiales no estructurados juegan un papel fundamental, proporcionando una riqueza sensorial que favorece el desarrollo cognitivo desde edades tempranas (Goldschmied y Jackson, 1994).

Los materiales estructurados, suelen ser prácticos solamente en algunas etapas del desarrollo, disminuyendo el interés por ellos rápidamente al tener usos específicos. En caso contrario, los materiales no estructurados, como los reutilizados o los materiales naturales, son más flexibles, ya que fomentan la creatividad y la imaginación adaptándose a las diferentes etapas del desarrollo infantil (Steiner, 1924). Asimismo, tienen un carácter polisensorial (texturas, colores, formas y aromas) estimulando numerosos sentidos y promoviendo así un aprendizaje global.

Según la pedagogía Waldorf, el contacto directo con materiales simples y naturales (piedras, conchas, bloques de madera, etc) ayuda a que los niños y niñas conecten con el entorno, reduciendo el impacto ambiental y potenciando a la vez su creatividad (Steiner, 1924). Este enfoque también destaca la importancia de administrarles oportunidades para que exploren el medio natural libremente, reforzando el respeto hacia el medio ambiente (Goldschmied y Jackson, 1994).

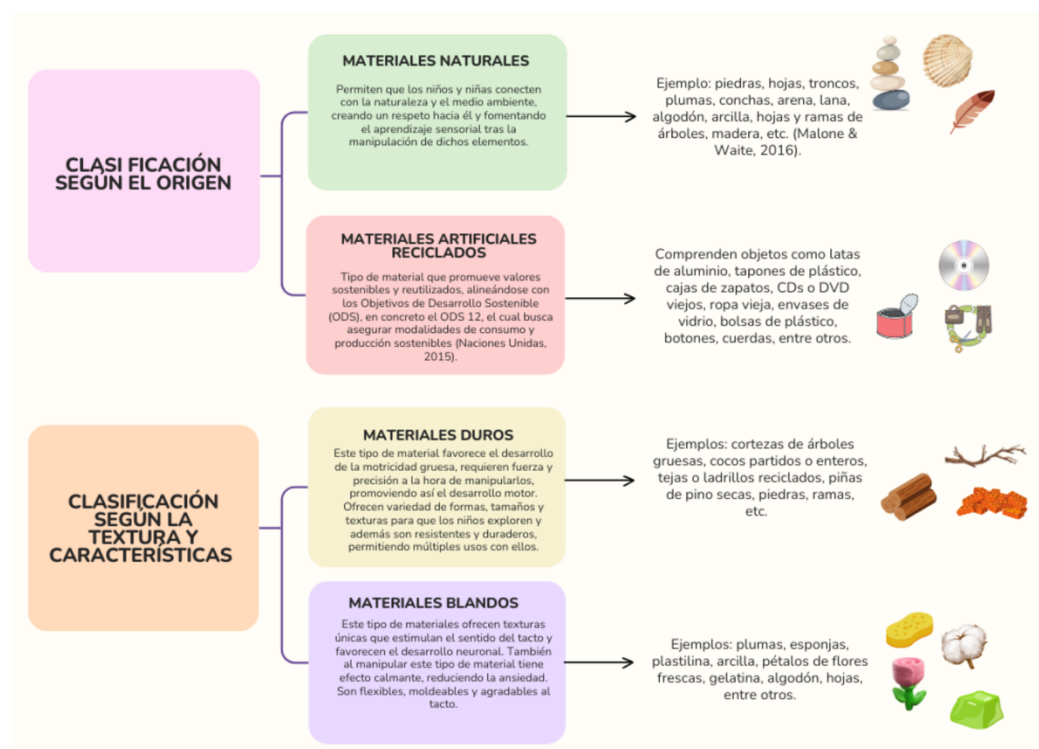


Figura 2. Esquema sobre la clasificación de los materiales según su origen, textura y características

Nota. La figura nos muestra que los materiales se agrupan en diferentes categorías según sus características.

A la hora de diseñar un espacio educativo con materiales no estructurados, se debe tener en cuenta la accesibilidad, la diversidad y la sostenibilidad. Si se organizan los materiales a través de rincones temáticos (juego simbólico, sensorial, construcción o artístico) podemos facilitar que los niños y niñas exploren y experimenten con ellos, favoreciendo así su creatividad y autonomía (Edwards et al., 2012).

Asimismo, la participación activa de cada niño en la recopilación de materiales reciclados o naturales fomenta un sentido de integración y responsabilidad hacia el medio ambiente, transformándose en una actividad significativa y transversal en el aula (Smith y Sobel, 2010).

En resumen, los materiales no estructurados ofrecen un enfoque de aprendizaje más libre y exploratorio, permitiendo que los niños desarrollen su creatividad y pensamiento crítico. Su uso fomenta la autonomía y la capacidad de resolución de problemas, aspectos fundamentales en el desarrollo infantil. Es importante que estos materiales se combinen con los estructurados para lograr un equilibrio entre la enseñanza guiada y la exploración espontánea.

2.5 Materiales naturales e innovadores

Hoy en día, vivimos en un mundo repleto de materiales artificiales y estructurados los cuales usamos mayoritariamente. Este tipo de materiales se presentan de una manera muy rígida, indicando cómo han de utilizarse y cómo jugar con ellos, limitando las posibilidades de juego y de crear diferentes escenarios para los niños y niñas. A lo largo de los años, cuando crecen los abandonan porque ya no les despiertan interés.

Por eso mismo, es necesario ofrecerles a los niños materiales naturales de fuentes sostenibles, para que así conecten con la naturaleza y les proporcionen una estimulación de forma natural, creándose experiencias sensoriales únicas. Muchos estudios demuestran que incorporar programas educativos de este tipo en edades tempranas mejoran el comportamiento y refuerzan la conciencia respecto al medio natural (Pérez-Delgado, 2020).

Jugar en entornos naturales con material natural resulta ser muy interesante, ya que se elaboran materiales no estructurados a partir de elementos de la naturaleza, siendo los niños y niñas los propios creadores de su material de juego, dando rienda suelta a su creatividad e imaginación (Marco, 2020).

Este enfoque cobra aún más relevancia en un contexto como el de la comunidad de Madrid, donde recientemente se ha propuesto reducir el uso de pantallas en Educación Infantil, para así poder minimizar los efectos negativos de la sobre explotación digital en los niños y niñas.

En este contexto, los materiales naturales, innovadores y no estructurados obtienen una mayor relevancia para fomentar la exploración sensorial, la creatividad y la imaginación desde edades tempranas.

2.6 Materiales digitales en educación infantil

Los materiales digitales son tipos de herramientas que nos hacen la vida más llevadera, aunque detrás de las pantallas se esconden muchos problemas e inconvenientes, sobre todo para la etapa de Infantil en particular. Es responsabilidad de las familias y docentes conocer antes de permitir, pues existen multitud de problemas como la adicción, sobre estimulación, problemas de atención o hiperactividad, siendo éstos algunos efectos secundarios que podemos acarear con el mal uso de las tecnologías.

Hace dos décadas que Prensky, M. (2001) creó el término “Nativo Digital” refiriéndose a aquellas personas nacidas en la generación de la Era Tecnológica, los cuales se espera que tengan más facilidades para entender, convivir y rela-

cionarse con las pantallas como consecuencia de convivir con estos dispositivos desde los primeros años de vida.

El sistema educativo avanza sin parar hacia la integración tecnológica completa, y es que en España, en el año 2018 había 0,8% de alumnos por ordenador (OCDE, 2020), disminuyendo cada año hacia el ordenador individual. La mayoría de centros buscan innovar la práctica educativa a través de materiales tecnológicos, tanto con pizarras digitales o proyectores como con tablet por alumno o herramientas de realidad virtual y aumentada.

Si nos centramos en Educación Infantil, se observa cómo en el currículo (Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil) se mencionan las TIC una cantidad de veces, poniendo su atención desde edades tempranas.

Según varios estudios, podemos observar que los niños y niñas en España de 0 a 3 años están en una media de 1 hora y media aproximadamente al día frente a una pantalla, elevándose la cifra 10 minutos más en el intervalo de 3 a 6 años (Instituto Tecnológico de producto Infantil y Ocio, 2019).

- EFECTOS POSITIVOS:

En educación la tecnología ha establecido numerosos beneficios, sobre todo en la comunicación y participación entre los docentes, familias y alumnado gracias a plataformas digitales, teniendo una interacción más directa entre ellos.

Burbules, N. C., y Callister, T. A. (2001) resaltan que “un territorio potencial de colaboración, un lugar donde pueden desarrollarse actividades de enseñanza y aprendizaje”. Otro beneficio es la motivación que generan los materiales digitales en los niños y niñas, captando su atención y teniendo un aprendizaje más significativo (Di Serio, A., Ibáñez, M. B., y Kloos, C. D. (2013) aunque se cuestiona si esta motivación es intrínseca, es decir, un interés real o es impulsado por agentes externos (Fuentes, J. L. (2021).

Por último, según Prieto Ferraro, M. I., Gros Salvat, B., y García-Peñalvo, F. J. (2003) los materiales digitales permiten personalizar la enseñanza aplicando metodologías innovadoras como la gamificación, favoreciendo una participación activa y un aprendizaje autónomo. Además, la integración de estos materiales permite una diferenciación pedagógica, adaptando los contenidos a las necesidades y ritmos de aprendizaje, beneficiando también a aquellos niños y niñas con dificultades en el aprendizaje.

- EFECTOS NEGATIVOS:

Antes de comentar los efectos negativos de los materiales digitales en Educación Infantil, es de especial importancia entender lo que es pedagógicamente correcto y lo psicológicamente sano. Luri, G (2020) destaca que lo importante para los docentes es que su alumnado aprenda rápido y de una manera lúdica con poco esfuerzo, lo cual la tecnología puede ofrecer, pero entrando en conflicto con consecuencias negativas.

El primer gran efecto negativo que menciona Banderas, A. (2017) es la sobre estimulación, generada tanto por las pantallas como por el ritmo de vida (clases extraescolares, tareas diarias, etc). Esto puede afectar al desarrollo holístico sobre todo en edades tempranas. Además, el uso excesivo de las pantallas genera excitación y nerviosismo, pudiendo evidenciar en un estudio 7,5 cambios de escena por minuto en vídeos educativos para niños menores de 3 años. En segundo lugar, según Christakis, D. A. (2011) las pantallas afectan al autocontrol y es que contra más horas frente a ella, menor paciencia y mayor agresividad. En tercer lugar, Hayles, N. K. (2007) dice que puede existir una crisis de atención, y es que los niños y niñas pasan de una atención profunda a una atención aumentada, teniendo que cambiar constantemente el foco, creando unos malos rendimientos académicos.

Por otro lado tenemos la dependencia, y es que Morgan, I. G., Ohno-Matsui, K., y Saw, S. M. (2012) nos comentan que con solo desbloquear un dispositivo se genera dopamina, alcanzando niveles de adicción comparables con sustancias adictivas. Además, los niños y niñas hoy en día pasan muchas horas frente a una pantalla dedicando menos tiempo al juego al aire libre, clave para el desarrollo social (Isaacs, 2003). Los datos de PISA (OECD, 2015) muestran que los alumnos que utilizan más las pantallas obtienen más bajos los rendimientos que los que no lo usan. Esto ha llevado a que los grandes empresarios lleven a sus hijos/as a centros donde casi no hay tecnología (Guimón, 2019).

Tras los efectos negativos mencionados podemos apreciar que los materiales digitales se deben de utilizar con un sentido crítico, encontrando un equilibrio en las necesidades de los niños y niñas, sobre todo en esta etapa. El aprendizaje en infantil requiere movimiento, exploración, manipulación y vivir experiencias reales que favorezcan todos los sentidos. Es necesario que haya una regulación entre el uso de los materiales digitales, así como de los materiales tanto estructurados como no estructurados, usándolos con responsabilidad y no como una sustitución.

2.7 Fundamentación pedagógica

La utilización de materiales en el aula no es un aspecto aislado, sino que está respaldada por diversas corrientes pedagógicas que han influido en la educación infantil. Para entender mejor su impacto, es importante explorar y analizar las teorías que justifican su uso y destacan su importancia en el proceso de aprendizaje. El uso de materiales en Educación Infantil está respaldado por diferentes enfoques pedagógicos que destacan su importancia en el aprendizaje y desarrollo del niño. Desde el constructivismo de Piaget hasta el método Montessori y la pedagogía Reggio Emilia, todas las teorías coinciden en que los materiales no solo deben estar presentes en el aula, sino que también deben ser seleccionados y utilizados estratégicamente para maximizar su impacto educativo.

2.7.1 Perspectiva constructivista de Piaget y el uso de materiales en educación infantil

Jean Piaget (1950) estableció que los niños son agentes activos en su aprendizaje, construyendo conocimientos a través de la interacción con su entorno. Según su teoría del desarrollo cognitivo, el aprendizaje se da por medio de procesos de asimilación y acomodación, que son activados cuando los niños exploran y manipulan materiales concretos.

Los materiales ocupan un lugar central en el proceso de construcción del conocimiento, en especial en las primeras etapas del desarrollo cognitivo. En el periodo sensoriomotor (0-2 años), los niños y niñas inspeccionan su alrededor mediante sus sentidos y movimientos, por lo cual, los materiales en esta etapa deben ser accesibles en el tacto y fáciles de manipular (Piaget, J. (1970)).

A posteriori, en el período preoperacional (2-7 años), los materiales proporcionados deben ser esenciales para estimular el pensamiento simbólico y el juego imaginativo. Además, Piaget mantenía que el uso de materiales manipulativos potencia el pensamiento lógico-matemático, especialmente en el aprendizaje de conceptos abstractos. A modo de ejemplo, el uso de cubos, fichas y otras herramientas le permiten al niño comprender nociones como cantidad, tamaño, seriación y clasificación Piaget, J. (1964). Del mismo modo, la manipulación no solo fomenta la motricidad fina, sino que también estimula el cambio del pensamiento concreto al pensamiento abstracto García, M. (2019).

Todo lo mencionado nos lleva a ceñir que los materiales no son herramientas secundarias, sino verdaderos mediadores en el aprendizaje. El uso de los diferentes tipos de materiales en esta etapa ayuda a que el alumnado favorezca el

desarrollo emocional, cognitivo y motriz, así como la exploración y curiosidad. Es necesario apostar por un aprendizaje activo, confiando en el potencial de la infancia para crecer aprendiendo, descubriendo y sintiendo.

2.7.2 Materiales no estructurados y el aprendizaje activo

Aunque Piaget no trató directamente el uso de materiales no estructurados, su enfoque constructivista es combinable con estos. Los materiales no estructurados, como arena, piedras, ramas o telas, permiten a los niños experimentar libremente, crear y resolver problemas de manera autónoma. Según la teoría de Piaget, este tipo de materiales favorece el desarrollo cognitivo porque proporcionan a los niños oportunidades para construir su propio conocimiento a través de la exploración activa y la creatividad (Castaño, M., 2015).

Piaget razonaba que la conexión directa con el entorno físico es esencial para el aprendizaje, ya que facilita la formación de esquemas mentales que evolucionan con la experiencia. Los materiales no estructurados apoyan esta idea al no imponer reglas predefinidas de uso, permitiendo que los niños tomen decisiones, prueben diferentes enfoques y experimenten el ensayo y error como una parte de su aprendizaje (Castaño, M., 2015).

Usar materiales no estructurados en un aula de Infantil es una gran oportunidad para potenciar en el niño/a el pensamiento libre, la exploración, creatividad, autonomía, entre otros. Y es que, al no tener unas reglas establecidas, el alumnado investiga, crea y descubre muchas posibilidades de utilizarlos, tomando sus propias decisiones y resolviendo problemas.

Es necesario que se confíe en la inteligencia de cada niño/a y en la capacidad de aumentar su conciencia desde la curiosidad.

2.7.3 Implicaciones educativas

El enfoque de Piaget, desde una perspectiva educativa, sobre el uso de materiales manipulativos en infantil tiene como implicaciones fomentar la exploración libre a través del acceso a una amplia gama de materiales, tanto estructurados como no estructurados, favoreciendo el descubrimiento autónomo.

Se deben adaptar los materiales según la edad y el nivel de desarrollo que tengan los niños y niñas, ajustándose a sus necesidades y habilidades. Además, los materiales deben estar diseñados para promover el aprendizaje activo en las actividades prácticas que favorezcan tanto la motricidad como el pensamiento lógico y creativo.

2.7.4 Perspectiva de Montessori sobre los materiales en educación infantil

María Montessori fue una médica, pedagoga, psiquiatra y filósofa, además de humanista, activista feminista, sufragista italiana y devota católica. Como educadora fue conocida por la filosofía de la educación que lleva su nombre y sus escritos sobre pedagogía científica. Dentro de su enfoque, los materiales didácticos ocupan un lugar central, ya que son herramientas enfocadas específicamente para la exploración sensorial, fomentar la autonomía y el aprendizaje autodirigido (Montessori, 1912).

Los materiales Montessori son únicos y se ejecutan características específicas que los distinguen de otros recursos educativos.

Tabla 3. Características de los materiales Montessori

CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES MONTESSORI
Diseñados para fomentar los sentidos, contribuyendo a que el niño desarrolle habilidades como la discriminación táctil, visual y auditiva. Montessori, M. (2013).
Existe una progresión de lo concreto a lo abstracto, favoreciendo la transición desde actividades manuales hasta conceptos más abstractos como es el caso de los materiales matemáticos, los cuales ayudan a que los niños y niñas comprendan conceptos como el sistema decimal.
Incorpora mecanismos permitiendo al niño detectar y corregir sus errores de una forma autónoma, favoreciendo el pensamiento crítico y la autorreflexión. Montessori, M. (2012)
Los materiales están fabricados con materiales naturales, obteniendo un diseño atractivo, minimalista y ordenado para captar la atención de los niños sin necesidad de distraerlos.

Elaboración propia

La utilización de materiales Montessori aparte de ser un recurso educativo, pone al niño/a en el centro de su propia enseñanza. Al optar por materiales que parten de lo concreto y van transformándose hacia lo abstracto se observa la evolución del niño/a en su proceso de comprensión. Estos tipos de materiales no solo enseñan, sino que también crean un ambiente de orden interior, autonomía y motivación propia en la cual el niño/a aprende a su ritmo.

2.7.5 Impacto de los materiales Montessori en el desarrollo infantil

El método Montessori parte de la idea de que cada niño/a tiene un potencial innato que se desarrolla plenamente si se obtiene un entorno rico en estímulos y adaptado a las necesidades de cada uno. Dentro de este apartado, los materiales didácticos tienen un papel esencial, ya que favorecen el proceso educativo facilitando experiencias que benefician al desarrollo integral.

Según Montessori, M. (2012) el aprendizaje se debía basar en la interacción directa del niño con su entorno, promoviendo la autoexploración y la autonomía. Enfocándonos en este contexto, los materiales didácticos tienen numerosos beneficios en distintas áreas.

- *Desarrollo sensorial:*

Este método destaca la gran importancia que tienen los sentidos en el aprendizaje. Los materiales tienen un diseño para estimular el tacto, la vista, el olfato, el oído y el movimiento, favoreciendo la madurez del sistema nervioso y la construcción del conocimiento mediante la experimentación directa (Gomes y Lima, 2017).

Las cajas de color favorecen la discriminación visual fortaleciendo la percepción cromática, capacidad clave para el desarrollo científico y artístico.

Las tablas de lija y los cilindros de sonido estimulan la percepción táctil y auditiva, favoreciendo la atención y el reconocimiento de patrones en el entorno.

El aprendizaje multisensorial posibilita la retención de información, ya que activa más de una vía neuronal para afianzar la memoria (Lillard, A. S. 2019).

- *Independencia y autonomía:*

Los materiales de este método están planteados para ser auto-correctivos, permitiendo que los niños y niñas aprendan de cada error sin la intervención del adulto. Según Montessori, M. (1967), se fomenta la capacidad para resolver problemas de forma autónoma y también la autoconfianza en sí mismo.

Uno de los ejemplos puede ser los marcos de vestir, los cuales ayudan a cada niño a desarrollar habilidades para la vida cotidiana, favoreciendo una independencia en actividades como atar los cordones o subir la cremallera. También está el alfabeto móvil, el cual permite una exploración autónoma del lenguaje, la cual el niño asocia entre sonidos y letras, sin la necesidad de una corrección instantánea por parte del docente.

- *Desarrollo cognitivo.*

Según Lillard, A. S. (2017) el aprendizaje Montessori se relaciona con la exploración activa y la repetición, favoreciendo un pensamiento matemático y potenciando la lógica.

Según varios estudiosos neurocientíficos, la manipulación de diferentes objetos físicos activa las áreas del cerebro relacionadas con el pensamiento lógico y la resolución de problemas, como el lóbulo parietal. Un ejemplo de esto sería las barras numéricas, las cuales ayudan a los niños a que comprendan conceptos matemáticos complejos a través de una manipulación concreta. El uso de los diferentes materiales tangibles potencia y facilita el cambio del pensamiento concreto al pensamiento simbólico.

- Concentración y orden.

Montessori destacó que un entorno estructurado con unos materiales organizados, potencian en los niños, la concentración y el sentido del orden. Diferentes estudios recientes han demostrado que trabajar con materiales montessori en un aula mejora el nivel de concentración de los niños existiendo una menor impulsividad en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Un entorno preparado, fomenta la autorregulación, ya que los niños aprenden a respetar turnos y a trabajar en entornos organizados. Usar materiales con un propósito establecido, reduce la sobrecarga cognitiva y facilita el enfoque en una tarea.

El enfoque montessori demuestra su relevancia en un sistema educativo basado en la ciencia del desarrollo infantil, en un mundo donde la creatividad y la autonomía son cada vez más valoradas. Dichos materiales montessori no solo potencian la autonomía, sino que también favorecen un desarrollo cognitivo, sensorial y emocional en los niños. Este método ajusta una base sólida para el pensamiento lógico, la construcción de la identidad personal y la resolución de problemas a través de un análisis activo y el respeto por el ritmo individual.

2.7.6 Los materiales en la pedagogía de Reggio Emilia

La pedagogía Reggio Emilia se identifica por una selección de diferentes materiales que estimulan la exploración y el aprendizaje autónomo en los niños. Se le da preferencia a los diferentes elementos cotidianos y recursos naturales que potencian la creatividad y la curiosidad. Madera, arcilla, tela, espejos y diferentes materiales reciclados son cruciales para crear un entorno enriquecedor. También para potenciar la expresión visual se incorporan diferentes elementos artísticos como pinturas, lápices y papel. Estos materiales son flexibles, los cuales les permiten a los niños manipular, experimentar y construir, promoviendo un enfoque práctico que contribuye al desarrollo integral. De sus habilidades motoras y cognitivas (Livekid. 2024).

Uno de los puntos más importantes de este método es la influencia del entorno físico y los materiales que lo componen. Malaguzzi (1998) definía el espacio como el “tercer maestro”, recalcando que el ambiente debe ser estimulante y responder a las necesidades de los niños y niñas. Del mismo modo, los materiales desempeñan un papel fundamental en la construcción de aprendizaje. Las aulas están distribuidas para que los niños puedan acceder libremente a los diferentes materiales y experimentarlos favoreciendo la autonomía de cada uno y creando un aprendizaje autodirigido, sin ninguna restricción (Gandini, 2012).

Dentro de la pedagogía Reggio Emilia, los materiales cumplen un papel clave en la construcción del aprendizaje, fomentando la creatividad, la autonomía y la experimentación. La selección cuidadosa de recursos naturales, reciclados y artísticos permite a los niños expresarse libremente y desarrollar sus habilidades de manera integral. Además, el enfoque de esta metodología resalta la importancia del entorno como un elemento activo en el proceso educativo.

2.7.7 Características de los materiales en Reggio Emilia

La pedagogía de Reggio Emilia se fundamenta en la confianza de las capacidades de los niños y niñas y la participación de su propio aprendizaje. Más allá de ser unos simples materiales, se convierten en medios de expresión, comunicación y exploración ofreciendo estímulos que permitan compartir ideas con los demás, investigar, etc.

Tabla 4. Diferentes tipos de materiales existentes

MATERIALES NATURALES Y RECICLADOS
El uso de los materiales naturales y reciclados es una característica diferenciadora de este método. Piedras, conchas, tejidos, maderas y otros elementos de la naturaleza son esenciales en el aula Reggio Emilia. Estos materiales no estructurados estimulan los sentidos del niño y favorecen un aprendizaje más cercano a la realidad.
MATERIALES ABIERTOS Y VERSÁTILES
En la pedagogía Reggio Emilia, los materiales abiertos, es decir, aquellos que no tienen una única forma de uso, son esenciales. Materiales como bloques de madera, cartones, espejos, cintas de colores y cajas, permiten a los niños manipularlos de muchas maneras, fomentando la resolución de problemas y la creatividad. Esta elasticidad en el uso de materiales potencia una expresión individual y exploración sin limitaciones (Edwards, Gandini & Forman, 2015).
MATERIALES SENSORIALES Y DE EXPERIMENTACIÓN
Los materiales sensoriales juegan un papel fundamental en el aprendizaje infantil. Esta metodología incorpora elementos como arena, barro, luz y sombras para favorecer la percepción y la interacción con el entorno. Las mesas de luz, permiten a los niños y niñas observar y probar con transparencias y colores, enriqueciendo su comprensión de conceptos visuales y artísticos (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

MATERIALES PARA LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
En esta pedagogía, el arte es fundamental, por lo que los niños y niñas tienen acceso a una amplia gama de materiales artísticos, como lápices, pinceles, acuarelas, papel de diferentes texturas y arcilla entre otros. Estos recursos les permiten experimentar distintas formas de expresión y comunicación, potenciando el concepto de los “100 lenguajes del niño” propuesto por Malaguzzi, en el cual cada niño tiene muchas maneras de expresar sus sentimientos y emociones (Vecchi, 2010).
MATERIALES PARA LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA
Otro aspecto clave de esta metodología es la documentación pedagógica, proceso por el cual se registra y sigue el progreso de los niños en su aprendizaje. Los docentes retratan momentos significativos a través de fotografías, grabaciones y descripciones escritas, creando un documento visual del viaje educativo de cada niño y niña. Esta práctica sirve, además, como herramienta de evaluación, de revisión y reflexión de los niños y niñas de sus propios logros, potenciando el autoconocimiento y la capacidad de expresión. (Livekid, 2024).

Estos tipos de materiales respetan los tiempos, intereses y capacidades de los niños y niñas. Cada objeto, textura y espacio están creados para potenciar la creatividad, transformando el aula en un espacio donde el alumnado pueda convertirse en el causante de sus propios aprendizajes.

2.8 FUNDAMENTACIÓN LEGISLATIVA

Además de los distintos enfoques pedagógicos existentes, el uso de materiales en educación infantil está sujeta por distintas normativas que garantizan su seguridad y ajuste. La legislación actual establece los primeros y criterios que deben considerarse en la selección y aplicación de estos recursos dentro del aula.

Conforme a la fundamentación legislativa sobre los materiales en Educación Infantil sustentan normativas que regularizan su uso, garantizando que sean indicados para el desarrollo del alumnado, seguros y conformes con los principios pedagógicos.

2.8.1 Ley Orgánica de Educación

La actual legislación educativa en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, fundamenta los principios pedagógicos que guían la Educación Infantil, destacando especialmente el uso de materiales y recursos convenientes para el desarrollo integral de los niños y niñas. El artículo 14 nos dice que “La intervención educativa se llevará a cabo mediante propuestas de aprendizaje que respeten la diversidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, y que se basen en la experiencia,

la actividad y el juego, en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (Ley Orgánica 3/2020, p. 57).

Este planteamiento destaca la importancia que tienen los diferentes materiales educativos, los cuales son primordiales para desarrollar un aprendizaje significativo, potenciar la creatividad y el desarrollo sensorial de cada niño en la etapa de Educación Infantil. Esta ley destaca la necesidad de crear entornos de aprendizaje los cuales destacan por su seguridad y accesibilidad, implicando un uso adecuado de materiales para cada edad (Ley Orgánica 3/2020).

Desde esta perspectiva, la normativa establece la importancia de que los recursos didácticos potencien el descubrimiento, la exploración y la manipulación de los materiales, aspectos esenciales para la construcción y el conocimiento en la primera infancia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Asimismo, se fomenta el uso de materiales variados los cuáles estimulan todos los sentidos y potencian el juego libre, en coherencia con el carácter globalizador del aprendizaje en esta etapa. (Ley Orgánica 3/2020).

Estas prácticas aparte de impulsar la curiosidad de cada niño/a, fortalecen el conocimiento a través de una experiencia directa, contribuyendo a un enfoque global que respeta las propias características de cada uno.

2.8.2 Real Decreto 95/2022 (Currículo de Educación Infantil)

El Real Decreto 95/2022, del 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, regula el currículo de esta etapa y destaca la importancia de los materiales didácticos como herramientas clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el artículo 7 establece que: “Las administraciones educativas fomentarán el uso de materiales didácticos que favorezcan la manipulación, la experimentación y la creatividad, permitiendo a los niños y niñas descubrir, explorar y expresar sus emociones y pensamientos” (Real Decreto 95/2022, p. 11)

Este principio confirma la necesidad de utilizar recursos variados que incentiven los sentidos y desarrollen un aprendizaje activo. Asimismo, el Real Decreto destaca la importancia de administrar materiales inclusivos y accesibles, sosteniendo que todo el alumnado pueda participar en las diferentes experiencias de aprendizaje, independientemente de sus características individuales (Real Decreto 95/2022).

Igualmente, el artículo 10 destaca que la educación infantil debe organizarse en un entorno motivador y seguro, donde destaque el juego y la exploración como principales medios de aprendizaje. Los materiales educativos desem-

peñan un papel importante, permitiendo una interacción con el entorno y desarrollando habilidades sociales, cognitivas y emocionales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

La normativa vigente resalta la idea de que los materiales didácticos son fundamentales a la hora de crear experiencias significativas, promoviendo un desarrollo global en todas las áreas de la etapa. A través de su correcta elección y uso, crea una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades de cada niño/a, fomentando desde los primeros años el aprendizaje, la autonomía, la autoestima, entre otros.

2.8.3 Normativa de Seguridad en Juguetes y Materiales

El uso de materiales en la etapa de Educación Infantil tiene que cumplir con una serie de normativas que respaldan la seguridad y el bienestar de los niños y niñas. La legislación establece unos requisitos específicos para evitar riesgos como toxicidad, piezas pequeñas, inflamabilidad o materiales peligrosos.

Uno de los principales marcos normativos es el Real Decreto 1205/2011, de 26 de agosto, sobre la seguridad de los juguetes, el cual traslada al ordenamiento jurídico español la Directiva 2009/48/CE del Parlamento Europeo. En su artículo 3 destaca que: “Los juguetes comercializados deberán cumplir los requisitos de seguridad establecidos en el presente real decreto y en sus normas de desarrollo, no suponiendo riesgo alguno para la seguridad o la salud de los usuarios cuando se utilicen conforme a su finalidad prevista” (Real Decreto 1205/2011, p. 5).

Dicho decreto define medidas para evitar la presencia de sustancias químicas peligrosas y establece las condiciones que deben efectuar los juguetes y materiales educativos orientados a menores de 14 años. Asimismo, se complementa con la norma UNE-EN 71, una serie de estándares europeos que regulan aspectos como la inflamabilidad, la toxicidad y la resistencia mecánica de los materiales (Real Decreto 1205/2011).

De igual modo, la Ley 7/2022, de 8 de abril, de residuos y suelos contaminados para una economía circular, impulsa la utilización de materiales sostenibles y reciclables en el ámbito educativo. Esta Ley acentúa la importancia de reducir el impacto ambiental de los recursos utilizados en la escuela, potenciando el uso de materiales no contaminantes y libres de sustancias nocivas para la salud infantil (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2022).

En el entorno de la educación infantil, la puesta en práctica de estas normativas es esencial para asegurar que los niños y niñas puedan manipular los diferentes materiales con total seguridad, fomentando su desarrollo sin exponerse a riesgos innecesarios.

2.8.4 Resumen y aplicación de la Fundamentación Legislativa

Las leyes y normativas que regulan la Educación Infantil no solo establecen un marco general de actuación, sino que también impactan de forma directa en la selección y uso de materiales dentro del aula. Por ejemplo, la LOMLOE (2020) enfatiza la importancia de utilizar materiales educativos que favorezcan un aprendizaje significativo basado en la experimentación, la manipulación y el juego. Esto obliga a los docentes a diseñar espacios de aprendizaje con materiales accesibles, seguros y adaptados a las necesidades del alumnado.

Asimismo, la ley promueve el uso de recursos que fomenten la diversidad e inclusión, evitando aquellos que puedan tener sesgos de género o culturales.

El Real Decreto 95/2022, al establecer las enseñanzas mínimas en Educación Infantil, refuerza la necesidad de emplear materiales didácticos que estimulen la curiosidad y la creatividad de los niños. Este marco normativo permite a los educadores tomar decisiones fundamentadas sobre qué materiales utilizar en función de su impacto en el desarrollo cognitivo, social y motor del alumnado.

En este sentido, la legislación no solo proporciona lineamientos generales, sino que también marca una guía de buenas prácticas que los docentes deben considerar al seleccionar materiales. Es fundamental que los centros educativos revisen periódicamente la normativa vigente para asegurarse de que los recursos utilizados en el aula cumplen con los estándares de seguridad, accesibilidad y adecuación pedagógica.

Además, la normativa en seguridad de materiales, como el Real Decreto 1205/2011 sobre seguridad de los juguetes, subraya la importancia de garantizar que todos los materiales manipulados por los niños cumplan con las condiciones de seguridad necesarias. Esto implica que los educadores deben seleccionar materiales certificados, evitando aquellos que puedan representar riesgos como piezas pequeñas, sustancias tóxicas o bordes afilados.

Por tanto, el marco legislativo no solo regula el uso de los materiales en el aula, sino que también orienta la práctica docente hacia una educación más segura, inclusiva y adaptada a las necesidades del alumnado en la etapa infantil.

3. MARCO METODOLÓGICO

Tras haber realizado el estudio bibliográfico sobre los materiales estructurados y no estructurados, contamos con una base teórica para adentrarnos en la investigación. Primeramente, describiremos la metodología utilizada, especificando el tipo de investigación que se llevará a cabo para llegar a los objetivos planteados. Posteriormente, se ubicará la investigación dentro de un aula de 5 años en el cual se están llevando a cabo las prácticas, especificando los instrumentos y métodos utilizados para la recopilación de datos. Para ello, se emplearán cuestionarios a docentes de 3,4 y 5 años, así como a las familias, con el objetivo de conocer la percepción de cada uno sobre el impacto e influencia de los materiales en el aprendizaje infantil.

A continuación, se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos, presentándose a través de gráficos comparativos que permitirán una facilitación a la hora de identificar diferencias y similitudes entre las respuestas de los distintos grupos encuestados.

Por último, se expondrán las conclusiones obtenidas de la investigación, resaltando sus aportaciones y posibles limitaciones. Asimismo, se sugerirá futuras líneas de investigación que podrían desarrollarse a partir de este trabajo, con el objetivo de seguir profundizando en el impacto e influencia de los distintos materiales en la educación infantil.

4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene como finalidad analizar y evaluar el impacto de los materiales estructurados y no estructurados en el aprendizaje infantil, poniendo especial énfasis en el impacto que tienen sobre la creatividad, la imaginación y motivación del alumnado de Educación Infantil. Para ello, se busca conocer la percepción de los docentes y familias sobre el uso de estos materiales, además de analizar directamente cómo interactúan los alumnos con ambos tipos de recursos en el aula.

Esta investigación se llevará a cabo a través de una metodología mixta, integrando enfoques cualitativos y cuantitativos. Primeramente, se aplicarán cuestionarios a docentes de 3, 4 y 5 años con el fin de identificar los materiales que se proporcionan con mayor frecuencia, las razones de su elección y su percepción sobre la respuesta del alumnado. Posteriormente, se analizarán sus respuestas para determinar si existen diferencias significativas en el uso de los materiales según la edad del alumnado.

Además, se les proporcionará un cuestionario a las familias del alumnado para conocer qué tipo de materiales usan en casa con sus hijos, conocer si existen diferencias entre los que proporcionan las familias y los empleados en el aula y con cuáles los niños y niñas muestran una mayor creatividad y motivación. Este análisis nos permitirá identificar posibles diferencias y similitudes entre el ámbito escolar y el hogar en relación a la percepción y uso de los materiales educativos.

Finalmente, se llevará a cabo una observación en el aula, en la cual se ofrecerán distintos materiales, tanto estructurados y no estructurados, con el fin de analizar cómo interactúan con ellos, las habilidades que desarrollan y el nivel de exploración, imaginación y creatividad que demuestran con cada tipo de material.

Una vez recopilados los datos, se procederá al análisis y representación mediante gráficos comparativos, como diagramas de barras y gráficos circulares, los cuales nos permitirán observar de una manera clara y visual la frecuencia de uso, las percepciones de docentes y familias, y las conclusiones extraídas de la observación en el aula. Todo lo mencionado nos llevará a responder a la pregunta de nuestra investigación: ¿Qué tipo de materiales fomentan más la creatividad, imaginación y motivación del alumnado de Educación Infantil?

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha realizado en el CEIP Santa Teresa, colegio público ubicado en la localidad de Estepa, Sevilla. Estepa es conocida por su gran tradición en la elaboración de mantecados y polvorones y por su gran riqueza cultural y patrimonial. Es un municipio de unos 13.000 habitantes aproximadamente, encontrándose ubicado en la comarca de Sierra Sur de Sevilla.

Dicho centro se divide en Educación Infantil y Primaria con líneas completas. Está formado por un equipo docente comprometido, alumnado con gran variedad de aprendizaje y capacidades, y familias que, en la gran mayoría, se implican en la educación de sus hijos, así como en la participación en el centro.

También se cuenta con una gran variedad de instalaciones las cuáles están adaptadas a las diferentes necesidades del alumnado. Existen zonas comunes de sala de usos múltiples, comedor, aula matinal, biblioteca, salón de actos, patio del recreo, etc. En el bloque de Educación Infantil se organizan por rincones de aprendizaje, desarrollando metodologías activas basadas en el juego y en la experimentación.

El equipo docente lo forman maestros y maestras los cuales están especializados en las distintas áreas existentes, como Educación Infantil, Primaria, música, inglés, francés, música, PT (Pedagogía Terapéutica), AL (Audición y Lenguaje), apoyo educativo y orientador. En este centro educativo se ha desarrollado la investigación, creando un entorno real de aprendizaje en el cual hemos analizado el impacto de los materiales no estructurados, especialmente en el aula de 5 años B, observando la interacción de los niños y niñas con este tipo de recursos y en el cual hemos evaluado la gran influencia e impacto que tienen en el aprendizaje de desarrollo infantil.

6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de haber realizado el análisis de los enfoques teóricos sobre el uso de los materiales en Educación Infantil, se ha de destacar la importancia que tiene llevar a cabo una investigación de este tipo que nos permita detectar y medir su impacto tanto en el aula como fuera. Se tiene como finalidad examinar el impacto de los materiales no estructurados en el aprendizaje de alumnos/as de 5 años, comparando tanto la percepción del profesorado como de las familias sobre el uso que les dan y la efectividad que tienen. A continuación, se presentan los objetivos e hipótesis que guían este estudio.

OBJETIVO GENERAL:

- Examinar el impacto de los materiales no estructurados en la etapa de Infantil a través de la percepción que tienen tanto el profesorado como las familias, agregando una observación directa en un aula de 5 años.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Detectar qué tipos de materiales (estructurados y no estructurados) utilizan con una mayor frecuencia en el aula de Educación Infantil.
- Identificar qué tipos de materiales (estructurados y no estructurados) les dan más preferencia en el aula de Educación Infantil.
- Analizar la percepción que tienen los docentes sobre el impacto de estos materiales en la autonomía, creatividad y motivación de los alumnos.
- Inspeccionar la relación que tienen dichos materiales en el aula y la que tienen en casa, según los datos proporcionados por las familias a través del cuestionario realizado.

- Observar la interacción del alumnado con los materiales en el aula, en la cual se evaluará su grado de autonomía, motivación y creatividad.
- Registrar toda la información obtenida a través de la observación.
- Comparar las respuestas obtenidas por los docentes a través del formulario y detectar las diferencias obtenidas en el uso y efectividad de los materiales en esta etapa.
- Representar los datos obtenidos a través de gráficos comparables que reflejen las opiniones de docentes y familias, así como la observación realizada en el aula.
- Proponer mejoras en el uso de materiales estructurados y no estructurados en la etapa de Educación Infantil a través de los resultados obtenidos.

Una vez planteados los objetivos y con el fin de orientar la investigación, se ha realizado una serie de hipótesis las cuáles serán contrastadas a través de la recogida y análisis de datos.

Estas hipótesis tienen como finalidad localizar la influencia de dichos materiales (estructurados como no estructurados) en la creatividad, motivación del alumnado, tanto en el aula como en el hogar.

HIPÓTESIS GENERAL:

- La utilización de materiales estructurados y no estructurados en Educación Infantil potencia un aprendizaje más significativo, favoreciendo la creatividad, la autonomía y la motivación del alumnado, tanto en la escuela como en el hogar.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

1. Sobre el uso de los materiales en el aula:
 - Los docentes utilizan con una mayor frecuencia materiales estructurados en comparación con los no estructurados en el aula.
 - A medida que va aumentando la edad de los niños/as (de 3 a 5 años), los docentes incluyen más materiales no estructurados en el aula.
2. Sobre el impacto en el aprendizaje infantil:

- Los materiales no estructurados fomentan más la creatividad y la autonomía en los niños y niñas en comparación con los materiales estructurados.
 - Los niños manifiestan una mayor motivación y disfrute en actividades que incluyen materiales no estructurados.
3. Sobre la relación entre aula y hogar:
- En el aula los niños/as utilizan más materiales no estructurados en comparación con los que tienen disponibles en casa, existiendo diferencias significativas.
 - Las familias que proporcionan más materiales no estructurados en casa observan mayor creatividad y autonomía en sus hijos/as.
4. Sobre la percepción del profesorado:
- Los docentes perciben que los materiales no estructurados son más efectivos para el aprendizaje inicial, y para los más grandes (5 años) se consideran más útiles los estructurados.
 - Los docentes consideran que los materiales estructurados potencian más el desarrollo de habilidades específicas (como por ejemplo la lógica y motricidad fina), mientras que los no estructurados favorecen más la exploración y la imaginación.
5. Sobre los resultados de la observación en el aula:
- Los niños de 5 años muestran más autonomía y creatividad cuando trabajan con materiales no estructurados.
 - La interacción entre niños es mayor en actividades con materiales no estructurados que en aquellas con materiales estructurados.

7. INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Tras la realización de dicha investigación, la realización de los diferentes instrumentos de recogida de datos ha sido esencial a la hora de llevar a cabo esta investigación, combinando diferentes métodos de evaluación los cuales nos han hecho tener una visión más completa y objetiva de la realidad de un aula de 5 años.

En este punto, se especifican los instrumentos creados para esta investigación, incluyendo dos cuestionarios dirigidos a las familias (anexo 1) y a los docentes (anexo 2), así como una observación directa realizada en el aula de 5 años, de la cual se hablará en el siguiente apartado. A través de estos medios se recogerá información detallada tanto cualitativa como cuantitativa, compa-

rando las distintas percepciones e identificando cómo los niños y niñas interactúan con dichos materiales.

Las herramientas mencionadas anteriormente se han elaborado con el fin de obtener datos notables sobre el impacto que tienen los materiales no estructurados en el aprendizaje infantil.

8. OBSERVACIÓN EN EL AULA

A través de la observación se analiza la interacción del alumnado de 5 años con los materiales no estructurados y se evalúa el impacto que tienen en su desarrollo y aprendizaje. Se pretende conseguir a través de esta observación como éstos fomentan en la creatividad del alumnado, la autonomía y la experimentación, así como su peso en el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas, sociales y motoras.

Esta observación se llevará a cabo durante una semana y media aproximadamente en el aula de 5 años B, del CEIP Santa Teresa de Estepa, Sevilla. Durante el transcurso de este tiempo, el alumnado participará en una propuesta de actividades diseñada específicamente para que los niños y niñas interactúen con los materiales no estructurados, en la cual se detectará y analizará la interacción que tienen con ellos en diferentes contextos y momentos del día.

A la hora de recopilar datos, se utilizará una metodología de observación participante y no participante. En algunas sesiones se interactúa con el alumnado para que así ellos puedan comprender mejor la exploración y experimentación con ellos y en cambio, en otras se intervendrá sólo cuando los niños y niñas necesitan, para así poder anotar las reacciones de ellos sin influir en su comportamiento.

La información se recogerá a través de una rúbrica de evaluación en la cual nos permitirá estructurar los datos observados y por otro lado, un diario de campo en el cual se registrará anécdotas y comportamientos específicos que no se reflejen en la rúbrica anteriormente mencionada.

A continuación, se han establecido una serie de categorías en las cuales nos permiten sistematizar y organizar la observación, abarcando aspectos clave.

Tabla 4. Aspectos clave sobre cómo organizar la observación a la hora de la manipulación de los materiales.

INTERACCIÓN CON LOS MATERIALES
Respuesta inicial del alumnado ante los materiales. Nivel de interés y autonomía en la manipulación. Variaciones individuales en la forma de manipularlos.
DESARROLLO DE HABILIDADES
Se analizará si se usan los materiales desde un punto de vista innovador o si forman objetos nuevos a través de ellos. Se detectará si enfrentan desafíos y detectan soluciones libremente. Se anotará cómo la manipulación de los materiales influye en su desarrollo motor.
SOCIALIZACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO
Se observará si diseñan actividades en grupo de forma natural. Se evaluará si existe cooperación o conflictos en el uso de los materiales. Se analizará cómo se comunican entre ellos durante el juego. Se observará la toma de decisiones en grupo. Se analizará cómo estos materiales fomentan la interacción social, creando reacciones positivas entre ellos.
EXPRESIÓN Y LENGUAJE
Se observará si los materiales favorecen la narración de historias o el juego simbólico. Se analizará si los niños utilizan el lenguaje para describir sus creaciones o compartir ideas con el resto de compañeros.
DIFERENCIAS ENTRE MATERIALES ESTRUCTURADOS Y NO ESTRUCTURADOS
Se comparará la prioridad que le dan los niños y niñas a los materiales estructurados y no estructurados. Se analizará si hay dificultades en el nivel de concentración dependiendo del tipo de material utilizado.

Elaboración propia

A través del análisis de la observación, se evalúa si las hipótesis planteadas al inicio se han verificado y qué implicaciones tienen los resultados obtenidos para la práctica docente. A través de los hallazgos recogidos con este instrumento se espera que se comprenda mejor el impacto y la gran importancia que tiene trabajar con estos materiales.

También se ha llevado a cabo una propuesta de actividades de elaboración propia titulada “La búsqueda de los tesoros escondidos” (anexo 3). El alumnado deberá de participar en un reto propuesto de 5 días en los cuales deberán de usar materiales no estructurados para crear y resolver diferentes retos que se les propone. Esto nos permitirá ver cómo los niños y niñas interactúan con dichos materiales y ver cuáles prefieren y cómo los utilizan para crear y resolver problemas.

Además de lo mencionado, se ha llevado a cabo una observación diaria en el aula a través de las actividades realizadas. Las más significativas han sido recogidas en los anexos mencionados más adelante, junto con anotaciones realizadas durante su desarrollo.

9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Dentro de este apartado se analizan y muestran los resultados que se han obtenido mediante los formularios realizados tanto a los docentes como a las familias, los cuales nos han facilitado la obtención de datos significativos sobre la percepción, conocimiento y uso de los materiales estructurados y no estructurados tanto dentro como fuera del centro educativo.

La estructura del análisis se clasifica en diferentes categorías, las cuales nos permiten organizar las distintas valoraciones de las personas involucradas sobre estos materiales.

Además, hemos incluido al final de cada categoría una pregunta abierta que nos permite ampliar los datos cuantitativos con ejemplos de las familias y de los docentes, para así afianzar más los conocimientos.

A través de los resultados obtenidos con estos formularios se especifica la importancia que tiene el uso de estos tipos de materiales en el alumnado de infantil, pudiendo detectar posibles mejoras y futuras líneas de investigación para así potenciar su integración tanto dentro como fuera del aula.

- Cuestionario proporcionado a los docentes:

Seguidamente, se analizan las respuestas obtenidas a través del formulario proporcionado a los docentes del CEIP Santa Teresa de Estepa, Sevilla.

1. Conocimientos y creencias sobre los materiales estructurados y no estructurados.

Los resultados obtenidos a través de esta categoría nos muestran que el 100% de los docentes encuestados conocen a la perfección la diferencia que existe entre estos dos tipos de materiales, incluyendo los materiales digitales, dando a entender que tienen una base sólida sobre este tema.

En cuanto a si los materiales no estructurados potencian más la creatividad e imaginación en el alumnado que los estructurados, el 66,7% está totalmente de acuerdo, en cambio el 33,3% está bastante de acuerdo. Dicha respuesta fortalece la idea de que este tipo de material es esencial para potenciar el desarro-

llo creativo en esta etapa, aunque no todos consideran que debe ser una parte del currículo esencial, sino una herramienta complementaria.

Por otro lado, el 50% de los docentes está totalmente de acuerdo con la importancia de combinar ambos tipos de material, en cambio el otro 50% está bastante de acuerdo, mostrando así una perspectiva equilibrada. Estos datos nos muestran cómo esta combinación favorece la socialización de los niños y niñas.

A su vez, en cuanto a la afirmación de que los materiales estructurados permiten un mayor control del aprendizaje, un 50% de los docentes está bastante de acuerdo y el otro 50% se mantiene neutral. Esto nos permite ver que algunos docentes valoran la estructura que dichos materiales aportan, mientras que la otra parte piensa que el aprendizaje se puede desarrollar sin un control rígido de una forma eficaz.

Un 40% de los docentes está de acuerdo con la autonomía de los niños y niñas al utilizar materiales no estructurados, mientras que el 60% se mantiene neutral ante esta afirmación. Esto nos hace ver que aún existen dudas sobre si estos materiales favorecen la independencia del alumnado al utilizarlos.

En cuanto a predominancia de los materiales en el aula, un 60% afirma que los materiales estructurados son los que predominan en sus aulas, un 30% indica que mayoritariamente usa materiales no estructurados, mientras que el 10% restante señala que las TIC son los más utilizados. Aunque los materiales estructurados siguen siendo los predominantes, el crecimiento del uso de los no estructurados y de los digitales están creando una mayor diversidad, equilibrando la creatividad con la tecnología y la enseñanza más tradicional.

Aunque exista el uso de los materiales no estructurados, los docentes siguen optando por usar materiales estructurados, probablemente por la facilidad de utilización, planificación y evaluación. No obstante, el 60% da prioridad a los materiales no estructurados, ya que las metodologías son más creativas y flexibles en el aula. Se destaca como las metodologías más flexibles se adentran en la enseñanza, aunque los docentes siguen inclinándose hacia materiales más estructurados.

Cabe destacar qué en cuanto a la reducción del uso de pantallas en las aulas, tienen opiniones diferentes. Un 45% de los encuestados considera que tienen un impacto positivo, desarrollando habilidades motrices y sociales, mientras que un 35% detecta que no tendrá un impacto significativo en los niños y niñas. Por tanto, el 20% restante piensa que eliminar las pantallas puede ser una

solución negativa si no se complementa con otras herramientas innovadoras. Podemos ver que existe un porcentaje que considera adecuado seguir con el uso de las pantallas, favoreciendo el aprendizaje, mientras que también algunos encuestados piensan que la reducción de pantallas puede traer buenos beneficios.

Además, el 55% de los encuestados están totalmente de acuerdo con que los materiales manipulables pueden reemplazar el uso de las TIC, ya que potencian en los niños y niñas la creatividad, experimentación y crea un aprendizaje activo y emotivo. Un 25% opina neutral, dando a entender que ambos tipos de materiales se pueden complementar en el aula. Por otro lado, el 20% restante no está de acuerdo, justificando que las TIC posibilitan un aprendizaje que los materiales físicos no pueden cubrir.

Se resalta el valor de equilibrar el uso tanto de materiales manipulables como digitales, adaptándolo a las necesidades de cada alumnado y a los objetivos educativos marcados de cada contexto.

A través de la respuesta abierta proporcionada, se han recogido algunas experiencias realizadas con los materiales no estructurados. Algunos ejemplos recogen la clasificación y manipulación de las hojas secas en otoño, actividades en la que los niños y niñas transforman objetos del día a día en nuevas creaciones o hacer estampación con flores reales en primavera. A través de estas experiencias contadas, los docentes nos destacan la alta participación y entusiasmo del alumnado.

2. Importancia y uso de los materiales no estructurados en Educación Infantil.

En cuanto al uso de los materiales no estructurados como estrategia pedagógica, un 66,7% de los docentes encuestados están bastante de acuerdo, en cambio el 33,3% restante está totalmente de acuerdo. Esto nos muestra que la mayoría de los docentes reconocen su potencial educativo, aunque no todos los consideran fundamentales.

Un 50% está de acuerdo en cuanto al impacto que supone estos materiales en el desarrollo de habilidades sociales, mientras que la otra mitad está totalmente de acuerdo. Este apartado nos indica que los materiales no estructurados fomentan la interacción y apoyo mutuo entre el alumnado.

Por otro lado, el 100% de los docentes encuestados nos muestran que este tipo de material potencia la resolución de problemas y el pensamiento crítico en los niños y niñas, habiendo un acuerdo común en las habilidades para estimular el aprendizaje a través de la investigación.

Respecto a la formación y recursos para integrar estos materiales en el aula, un 50% aspira a contar con más apoyo, en cambio el otro 50% se mantiene neutral. Esto señala que la mitad de los docentes necesitan de una formación complementaria para optimizar los grandes beneficios que nos aportan estos materiales.

En cuanto a las respuestas abiertas, los docentes nos comentan que les gustaría incorporar más elementos naturales, con diferentes texturas que les permitan a los niños y niñas transformarlos en objetos del día a día a través del juego.

3. Experiencias y aplicación en el aula.

El 100% de los docentes nos comunican que usan este tipo de material a veces, indicando que aunque estén presentes a diario en el aula, no los utilizan en el día a día de manera planificada.

En cuanto al interés que muestran los niños y niñas al trabajar con este tipo de materiales, el 70% observa que disfrutan frecuentemente, mientras que el 30% restante lo detecta solo a veces. Esto nos muestra que puede variar según el tipo de actividad que hagan o incluso del grupo de alumnado.

Por otro lado, podemos observar que un 50% de los docentes combinan siempre ambos tipos de materiales, en tanto que el otro 50% lo hace a veces. Con esto podemos comprobar que existe una integración de ambos tipos de materiales en el proceso de aprendizaje.

Para concluir, las respuestas abiertas reflejan varias experiencias notables en las que el uso de los materiales no estructurados ha generado grandes cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una docente nos comenta que hizo un experimento de nieve artificial, en el cual usó bicarbonato y agua, con ello hicieron figuras, resultando muy beneficioso para los niños y niñas con dificultades con la fuerza de las manos. Otra experiencia notable es la dramatización, en la cual los niños y niñas muestran diferentes conceptos usando su cuerpo o el uso de otros materiales improvisados.

4. El impacto en el aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la mejora de la creatividad con el uso de estos materiales, un 90% de los docentes perciben que favorece la capacidad de innovación de los niños/as, permitiendo así diferentes formas nuevas de juego y aprendizaje. Por otro lado, el 10% de docentes se mantiene neutral (anexo 24). Esto refleja que

la mayoría de los docentes han percibido cambios positivos, en cambio el porcentaje restante no demuestra haberlos notado de manera notoria.

En relación con la exploración y autonomía en el aula, un 40% está bastante de acuerdo en que estos materiales estimulan un ambiente más autónomo, en cambio un 60% es neutral (anexo 25).

El 80% de docentes quiere recibir más ayuda del centro educativo para incluir más materiales de este tipo en las aulas, paralelamente el 20% restante es neutral en cuanto a este tema. A su vez, los docentes en su totalidad están bastante de acuerdo en que las familias deben de ser más consistentes del impacto tan positivo que se obtiene con los materiales no estructurados en el aprendizaje, por lo que deberían de ser informados para promover el uso de estos materiales en casa.

Por último y no menos importante, en la cuestión abierta, los docentes proponen diferentes estrategias para fomentar el uso de estos materiales en el colegio, como por ejemplo la implantación de metodologías basadas en el pensamiento creativo. Sugieren proponer talleres donde los niños y niñas junto con sus familias exploren estos tipos de materiales y así ver el potencial que aportan en el aprendizaje.

Podemos concluir que los resultados de este cuestionario reflejan que los docentes conocen muy bien los materiales tanto estructurados como no estructurados, considerando que ambos tienen una gran importancia pedagógica. Además, afirman que los materiales no estructurados tienen un impacto en el aprendizaje ya que fomentan la creatividad de los niños y niñas, el pensamiento crítico y la interacción con sus iguales.

No obstante, he de destacar que hay irregularidades a la hora de usarlos en el aula, ya que no todos los docentes los utilizan con la misma frecuencia. Un porcentaje considera que es necesario contar con más apoyo y formación para así incorporarlos de una manera efectiva. Por otro lado, podemos evidenciar que los docentes consideran que las familias deben de estar más informadas sobre la importancia de estos materiales en la etapa de infantil, manifestando una oportunidad de mejora en la comunicación con las familias.

Un porcentaje alto de docentes indican que priorizan los materiales no estructurados en sus aulas, ofreciendo un entorno más enriquecedor, creativo y flexible, ya que permiten a los niños y niñas experiencias significativas, haciéndose más dinámico e individualizado.

A pesar de la incorporación de materiales no estructurados en las aulas, muchos docentes escogen los materiales estructurados ya que facilitan a la hora de planificar y evaluar, permitiendo una gestión más fácil y sistemática del aula ya que están creados con fines específicos. Sin embargo, el uso de materiales no estructurados también presenta un reto a la hora de evaluar, ya que requiere un enfoque más flexible para evaluar los progresos del alumnado, resultando esto más difícil para los docentes.

Al analizar las respuestas de los docentes y las familias, surgen discrepancias significativas en cuanto al uso de materiales no estructurados y la frecuencia de uso de las TIC. Aunque las familias optan por el uso de materiales no estructurados para sus hijos, los docentes siguen eligiendo principalmente materiales estructurados. Esto puede estar sujeto a la facilidad de planificación, evaluación y control que estos materiales ofrecen. Sin embargo, un porcentaje alto de docentes optan por los materiales no estructurados sugiriendo una apertura al cambio. Las familias creen que el uso de las TIC es positivo, en cambio la opinión de los docentes es diferente, ya que no las utilizan con la misma frecuencia. Esto se debe a la falta de información, limitaciones o preocupaciones por el uso excesivo de pantallas en la etapa infantil.

Las propuestas que se plantean los docentes nos pueden servir como referencia para futuras mejoras en la planificación educativa, promoviendo que el entorno de aprendizaje sea más favorecedor y esté adaptado a las necesidades de cada alumno/a.

- Análisis del cuestionario proporcionado a las familias:

Seguidamente, se muestra el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario realizado para las familias, siendo el objetivo conocer la visión y experiencia en cuanto al uso de materiales estructurados y no estructurados en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos/as.

1. Creencias sobre los materiales estructurados y no estructurados.

El total de padres y madres encuestadas confirman conocer la diferencia que existe entre estos dos tipos de materiales, indicando que tienen una base sólida para entender el tema del estudio realizado.

Un 36,4% de las familias están totalmente de acuerdo en que los materiales no estructurados fomentan más la creatividad de sus hijos/as que los materiales estructurados, mientras que un 27,3% está bastante de acuerdo. No obstante, el 36,4% se mantiene neutral.

Por otra parte, un 60% de las familias valoran por completo que ambos tipos de materiales son esenciales para un desarrollo equilibrado, en tanto que un 40% está bastante de acuerdo con la afirmación propuesta. Esto nos revela que las familias conciben un valor adicional entre los dos tipos de materiales.

Con respecto al propósito educativo de los materiales no estructurados, el 70% se mantiene neutral, mientras el 30% restante está poco de acuerdo con que sean más educativos que los estructurados, demostrándose que no conciben las diferencias de aprendizaje producido por ambos tipos de materiales.

En las respuestas abiertas obtenidas en este apartado, las familias proporcionan varios ejemplos muy significativos del uso de los materiales no estructurados en sus casas. Por ejemplo, una madre nos comenta que su hijo usó un día piedras pequeñas que cogió del parque para convertirlas en coches, mientras que otra familia nos detalló que su hija un día de playa recolectó conchas y cuando llegaron a casa las pintó, observando que veía diferentes formas en ellas antes de pintarlas. También construyen casas con cajas de cartón y alfombras, crean disfraces con cartulina y bolsas de basura y usan los rollos de papel higiénico para formar figuras y hacer pequeños personajes.

2. Importancia y valoración de los materiales no estructurados.

En cuanto a que sus hijos tengan acceso a materiales no estructurados en el aula, un 30% de las familias están totalmente de acuerdo mientras que el 70% está de acuerdo.

Esto nos indica que todas las familias encuestadas valoran positivamente la incorporación de estos materiales en el entorno educativo.

Por otro lado, el 40% de las familias afirman por completo que los materiales no estructurados favorecen las relaciones sociales, mientras que el 60% está de acuerdo. Además, el 30% considera que estos materiales potencian el pensamiento crítico y ayudan en la resolución de problemas, y el 70% restante respalda esta afirmación.

Respecto a la integración de los materiales no estructurados en el aula, el 36% de los encuestados consideran que se debe de incorporar más actividades con ellos, y el 64% también coincide en estar de acuerdo. Además, el 54% de los padres consideran que los materiales no estructurados son fundamentales para la experimentación, aunque el 46% restante se mantiene neutral.

Por último, se refuerzan los datos con ejemplos reales de los encuestados, y es que a la mayoría de los padres y madres les gustaría que se incorporase más

materiales naturales como hojas, flores, etc. para fomentar la creatividad, mientras que otros mencionan incluir telas, caja... ya que con este tipo de material los niños y niñas pueden potenciar su creatividad y convertirlos en cualquier cosa.

3. Experiencias familiares con ambos tipos de materiales.

En cuanto a la infancia de los encuestados, un 63% comentan que jugaban frecuentemente con materiales no estructurados, mientras que el 37% restante lo hacía siempre, demostrando que tienen una gran experiencia con este tipo de materiales.

Un 54% les proporciona a sus hijos/as con frecuencia materiales no estructurados, por otro lado, un 26% lo hace siempre y un 20% lo hace a veces. Esto nos indica que aunque la mayoría de padres y madres favorecen su uso, hay un porcentaje que debe de incrementar la presencia de dichos materiales en el hogar.

Además, en cuanto a la preferencia de los niños y niñas por los materiales no estructurados, un 45% observan que disfrutaban frecuentemente con ellos, más que con los estructurados, y un 55% observan que siempre los prefieren.

El 30% de las familias están totalmente de acuerdo en que aprecian diferencias significativas en la forma en que sus hijos/as se relacionan con los materiales tanto físicos como tecnológicos, un 30% está bastante de acuerdo. Esto nos hace ver que los adultos reconocen los materiales físicos como experiencias sensoriales y táctiles más directas, mientras que los digitales ofrecen un mayor acceso a la información y una mayor interactividad. El 20% opinan neutral y el 10% restante está en desacuerdo con estas diferencias, dando a entender que la interacción depende de factores individuales o según el contexto en el que se utilicen.

En cuanto a limitar el uso de las pantallas en la etapa de infantil siendo esto una medida positiva, el 50% de los encuestados lo valoran por completo, mientras que el 25% está bastante de acuerdo, considerando la fomentación del desarrollo de habilidades sociales y motoras, potenciando el contacto con lo físico. Por otro lado, el 15% se mantiene neutral y el 10% en desacuerdo, indicando que las TIC pueden complementar otras estrategias educativas.

A través de la pregunta abierta final, las familias nos muestran la gran riqueza que tiene jugar con estos materiales y es que un niño, utilizó una botella de plástico vacía como pelota, mientras que otro creó un cuadro de conchas y palitos con ayuda de su familia. Otros mencionaron la creación de un castillo con cajas y mantas y otros construyeron un coche con rollos de papel higiénico.

4. Del uso de los materiales no estructurados en el ámbito educativo.

Un 60% de los docentes encuestados nos confirman que a veces a sus hijos/as se les otorgan actividades para jugar con materiales no estructurados, por otro lado, un 30% nos afirman que esto ocurre frecuentemente, sin embargo un 10% reconoce que sucede siempre. El 50% de los padres y madres nos confirman que a veces reciben información por parte de los docentes sobre las actividades realizadas, mientras que un 30% afirman que la recibe con frecuencia. El 10% sostiene que nunca reciben información.

En cuanto a la percepción de que el uso de estos materiales en el colegio mejora y la creatividad, un 40% opina que a veces, un 40% lo nota con frecuencia; por último, el 20% considera que siempre.

Respecto al apoyo que reciben las familias de la escuela, un 70% de los encuestados quieren recibir más información sobre la incorporación de estos tipos de materiales en el hogar, mientras que un 30% está menos interesado que el resto.

Los resultados obtenidos a través de la recogida de datos con los formularios han sido positivos, ya que tanto las familias como los docentes muestran la importancia que tienen los materiales no estructurados en infantil, destacando la repercusión que tienen en cuanto a la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico, tanto en el hogar como en el colegio.

Se ha de destacar que también se demuestra la necesidad de incentivar su uso en el ámbito escolar, aplicando este tipo de materiales en las actividades diarias, teniendo una comunicación activa con las familias sobre su implementación. Las propuestas planteadas en las preguntas abiertas nos sirven como base para futuras propuestas de mejora en el diseño curricular, potenciando un entorno educativo más beneficioso y ajustado a las necesidades del alumnado en Educación Infantil.

- Análisis de la observación en el aula.

A continuación, se habla de la observación llevada a cabo durante todo el transcurso de las prácticas en el CEIP Santa Teresa, en Estepa, Sevilla, se ha podido apreciar que el alumnado de 5 años interactuó con materiales no estructurados, como telas, cartón, elementos de la naturaleza, etc. Las actividades más significativas incluyen la creación de nieve artificial, la construcción de la figura de ellos mismos en cartón, diseñando su ropa en telas para así poder verlos, piedras pintadas simulando animales de la naturaleza, realizaron construcciones

con elementos naturales con hojas, flores y piedras, practicaron las sílabas sobre arena, experimentaron con materiales tanto estructurados como no estructurados con diferentes texturas, entre otras muchas actividades. Se observó cómo los niños y niñas se concentraban y se comprometían en sus tareas, reflejando un nivel de interés y disfrute al usar estos tipos de materiales. Esto nos sugiere que el uso de ellos facilita tanto lo emocional como lo cognitivo, estando en línea con la teoría de Vigotsky, quien sostiene que la manipulación con objetos en el entorno inmediato y la interacción social constituyen el desarrollo cognitivo de los más pequeños.

El proceso de creación de objetos como por ejemplo los coches con botellas de plástico y tapones está también sujeta a la teoría de Vigotsky, y es que los niños y niñas muestran un interés inmenso en crear cosas nuevas. A través de colaborar, los niños y niñas comparten ideas, negocian soluciones y buscan encontrar un objetivo común, siendo un claro ejemplo de aprendizaje colaborativo.

Otro aspecto positivo que se ha de destacar fue el aumento del ánimo y felicidad al trabajar con materiales no estructurados. La libertad para explorar y formar cosas sin restricciones agranda la confianza en ellos mejorando su bienestar social, creando un ambiente motivador y creativo.

La colaboración y el apoyo mutuo entre los niños y niñas también fue un aspecto clave, ya que se observó en todas las actividades realizadas. Esto resalta la importancia de los materiales no estructurados para facilitar habilidades sociales como la negociación, cooperación y la empatía. Según Bruner, el aprendizaje social es fundamental para el desarrollo cognitivo y, la colaboración que se crea con estos materiales resalta esa visión. Mostraron preferencia por materiales naturales como las piedras, hojas y flores, dándoles la posibilidad de modificar y transformar sus creaciones fácilmente. Este comportamiento se asemeja a la teoría de Loris Malaguzzi en el enfoque pedagógico de Reggio Emilia, el cual decía que para que los niños y niñas interactúen de manera abierta y flexible es necesario que los materiales sean flexibles y accesibles.

El alumnado se ayudaba entre sí, habiendo un alto nivel de colaboración y un menor conflicto entre ellos en comparación con el uso de materiales estructurados. Al estar tan concentrados, tienen un control sobre su propio proceso creativo, reflejando la naturaleza abierta y flexible del uso de los materiales no estructurados. Según Dewey, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ser un proceso de exploración colectiva, siendo éstos materiales los que facili-

ten la exploración y reducción de tensiones entre los niños y niñas, ya que no existen pautas ni límites.

Para concluir, cabe destacar que la observación llevada a cabo a lo largo del transcurso de las prácticas nos confirma que los materiales no estructurados son fundamentales en el proceso de desarrollo tanto emocional, como social y cognitivo, fomentan la creatividad y resolución de problemas, promueven el trabajo en equipo y colaboran entre ellos. Se ha podido observar que el alumnado ha mostrado un alto nivel de motivación e implicación a la hora de hacer actividades con materiales no estructurados. Se ha presenciado una gran concentración y entusiasmo, permitiendo que los niños se expresaran libremente sin limitaciones ni reglas que suelen poner los materiales estructurados. Se evidencia cómo los niños y niñas disfrutaban más cuando tenían libertad de transformar los materiales naturales en algún objeto aumentando su creatividad e imaginación, que por ejemplo cuando jugaban con bloques.

Este tipo de actividades favorece el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas, ya que se ha podido observar que los niños y niñas no solo se centraban en la actividad en sí, sino que también meditaban sobre cómo podían usar cada material para utilizarlo en sus creaciones.

Como recomendaciones, se recomienda que haya una continuidad del uso de materiales no estructurados en las actividades del día a día, ya que ayuda mucho a lo que se ha comentado en el párrafo anterior. Es necesario que se les proporcione una variedad de materiales para que así los niños y niñas puedan modificar y transformar sus creaciones, en relación con las ideas de Reggio Emilia y Vygotsky sobre la importancia de los materiales como medio de expresión.

10. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de haber obtenido resultados significativos y relevantes a partir de los cuestionarios y observación llevada a cabo en el aula, no cabe duda de que esta investigación tiene limitaciones que en un futuro pueden ser superadas corrigiendo, mejorando, amplificando y considerando algunos aspectos.

En primer lugar, el contexto en el cual se ha llevado a cabo el estudio es muy homogéneo, ya que son familias y docentes pertenecientes a un centro específico (CEIP Santa Teresa de Estepa, Sevilla) siendo las familias del mismo pueblo, todos de nacionalidad española y con un nivel económico medio. Estas limitaciones afectan a la generalización de los resultados a otros centros educativos o zonas específicas, ya que el uso de estos materiales podría variar en fun-

ción de factores culturales o socioeconómicos. La ampliación del número de centros educativos en los que administrar el cuestionario, también nos ayudaría a alcanzar unos resultados más representativos.

Además, la recopilación de datos se llevó a cabo en un periodo de tiempo concreto, limitando la posibilidad de cambios recientes en la práctica docente y en el hogar. Esta investigación, únicamente se centra en el segundo ciclo de educación infantil, lo cual supone una limitación en el campo de encuestados, pues reduce el número de los mismos. Además, cabe destacar, que se entregaron 120 cuestionarios, de los cuales, solo contestaron 67, por lo que finalmente, se obtuvo un número menor de muestra del esperado.

Aquellos que han respondido podrían tener un mayor interés en el tema, generando una desviación en los resultados, ya que las opiniones de aquellas personas menos interesadas o con diferentes experiencias puede que no hayan sido suficientemente representadas. El hecho de utilizar una escala Likert en los cuestionarios, tiene muchas ventajas, pero a su vez, también tiene desventajas. Al encuestado, le ofrecemos la facilidad de poder graduar su opinión, pero a la hora de analizar las respuestas, es difícil tratar las “neutras” y en posición intermedia, por lo que, a estas, se les ha puesto una etiqueta orientativa, para facilitar así el análisis y entender mejor la opinión que nos muestran los padres y madres.

Señalar, que encontramos discrepancias en las respuestas obtenidas, ya que cuando se trata de preguntas referidas a la escuela, padres y madres con hijos en la misma aula, señalan respuestas diferentes, lo cual nos lleva a la confusión, ya que suponemos, que a todos se les proporcionan los mismos conocimientos por norma general.

Cabe mencionar que solo se ha utilizado como instrumento de recogida de información el cuestionario y la observación directa en el aula. En el caso de haber ampliado el número de instrumentos se hubiera obtenido mayor información, como por ejemplo con entrevistas abiertas, grupos de discusión, etc. Igual con la evaluación del cuestionario, si hubiera sido evaluado por un grupo de expertos, se hubiera obtenido un instrumento más profesional y validado que nos hubiera permitido llegar a conclusiones más fiables.

11. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados obtenidos y las limitaciones indicadas en los puntos anteriores, se proponen diversas líneas de investigación que permitirán pro-

fundizar en el impacto e integración de los materiales no estructurados en la etapa de Educación Infantil.

Al tener algunas limitaciones, sólo con corregirlas y ampliar el contenido de la misma se pueden obtener mejores resultados. Además, la temática tratada, puede dar ideas para investigar dentro de la misma línea, diferentes temas. A continuación, se detallarán propuestas para futuras líneas de investigación partiendo de la abordada en esta ocasión. En primer lugar, se podría realizar la investigación ampliando el contexto, es decir, abarcando un número mayor de estudiantes, de diferentes centros educativos, de distintas regiones y diferentes contextos socioeconómicos, para así obtener unos resultados más representativos y una visión más global.

Por otro lado, podrían abarcar diferentes etapas de la educación, para conocer si tanto los padres y madres, valoran de igual manera, o no, el uso de los materiales no estructurados en sus hijos e hijas en la etapa de educación infantil y primaria.

Sería también interesante que el alumnado fuera entrevistado, a través de preguntas adaptadas a su edad. Partir del interés de los más pequeños para su educación es muy beneficioso, y conociendo con qué tipo de materiales les gustaría aprender, se podría despertar el interés de los más pequeños con mayor facilidad.

Por otro lado, dado el aumento del uso de las tecnologías en el ámbito educativo, es de especial relevancia optimizar la integración de las TIC junto con materiales no estructurados.

Se sugiere investigar programas formativos para docentes y familias sobre la implementación de estrategias pedagógicas integren de forma equilibrada el uso de recursos digitales y físicos, permitiendo un enfoque educativo integral el cual potencie la creatividad, imaginación y autonomía.

Otra futura línea de investigación podría consistir en examinar la relación entre el uso de estos materiales y los resultados académicos del alumnado, abarcando con mayor amplitud la utilización de instrumentos de evaluación estandarizados junto con observaciones cualitativas.

En conclusión, estas líneas futuras propuestas tienen el potencial de profundizar más en la comprensión de cómo los diferentes tipos de materiales, así como el aumento de las TIC impactan en el proceso de enseñanza, aportando prácticas pedagógicas más beneficiosas e innovadoras que respondan al entorno educativo actual.

12. CONCLUSIÓN

En el presente trabajo de investigación sobre el impacto de los materiales estructurados y no estructurados en la etapa educativa de Infantil, se han establecido cuestionarios dirigidos a las familias y docentes y una observación directa en el aula de 5 años, de los cuales se han constatado los objetivos e hipótesis planteadas al inicio. A través de estos se han obtenido los resultados que valoran la efectividad de la propuesta realizada.

Atendiendo al objetivo general, se ha podido comprobar que la utilización de materiales no estructurados genera una mayor implicación por parte de los niños/as, los cuales muestran una actitud más autónoma y participativa a la hora de explorar, imaginar y construir con materiales de este tipo.

En cuanto a los objetivos específicos propuestos, nos hemos encontrado con que los materiales estructurados siguen siendo los más relevantes, sobre todo en aulas de 3 años. Sin embargo, a medida que va aumentando la edad tienden a introducir más materiales no estructurados, como planteamos al inicio en una de las hipótesis, relacionándose con una mayor confianza en las capacidades de cada niño/a.

En referencia a la diferencia entre el uso de materiales en el hogar y en la escuela, los resultados obtenidos nos hacen ver que en el hogar prevalecen más los materiales digitales y estructurados, aunque también los padres observan que cuando trabajan con materiales no estructurados sus hijos muestran más creatividad y autonomía, reforzando la importancia de la conciencia familiar con estos recursos.

A través de la observación en el aula, se ha advertido que el alumnado de 5 años interactúa con mayor atención, imaginación y colaboración cuando utiliza materiales no estructurados.

Tal como se planteó en las hipótesis, se ha observado más interacción entre el alumnado, más cooperación y un uso más flexible de los materiales disponibles. Esto nos hace ver que estos materiales no solo fomentan el desarrollo cognitivo, sino también el social y emocional.

Además, tras haber analizado las respuestas obtenidas por los docentes, se detecta que los materiales no estructurados favorecen el pensamiento libre, la expresión y experimentación activa como mencionaba Piaget, Montessori y Reggio Emilia, y como lo sustenta la revisión bibliográfica.

En conclusión, los resultados que se han obtenido tras esta investigación nos declaran como el uso de materiales no estructurados enriquece el aprendizaje en la etapa educativa de Infantil. Su incorporación debe ser una necesidad pedagógica la cual responda a las demandas actuales de una educación mucho más activa, dinámica, respetuosa y conectada con la niñez.

Es de especial importancia que los niños y niñas sean los protagonistas de su propio aprendizaje, ofreciéndoles materiales que estimulen su curiosidad y ganas de crear el mundo con sus propias manos. El desarrollo de la creatividad y las diferentes posibilidades expresivas hacen que los materiales no estructurados se conviertan en un referente para afianzar conceptos como el volumen o la tridimensionalidad, la solución de problemas o la experimentación. Manos que crean, mentes que crecen...

13. BIBLIOGRAFÍA

- Ameijeiras Saiz, R. (2008). *Manual de educación infantil: Aspectos didácticos y organizativos*. Universidad de Extremadura.
- Aranda, M., & Caldera, J. (2018). *Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales*. Revista educ@rnos
- A. (2017). *Niños sobreestimulados: Cómo educarlos con calma y protegerlos de los peligros que esconden las tecnologías*. Libros Cúpula.
- Bautista Vallejo, J. M. (2010). Los materiales como mediadores. *Investigalog*.
- Bengoetxea, S., & Romero, E. (1991). *Selección y empleo de medios*. Máster de Formación de Formadores. RENFE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castaño, M. (2015). El enfoque constructivista en la educación infantil. *Revista de Educación Inicial*, 23(4), 45-58.
- Christakis, D. A. (2011). The effects of fast-paced cartoons. *Pediatrics*, 128(4), 772-774.
<https://doi.org/10.1542/peds.2011-2071>
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics* (Rev. ed.). Oxford University Press.
- Di Serio, A., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.002>
- Doménech, J., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Graó.
- Fuentes, J. L. (2021). El asombro: Una emoción para el acceso a la sabiduría. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 81-96.
- García, M. (2019). Educación matemática en la infancia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 93-107.
- Gomes, C. M., & Lima, M. A. (2017). The importance of sensory development in early childhood: A Montessori perspective. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 287-295.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187-199.

- Instituto Tecnológico de Producto Infantil y Ocio. (2019). *Guía AIJU 3.0*.
- Junta de Andalucía. (2023). *Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(3), 939–965.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Marquès Graells, P. (2000). Nuevos instrumentos para la evaluación de materiales multimedia. *Comunicación y Pedagogía*, (166), 103–117.
- Martínez Sánchez, A. (1993). El aula en la educación infantil. En V. García Hoz (Dir.), *Educación infantil personalizada* (pp. 225–261). Rialp.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022, 13544–13572.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2011). *Real Decreto 1205/2011, de 26 de agosto, sobre la seguridad de los juguetes*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 225, de 19 de septiembre de 2011, 98685–98717.
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (2022). *Ley 7/2022, de 8 de abril, de residuos y suelos contaminados para una economía circular*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 85, de 9 de abril de 2022, 47820–47938.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes.
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori: La educación en el hogar y la escuela*. Editorial Pax.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (2012). *La mente del niño*. Diana.
- Montessori, M. (2013). *The absorbent mind*. Holt Paperbacks.
- Moreno, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 419–426.
- Morgan, I. G., Ohno-Matsui, K., & Saw, S. M. (2012). Myopia. *The Lancet*, 379(9827), 1739–1748. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60272-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60272-4)
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Peña Acuña, B. (2003). Reflexiones acerca de la enseñanza de la sociedad actual. *Revista de la SEECI*, (10), 53–74.
- Pérez-Delgado, R. (2020). *La naturaleza como elemento de aprendizaje en educación infantil* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Internacional de la Rioja.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. En R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7–20). Cornell University Press.
- Piaget, J. (1970a). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Piaget, J. (1970b). *La psicología y la pedagogía*. Ariel.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prieto Ferraro, M. I., Gros Salvat, B., & García-Peñalvo, F. J. (2003). *Modelos para la elaboración de materiales hipertextuales adaptativos para el aprendizaje*. Universidad de Salamanca.

- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). *Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments*. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371. <https://doi.org/10.1086/428885>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, 474–482.
- Rodrigo Moriche, M., & Gómez Redondo, C. (2023). *El material no estructurado en la práctica educativa dentro del primer ciclo de educación infantil: Sus aplicaciones desde diferentes perspectivas metodológicas y su contribución al desarrollo de las capacidades infantiles. Estudio de caso en la Comunidad de Madrid*. *Pulso. Revista de Educación*, 46, 76–101. <https://doi.org/10.58265/pulso.5884>
- Rodríguez Cancio, M. (2005). *Materiales y recursos en educación infantil: Manual de usos prácticos para el docente*. Ideaspropias Editorial.
- Rodríguez, M. (2004). *Materiales y recursos en educación infantil: Manual de usos prácticos para el docente*. Ideaspropias Editorial.
- Salido, E., & Salido, M. (2013). *Materiales didácticos para educación infantil: Cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula*. Narcea.
- UNESCO. (2023). *Educación inclusiva y equitativa para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES:

Estimados/as docentes,

Soy Paula y estoy realizando una investigación sobre el impacto de los materiales educativos en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de Educación Infantil, enfocándose particularmente en la utilización de materiales estructurados y no estructurados en el aula de 5 años. Este cuestionario es de tipo mixto, lo que significa que incluye, tanto preguntas cerradas con opciones de respuesta mediante distintas escalas descriptivas, como preguntas abiertas, en las que podrán expresar sus opiniones y experiencias de manera más especificada. Con este cuestionario queremos recabar la opinión y experiencia de cada uno en relación con el uso de estos materiales en el aula, así como la importancia que aportan a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Su participación es muy importante para mi investigación, y les agradecería mucho que dedicaran unos minutos para responder las preguntas planteadas.

Este cuestionario es completamente anónimo y su única finalidad es adentrarse en la importancia de los materiales educativos en el aula, tanto estructurados, no estructurados y digitales.

Instrucciones:

- Para las preguntas cerradas, elija la opción que mejor evidencie su experiencia o percepción. Se han utilizado distintas escalas de respuesta, como niveles de acuerdo, frecuencia de uso e importancia.
- Para las preguntas abiertas, ajuste una respuesta específica en el espacio indicado.
- Todas las preguntas son obligatorias, por lo que si no completa el cuestionario en su totalidad no se podrá enviar.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Conocimientos y creencias sobre los materiales estructurados y no estructurados.

- 1.1 Conozco la diferencia entre materiales estructurados (como puzzles o bloques) y no estructurados (como telas, cartón u objetos naturales).
- 1.2 Creo que los materiales no estructurados fomentan más la creatividad y la imaginación en los niños/as que los materiales estructurados.
- 1.3 Considero que ambos tipos de materiales son esenciales para un desarrollo equilibrado en la etapa de Educación Infantil.
- 1.4 Pienso que los materiales estructurados aportan un mayor control del aprendizaje en el aula que los materiales no estructurados.
- 1.5 ¿Qué tipo de materiales prevalecen en su aula: digitales, estructurados o no estructurados?

Pregunta abierta:

- 1.6 ¿Podría explicar una actividad en la que haya utilizado materiales no estructurados en el aula y cómo fue la reacción de los niños/as?

2. Importancia y uso de los materiales no estructurados en la educación infantil

- 2.1 Aprecio el uso de materiales no estructurados en el aula como una estrategia pedagógica práctica.
- 2.2 Pienso que el uso de estos materiales potencia el desarrollo de habilidades sociales en los niños/as.
- 2.3 Considero que los materiales no estructurados estimulan la resolución de problemas y el pensamiento crítico en los niños/as.
- 2.4 Me gustaría tener más recursos y formación para añadir estos materiales en mi práctica docente.
- 2.5 Pienso que los materiales no estructurados son fundamentales para el aprendizaje vivencial en la etapa infantil.

Pregunta abierta:

- 2.6 ¿Qué tipo de materiales no estructurados piensa que deberían incorporarse más en el aula y por qué?
- 2.7 ¿Cree que el uso de materiales manipulativos puede reemplazar los beneficios de las TIC?

3. Experiencia y aplicación en el aula

- 3.1 En mi día a día en el aula, utilizo materiales no estructurados.
- 3.2 Contemplo que los niños/as muestran más interés y disfrutan más cuando trabajan con materiales no estructurados en comparación con los estructurados.
- 3.3 Intento mezclar el uso de materiales estructurados y no estructurados para favorecer el aprendizaje de los niños/as.
- 3.4 Los materiales no estructurados me han permitido adaptar actividades a las necesidades e intereses de los niños y niñas.
- 3.5 Creo que es fundamental potenciar el uso de materiales variados en el aula para estimular el aprendizaje relacional.

Pregunta abierta:

- 3.6 ¿Podría compartir una vivencia en la que el uso de materiales no estructurados haya generado un aprendizaje significativo en su aula?
- 3.7 ¿Qué impacto cree que tendrá la disminución del uso de pantallas en el aprendizaje infantil?

4. Impacto en el aprendizaje de los niños/as

- 4.1 Valoro que el uso de materiales no estructurados en el aula ha favorecido la creatividad de los niños/as.
- 4.2 La inclusión de estos materiales ha impulsado a crear un ambiente más autónomo y creativo en el aula.
- 4.3 Me gustaría contar con más apoyo del centro para incorporar materiales no estructurados en mi estrategia de trabajo.
- 4.4 Creo que las familias deberían ser más conscientes del valor de los materiales no estructurados en la educación de sus hijos/as y fomentar su uso en casa.
- 4.5 Considero que los materiales no estructurados afectan de una manera positiva en el desarrollo emocional y social de los niños/as.

Pregunta abierta:

- 4.6 ¿Qué estrategias cree que podrían incorporarse en el colegio para favorecer el uso de materiales no estructurados en Educación Infantil?

Instrucciones finales:

Muchas gracias por su colaboración y tiempo en responder a las preguntas planteadas. Sus respuestas son fundamentales para conocer el impacto de los materiales estructurados y no estructurados en la educación infantil y mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

ANEXO 2. - CUESTIONARIO PARA LOS PADRES:

Estimados/as padres y madres,

Soy Paula y estoy realizando una investigación sobre el impacto de los materiales educativos en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de Educación Infantil, enfocándose particularmente en la utilización de materiales estructurados y no estructurados en el aula de 5 años.

Este cuestionario es de tipo mixto, lo que significa que incluye tanto preguntas cerradas, con opciones de respuesta mediante distintas escalas descriptivas, como preguntas abiertas, en las que podrán expresar sus opiniones y experiencias de manera más especificada. Con este cuestionario queremos recabar la opinión y experiencia de cada uno en relación con el uso de estos materiales en el aula, así como la importancia que aportan a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Su participación es muy importante para mi investigación, y les agradecería mucho que dedicaran unos minutos para responder las preguntas planteadas. Este cuestionario es completamente anónimo y su única finalidad es adentrarse en la importancia de los materiales educativos en el aula, tanto estructurados, no estructurados y digitales.

Instrucciones:

- Para las preguntas cerradas, elija la opción que mejor evidencie su experiencia o percepción. Se han utilizado distintas escalas de respuesta, como niveles de acuerdo, frecuencia de uso e importancia.
- Para las preguntas abiertas, ajuste una respuesta específica en el espacio indicado.
- Todas las preguntas son obligatorias, por lo que si no completa el cuestionario en su totalidad no se podrá enviar.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Creencias en relación con los materiales estructurados y no estructurados

- 1.1 Conozco la diferencia entre materiales estructurados (por ejemplo, puzzles, bloques lógicos) y no estructurados (por ejemplo, cajas, cartón, objetos naturales).
- 1.2 Creo que los materiales no estructurados potencian más la creatividad de mi hijo/a que los materiales estructurados.
- 1.3 Considero que el uso de materiales de ambos tipos es necesario para un desarrollo equilibrado de mi hijo/a.
- 1.4 Creo que los materiales estructurados tienen un fin educativo más claro que los no estructurados.
- 1.5 Considero que los materiales no estructurados permiten explorar y aprender de manera más autónoma.

Pregunta abierta:

- 1.6 ¿Podría contarnos alguna experiencia en la que su hijo/a haya usado materiales no estructurados y cómo piensa que esto impactó en su aprendizaje?
- 1.7 ¿Qué tipo de materiales usan sus hijos en casa para aprender y jugar?

2. Valor que le proporcione a los materiales no estructurados en la educación de mi hijo/a.

- 2.1 Aprecio que mi hijo/a tenga acceso a materiales no estructurados en su colegio.
- 2.2 Pienso que el uso de materiales no estructurados en el aula afecta al desarrollo de habilidades sociales en mi hijo/a.
- 2.3 Considero que los materiales no estructurados ayudan a mi hijo/a a aumentar su pensamiento crítico y resolución de problemas.
- 2.4 Me gustaría que el colegio añadiera más actividades que impliquen materiales no estructurados.
- 2.5 Pienso que los materiales no estructurados son fundamentales para el aprendizaje práctico y experimental de mi hijo/a.
- 2.6 ¿Considera que la limitación del uso de pantallas en Infantil es un cambio positivo?

Pregunta abierta:

2.7 ¿Qué tipo de materiales no estructurados le gustaría que se incluyeran en la educación de su hijo/a y por qué?

3. Experiencias propias y familiares con los materiales estructurados y no estructurados.

- 3.1 En mi niñez, jugué con materiales no estructurados que favorecen mi imaginación.
- 3.2 Le doy a mi hijo/a materiales no estructurados en casa para que juegue y aprenda.
- 3.3 Observo que mi hijo/a muestra mayor interés y disfruta más cuando juega con materiales no estructurados que con los estructurados.
- 3.4 En casa, combinamos el uso de materiales estructurados y no estructurados para favorecer el aprendizaje de mi hijo/a.
- 3.5 Considero que es mi responsabilidad como padre/madre facilitar el acceso a diversos tipos de materiales para el desarrollo de mi hijo/a.
- 3.6 ¿Percibe algún cambio en la forma en que su hijo/a interactúa con materiales tanto físicos como digitales?

Pregunta abierta:

- 3.7 ¿Podría compartir alguna experiencia donde su hijo/a haya usado materiales no estructurados y cuál fue el resultado?

4. Experiencias de mi hijo/a con los materiales no estructurados en el colegio.

- 4.1 Mi hijo/a tiene ocasiones en el colegio para jugar y aprender con materiales no estructurados.
- 4.2 Los docentes comunican sobre actividades que implican el uso de materiales no estructurados en el aula.
- 4.3 Detecto que el uso de materiales no estructurados en el centro ha mejorado la creatividad de mi hijo/a.
- 4.4 Me gustaría obtener más información del colegio sobre cómo incorporar materiales no estructurados en casa para aumentar el aprendizaje de mi hijo/a.
- 4.5 Considero que el uso de materiales no estructurados en la escuela aporta positivamente al desarrollo social y emocional de mi hijo/a.

Pregunta abierta:

- 4.6 ¿Qué propuesta haría para que el centro educativo mejore el uso de materiales no estructurados en la enseñanza de su hijo/a?

Instrucciones finales:

Gracias por su tiempo y colaboración en esta investigación. Sus respuestas son esenciales para entender mejor el impacto de los materiales estructurados y no estructurados en la educación infantil y para potenciar prácticas educativas que beneficien el desarrollo integral de los niños y niñas.

ANEXO 3. “LA BÚSQUEDA DE LOS TESOROS ESCONDIDOS”

Actividad 1. La profecía del mago sabio

Al terminar la asamblea, se le comenta a los niños y niñas que hemos encontrado un cofre en la entrada del aula. Dentro de él se encuentra una carta envuelta en polvo mágico.

Una vez leída, se despliega el gran mapa mágico, el cual nos dirá que misiones tenemos que superar para poder llegar al destino. Una vez visto, leeremos el primer mensaje que nos ha dejado el mago.

Misión 1. Los niños y niñas deben de buscar en el aula dos cofres misteriosos que han sido escondidos.

- 1 cofre: Contendrá materiales estructurados como bloques, encajables, etc.
- 2 cofre: Contendrá materiales no estructurados como plumas, cartón, telas, botones, piedras, ramas, etc.

Cada niño deberá de experimentar con dichos materiales de ambos cofres y debatirán sobre cuales tienen más magia y por qué. Responderán a diversas preguntas como: ¿qué materiales parecen más fuertes?, ¿cómo podrían ayudarnos en nuestra misión?, etc. A continuación, se tomará nota de qué materiales son los que prefieren y cómo interactúan con ellos.

Por último, se marcará en el mapa como un destino conquistado y cerraremos la actividad con un mensaje del mago sabio.

Actividad 2. Hechizos con materiales mágicos

Se comenzará leyendo un mensaje que ha dejado el mago Zoriel. La segunda misión se basa en 5 sesiones, en las cuales los niños y niñas tienen que ir superando los diferentes retos que se les proponen, durante 5 días.

El primer día, se le lee un mensaje del Mago, el cual les dice que tienen que elaborar una varita mágica, ya que a él se le ha perdido la suya y el reino está perdiendo todo su encanto.

Los niños y niñas construyen su varita mágica en el aula con distintos materiales como cartón, palos de pinchos, tiras de lazo, pintura, purpurina, etc.

El segundo día deberán de crear pociones mágicas para que todos en el castillo sean felices y se le devuelva al reino su poder. Utilizarán botellas pequeñas de plástico recicladas y las llenarán de todo lo que ellos quieran, papeles de colores brillantes, flores, purpurina, lentejas, etc. Luego se llena de agua y un cuarto de botella de pegamento líquido, creándose una poción mágica la cual sirve para la relajación.

El tercer día elaborarán una capa mágica, ya que a los caballeros se les han perdido las suyas. Las realizarán con bolsas de basura en las cuales las decorarán con gomets de diferentes formas y colores.

El cuarto día tendrán que diseñar y crear escudos protectores para ayudar a los caballeros a defender el reino. Los elaborarán con cartón y materiales naturales no estructurados como piedras, flores, hojas, almendras, legumbres, entre otros. El quinto día deberán decorar un caballo hecho de cartón para devolverle el brillo y la magia ya que ha perdido su color y esplendor debido a la desaparición de la magia en el reino. Para ello, tendrán que llenarlo de vida pintándolo con ramas y hojas (simulando los pinceles) de colores brillantes, telas, pétalos de flores, entre otros, convirtiéndose en el fiel compañero de los caballeros y ayudando a guiar al reino hacia su restauración.

El sexto y último día deberán crear barreras protectoras alrededor del reino (castillo hecho de cartón) para asegurarse de que ningún enemigo pueda volver a robar los tesoros mágicos. Para ello, utilizarán bloques de construcción (estructurados y no estructurados) con los que formarán murellas, torres de vigilancia y trampas mágicas alrededor del castillo (hecho de cartón).

Actividad 3. Registro de los descubrimientos

Comenzaremos leyendo el mensaje que ha dejado el mago Zoriel. Se colocará un gran mural en el aula con imágenes de los materiales realizados y utilizados y cada niño/a deberá de colocar una pegatina en el que más le gustó.

Se realizará una entrevista en la cual anotaremos:

¿Cuál de los materiales realizados crees que tiene más poder mágico? ¿Por qué?

¿Con qué materiales te gustó trabajar más? ¿Y con cuál menos? ¿Por qué?

Si pudieras elegir sólo un material para hacer magia, ¿cuál elegirías?

¿Qué materiales usaste para construir el castillo más fuerte?

¿Qué materiales usaste para crear la poción mágica?

Para finalizar y dar cierre a nuestra gran aventura en el reino encantado, leeremos el último mensaje del mago Zoriel. En él nos cuenta cómo gracias al esfuerzo, valentía y creatividad se ha logrado recuperar la magia que se había perdido en el reino. Tendrán que buscar por el patio un cofre, encontrando en él muchas monedas de chocolate para así poder celebrar juntos el final de esta gran aventura. Posteriormente se le dará a cada niño una medalla como recompensa.



Los videojuegos como aliados en Secundaria: una revisión sistemática (2002-2024)

Videogames as educational allies in Secondary Education: A systematic review (2002-2024)

Lucía Cote Fernández

Diego Berraquero Rodríguez

Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Orcid: 0009-0007-4238-0098

Resumen

Este trabajo presenta una revisión sistemática sobre el uso de los videojuegos en la educación. La literatura académica que se ha revisado sugiere que este tipo de metodología innovadora puede tener un gran potencial a la hora de desarrollar y/o mejorar el aprendizaje en el alumnado.

El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades de incluir los videojuegos como recurso pedagógico en la asignatura de Historia durante la etapa de Educación Secundaria (ESO), además de analizar qué tipo de habilidades desarrollaría el alumnado gracias a los videojuegos y cómo estos afectarían en el interés de las nuevas generaciones por la Historia.

La metodología empleada ha sido una revisión sistemática usando el modelo PRISMA 2020, se han consultado las bases de datos SCOPUS, Dialnet y Google Scholar, además de búsquedas complementarias en Google para identificar literatura gris relevante. Se establecieron como criterios de inclusión el idioma (español e inglés), la etapa educativa (ESO) y la asignatura (Historia o Ciencias Sociales), estableciendo como rango temporal los años 2002 y 2024. La búsqueda inicial arrojó un total de 416 registros, de los cuales 61 se han incluido en esta revisión.

Este trabajo concluye que los videojuegos de simulación y estrategia son los más adecuados para trabajar en el aula, logrando que el alumnado desarrolle una gran variedad de habilidades sociales e intelectuales, además de algunas de las competencias establecidas en los proyectos y leyes educativas, demostrando el gran potencial educativo de los videojuegos y la gran oportunidad pedagógica que representan.

PALABRAS CLAVE: Revisión sistemática, videojuegos, Historia, aprendizaje, potencial, motivación.

Abstract

This paper presents a systematic review on the use of videogames in education. The academic - 61 - ompetenci reviewed suggests that this type of innovative methodology may have great potential for developing and/or improving student learning.

The objective of this paper is to analyze the possibilities of including videogames as a pedagogical resource in History during Secondary Education (ESO), in addition to analyzing what types of skills students would develop thanks to videogames and how these would affect the interest in History among new generations.

The methodology employed was a systematic review using the PRISMA 2020 model, consulting the SCOPUS, Dialnet, and Google Scholar databases, in addition to complementary Google searches to identify relevant gray - 61 - ompetenci. Inclusion - 61 - ompeten were language (Spanish or English), educational stage (Secondary Education), and subject (History or Social Sciences), with a time range of 2002 to 2024. The results showed 416 studies, of which 92 were included in this review.

This work concludes that simulation and strategy video games are the most appropriate for classroom use, enabling students to develop a wide variety of social and - 61 - ompetencia skills, in addition to some of the - 61 - ompetencias established in educational projects and laws, demonstrating the great educational potential of video games and the great pedagogical opportunity they represent.

KEYWORDS: Systematic review, videogames, History, potential, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del currículo escolar, la Historia siempre ha tenido ese estigma de aburrida, pesada, monótona o puramente memorística (Limón Luque, 2008; Morales, 2010). A estas percepciones se le suma el reto de educar a una nueva generación que ha nacido en plena era digital y tiene acceso a Internet, las redes sociales o la inteligencia artificial (Gutiérrez y Rodríguez, 2016). Estas circunstancias obligan a los docentes a explorar nuevas metodologías y herramientas didácticas en el aula para adaptarse a la digitalización.

En este aspecto, desde que la industria del videojuego empezó a dar sus primeros pasos allá por la década de los 50 se puede observar una rápida evolución desde aquellos videojuegos con gráficos simples en blanco y negro (Calderón, 2020) a los que podemos encontrar en la actualidad, de mayor calidad y con una estética de juegos realistas e hiperrealistas gracias al uso de realidad aumentada (Elizalde et al., 2019).

Gracias al lanzamiento y popularización de franquicias de videojuegos históricos como Crusader Kings (Paradox Development Studio), Civilization (Take

Two Interactive) o Assassin's Creed (Ubisoft), muchos investigadores se han interesado por estudiar y analizar las repercusiones de este tipo de juegos en los más jóvenes, en cómo afecta a su visión de la Historia y cuáles podrían ser sus posibles aplicaciones en la educación.

A nivel nacional uno de los investigadores más destacados es Juan Francisco Jiménez, catedrático de Historia Medieval por la Universidad De Murcia, quien desde 2009 se ha enfocado en analizar las nuevas tecnologías y su impacto en el estudio del pasado histórico. A nivel internacional es muy conocido el trabajo de Kurt Squire (2008) sobre el aprendizaje basado en juegos.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

En esta investigación partimos de la siguiente hipótesis: La integración de los videojuegos históricos en un contexto educativo mejora la percepción del alumnado de la Historia, facilitando y haciendo más atractivo e interesante el aprendizaje de la misma frente a los medios de enseñanza tradicionales.

El objetivo principal del siguiente trabajo es analizar las posibilidades de incluir videojuegos de simulación, contenido, temática o ambientación histórica, o que usan el contexto histórico para desarrollar tramas no históricas como recurso pedagógico complementario de la asignatura de Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Además, los objetivos específicos pretenden analizar qué tipo de habilidades se desarrollarían con esta nueva metodología y estudiar los casos prácticos reportados para identificar sus efectos en el interés de las nuevas generaciones por la Historia.

3. MARCO TEÓRICO

Durante el análisis de las fuentes para esta revisión se ha podido detectar la existencia de varias definiciones del término "videojuego", cuyo significado varía según el enfoque de su autor. La Real Academia Española (s.f.) proporciona dos acepciones genéricas centradas en el "dispositivo electrónico", una definición insuficiente para una revisión centrada en el ámbito educativo al omitirse aspectos claves como la narrativa, la interactividad o la posibilidad de un aprendizaje experimental.

En contraposición la literatura académica ofrece perspectivas más pedagógicas. Michael Zyda (2005) define el videojuego como una "prueba mental" con el fin de "divertirse", situando la diversión como un detonante crucial en la

motivación y centrando la atención en la experiencia del usuario en lugar del hardware. Otros autores como Cuenca y Jiménez (2018) fusionan el entretenimiento con la enseñanza tomando el videojuego como un instrumento versátil para abordar los contenidos de todas las disciplinas académicas. Gómez del Castillo (2007) y Sedeño (2002) coinciden en su potencial, no solo para el entretenimiento, sino para ofrecer beneficios educativos y fomentar habilidades sociales y cognitivas, como el trabajo participativo y colaborativo.

A lo largo de esta revisión nos centraremos en los denominados “videojuegos históricos”, refiriéndonos por históricos, no a los juegos que tuvieron un gran impacto en la industria (Jiménez, 2013), sino a aquellos que de alguna manera representan el pasado o se relacionan con discursos sobre él (Chapman et al., 2017). Esta perspectiva se ajusta a los objetivos de esta revisión, al enfocar el valor del videojuego en su contenido intrínseco y en su capacidad como medio de representación histórica.

Centrándonos en los videojuegos y su relación con las Ciencias Sociales, la literatura académica reconoce la existencia de varios géneros y subgéneros (Gros, 2009; Hellerstedt y Mozellius, 2024; Belli y López, 2008; Campillo y Casado, 2022), siendo considerados como principales los juegos bélicos y de disparos, de acción y aventura y de estrategia y simulación. Uricchio (2005) ofrece una clasificación similar, pero diferenciando entre los juegos que hacen alusión a un evento histórico en concreto y aquellos que muestran períodos históricos más amplios donde el jugador toma las decisiones y observar sus consecuencias a largo plazo.

Teniendo en cuenta estas clasificaciones, ¿qué videojuegos podrían considerarse los más adecuados para incorporar como recurso dentro del aula? Dentro de los videojuegos bélicos, como por ejemplo *Battlefield 1* o *Call of Duty: WWII*, muestran cierto compromiso por parte de sus desarrolladores en el nivel de recreación histórica (Fenlon, 2016; Parker, 2017; Venegas, 2020), sin embargo, varios usuarios han señalado que en ambos juegos varias licencias artísticas de sus creadores para modificar o dulcificar la historia (Kane, 2017; Venegas, 2016). En el caso de *Call of Duty: WWII*, la visión del Holocausto que muestran en el juego se alinea con la visión de Estados Unidos sobre el propio conflicto en lugar de reflejar los hechos tal como ocurrieron (Venegas, 2020).

Así pues, aunque los videojuegos de disparos podrían resultar interesantes como recurso en el aula para ver la recreación de algunas de las batallas más importantes del siglo XX, realmente no demuestran otra función y/o entretenimiento que no sea disparar y matar soldados (Nielsen, 2017).

En la categoría de acción y aventura la saga *Assasins' Creed*, lanzada en 2007, es frecuentemente citada por los académicos como un recurso valioso para la enseñanza de la Historia (Gilbert, 2016; Berger y Staley, 2014; Menon, 2015). La serie recorre múltiples épocas, desde el Antiguo Egipto hasta la Revolución Industrial, en el marco del conflicto ficticio entre Templarios y Asesinos (Serrano, 2016; Ocaña y Ruiz del Olmo, 2020).

Lo que más ha atraído la atención de esta saga es su alto nivel de detalle y exactitud en la recreación histórica. Aunque los desarrolladores consultan a historiadores, se toman ciertas licencias artísticas intencionadas en la recreación de entornos, especialmente edificios (Leiva, 2018; Morales, 2019). Estos “errores” o “anacronismos artísticos” (Dow, 2013) buscan que los jugadores reconozcan y se vinculen con los lugares del juego al compararlos con su estado actual (Rodríguez, 2015).

Lejos de que estos errores hayan perjudicado a la popularidad de la saga, se podría decir que la han popularizado aún más entre los jugadores, motivando además a investigadores, a analizar sus aplicaciones pedagógicas, pues se ha observado que la saga fomenta el aprendizaje autónomo y la reflexión al incitar a los jugadores a investigar por su cuenta los eventos históricos presentados (Ocaña y Ruiz del Olmo, 2020; Iturriaga y Téllez, 2014).

Un hito en este aspecto es el Modo Descubrimiento, incorporado en las últimas entregas y que se desarrolló con fines explícitamente educativos con la participación de expertos y pedagogos, permitiendo al jugador realizar una visita virtual guiada con su avatar mientras recibe explicaciones sobre datos y eventos históricos (Morales, 2019). Estudios como el de Platas y Vicent (2018) han confirmado el potencial educativo de esta modalidad para reforzar los conocimientos en el aula.

Por último, los videojuegos de simulación y estrategia (*Age of Empires*, *Civilization*, *Crusader Kings*, *Total War*) son considerados por la mayoría de las fuentes los más indicados para incorporar dentro del contexto educativo (Mugueta, 2017), a pesar de algunas inexactitudes históricas (Alonso et al., 2015) o licencias artísticas de los creadores (Grantham, 2023), según las investigaciones analizadas este tipo de juegos favorecerían la participación e interés del alumnado (Adúriz, 2015; Rubio y Campillo, 2013; Barab y Squire, 2004), el aprendizaje activo (Marqués, 2016; Acevedo y Álvarez, 2007; Voorhees, 2009) y como refuerzo de los contenidos curriculares (Campillo y Casado, 2022).

Sin embargo, algunos autores reconocen varios aspectos negativos de este formato de juego pues el alumnado necesitaría una base de conocimiento previa

para que su uso didáctico sea efectivo (Marqués, 2016), y en el caso de aquellos que no estén familiarizados con este tipo de juegos puede resultarles complejo hacerse con sus controles y funcionamiento (LeBouf, 2023; Barab y Squire, 2004).

A modo de conclusión, tras este análisis consideramos que, los videojuegos de estrategia y simulación resultan ser los más adecuados para incluir como recurso en el aula, al permitir que sea el alumnado quien experimente el juego de primero mano, facilitando la adquisición y el refuerzo de los conocimientos, finalidad que persigue este tipo de metodología. En segundo lugar situaríamos los de acción y aventuras, seguidos por los bélicos y de disparos, estos últimos, como ya se ha explicado anteriormente, a pesar de demostrar un cierto nivel de recreación histórica no poseen ninguna finalidad educativa.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo presenta una revisión sistemática de artículos, libros y documentos de investigación previos siguiendo las directrices establecidas por el protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). El objetivo es identificar y sintetizar aquellos estudios en los que se analiza el uso de los videojuegos como una herramienta pedagógica a la hora de enseñar la asignatura de Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Durante la primera fase de esta revisión se definió el objeto de estudio: el uso de videojuegos para enseñar la asignatura de Historia, así como el periodo a analizar, comprendido entre los años 2002 y 2024. Se decidió establecer el año 2002 como punto de partida de la búsqueda al coincidir con el año de lanzamiento en España del videojuego *Civilization III* (Firaxis Games), perteneciente a una exitosa saga que tuvo un gran impacto en la popularización de este tipo de juegos de simulación histórica entre el público joven.

La búsqueda y revisión de las fuentes se llevó a cabo durante los meses de marzo y julio de 2025 usando las bases de datos de Google Scholar, Dialnet y SCOPUS y los términos clave “videojuegos”, “Historia” y “enseñanza”. En total se recopilaron 374 documentos (64 en Dialnet, 38 en SCOPUS y 272 en Google Scholar) que incluyeron artículos científicos, artículos periodísticos, capítulos de libros, libros completos, reseñas y actas de convenciones.

Además de Google Scholar, SCOPUS y Dialnet se realizaron búsquedas complementarias en Google para identificar literatura gris relevante. Las con-

sultas se definieron a priori con operadores booleanos y de campo (p. ej., videojuegos OR Age of Empire). Las búsquedas se efectuaron en modo incógnito entre marzo y julio de 2025, registrando términos, URL y fecha de acceso. Las fuentes recuperadas se evaluaron con el checklist AACODS y se ejecutó un análisis de sensibilidad excluyéndolas. El flujo PRISMA (Ver Figura X) detalla los registros identificados por Google por separado.

Tras todo este proceso, la fase de búsqueda de esta revisión sistemática concluyó con 416 registros en total.

Durante el proceso de selección se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión de acuerdo con las pautas establecidas por el método PICOS (Ver Tabla 1):

1. *Idioma*. Se excluyeron aquellas publicaciones escritas en idiomas distintos al español o inglés.
2. *Tipo de documento*. Se rechazaron las reseñas de publicaciones, al considerar que el carácter valorativo de su contenido puede interferir en la objetividad del análisis que se pretende lograr en esta investigación.
3. *Etapas educativas*. Se descartaron los estudios centrados en las etapas de Educación Primaria o universitaria, al no coincidir con el nivel educativo de interés (ESO).
4. *Contenido temático*. Se excluyeron los trabajos que abordaban el uso de videojuegos aplicados o enfocados a otras áreas curriculares, como Lengua o Matemáticas.
5. *Relevancia temática*. Se eliminaron las publicaciones cuyo contenido, tras su lectura, no se alineaba con el enfoque de investigación de este trabajo.

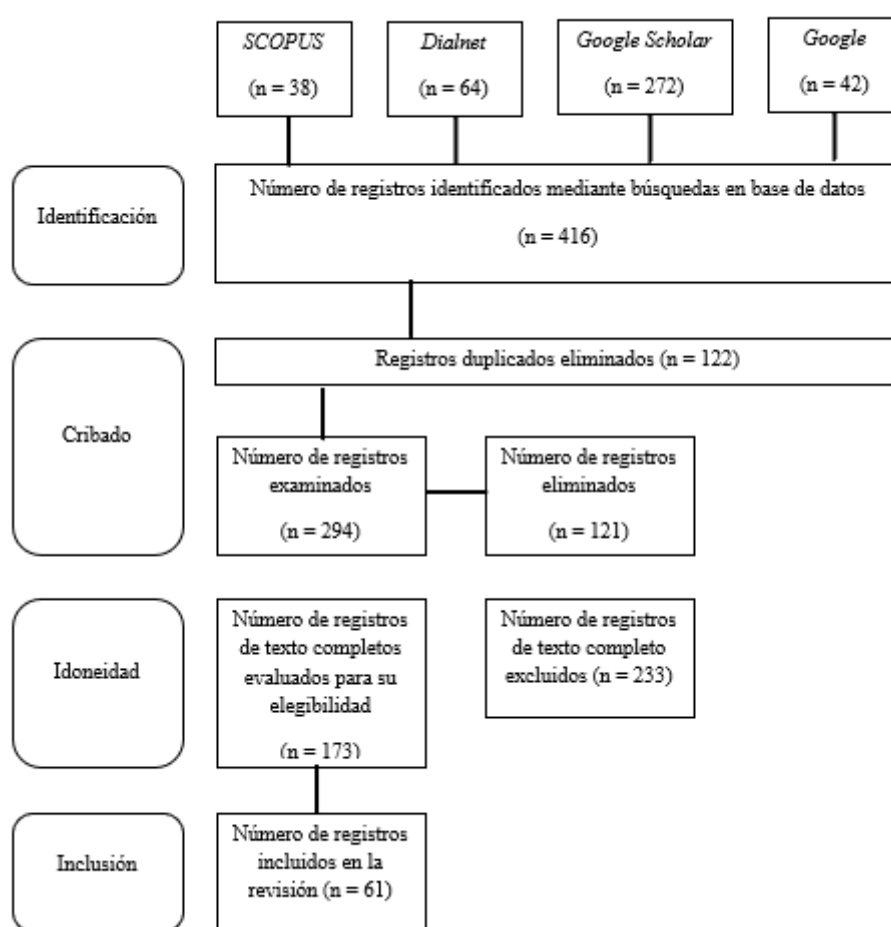
Tabla 1. Proceso de selección PRISMA, adaptado de modelo PICOS

Elemento PRISMA	Aplicación a la revisión
Fuente de datos	SCOPUS, Dialnet, Google Scholar y Google.
Período de tiempo	2002-2024.
Idioma	Español e inglés.
Criterios de inclusión	Todo tipo de estudios que analicen los videojuegos aplicados a la enseñanza.
Criterios de exclusión	Reseñas de publicaciones, estudios que traten videojuegos no educativos, que se apliquen al ámbito universitario o de educación primaria, o estudios que no encajen con el enfoque de este trabajo.
Estrategia de búsqueda	Palabras claves usadas: "videojuegos", "enseñanza", "Historia".
Nº de artículos incluidos	61

Fuente: Elaboración propia

Una vez aplicados estos criterios a la muestra, del número inicial de 416 se eliminaron 122 duplicados, 7 se descartaron por estar escritos en francés y portugués, 14 se excluyeron al tratarse de reseñas, 58 artículos se desecharon dado que se centraban en las etapas de EP y universitaria, 42 se rechazaron al abordar asignaturas diferentes a Historia o Ciencias Sociales y, por último, se eliminaron 112 investigaciones al no considerarse que siguieran el enfoque de este trabajo. Como resultado, la muestra quedó reducida a 61 estudios, todos incluidos en esta revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo de los registros obtenidos de acuerdo al modelo PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la última fase establecida por el modelo PRISMA busca plasmar cuales han sido las preguntas que se han considerado durante la búsqueda de fuentes, y que toman como base los objetivos propuestos para esta investigación (Ver Tabla 2):

Tabla 2. Búsqueda de preguntas basada en los objetivos determinados en esta investigación

Objetivos	Preguntas de búsqueda	Variables
O.1. Estudiar las posibilidades de incluir los videojuegos como recurso pedagógico en la asignatura de Geografía e Historia durante la ESO.	P.B.1. ¿Qué tipo de videojuegos históricos son los más adecuados para incluir en clase?	Recreación y fidelidad histórica, popularidad accesibilidad.
	P.B.2. ¿Qué técnicas han usado en los estudios que han realizado casos prácticos?	Observación, encuestas, entrevistas, estudios de casos, análisis del contenido, sin especificar.
	P.B.3. ¿Qué limitaciones se observan a la hora de llevarlo a la práctica en el aula?	Descripción de las limitaciones y líneas futuras.
	P.B.4. ¿Cuál es la distribución geográfica de las publicaciones incluidas en la revisión?	Países/zonas geográficas seleccionadas.
O. 2. Analizar qué tipo de habilidades desarrollaría el alumnado gracias a los videojuegos.	P.B.5. ¿Cuándo comenzó a estudiarse las aplicaciones educativas de los videojuegos?	Año de publicación
O. 3. Estudiar el impacto de este recurso en el interés de las nuevas generaciones por la Historia.	P.B.6. ¿Podría influir en la mejora del rendimiento académico del alumnado?	Descripción de las conclusiones.

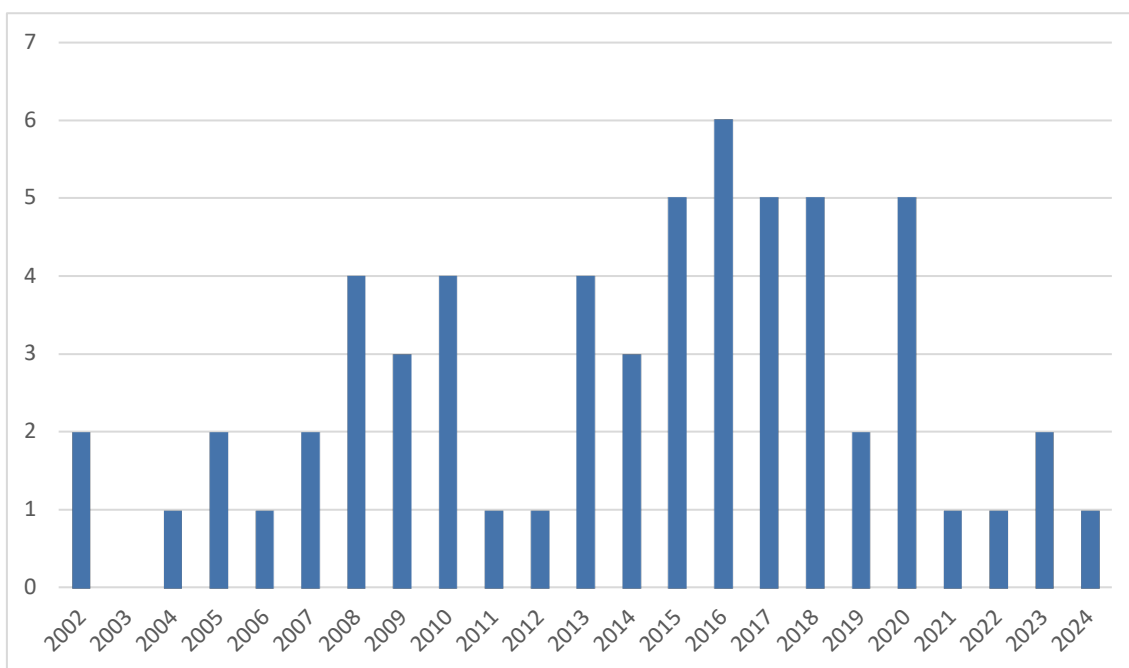
Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

Partiendo de los objetivos propuestos en esta revisión sistemática, las fuentes y estudios obtenidos durante la búsqueda y la selección de las fuentes se componen de 3 Trabajos Fin de Grado, 2 publicaciones en actas de congresos, 5 capítulos de libros, 2 entradas de blog y 49 artículos de revista, en esta últimas se incluyen aquellas que se encuentran en formato digital o web.

En cuanto a la evolución temporal de las publicaciones analizadas, se observa un gran incremento del número de investigaciones entre 2002 y 2024 asociado al crecimiento paulatino de la popularidad de los videojuegos y al interés paralelo de los investigadores por las aplicaciones educativas de los mismos. Entre 2015 y 2018 se dio el pico de mayor número de estudios publicados, siendo 2003 el único año del que no hay registros de investigaciones.

Figura 2. Evolución temporal de los estudios publicados en Dialnet, Google Scholar, SCOPUS y Google en relación a los videojuegos, la Historia y su aplicación pedagógica



Fuente: Elaboración propia

6. DISCUSIÓN

El presente estudio analiza la inclusión de los videojuegos como recurso pedagógico de la asignatura de Historia en la etapa de Educación Secundaria. Desde la década de los 70 se tiene registro de estudios previos que han tratado el potencial de los videojuegos, ya sea intentando definir el propio término de videojuego o enumerando la gran variedad de géneros y subtipos que existen en la actualidad, sin embargo, hasta la fecha no se tienen registros de ninguna revisión sistemática sobre este tema.

Esta revisión sistemática en concreto se ha realizado siguiendo las directrices establecidas en el protocolo PRISMA 2020 con el objetivo de, a diferencia de las revisiones bibliográficas tradicionales, sintetizar y comparar los hallazgos de los 294 documentos que se han examinado, los cuales fueron publicados entre los años 2002 y 2024, dos décadas en las que podemos observar un periodo exponencial en la producción de estudios e investigaciones acerca del potencial educativo de los videojuegos paralelo al auge de popularidad de estos juegos como medio de entretenimiento masivo.

Por tanto, esta discusión no busca hacer un repaso de autores y sus hallazgos, sino una síntesis comparativa y un diálogo entre las principales tendencias,

metodologías y conclusiones que emergen de la literatura constituyendo un mapa detallado del estado de la cuestión, el cual no solo presenta el conocimiento y trabajo existente, sino que también señala las direcciones y los desafíos que definen el futuro de la investigación en este campo.

Al analizar la literatura podemos observar que la mayoría de los estudios publicados durante la década de los 2000 centran el debate en los dos estereotipos principales que rodean a los videojuegos: el aislamiento social y la violencia que causan entre los jóvenes (Alfageme et al., 2010; Etxebarria, 2008). Conforme pasan los años las sucesivas publicaciones siguen haciendo mención de estos estereotipos, pero comienzan a centrar su enfoque en aspectos más positivos como las habilidades, competencias y aprendizaje que pueden aportar los videojuegos (Gros, 2009; Guerra y Revuelta, 2015; Contreras-Espinosa et al., 2012) y a su vez, surgen investigaciones que corroboran estas teorías a través de varios casos prácticos con pequeñas muestras de estudiantes (Alonso et al. 2015; Platas y Vicent, 2018; Karsenti y Parent, 2020).

Desde un enfoque más genérico, los videojuegos pueden contribuir al desarrollo de habilidades digitales (Alfageme y Sánchez, 2002), la resolución de problemas (Gros, 2009), el trabajo en equipo (Aguilar, 2013), la mejora de la autoestima (Gómez del Castillo, 2007), la concentración, el pensamiento, mejora el rendimiento académico y fomenta la motivación por el aprendizaje (Contreras-Espinosa, 2012).

Centrándonos ahora en los beneficios didácticos de los videojuegos históricos, gran parte de la literatura académica revisada destaca su utilidad en el desarrollo del pensamiento lógico (Rivera y Torres, 2018), facilitando la retención de fechas y datos históricos (Hellerstedt y Mozellius, 2024; Arias et al., 2018) e incluso de conocimientos geográficos (Gálvez, 2006), teniendo presente que este tipo de metodología tiene como objetivo reforzar y complementar los conocimientos impartidos por los docentes. (Contreras-Espinosa, 2011).

A pesar de los numerosos aspectos positivos, durante el análisis de las fuentes para esta revisión sistemática se han detectado varias limitaciones y obstáculos a la hora de llevar este tipo de metodología a la práctica, destacando el hecho de que no todos los centros escolares cuentan con los recursos informáticos adecuados para poder llevarlo a cabo (Cuenca y Martín, 2010; Gálvez, 2006). También se debe tener en cuenta el factor humano, la falta de tiempo (Gros, 2009) a la que se enfrentan la mayoría de los docentes a la hora de afrontar los programas educativos junto con las reticencias que puedan presentar al-

gunos profesores a la hora de innovar o modificar o alterar el método de enseñanza tradicional (Jiménez y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, durante la fase de búsqueda de fuentes para esta revisión se localizaron varias investigaciones cuyo enfoque se centró en llevar a la práctica el uso de videojuegos en el entorno escolar, con el fin de evaluar, analizar y demostrar muchas de las teorías y preocupaciones expresadas por otros autores, las cuales ya han sido tratadas en esta revisión sistemática.

Tabla 3. Descripción de los casos prácticos que se han evaluado para esta revisión

Autor	Año	País	Videojuego	Metodología
Barab y Squire	2004	Estados Unidos	<i>Civilization III</i>	18 estudiantes usaron el juego durante seis semanas.
Lee y Probert	2010	Estados Unidos	<i>Civilization III</i>	12 estudiantes de bajo rendimiento académico usaron el juego durante un semestre
Irigaray y Luna	2014	Argentina	<i>Age of Empires III y Europa Universalis III Chronicles</i>	Dos grupos de estudiantes, no se especifica curso. Se emplea durante la unidad didáctica relacionada con los conflictos de América en el siglo XIX.
Alonso et al.	2015	Navarra (España)	<i>Age of Empires</i>	Grupos de alumnos de 1º y 2º de ESO.
Mugueta	2017	Pamplona (España)	<i>Europa Universalis IV y Rise of Venice</i>	Se realizó durante un campus de verano con 9 estudiantes de entre 14 y 16 años. Se intercalaron una hora y media con cada videojuego, con una hora de clase de Historia "tradicional".
Platas y Vicente	2018	País Vasco (España)	<i>Assassin's Creed Origins</i>	Clase de 1 ESO durante la unidad didáctica del Antiguo Egipto (5 sesiones). Se usó la modalidad Flipped Classroom.
Karsenti y Parent	2020	Canadá	<i>Assassin's Creed</i>	324 estudiantes en total, divididos en grupos más pequeños.
Jaldón-Méndez	2021	Huelva (España)	<i>Dominations</i>	Clase de 1º ESO, durante la unidad didáctica de la civilización mesopotámica.

Fuente: Elaboración propia

Algunos de estos casos tenían como objetivo demostrar la mejora del aprendizaje de la Historia gracias a los videojuegos (Alonso et al., 2015; Jaldón Méndez, 2021), medir el nivel de fidelidad histórica de los videojuegos (Mugueta, 2017) o estudiar qué tipo de habilidades desarrolla el alumnado gracias a los juegos (Lee y Probert, 2010).

En la gran mayoría de ellos fueron los estudiantes quienes experimentaron de primera mano con el videojuego, a excepción de los estudios de Platas y Vi-

cent (2018) y Karsenti y Parent (2020). En el primer caso, se usó la modalidad de Flipped Classroom para desarrollar la actividad utilizándose las imágenes del videojuego para reforzar la explicación del docente. En el caso de Karsenti y Parent (2020), su investigación partía de la premisa de que no sería necesario que los estudiantes jugaran con el videojuego para poder mejorar el aprendizaje. Para la obtención y evaluación de los resultados de las actividades, todas las investigaciones recurrieron al uso de cuestionarios y/o entrevistas con los estudiantes.

Los hallazgos comunes que se han extraído del análisis de estos estudios, que sirven como base teórica de esta revisión sistemática, demuestran el gran potencial didáctico de los videojuegos (Irigaray y Luna, 2014; Karsenti y Parent, 2020) pues favorecen la motivación y el aprendizaje significativo (Jaldón-Méndez, 2021; Alonso et al., 2015), el pensamiento deductivo y la imaginación histórica (Mugueta, 2017), incentivan la reflexión y el pensamiento crítico (Karsenti y Parent, 2020) y resultan muy positivos tanto para el rendimiento académico (Lee y Probert, 2010) como refuerzo de los contenidos impartidos por el docente (Platas y Vicent, 2018).

Sin embargo, también se pueden extraer varias limitaciones comunes que abordan los autores de estos estudios. Platas y Vicent (2018) señalan la ausencia de instalaciones tecnológicas adecuadas en algunos centros escolares, además de la falta de tiempo con la que cuentan los propios docentes. También se destaca el hecho de que no todos los alumnos, por cuestiones sociales o económicas, están familiarizados con la tecnología y presentan serias dificultades para participar en la actividad (Alonso et al., 2015; Barab y Squire, 2004). Jaldón-Méndez (2021) señala la necesidad de que el alumnado cuente con una base de conocimientos históricos previos relacionados con la actividad que se va a desarrollar, de tal forma que esta sea efectiva como material de refuerzo. Por último, Barab y Squire (2004) hacen hincapié en la propia motivación del alumnado, pues la complejidad de algunos juegos puede llevar a la frustración de los estudiantes, mostrando desinterés en ella, y por ende, no colaborando ni participando en el desarrollo de la misma.

En conclusión, para lograr una implementación exitosa, se requiere una planificación cuidadosa por parte del docente, de forma que se consiga mitigar todas estas limitaciones que se han comentado.

7. CONCLUSIONES

En respuesta a los objetivos que se plantearon al inicio de este trabajo, los resultados obtenidos tras realizar esta revisión sistemática nos permiten establecer una serie de conclusiones.

En primer lugar, el objetivo principal de esta investigación consistía en analizar las posibilidades de incluir videojuegos históricos como recurso pedagógico para la asignatura de Historia en la etapa de ESO.

A lo largo de esta revisión sistemática se ha podido comprobar que este tipo de videojuegos, concretamente, los de simulación y estrategia (*Age of Empires*, *Civilization*, *Crusader Kings* o *Total War*) son los más adecuados para trabajar en el aula, pues permiten a los estudiantes interactuar de primera mano en el devenir de la Historia recreando, explorando o reescribiendo los principales eventos históricos y observando sus consecuencias y desarrollo a largo plazo.

De forma secundaria también se ha demostrado que la saga de *Assassin's Creed*, concretamente su modalidad Descubrimiento, puede utilizarse de forma educativa extrayendo imágenes del videojuego, las cuales permiten al alumnado visualizar la recreación que se hace de los edificios, ciudades o personajes históricos, pues dado que el principal formato de la saga es por medio de consolas y no ordenador, hace más difícil que sea el alumnado quien controle el juego en primera persona.

Cabe destacar que al incorporar los videojuegos no se pretende que sean un sustituto del libro de texto de la materia, sino un complemento que permita a los alumno/as visualizar, comprender y asimilar mejor el contenido curricular, haciéndoles más fácil el aprendizaje del mismo. Las actividades que involucren los videojuegos siempre estarán supervisadas y dirigidas por el propio docente para garantizar que el objetivo y el desarrollo sea principalmente didáctico y no únicamente lúdico.

En cuanto al segundo objetivo, relacionado con las habilidades que se adquirirían gracias a la incorporación de actividades con videojuegos, la mayoría de los estudios y autores que se han integrado en esta revisión coinciden en que, a pesar de los estereotipos que se han adjudicado a los videojuegos acerca de ser los causantes de inculcar comportamientos violentos o aislar socialmente a los más jóvenes, estos se han visto contrarrestados con los numerosos artículos que nos indican que, haciendo un uso responsable de ellos, pueden convertirse en una gran herramienta con la que los adolescentes pueden adquirir de forma más fácil y dinámica una gran variedad de habilidades sociales e intelectuales,

además de lograr desarrollar algunas de las competencias establecidas en los proyectos y leyes educativas tales como el pensamiento crítico, la creatividad, el razonamiento, la competencia digital o la competencia lingüística.

Por último, el tercer objetivo se centraba en determinar si el uso de los videojuegos en el aula podía cambiar la percepción y el interés del alumnado por aprender sobre la Historia. Gracias a los investigadores que han llevado a la práctica esta teoría podemos comprobar que los resultados han sido claramente positivos, logrando mejorar la motivación y la participación del alumnado en el desarrollo de la clase y consiguiendo que los estudiantes creen una conexión entre el juego y los contenidos curriculares que adquieren.

A modo de resumen, esta revisión confirma el gran potencial y la magnífica oportunidad pedagógica que suponen los videojuegos, no sólo los de temática histórica, pues han sido capaces de cambiar la visión de los alumno/as sobre la Historia como una asignatura monótona, aburrida y puramente memorística a una materia que sea atractiva, interactiva y significativa.

Aun así, a la hora de poder integrar este recurso se debe tener en cuenta que no todos los centros escolares cuentan con la tecnología adecuada para poder realizar la actividad de forma dinámica, y que no todos los docentes cuentan con la formación digital o el tiempo necesario para poder llevar a cabo esta innovadora metodología.

Limitaciones y propuestas futuras

Durante esta revisión sistemática se ha podido comprobar el gran volumen de fuentes relacionados con el uso de videojuegos en la educación. Aun así, se han detectado varias limitaciones a lo largo de la búsqueda y de la propia investigación.

La gran mayoría de los artículos y trabajos hablaban desde un punto de vista teórico, de todos ellos fueron apenas diez investigaciones en las que se llevó a la práctica la incorporación de videojuegos en el aula con grupos de estudiantes reducidos, ninguno superaba los 20 miembros, y el proyecto de mayor duración no superó el semestre.

En relación a esto, se propone una línea futura de investigación en la que se incorpore los videojuegos durante un curso académico entero y con un grupo de alumno/as completo, por ejemplo, se sugiere utilizar el videojuego *Crusader Kings III* para enseñar la Edad Media al curso de 2º ESO. Así mismo, también se podría analizar la efectividad y nivel de aprendizaje de los estudiantes compa-

rando el rendimiento académico de dos clases del mismo curso, en una de ellas se incorporarían los videojuegos durante todo el curso escolar y en la otra se seguiría la metodología tradicional.

Así mismo, esperamos que en los próximos años sean más los docentes que implanten este tipo de recursos de forma habitual en sus clases pues, aunque existen investigaciones que corroboran su potencial desde principios de este siglo, aún existen ciertas reticencias por parte del profesorado.

8. REFERENCIAS

- Acevedo, E. & Álvarez, L. (2007). *Incidencia de los juegos de estrategia tipo Age of Empires para el desarrollo de las estructuras de apertura, nudo y desenlace en la elaboración de cuentos*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/f8937419-e871-4697-863c-bc1d8b7b541d>
- Adúriz, G. (18 de mayo de 2015). Total War: la época clásica de un videojuego mítico. *Revista cultural La Soga*. <https://lasoga.org/total-war-la-epoca-clasica-de-un-videojuego-mitico/>
- Aguilar, R. (2013). *¿Jugar para aprender o aprender jugando?* [Trabajo Fin de Máster, Universitat Politècnica de Catalunya].
- Alfageme, M. B. & Sánchez, P. A. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (19), 114-119. <https://doi.org/10.3916/C19-2002-20>
- Alfageme, M. B., Sánchez, P. A., & Serrano, F. J. (2010). Aspectos sociales de los videojuegos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 9 (1), 43-52. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/606>
- Alonso, P., Labiano, L., Manzano, A., & Mugueta, I. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (32), 1-13.
- Arias, L., Egea, A., & Martínez, J. M. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico: la opinión de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17 (1), 62-75. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.61>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Replaying History: Engaging Urban Underserved Students in Learning World History Through Computer Simulation Games. En Enyedy, N., Herrera, F., Kafai, Y. B., Nixon, A. S., & Sandoval, W. A. (Eds.), *International Conference of the Learning Sciences 2004: Embracing Diversity in the Learning Sciences* (pp. 505-512). Santa Monica, CA: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.22318/icls2004.505>
- Belli, S., & López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (14), 159-179. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n14.570>
- Berger, W. et Staley, P. (2014). Assassin's Creed III: The complete unofficial guide, a teacher's limited edition. *Well Played: A Journal on Video Games, Value and Meaning*, 3(1), 1-10.
- Calderón, S. E. (2020). *Los videojuegos y su evolución desde la programación* [Trabajo Fin de Grado, Fundación Universitaria San Mateo]. <https://caoba.sanmateo.edu.co/ojs/index.php/sistemas/article/view/120>
- Campillo, A. & Casado, D. (2022). Una Historia interactiva: los videojuegos como herramienta didáctica en las clases de secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (23), 177-208. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.51302/tce.2022.788>
- Chapman, A., Foka, A. & Westin, J. (2017). Introduction: what is historical game studies?, *Rethinking History*, 21(3), 358-371. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>
- Contreras-Espinosa, R., Eguía, J. L. Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje: El caso de Monturiol el joc. *Revista ICONO 14*, 9(2), 249-261. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.35>
- Contreras-Espinosa, R., Eguía, J. L. & Solano, L. (2012). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. *Revista 3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 1(2), 1-14.
- Cuenca, J.M. & Martín, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (63), 32-42.
- Cuenca, J.M., & Jiménez-Palacios, R. (2018). Enseñando historia y patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación. *RiMe Rivista dell' Istituto di Storia dell' Europa Mediterranea*, (2), 43-64. <https://doi.org/10.7410/1353>
- Dow, D.N. (2013). Historical veneers: Anachronism, simulation, and art history in assassin's creed II. En Elliott, A. B. R. & Kapell, M. W. (Eds.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (215-232). New York: Bloomsbury.

- Elizalde, E., Moscoso, S., & Solórzano, N. (2019). Evolución de Videojuegos y su Línea Gráfica un enfoque entre la Estética y la Tecnología. *Ñawi: arte diseño y comunicación*, 3(2), 125-146. <https://doi.org/10.37785/nw.v3n2.a10>
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 11-28. <https://doi.org/10.14201/eks.16738>
- Fenlon, W. (21 de julio de 2016). We showed Battlefield 1 to a World War I historian. *PC Gamer*. <https://www.pcgamer.com/we-showed-battlefield-1-to-a-world-war-i-historian/>
- Gálvez, M.C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Revista ICONO 14*, 4 (1), 1-13. <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.405>
- Gilbert, L. (2016). "The Past is Your Playground": The Challenges and Possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for Social Education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>
- Gómez del Castillo, M. T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(6), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4362344>
- Grantham, J. (11 de julio de 2023). Crusader Kings III: Historical Inaccuracies. *Game Rant*. <https://gamerant.com/crusader-kings-3-ck3-historical-inaccuracies/#:~:text=While%20this%20might%20be%20fairly,unique%20and%20equally%20nuanced%20way.%20Grantham%202023>
- Gros, B. (2009). Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. En Gros, B (coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 9-30). Graó.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(7), 251-264. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2009.v01.i07.17>
- Guerra, J., & Revuelta, F. I. (2015). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (33), 1-25. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/233161>
- Gutiérrez, D. & Rodríguez, M. A. (2016). Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (2), 181-200. <https://doi.org/10.35362/rie722107>
- Hellerstedt, A. & Mozellius, P. (2024). Game-based Learning for History: Student Perceptions and Preferences. En *European Conference on Games Based Learning* (378-384). Academic Conferences International Limited.
- Irigaray, M. V. & Luna, M. R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de los videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Revista Clio & Asociados: La historia enseñada*, (18-19), 411-437.
- Iturriaga, D. & Téllez, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: La saga Assassin's Creed. *Revista Contextos educativos*, 17, 145-155. <https://doi.org/10.18172/con.2598>
- Jaldón-Méndez, M. J. (2021). El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (15), 31-50. <https://doi.org/10.6018/pantarei.470871>
- Jiménez, J. F. (6 de abril de 2013). ¿Qué es un videojuego histórico? *Historia y Videojuegos* [Web]. <https://www.historiayvideojuegos.com/que-es-un-videojuego-historico/#:~:text=En%20realidad%2C%20tiene%20un%20sentido,como%20avanzado%20en%20su%20tecnolog%C3%ADa>
- Jiménez, J. F., & Rodríguez, G. F. (2020). Videojuegos y aulas de historia: del reto al compromiso docente. En Jiménez, J. F., Massa, S. M. & Rodríguez, G. F. (Coords.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (pp. 47-80). Universidad de Murcia.
- Kain, E. (21 de junio de 2017). This is why there are black nazis and no swastikas in Call of Duty: World War 2 Multiplayer. *Revista Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/erikkain/2017/06/21/this-is-why-there-are-black-nazis-and-no-swastikas-in-call-of-duty-world-war-2-multiplayer/>
- Karsenti, T. & Parent, S. (2020). Teaching history with the video game Assassin's Creed: effective teaching practices and reported learning. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(1), 27-45. <https://doi.org/10.26220/rev.3278>
- LeBoeuf, S. (25 de julio de 2023). Las 7 mejores civilizaciones con las que empezar en Sid Meier's Civilization VI. *Epic Games*. <https://store.epicgames.com/es-ES/news/the-7-best-starting-civs-in-sid-meier-s-civilization-vi>
- Lee, J. K., & Probert, J. (2010). Civilization III and whole-class play in high school social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 34(1), 1-28. <https://doi.org/10.1177/235227982010034001001>
- Leiva, J. (2018). (Re) visitando la Florencia del Renacimiento. *Revista Eviterna*, (3), 10-21.
- Limón, M. (2008). El fin de la Historia en la enseñanza obligatoria. En Izquierdo, J. & Sánchez, P. (Eds.), *El fin de los historiadores: Pensar históricamente en el siglo XXI*, 87-111. Disponible en <https://s99e4c72426465614.jimcontent.com>
- Marqués, A. (2016). Videojuegos basados en contexto históricos. En V. Crespo & B. Legerén (Eds.), *De la Idea a la Panta-la: Compendio de Investigaciones sobre juegos serios* (pp. 467-484). Editorial Universidad de Vigo.

- Menon, L. (2015). History First-hand: Memory, the Player and the Video Game Narrative in the Assassin's Creed Games. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 7(1), 108-113.
- Morales, D. (2019). Assassin's Creed: Origins y la idoneidad del videojuego de mundo abierto para la difusión del patrimonio. *Revista electrónica de Patrimonio Histórico* (25), 114-136. <https://doi.org/10.30827/erph.v25i6>
- Morales, J. F. (20 de diciembre de 2010). ¡La clase de Historia está bien aburrida! *Teoría de la historia para pensar el pasado* [Entrada de blog] Recuperado de <https://teoriadelahistoria.wordpress.com/2010/12/20/%C2%A1la-clase-de-historia-esta-bien-aburrida/>
- Mugueta, I. (2017). El campus escolar "Historia y videojuegos": Diseño, resultados y conclusiones. *Revista CLIO: History and History teaching* (44), 9-25. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448667
- Nielsen, H. (25 de abril de 2017). Call of Duty: WWII could be the most important game of all time for historians. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2017/apr/25/call-of-duty-wwii-historians-video-games-activision>
- Ocaña, J. E. & Ruiz, F. J. (2020). El videojuego de temática histórica como arte visual: anacronías conscientes y licencias creativas en la representación de espacios urbanos de la saga Assassin's Creed. *Co-herencia*, 17(33), 41-63. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.2>
- Parker, L. (29 de septiembre de 2017). The weight of History: Exploring the real-life inspirations behind Call of Duty: WW2. *GameSpot*. <https://www.gamespot.com/articles/the-weight-of-history-exploring-the-real-life-insp/1100-6453656/>
- Platas, M. & Vicent, N. (2018). ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed: Origins. *Revista CLIO: History and History teaching*, (44), 41-53. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448669
- Real Academia Española. (s. f.). *Videojuego*. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/videojuego>
- Rivera, E. & Torres, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 267-288. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341>
- Rodríguez, I. (12 de marzo de 2015). El videojuego como vía de expresión cultural. *Licencia Histórica*, [Blog]. Recuperado de <https://www.licenciahistorica.com/2015/03/la-representacion-del-pasado-en-la-saga.html>
- Rubio, X. (2013). El pasado en tu sofá: juegos de simulación histórica en entornos computacionales portables. *Revista Her&Mus: heritage & museography* (13), 55-62.
- Sedeño, A. M (2002). La componente visual del videojuego como herramienta educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7 <https://rieoei.org/historico/deloslectores/308sedeno.pdf>
- Serrano, F. A. (14 de septiembre de 2016). Honor. Asesinato. Redención. *MeriStation*. https://as.com/meristation/2007/11/13/analisis/1194937500_158305.html
- Squire, K. D. (2008). Video game-based learning: An emerging paradigm for instruction. *Performance Improvement Quarterly*, 21(2), 7-36.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, History and computer games. En Goldstein, J. & Raessens, J. (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies*, 327-338. The MIT Press.
- Venegas, A. (13 de diciembre de 2016). ¿Se puede aprender historia con los videojuegos históricos? *Xataka*. <https://www.xataka.com/videojuegos/como-de-realistas-o-educativos-son-los-videojuegos-historicos>
- Venegas, A. (2020). El videojuego histórico como forma de memoria. *Revista de Historiografía* (34), 347-368. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2020.5834>
- Voorhees, G. (2009). I Play Therefore I Am. Sid Meier's Civilization, Turn-Based Strategy Games and the Cogito. *Games and Culture*, 4(3), 254-275. <https://doi.org/10.1177/1555412009339728>
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), 25-32. <https://doi.org/10.1109/MC.2005.297>

Análisis del Bullying desde la perspectiva del docente

Analysis of Bullying from the Teacher's Perspective

Elsa Rey Cuevas

Graduada en Educación Primaria. Investigación realizada en el ámbito educativo en la Escuela Universitaria de Osuna (Universidad de Sevilla)

Rocío de la Fuente Martín

Doctora en Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Profesora titular de la Escuela Universitaria de Osuna, Universidad de Sevilla.
ORCID: 0000-0003-3974-9951

Resumen

El presente estudio analiza el fenómeno del bullying desde la perspectiva de los docentes en ejercicio y en formación, con el objetivo de evaluar el conocimiento teórico y práctico que poseen, así como sus necesidades formativas en relación con esta problemática. Mediante un enfoque cuantitativo, se ha desarrollado un cuestionario orientado a explorar las cuatro variables de estudio fundamentales: la percepción sobre la formación recibida, la capacidad de identificación del acoso escolar, el conocimiento sobre intervención y protocolos de actuación, y las necesidades de formación en estrategias de prevención, detección e intervención. Además, se realizó un análisis de las diferencias entre los docentes (en ejercicio o no) en relación a estas variables. Los resultados mostraron una percepción de carencia de formación del profesorado en activo en materia de acoso escolar, mientras que los futuros docentes consideran haber recibido una mejor preparación en esta materia. Sin embargo, tanto los docentes en activo como los futuros docentes están altamente motivados en ampliar su formación teórica y práctica en relación al abordaje del bullying, aún existen importantes carencias en su formación y en el conocimiento de los protocolos de actuación. Esta situación pone de manifiesto la urgencia de mejorar la formación sobre el acoso escolar, tanto durante la etapa universitaria como a lo largo del desarrollo profesional docente.

Palabras Clave: Acoso escolar; bullying; formación docente; intervención; detección.

Abstract:

The present study analyses the phenomenon of bullying from the perspective of practising and trainee teachers, with the aim of assessing their theoretical and practical knowledge

and their training needs in relation to this problem. Using a quantitative approach, a questionnaire has been developed to explore the four fundamental study variables: the perception of the training received, the ability to identify bullying, the knowledge of intervention and protocols for action, and the training needs in prevention, detection and intervention strategies. In addition, an analysis of the differences between teachers (current or not) in relation to these variables was carried out. The results showed a perceived lack of training among in-service teachers on bullying, while future teachers consider themselves to have received better preparation in this area. However, while both practicing and future teachers are highly motivated to expand their theoretical and practical training in addressing bullying, there are still significant gaps in their training and knowledge of response protocols. This situation highlights the urgent need to improve training on bullying, both during the university stage and throughout teachers' professional development.

Key words: School bullying; bullying; teacher training; intervention; detection.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Atendiendo a la definición de Cerezo- Ramirez (2012) el bullying o acoso escolar es un acto agresivo, deliberado y sostenido en el tiempo, llevado a cabo por un individuo o grupo contra otra persona, a quien identifican como su víctima.

El acoso escolar es un problema global que afecta a muchos niños y adolescentes de todo el mundo (Asociación Española de Pediatría, s.f.). Suele darse en mayor medida en las escuelas, ya que los niños y adolescentes pasan allí la mayor parte de su tiempo. Aunque es normal que los estudiantes tengan peleas o discusiones, es fundamental diferenciar entre un conflicto puntual y una situación de acoso continuo.

La magnitud de este problema es alarmante, estudios recientes como el del Consejo General de la Psicología de España (Infocop, 2024) indican que, en nuestro país, el curso pasado 2023-2024, un 9,4% de los estudiantes sufrieron bullying o ciberbullying. Por ello, el papel del docente es fundamental, ya que estos no solo son responsables de impartir conocimiento sino también de proporcionar un entorno seguro para el desarrollo personal de los estudiantes.

Sin embargo, diversas investigaciones, como las de Yoon y Bauman (2014) demuestran que los docentes no se sienten preparados para identificar y abordar este acoso continuo que se da en las aulas de los colegios, esta falta de preparación no solo afecta a los docentes, sino también a los futuros docentes. La carencia de conocimientos sobre el acoso escolar puede agrandar el problema,

ya que, al no contar con herramientas adecuadas para detectar y enfrentar el bullying, los docentes pueden pasar por alto situaciones de acoso en sus aulas.

Dada la importancia del tema, esta investigación tiene como objetivo evaluar el conocimiento teórico y práctico, así como las necesidades de formación de los docentes en relación al bullying. Se analizarán además las diferencias de las variables de estudio (percepción de la formación, identificación del bullying, intervención y necesidades formativas) entre los docentes en ejercicio y los estudiantes y recién titulados.

Para abordar estos objetivos se han definido cuatro variables principales, que permiten analizar de manera más detallada la percepción y preparación de los docentes y futuros docentes ante el acoso escolar. Atendiendo a la primera variable la cual es la percepción de la formación recibida, se estudiará cómo los docentes valoran su preparación previa en relación al acoso escolar. En cuanto a la segunda variable, capacidad para identificar situaciones de acoso, se evaluará si los docentes o futuros docentes reconocen los tipos de bullying, los que intervienen y que la capacidad para identificar el bullying. En tercer lugar, respecto al conocimientos sobre protocolos de actuación y capacidad de intervención, se examinará el conocimiento sobre los protocolos de actuación y la percepción que los docentes tienen a la hora de intervenir en un caso de bullying. Por último, en cuanto al interés por recibir formación sobre el bullying, se explorará la motivación de los docentes para seguir formándose y obtener más estrategias para abordar casos de bullying.

2.MARCO TEÓRICO

Para comprender en profundidad el fenómeno del bullying y analizar adecuadamente la percepción del profesorado sobre esta problemática, es necesario revisar los conceptos clave que lo fundamentan. A continuación, se presenta un marco teórico que aborda el concepto de bullying, sus tipos, los perfiles implicados, las consecuencias, los programas de prevención, los protocolos de actuación de Andalucía y el papel fundamental del profesorado en su detección e intervención.

2.1. Concepto de Bullying y sus Características

El bullying, también conocido como acoso escolar, es un fenómeno que ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas. Existen múltiples definiciones, pero todas coinciden en que se trata de un comportamiento de acoso intencional y repetitivo, en el que existe un desequilibrio de poder entre el agresor y

la víctima. Olweus (1998) considerado pionero en las investigaciones sobre el bullying, lo define como:

"Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones que difícilmente pueden superar por sus propios medios" (p.25).

En base a esta definición y como indica el Protocolo de actuación de acoso escolar de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011) para que una serie de conductas agresivas puedan denominarse bullying, debe cumplir una serie de características.

En primer lugar la intencionalidad: no es un hecho aislado, sino una agresión cuyo propósito es convertir a la persona en víctima. Además, es un hecho repetitivo: la agresión se produce de manera repetitiva, generando en la víctima el miedo a futuros ataques. Asimismo, hay un desequilibrio de poder, ya que existe una desigualdad de fuerza física, psicológica o social entre el agresor y la víctima. Por otro lado, indefensión: las víctimas generalmente suelen ser alumnos más vulnerables. En muchos casos, hay participación grupal, pues en la mayoría de los casos intervienen varios agresores. Finalmente, también existen los observadores pasivos, es decir, otras personas conocen la situación, pero no actúan para detener el acoso escolar.

Tras definir que es el bullying y sus características a continuación, se detallarán los distintos tipos de bullying que pueden manifestarse en el contexto educativo.

2.2. Tipos de Bullying

Autores como Olweus (1993) y Smith et al., (2008) señalan que el bullying o acoso escolar no solo tiene una única forma de manifestarse, si no que el bullying se puede presentar de distintas maneras, cada una con sus características y consecuencias.

Siguiendo la guía "Cuento contigo: convivencia entre iguales" del Departamento de Educación, Cultura y Deporte A.D.C.A.R.A. (Grasa et al.,2006) el bullying se puede clasificar según el tipo de agresión o daño a la víctima:

- **Bullying físico:** Se refiere a cualquier acción física, como golpear, empujar, dar patadas, encerrar o dañar los objetos personales de la víctima (Domínguez y Manzo, 2011). Este tipo de acoso según Olweus (1993) es más común que se produzca entre niños que entre niñas.

- **Bullying verbal:** Se caracteriza por el uso de palabras para humillar, amenazar e insultar a su víctima, incluyendo el uso de motes para meterse con su aspecto físico u orientación sexual (Espelage y Swearer, 2003).
- **Bullying Social:** Busca dañar las relaciones sociales de la víctima, se producen acciones como la exclusión de grupos, aislamiento social y difusión de bulos (Crick y Grotpeter, 1995). Estos autores considerados pioneros del estudio del acoso social destacan que este tipo de acoso se da más en niñas que en niños.
- **Bullying Psicológico:** Engloba todas aquellas conductas dirigidas a debilitar la autoestima de la víctima, provocando inseguridad y temor. Este componente psicológico está presente en todas las manifestaciones de bullying, ya que el impacto emocional es una característica común en cualquier tipo de acoso (Avilés, 2003).
- **Bullying sexual:** Incluye comentarios, gestos o acciones sexuales no deseadas, como tocamientos inapropiados, comentarios obscenos o la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento (Espelage et al., 2012).
- **Ciberbullying:** Se trata de una forma de acoso que utiliza las tecnologías digitales y las redes sociales como herramientas para ejercer violencia, aprovechando la posibilidad de mantener el anonimato (Domínguez y Manzano, 2011).

Por otro lado, Musualem y Castro (2015) diferencia los tipos de acoso centrándose en la manifestación de la agresión, por lo que distinguen entre bullying directo e indirecto. El bullying directo se caracteriza por: Contacto físico (empujones, pegar) o agresión verbal (insultar, poner motes), así como exclusión social. El bullying indirecto, caracterizado por conductas como: robar, difundir bulos, romper objetos personales, ignorar o ningunear a la víctima.

En definitiva, el bullying puede manifestarse de diversas maneras que afectan de diferentes formas a las víctimas, desde el plano físico hasta el digital. Conocer estos tipos es fundamental para su identificación y abordaje. A continuación, se analizarán los distintos perfiles que intervienen en una situación de acoso escolar.

2.3. Roles o Perfil de los y las Participantes

Existen diferentes tipos de perfiles que intervienen en el suceso. A continuación, se describen y analizan los perfiles de los actores que intervienen en

una situación de bullying, ya que su identificación y comprensión son esenciales para abordar de manera eficaz el problema del acoso escolar.

2.3.1. Agresor/a.

Según Ronald (2002) los agresores suelen ser personas que tienen la necesidad de controlar y dominar a los demás. Normalmente estos niños o adolescentes presentan dificultades para ponerse en el lugar de su víctima, y suelen justificar sus acciones como una forma de entretenimiento o como reacción a supuestas provocaciones.

Según Olweus, 1998, los agresores pueden clasificarse en tres perfiles: Activo, aquellos que utilizan su fuerza y establecen relaciones directas con sus víctimas; Social-indirecto, aquellos que influyen en sus cómplices para que lleven a cabo acciones de violencia y de acoso; y Pasivo, aquellos que no intervienen en la acción pero disfrutan viendo sufrir a sus compañeros.

Por otro lado, Olweus (1998) además de diferenciar los tres perfiles de agresores, afirma que la agresión física suele producirse más en niños que en niñas, sin embargo, Crick y Grotpeter (1995) demostraron que, en lugar de una diferencia real de género en los niveles de agresividad, la diferencia en chicos y chicas está en las formas de agresión más usuales en unos y otros. De hecho sus resultados indicaron que las niñas fueron significativamente más agresivas relacionamente que los niños; entendiéndose con ello a un tipo de agresión donde se busca dañar el estatus, la reputación o las relaciones de una persona sin recurrir a la violencia física.

2.3.2. Víctima.

Según Fernández (1998), las víctimas de bullying suelen ser consideradas personas con inseguridad, baja autoestima y escasas habilidades sociales, lo que las hace menos populares y propensas al rechazo. Además, suelen ser más débiles que los agresores y en ocasiones han crecido en un entorno sobreprotector, limitando su autonomía por lo que favorece su dependencia familiar.

En estudios posteriores, Collell y Escudé (2006) y Nicolás (2011) coinciden diferenciar distintos patrones de víctimas en situaciones de bullying. La *víctima pasiva*: presentan rasgos de inseguridad, ansiedad, baja autoestima y dificultades para relacionarse con los demás, lo que la convierte en un blanco fácil para los agresores. *Víctima provocadora*: muestra dificultades en el control emocional y puede provocar comportamientos irritantes para los demás, lo que en ocasiones provoca reacciones negativas en sus compañeros, pareciendo que dicho

acoso es justificado. Y, por último, *víctima inespecífica*: aquella que es percibida como “la rarita o el rarito” de clase y que debido a esta distinción se convierten en objeto de acoso.

2.2.3. Espectadores.

Los espectadores, también conocidos como observadores, son aquellos alumnos que presencian comportamientos de acoso y que, como describen Legge y Maguendzo (2013) al no hacer nada para detenerlo, permiten que el acoso escolar continúe, convirtiéndose en cómplices del silencio.

Además, distintos autores distinguen entre los diferentes papeles que adopta el espectador, distinguiéndose fundamentalmente como coinciden en que el papel del espectador se puede distinguir en dos tipos: Los *espectadores activos*, que son aquellos intervienen en la acción de acoso, defienden a la víctima y denuncian dicho acoso, y los *espectadores pasivos*, que no participan en la situación de acoso, ni muestran apoyo a la víctima, por miedo a sufrir acoso (Bañuls, 2019; Fernández 2013).

En los casos de acoso escolar cómo se puede ver, participan distintas personas, como quien agrede, quien sufre el acoso y quienes solo observan. Cada una cumple un papel que puede hacer que la situación mejore o empeore. Comprender bien estos roles es clave para una intervención adecuada. Por ello es importante saber que todos los que participan en dicha situación presentan consecuencias negativas las cuales se presentan en el siguiente apartado.

2.4. Consecuencias del Bullying

El bullying tiene unas consecuencias no solo en la víctima, sino también en los agresores y en los propios espectadores. Las consecuencias provocadas en la víctima pueden ser puntuales o temporales, como el bajo rendimiento o el fracaso escolar, y problemas emocionales como ansiedad, miedo a salir de casa y baja autoestima (Avilés, 2003). O bien, las víctimas del acoso pueden desarrollar problemas psicológicos más graves o permanentes, como estrés postraumático, causándoles pesadillas o insomnio y, en situaciones extremas, pensamientos de suicidio o consumar el suicidio (Rozalén, 2018; Davis y Davis, 2008).

Por otro lado, los agresores aprenden a usar la violencia para conseguir sus objetivos y ganar poder sobre los demás. Este comportamiento puede continuar en su vida adulta, llevándolos a ser personas abusivas o incluso a cometer actos delictivos (García y Asencio, 2015). Sin embargo, algunos de los agresores con

el tiempo pueden sentirse culpables o arrepentidos, lo que puede causarles problemas emocionales como depresión o ansiedad (Rozalen, 2018).

Los espectadores también se ven afectados, ya que pueden llegar a normalizar la agresión. Pueden sentirse confundidos sobre si intervenir o no, lo que puede llevarlos a convertirse en personas que no sienten el sufrimiento de los demás (Avilés, 2003). Además, el continuo contacto con actos violentos también puede interferir en el desarrollo emocional de los niños, afectando su estabilidad (Villalobos, 2015). Esto ocurre porque crecer en un entorno donde la violencia se percibe como algo normal puede hacer que los niños desarrollen una menor sensibilidad hacia el sufrimiento de los demás, tengan dificultades para gestionar sus emociones y construyan relaciones sociales basadas en el miedo o la desconfianza.

Además, el bullying puede producir consecuencias que pueden durar toda la vida, por lo que es muy importante que las escuelas y las familias trabajen juntas para prevenirlas. Esto incluye crear un ambiente seguro, enseñar valores como el respeto y la empatía, y actuar rápidamente cuando se detecta un caso de bullying (Villalobos, 2015). Estas consecuencias permanentes producidas por el bullying afectan no solo a la víctima, sino también a los agresores y a los observadores, repercutiendo en su bienestar emocional, social y académico. Por ello, en el siguiente apartado se presentarán algunos de los programas más destacados que se han desarrollado para prevenir y combatir el acoso escolar.

2.5. Programas de Prevención

Para prevenir y abordar el acoso escolar, es muy importante establecer estrategias que promuevan la convivencia escolar y se elimine la violencia en el aula. Por ello a lo largo de los años, se han ido desarrollando distintos programas de prevención en los colegios para crear un entorno escolar seguro. Estos son algunos de los principales programas de prevención.

El programa “Kiusaamista Vastaa (KiVa)” se desarrolló en Finlandia con el fin de hacer frente al acoso escolar. Este programa es una herramienta que sirve para reforzar los contenidos dados, relacionados con la convivencia y mejorar las habilidades sociales entre los estudiantes (Viscardi, 2011), cuyo objetivo es modificar el rol de los observadores, es decir, que ayuden a las víctimas y no a los agresores (Garandeau et al., 2014). Como hemos descrito, los observadores participan directa o indirectamente mediante la observación. Este programa trata de enseñar a los alumnos estrategias para apoyar a la víctima en caso de ser observadores en un caso de agresión. Dicho programa está for-

mado por diez lecciones que se llevan a cabo durante todo el curso y que son realizadas con un juego de ordenador.

El “Programa Acoso y Violencia Escolar (AVE)” se desarrolló en España con el objetivo de ayudar a todos los integrantes del ámbito educativo a introducir en todos los centros escolares una cultura libre de violencia escolar. Probada la efectividad del mismo, algunos estudios nos indican que este programa sirve para identificar con antelación casos de bullying y poder eliminarlo. Este programa se implementa a través de actividades prácticas en el que involucra a estudiantes, profesores y a veces a las familias (Ortega et al., 2010; Sánchez, 2016).

La “Tutoría entre iguales”, este programa fue creado en España en 2002 y no fue hasta 2003 cuando lo aplicaron en los centros educativos. Dicho programa tiene como objetivo fomentar la inclusión y crear un ambiente escolar positivo mediante la participación activa del alumnado como tutores, es decir, algunos estudiantes actúan como tutores de sus compañeros para ayudarles en la integración social y bienestar (Bellido, 2015; González, 2015).

Estos programas tienen como objetivo prevenir el bullying, promover una convivencia positiva en las aulas y hacer que el alumnado participe activamente en la mejora del entorno escolar. Por ello, es importante conocer también los pasos que establecen las comunidades autónomas, en este caso la Comunidad Autónoma de Andalucía para actuar ante casos de acoso escolar, los cuales se detallan a continuación.

2.6. Protocolos en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Atendiendo al Protocolo de actuación de acoso escolar de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011), hay 12 pasos a seguir que se detallan en la Tabla 1:

Tabla 1. Pasos del Protocolo de Actuación ante el Acoso Escolar según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011)

Paso	Descripción
Paso 1: Identificación y comunicación de la situación	Cualquier miembro de la comunidad educativa (profesores, alumnos, personal administrativo, etc.) que tenga conocimiento o sospechas de un caso de acoso debe comunicarlo inmediatamente a un profesor, tutor, orientador o al equipo directivo. El director o directora del centro debe ser informado de la situación.
Paso 2: Actuaciones inmediatas	El equipo directivo, junto con el tutor y el orientador, se reúne para recopilar información, analizar la situación y valorar las acciones a tomar. Esta reunión debe quedar registrada por escrito, y si se confirma el acoso, se informa al Servicio Provincial de Inspección de Educación.
Paso 3: Medidas de urgencia	Si se considera necesario, se toman medidas urgentes para proteger a la víctima y evitar más agresiones. Esto incluye garantizar la seguridad del alumno acosado y aplicar medidas cautelares hacia el alumno acosador.
Paso 4: Traslado a las familias o responsables legales	El tutor o el orientador informa a las familias o responsables legales de los alumnos implicados sobre la situación y las medidas adoptadas. Esto se hace con cautela y mediante una entrevista.
Paso 5: Traslado al resto de profesionales	El director del centro informa al equipo docente y, si es necesario, a otros profesionales del centro o instancias externas (servicios sociales, sanitarios o judiciales) sobre la situación, manteniendo la confidencialidad y protección de la intimidad de los menores.
Paso 6: Recogida de información de distintas fuentes	El equipo directivo recopila información de diversas fuentes, como documentos existentes, observaciones en clase, entrevistas con alumnos, familias y otros profesionales. Se elabora un informe contrastando toda la información recogida.
Paso 7: Aplicación de correcciones y medidas disciplinaria	Una vez recopilada y contrastada la información, el director aplica las correcciones o medidas disciplinarias correspondientes al alumno agresor, según el plan de convivencia del centro.
Paso 8: Comunicación a la comisión de convivencia	El director traslada el informe y las medidas disciplinarias aplicadas a la comisión de convivencia del centro para su revisión y seguimiento.
Paso 9: Comunicación a la inspección educativa	El equipo directivo envía el informe al Servicio Provincial de Inspección de Educación, manteniendo la comunicación constante sobre el caso.
Paso 10: Medidas y actuaciones a definir	El equipo directivo, con el asesoramiento del orientador y, si es necesario, del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar, define un conjunto de medidas y actuaciones específicas para cada caso. Estas medidas incluyen apoyo a la víctima, correcciones para el agresor, sensibilización para los observadores y orientación para las familias y el profesorado.
Paso 11: Comunicación a las familias o responsables legales	Se informa a las familias de las medidas individuales y organizativas adoptadas, manteniendo la confidencialidad del caso.
Paso 12: Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa	El inspector de referencia realiza un seguimiento de las medidas aplicadas y de la situación escolar de los alumnos implicados, asegurándose de que se cumplan las acciones definidas.

Nota. Adaptado del "Protocolo de actuación de acoso escolar" de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011)

En resumen, los protocolos de actuación contra el acoso escolar en Andalucía son clave para garantizar una respuesta adecuada. Por ello, es importante que los docentes estén formados para actuar correctamente. A continuación, se abordará la intervención y el papel del profesorado.

2.7. Papel del Profesorado

El papel del docente en el ámbito educativo es muy importante, puesto que como describe Avilés et al., (2020) el docente no solo actúa como modelo y autoridad para los estudiantes, sino que también es el responsable de tomar medidas en cuanto a situaciones de violencia, iniciando el protocolo. En caso de que dichas medidas no se produzcan debido a que los docentes muestran falta de interés o de preparación, los problemas de convivencia, como el malestar social pueden agravarse (Ortega et al., 2013). Sin embargo, si el docente presenta una actitud positiva, se involucra con sus alumnos y además actúa frente a casos de bullying, los estudiantes percibirán esas acciones como censurables e irrepetibles (Avilés et al., 2020).

Por lo tanto, los docentes no solo deben ser modelos de referencia, si no, los que transmitan valores como el respeto, la igualdad y la no violencia. La implicación del docente es clave para que los alumnos tomen conciencia que el abuso de poder es inaceptable y que todas las personas tienen que ser tratadas con respeto e igualdad (Stainton y Willig, 2008).

En resumen, el profesorado juega un papel clave en la prevención del acoso escolar, pero muchos de los profesionales necesitan más formación para saber cómo actuar correctamente. A continuación, se tratará sobre la importancia de seguir formando a los docentes en este ámbito.

2.8. Formación y Capacitación del Profesorado

Aunque los docentes desempeñan un papel clave en la intervención ante el acoso escolar, estudios recientes indican que un alto porcentaje del profesorado en activo reconoce no saber cómo actuar ante un caso de bullying, lo que evidencia una importante carencia en su preparación (Urbina, 2023). Así, por ejemplo, el trabajo del Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León (2021), muestra que la formación en intervención en caso de acoso es muy demandada por los docentes españoles, quienes manifiestan que debería haber más formación, además de la falta reiterada de recursos y herramientas. Se reconoce en el citado trabajo que la falta de formación puede llegar a ser una barrera a la hora de intervenir en un caso de acoso.

En definitiva, el bullying es un problema complejo que afecta a toda la comunidad escolar, involucrando a víctimas, agresores y observadores, por lo que es fundamental que los docentes estén bien preparados para identificar y manejar estas situaciones, y que cuenten con los conocimientos necesarios para aplicar los protocolos adecuados.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivo General

El objetivo de este trabajo es evaluar el conocimiento teórico y práctico así como las necesidades de formación de los docentes en relación al bullying. Se analizarán además las diferencias de las variables de estudio (percepción de la formación, identificación del bullying, intervención y necesidades formativas) entre los docentes en ejercicio y los estudiantes y recién titulados. Específicamente se identificaron cuatro objetivos específicos:

1. Analizar si los docentes perciben que han recibido formación teórica y práctica suficiente sobre el bullying.
2. Analizar la capacidad de detección de los docentes, identificando los tipos de bullying y las señales en las víctimas y agresores.
3. Analizar el grado de conocimiento sobre protocolos de actuación y la capacidad e intervención de los docentes.
4. Analizar si los docentes presentan necesidades de formación sobre las estrategias de prevención, detección e intervención en los casos de bullying.

3.2. Hipótesis

En relación a los objetivos planteados y teniendo en cuenta resultados precedentes se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1): Los docentes recién titulados y no trabajadores y estudiantes tienen una mayor percepción de formación sobre el bullying respecto a los docentes que trabajan.

Hipótesis 2 (H2): Los docentes que trabajan presentan mayor capacidad para identificar los diferentes tipos de bullying en comparación con los docentes en formación o recién titulados que no trabajan.

Hipótesis 3 (H3): Los docentes que trabajan perciben mayor conocimiento sobre protocolos de actuación y la capacidad e intervención en los casos

de bullying en comparación con los docentes en formación o recién titulados que no trabajan.

Hipótesis 4 (H4): Los docentes recién titulados, no trabajadores y los estudiantes expresarán mayor necesidad de formación sobre las estrategias de prevención, detección e intervención en los casos de bullying respecto a los docentes que trabajan.

4. METODOLOGÍA

Este estudio presenta un diseño cuantitativo de tipo transversal descriptivo y comparativo. Según Hernández et al., (2014) un estudio cuantitativo se caracteriza con la recogida y análisis de datos numéricos para describir, explicar y prever fenómenos.

4.1. Muestra

La muestra del estudio ha sido seleccionada mediante un muestreo de conveniencia. El muestreo de conveniencia se caracteriza por la selección de individuos que son fácilmente accesibles y disponibles para el investigador (Etikan et al., 2015). En este caso participaron 104 personas, entre ellas docentes de colegios de Osuna y de Sevilla, recién titulados de la Escuela Universitaria de Osuna (Centro adscrito a la Universidad de Sevilla) y estudiantes de distintas universidades.

De los 104 participantes que han formado parte del estudio, sólo 103 personas informaron sobre su género, siendo el 17,3% hombres, el 81,7% mujeres. Atendiendo a la edad, la media de los participantes es de 30.20 años, con un rango que va desde los 19 años hasta los 66. Es decir, la muestra refleja una gran variedad de edades, aunque la mayoría se encuentran entre los 30 años.

En cuanto a la situación laboral los datos demuestran que el 38,5% de los participantes trabajan como docentes, mientras que el 56.7% son estudiantes y en un menor porcentaje en concreto un 4,8% se encuentra buscando empleo. En relación al nivel de estudios de los participantes, se observa que la mayoría, un 74,8%, son docentes o estudiantes del grado de Educación Primaria. Un 23,3% corresponde a docentes o estudiantes de Educación Infantil, mientras que un 1,9% han cursado o cursan estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD). Cabe destacar que un participante no proporcionó información sobre su formación académica, lo que representa un 1% de datos perdidos en esta variable. Respecto al tipo de centro educativo en el que trabajan los docen-

tes encuestados (un total de 39 participantes), refleja que la gran mayoría, en concreto el 94,5%, desempeña su labor en escuelas públicas. En menor proporción, un 2,6% trabaja en colegios privados y otro 2,6% en centros concertados. Por último, en relación con la universidad en la que los participantes han cursado o cursan sus estudios, se observa que el 52,2% ha asistido a la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla), el 26,9% a la Universidad de Sevilla y el 20,2% a otras universidades como la Universidad de Huelva, Málaga y La Complutense de Madrid.

4.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario ad hoc (disponible en el Anexo 1). Dicho cuestionario consta de 20 preguntas divididas en 5 bloques, el primer bloque recoge los datos sociodemográficos, como la edad, género, situación laboral, tipo de colegio en el que trabaja, la titulación y lo que están estudiando. Del bloque 2 al 5 las preguntas se refieren al conocimiento de los docentes sobre el bullying y se responden con SÍ/NO. Así, en el segundo bloque se evalúa la percepción de los docentes y futuros docentes sobre la formación recibida en relación al bullying. El tercer bloque analiza la capacidad de los docentes y futuros docentes para identificar situaciones de acoso. El cuarto bloque examina los conocimientos sobre los protocolos y valora la preparación de los docentes y futuros docentes para intervenir en casos de bullying y el quinto estudia el interés que tienen los docentes y los futuros docentes en cuanto a seguir formándose sobre el bullying.

4.3. Proceso de Recogida de Datos

La recogida de datos se llevó a cabo en el mes de Marzo del 2025 a través del cuestionario Google forms. El cuestionario fue enviado a alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna, Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva, y también a maestros de los colegios de Osuna de manera online a través de correo electrónico, WhatsApp y redes sociales mediante un enlace directo y garantizando el anonimato.

4.4. Proceso de Análisis de Datos

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 28. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la muestra a través del cual se calcularon los siguientes estadísticos: media, desviación típica, mínimo y máximo, además de

la tabla de frecuencias y porcentajes de las variables estudiadas, objetivos del estudio.

Posteriormente, se realizaron los análisis pertinentes para comprobar las hipótesis enunciadas. Previo al análisis de comparación de medias, se comprobó la distribución de la muestra empleando la prueba Kolmogorov-Smirnov para contrastar la normalidad de los datos. Dado que los datos analizados no cumplían el supuesto de normalidad, se utilizó análisis no paramétricos.

Para analizar las diferencias de puntuaciones medias de las respuestas entre los docentes recién titulados (no trabajadores) o estudiantes, y los docentes trabajadores en relación a las variables estudiadas (percepción de la formación recibida sobre bullying, capacidad para identificar situaciones de acoso, conocimientos sobre protocolos de actuación e interés por recibir formación) se realizaron las pruebas U de Mann-Whitney entre los grupos independientes y no paramétricos.

5. RESULTADOS

El propósito de este estudio fue evaluar la percepción sobre la formación, identificación, intervención y necesidades formativas en relación con el bullying en docentes en ejercicio y estudiantes o recién titulados. Los resultados se organizan en dos secciones principales: en primer lugar, se presentan los resultados del análisis descriptivo de las variables del estudio, que corresponden a los objetivos planteados. Estos suponen el análisis de las respuestas del cuestionario del total de la muestra expresado en porcentajes y gráficas. En segundo lugar, se realiza análisis cuantitativo para comprobar las hipótesis formuladas previamente, y presenta el análisis de las diferencias entre los docentes en ejercicio y los estudiantes o recién titulados en relación a las variables estudiadas.

A continuación, en la Tabla 2, se recogen los resultados obtenidos de cada una de las preguntas del cuestionario. Esta tabla permite observar de manera detallada las respuestas de los participantes en relación con los distintos aspectos abordados en el estudio, tales como la formación recibida sobre el bullying (ítems 7,8 y 9), el nivel de conocimiento (ítems 10,11,12,13 y 14), la capacidad de actuación ante situaciones de bullying (ítems 15,16,17 y 18) y el interés por recibir formación complementaria (ítems 19 y 20).

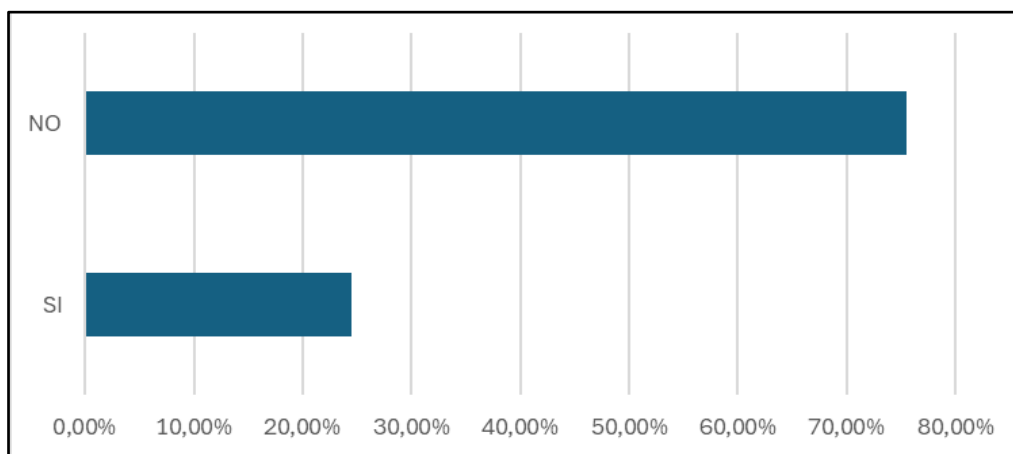
Tabla 2. Resultados por pregunta del cuestionario

Ítem	Pregunta	Sí (%)	No(%)
7	¿Consideras que has recibido información suficiente durante tu formación académica sobre qué es el bullying?	35,6%	64,4%
8	¿Crees que tu formación docente ha abordado el tema del bullying de forma práctica?	10,7%	89,3%
9	¿Tu formación docente ha abordado el tema del bullying de forma teórica?	27,2%	72,8%
10	¿Sabrías diferenciar entre un conflicto puntual entre estudiantes y un caso de bullying?	83,7%	16,3%
11	¿Reconoces los diferentes tipos de bullying (físico, verbal, social, cibernético)?	87,5%	12,5%
12	¿Serías capaz de identificar a una víctima de bullying aunque no te lo diga expresamente?	60,6%	39,4%
13	¿Podrías reconocer a un agresor de bullying dentro de tu aula?	76,9%	23,1%
14	¿Sabes que el bullying no solo afecta a la víctima, sino también a los testigos?	87,4%	12,6%
15	Si un estudiante te cuenta que sufre bullying, ¿sabrías cómo actuar?	54,8%	45,2%
16	¿Sientes que tienes los recursos necesarios para intervenir eficazmente en un caso de bullying?	23,3%	76,7%
17	¿Conoces el protocolo de actuación ante casos de bullying en un centro educativo?	37,5%	62,5%
18	Si un estudiante te pide que no hagas nada tras confesarte que sufre bullying, ¿sabrías cómo manejar la situación?	41,7%	58,3%
19	¿Consideras que, dentro de la formación docente, deberían incluirse talleres y asignaturas obligatorias sobre bullying?	93,3%	6,7%
20	¿Estarías interesado/a en recibir formación continua sobre prevención e intervención en bullying?	92,3%	7,7%

Después de presentar los resultados generales de cada pregunta, se procede al análisis descriptivo detallado de cada una de las variables del estudio considerando a la muestra total encuestada. Para ello, los resultados han sido agrupados en diferentes figuras, organizadas según los objetivos específicos planteados.

5.1. Percepción de la Formación sobre el Bullying

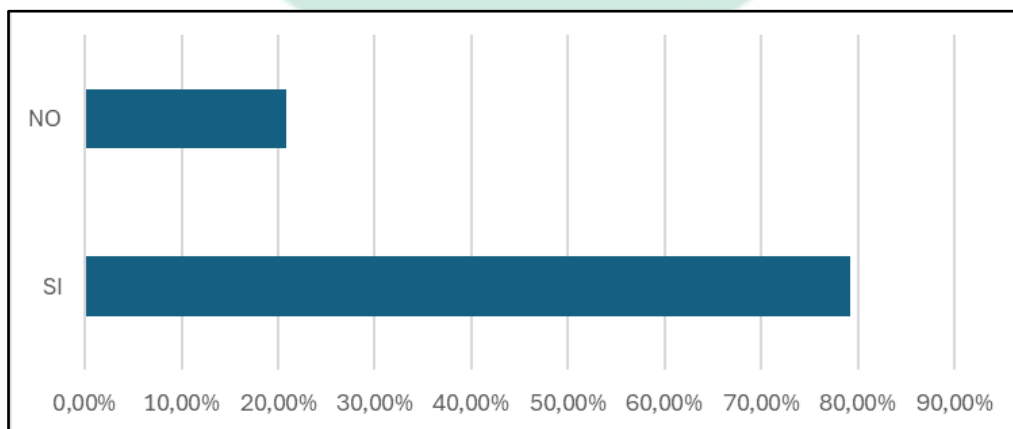
Teniendo en cuenta el primer objetivo, el cual fue analizar si los docentes consideran haber recibido información suficiente sobre el bullying, los resultados muestran que la mayoría de los docentes, en concreto un 75,50%, de los encuestados expresan que no han recibido suficiente formación durante su etapa formativa sobre el bullying y un 24,50% considera que si han recibido la información suficiente (Figura 1).

Figura 1. Formación recibida sobre el bullying

Estos resultados se reflejan también en los ítems correspondientes del cuestionario. Como se observa en la Tabla 2, un 64,4% de los participantes considera que no ha recibido suficiente información sobre bullying (ítem 7). Además, un 89,3% indica que no se ha abordado este tema de manera práctica (ítem 8), y un 72,8% señala que tampoco se ha trabajado suficientemente desde el plano teórico (ítem 9).

5.2. Capacidad de Identificación del Bullying

Atendiendo al segundo objetivo el cual fue analizar la capacidad de detección de bullying de los docentes, identificando los tipos de bullying y las señales de las víctimas y agresores, el 79,22% de los docentes en formación y titulados se sienten capaces de identificar las señales de bullying, mientras que el 20,78% restante indica que no se sienten suficientemente preparados para detectar este tipo de situaciones (Figura 2).

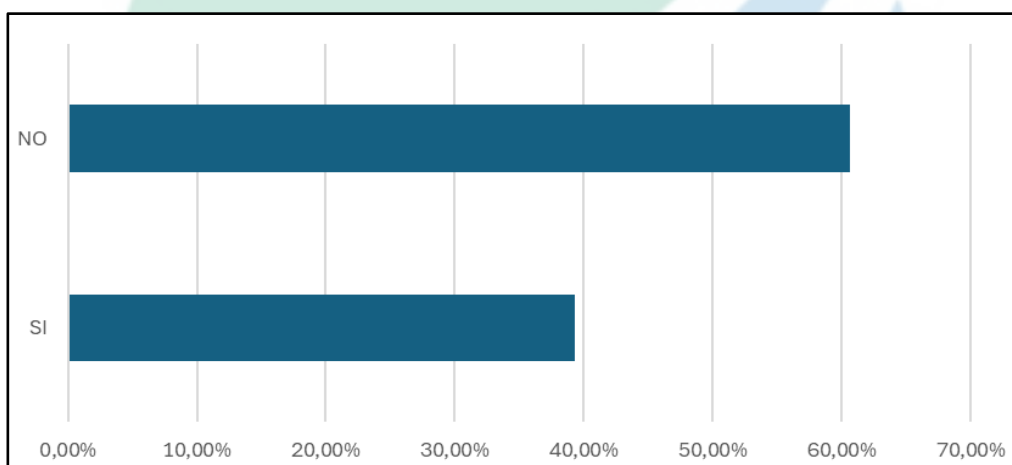
Figura 2. Percepción en cuanto a la capacidad de identificación del bullying

Tal y como indica la Tabla 2, un 83,7% afirma saber diferenciar entre un conflicto puntual y un caso de bullying (ítem 10). Asimismo, un 87,5% reconoce los distintos tipos de acoso escolar (ítem 11), y más de la mitad considera que sería capaz de identificar tanto a la víctima 60,6% (ítem 12), como al agresor 76,9% (ítem 13). También es destacable que el 87,4% reconoce el impacto del bullying en los testigos (ítem 14).

5.3. Preparación para la intervención en caso de Bullying.

En relación con el tercer objetivo, que fue analizar el conocimiento de los docentes acerca de su capacidad de intervención, así como, sobre los protocolos de actuación ante el bullying, el 60,68% de los docentes en formación y titulados dicen no conocer los protocolos establecidos ni saber cómo intervenir adecuadamente, mientras que el 39,32% sí conocen los procedimientos y se sienten preparados para actuar (Figura 3).

Figura 3. Conocimiento sobre los protocolos de actuación y la percepción de capacidad para intervenir



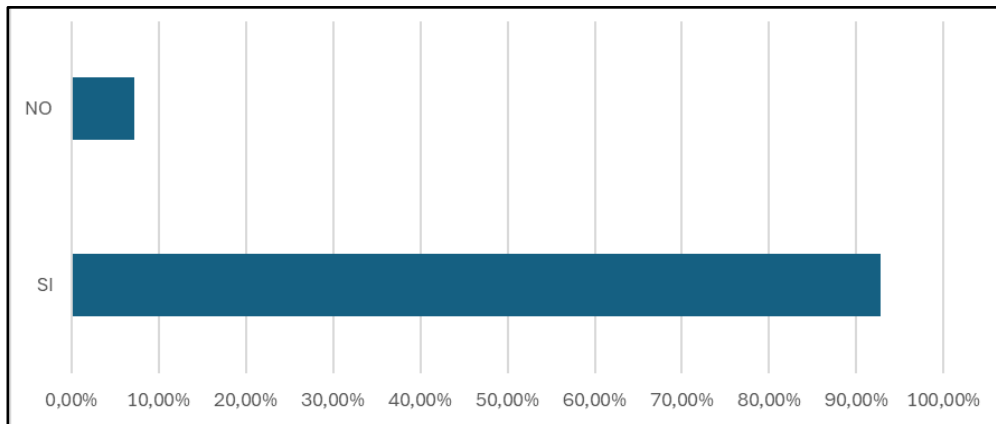
Según los datos de la Tabla 2, sólo un 54,8% sabría cómo actuar si un alumno le confesara que sufre bullying (ítem 15), y apenas un 23,3% considera que dispone de los recursos necesarios para intervenir eficazmente (ítem 16). Además, sólo un 37,5% conoce el protocolo de actuación (ítem 17) y un 58,3% no sabría cómo reaccionar si la víctima le pide que no intervenga (ítem 18).

5.4. Necesidades de Formación sobre el Bullying

Respecto al cuarto objetivo que fue analizar el interés de los docentes en continuar formándose sobre la prevención, detección e intervención en el bullying, el 92,8% de los docentes en formación y titulados han mostrado un alto interés en continuar su formación sobre la prevención, detección e intervención

en el bullying, mientras que solo un 7,2% no muestra interés en seguir formándose sobre el bullying (Figura 4).

Figura 4. Percepción sobre la necesidad de formación



Esta última figura refleja el alto interés del profesorado por mejorar su formación en el abordaje del bullying. En concreto, un 93,3% considera que en la universidad deberían incluirse talleres y asignaturas obligatorias sobre prevención e intervención en bullying (ítem 19), y un 92,3% muestra interés en recibir formación continua en esta temática (ítem 20).

5.5. Análisis de las Diferencias entre los Docentes en Ejercicio y los Estudiantes o Recién Titulados

Se realizó un análisis cuantitativo de comparación de medias para comprobar las hipótesis planteadas al inicio del estudio, que fueron realizadas con el propósito de analizar las posibles diferencias en el conocimiento, la percepción y la preparación frente al bullying entre dos grupos: los docentes en ejercicio y los estudiantes o recién titulados. En concreto, se pretende determinar si existen diferencias significativas en aspectos como la formación recibida, la capacidad de detección de situaciones de acoso escolar, el conocimiento sobre protocolos de actuación y el interés por recibir formación adicional.

Tabla 3. Análisis Comparativo entre docentes en ejercicio y recién titulados/estudiantes sobre las variables relacionados con el bullying

Hipótesis	Variables	Grupos	M	U	Z	p	r
H1	Percepción formación	Docentes	0,43	891	-2,873	0,004	0,37
		Estudiantes	0,94				
H2	Capacidad para identificar situaciones de acoso	Docentes	3,53	1021	-1,858	0,063	0,24
		Estudiantes	4,22				
H3	Conocimientos sobre protocolos de actuación y capacidad de intervención	Docentes	1,85	1048	-1,603	0,109	0,21
		Estudiantes	1,89				
H4	Interés por recibir formación sobre el bullying	Docentes	1,88	1215	-0,694	0,50	0,09
		Estudiantes	1,80				

Nota. Grupos: Docentes= docentes en ejercicio, Estudiantes= Recién titulados y estudiantes de grado; M = media de rangos; U = estadístico de Mann-Whitney; Z = valor Z; p = nivel de significación

A continuación, se procede al análisis y explicación de los datos obtenidos en relación con las hipótesis planteadas, presentados previamente en la Tabla 3.

En relación a la H1, los resultados reflejan que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los docentes en ejercicio y los recién titulados o estudiantes en cuanto a la percepción de la formación recibida sobre bullying, con un valor de $p = 0,004$, por lo tanto, se acepta H1: los recién titulados o estudiantes obtienen una media de rango mayor ($M = 0,94$) que los docentes ($M = 0,43$), lo que significa que los docentes recién titulados o estudiantes perciben haber recibido más formación sobre el bullying. Además, el valor Z negativo (-2,873) indica que los docentes en ejercicio obtuvieron puntuaciones más bajas.

Respecto a la H2, el valor de significación es mayor que lo establecido ($p = 0,063 > 0,05$), lo que indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. Por tanto, se puede decir hay diferencia, pero no estadísticamente significativa, entre docentes en ejercicio y estudiantes o recién titulados en cuanto a la capacidad para identificar situaciones de acoso escolar, por lo que no se puede afirmar esta hipótesis. Sin embargo, podemos señalar que la media del grupo de recién titulados o estudiantes ($M = 4,22$) fue superior a la de los docentes ($M = 3,53$), lo cual contradice la hipótesis inicial que planteaba que los docentes, por su experiencia, tendrían una mayor capacidad de detección. Por tanto, la hipótesis se rechaza, ya que no se cuenta con evidencia estadística suficiente para respaldarla y, además, la tendencia observada va en dirección contraria a lo esperado.

Teniendo los resultados de la H3, el valor de $p = 0,109$ indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes en cuanto a la percepción de sus conocimientos sobre protocolos de actuación frente al acoso escolar. Aunque la media del grupo de docentes ($M = 1,85$) fue superior a la de los recién titulados o estudiantes ($M = 1,39$), esta diferencia no es suficientemente relevante desde el punto de vista estadístico. Por tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula ni aceptar la hipótesis de investigación.

Por último, se presentan los resultados obtenidos de la H4, estos muestran un valor de $p = 0,05$, lo cual indica que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los docentes en ejercicio y los estudiantes o recién titulados en lo que respecta al interés por recibir formación sobre el bullying. Las medias de ambos grupos son muy similares ($M = 1,88$ en docentes y $M = 1,80$ en estudiantes). Por tanto, la hipótesis se rechaza, ya que no se han encontrado diferencias reales entre los grupos y no se confirma que los docentes muestran un mayor interés como se planteaba inicialmente.

6. DISCUSIÓN

En general, los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los objetivos del estudio. La mayoría de los docentes en formación y titulados consideran que no ha recibido suficiente información sobre el bullying durante su formación inicial, aunque sí se sienten capacitados para identificar situaciones de acoso. Sin embargo, muchos reconocen no conocer adecuadamente los protocolos de actuación. A pesar de estas carencias, la mayoría muestra un alto interés por seguir formándose en este ámbito.

Estos resultados invitan a reflexionar sobre el grado de preparación del profesorado, tanto en formación como en ejercicio, frente a la prevención, detección e intervención ante situaciones de acoso escolar. Aunque se observa una mayor concienciación respecto a esta problemática, los datos evidencian deficiencias relevantes en la formación docente en materia de acoso escolar, como ya advertían estudios previos (Avilés et al., 2020) y el informe de acoso escolar para centros educativos (STECyL-i, 2021).

Nuestros resultados indicaron que el 75,5 % del profesorado encuestado manifiesta no haber recibido una formación adecuada sobre bullying durante su etapa universitaria. Este resultado coincide con lo señalado por Urbina (2023), quien también subraya la escasa presencia de estos contenidos en la formación inicial. Además, en nuestro estudio se confirmó la hipótesis inicial señalada (H1)

referida a que los docentes en formación y recién titulados han recibido más formación sobre bullying que aquellos en ejercicio. Esta diferencia podría explicarse, como sugieren Álvarez-García et al. (2010), por los cambios legislativos recientes que han reforzado la inclusión de contenidos en materia de prevención e intervención en el acoso escolar en los planes de estudios de los grados en educación actuales.

Otro resultado a señalar es que el 79,22 % de los participantes afirma sentirse capacitado para identificar casos de bullying. Además, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos comparados en análisis (docentes y estudiantes), aunque cabe resaltar, que los docentes en formación y recién titulados presentan una media ligeramente superior respecto a los docentes en ejercicio, lo que podría deberse a una sobrevaloración de sus conocimientos teóricos o a la falta de actualización del profesorado en ejercicio respecto a nuevas formas de acoso, como el ciberbullying o el acoso relacional (Crick y Grotpeter, 1995; Avilés, 2003).

Por otro lado, un 60,68 % de los encuestados afirma no conocer los protocolos de actuación ni saber cómo intervenir adecuadamente. Este dato resulta preocupante si se considera la existencia del protocolo oficial de la Junta de Andalucía (2011), que establece claramente los pasos a seguir en casos de acoso escolar. Además, no se hallaron diferencias significativas entre docentes en formación y en ejercicio respecto a esta variable analizada. Esta carencia generalizada pone de manifiesto la falta de una formación práctica y específica en materia de actuación frente al bullying.

Por último, un 92,8 % de los participantes muestra un alto interés por seguir formándose en temas relacionados con la prevención e intervención del acoso escolar. Respecto a esta variable tampoco se encontraron significativas entre los grupos analizados. La percepción generalizada sobre la necesidad de formación por la formación coincide con lo planteado por Villalobos (2015), quien destaca la necesidad de fomentar una cultura escolar basada en la empatía, el respeto y la formación continua del profesorado.

En definitiva, los resultados de este estudio, y contrastados con investigaciones previas, muestran que, si bien el profesorado está cada vez más concienciado sobre el problema del bullying, reconocen no encontrarse suficientemente preparados para abordarlo de forma eficaz. A pesar de que muchos se sienten capaces de identificar situaciones de acoso, persiste una importante falta de formación práctica y un conocimiento limitado de los protocolos de actuación. Estas deficiencias suponen un obstáculo considerable y deberían ser

abordadas de manera urgente desde las políticas educativas y los programas de formación docente. En esta línea, Stainton y Willig (2017) subrayan que el papel del profesorado es clave para construir una cultura escolar basada en el respeto y la convivencia libre de violencia.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten concluir que, aunque tanto el profesorado en formación como el que ya se encuentra en ejercicio están bastante concienciados sobre la gravedad del bullying y se perciben capaces de reconocerlo, aún existen importantes carencias en su formación teórico-práctica y en el conocimiento de los protocolos de actuación. Esta situación pone de manifiesto la urgencia de mejorar la formación sobre el acoso escolar, tanto durante la etapa universitaria como a lo largo del desarrollo profesional docente.

En concreto, la mayoría de los participantes manifestaron no haber recibido una formación suficiente sobre el bullying, especialmente en lo que respecta a cómo intervenir en situaciones reales. Además, muchos indicaron no conocer con claridad los pasos que deben seguir ante un caso de acoso en el aula, lo que limita considerablemente su capacidad de actuación.

Por otro lado, los análisis revelaron que no existen diferencias significativas entre docentes en ejercicio y estudiantes o recién titulados en cuanto a la identificación del acoso, el conocimiento de los protocolos o el interés por continuar formándose en este ámbito. No obstante, sí se detectó una diferencia significativa en la percepción de la formación recibida, siendo los futuros docentes quienes consideran haber recibido una mejor preparación. Este dato puede interpretarse como una señal de que las universidades han comenzado a incorporar más contenidos sobre bullying en sus planes de estudio, aunque dicha mejora aún resulta insuficiente.

Un resultado especialmente positivo del estudio es el alto interés que muestran tanto los docentes en activo como los futuros docentes por ampliar su formación en esta temática. Este interés representa una oportunidad valiosa para que las universidades y centros de formación del profesorado ofrezcan programas formativos más completos, actualizados y con un enfoque práctico que permita prevenir, detectar y abordar eficazmente los casos de bullying.

Este estudio, sin embargo, presenta algunas limitaciones que es importante tener en cuenta. En primer lugar, el tamaño de la muestra, aunque adecuado para obtener conclusiones generales, no permite extender los resultados

a todo el colectivo docente. Los participantes pertenecen a una muestra concreta, lo que puede influir en los resultados por las características específicas de sus contextos formativos o laborales.

Además, los datos fueron recogidos mediante un cuestionario en el que no se estableció la obligatoriedad de respuesta para cada pregunta, lo que podría haber dado lugar a omisiones por parte de los participantes y, en consecuencia, haber influido en los resultados obtenidos. Tampoco se observaron directamente las prácticas docentes, por lo que los resultados se basan únicamente en percepciones subjetivas de los participantes.

Otra limitación es que se trata de un estudio transversal, es decir, realizado en un solo momento del tiempo, lo que impide analizar cómo evoluciona la formación o la capacidad de actuación del profesorado a lo largo de su carrera. Tampoco se tuvo en cuenta la etapa educativa, la experiencia o el contexto socioeconómico del centro, factores que pueden influir en la mayor o menor presencia de situaciones de acoso experimentada por los docentes, y por lo tanto, afectar a las respuestas emitidas.

De cara a futuras investigaciones, sería recomendable ampliar la muestra a docentes de distintas zonas, regiones o países, lo que permitiría comparar contextos y detectar necesidades más específicas. Además, se podrían realizar estudios a largo del tiempo que analicen cómo cambia la percepción y la preparación docente tras recibir formación específica en bullying.

Asimismo, sería interesante incorporar metodologías cualitativas, como entrevistas o grupos de discusión, para profundizar en las experiencias personales del profesorado frente al acoso escolar. Por último, futuras investigaciones podrían centrarse en evaluar la efectividad de diferentes tipos de formación, especialmente aquellas con enfoques más prácticos, como simulaciones o análisis de casos reales, que ayuden al profesorado a enfrentarse con mayor seguridad y eficacia a situaciones de bullying en el aula.

En definitiva, los hallazgos de este estudio evidencian, por un lado, la carencia de formación del profesorado en materia de acoso escolar. Por otro lado, subrayan la necesidad de realizar estudios que analicen la situación y describan el fenómeno del acoso escolar y de sus principales factores asociados, de forma que posibilite el diseño de programas preventivos y repercuta en la creación de entornos educativos seguros, respetuosos y libres de violencia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.D.C.A.R.A. (2006). *Guía: Convivencia en los centros educativos. "Cuento Contigo"*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35–56.
- Asociación Española de Pediatría. (s.f.). Bullying. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega3_bullying.pdf
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Avilés, J. M., Paulino, L. R., y Petta, R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de investigación en psicología*, 23(1), 23-41.
- Bellido, A. G. (2015). Programa TEI "tutoría entre iguales". *Innovación educativa*, (25), 17-32.
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 24-29.
- Collell i Caralt, J., y Escudé Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 9-14.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2011). *Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/075616a3-720a-4626-8625-24cfbf716042>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Davis, S., y Davis, J. (2008). *Crece Sin Miedo*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Domínguez, F., y Manzano, M. C. (2011). Las manifestaciones del Bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología*, 8(17), 19-33. https://www.academia.edu/11260125/Manifestaciones_del_Bullying_en_adolescentes
- Espelage, D. L., Basile, K. C., y Hamburger, M. E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 50(1), 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.07.015>
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.1208620>
- Etikan, I., Musa, S. A., y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (2013). Estudio de los roles en el acoso escolar: adopción de perspectivas e integración en el aula. *Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación-Madrid*.
- Función Mutua Madrileña & Fundación ANAR. (2024). *La opinión de los/as estudiantes. VI Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*. Recuperado el 11 de septiembre de 2024.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2014). Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- García Montañez, M. V., y Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- González Bellido, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". *Innovación Educativa*, 25, 17-32.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- Infocop. (2024, 5 de noviembre). El 9,4% del alumnado sufre acoso escolar y/o ciberbullying, según Fundación ANAR. *Infocop*.
- Legue, P., y Maguendzo, A. (2013). Quienes participan en el Bullying. *Revista EDUCARCHILE*. Obtenido de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=194861>
- Musalem, B. R., y Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.002>
- Nicolás, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 7, 1-8.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Alcaide, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, 299-320.
- Ortega, R., Rey, R. D., y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Risueño-Bañuls, N. (2019). *ESCUELAS LIBRES DE ACOSO. Desde infantil: "violencia cero"* (Bachelor's thesis).
- Roland, E. (2002). Bullying, síntomas depresivos y pensamientos suicidas. *Educational Research*, 44(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>
- Rozalén, R. (28 de junio de 2018). Graves consecuencias del bullying en los niños. *MuySaludable.Sanitas.es*. Recuperado de: <https://muysaludable.sanitas.es/actualidad-sanitas/graves-consecuencias-del-bullying-los-ninos>
- Sánchez, E. (2016). El bullying y la violencia escolar. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 91-105.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stainton, W., y Willig, C. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage Publications.
- STECyL-i. (2021). *III Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos 2021*. Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2021/10/III-INFORME-DE-PREVENCION-DEL-ACOSOS-ESCOLAR-EN-CENTROS-EDUCATIVOS-2021.pdf>
- Urbina Elias, O., Redondo Rodríguez, I., EDUCACION-BILBAO, F., y HEZKUNTZA, B. (2023). Formación de los docentes para la detección e intervención en casos de bullying.
- Villalobos, G. (2015). La capacitación como forma de prevención del bullying. *Revista Espiga*, (29), 9-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467846262002>
- Viscardi, Norma. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção psicopedagógica*, 19(18), 12-18. Recuperado en 14 de marzo de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000100003&lng=pt&tlng=es.
- Yoon, J., y Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>



ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

Bloque 1: Datos sociodemográficos

1. Edad
2. Género
 - Femenino
 - Masculino
 - Prefiero no decirlo
 - Otro (especificar)
3. ¿Cuál es tu situación actual?
 - Estoy trabajando como docente
 - Estoy buscando empleo como docente
 - Soy estudiante de formación docente
4. Si es usted estudiante; indique, curso y grado universitario. Y si ya es titulada/o indique el grado universitario de la titulación.
5. Indique la Universidad en la que haya estudiado.
6. Si estás trabajando como docente, ¿en qué tipo de centro educativo trabajas?
 - Público
 - Privado
 - Concertado

Bloque 2: Percepción de la formación recibida

7. ¿Consideras que has recibido información suficiente durante tu formación académica sobre qué es el bullying?
 - Sí
 - No
8. ¿Crees que tu formación docente ha abordado el tema del bullying de forma práctica?
 - Sí
 - No
9. ¿Recibiste formación específica sobre cómo actuar ante casos de bullying?
 - Sí
 - No

Bloque 3: Capacidad de identificación del bullying

10. ¿Sabrías diferenciar entre un conflicto puntual entre estudiantes y un caso de bullying?
 - Sí
 - No

11. ¿Reconoces los diferentes tipos de bullying (físico, verbal, social, cibernético)?

- Sí
- No

12. ¿Serías capaz de identificar a una víctima de bullying aunque no te lo diga expresamente?

- Sí
- No

13. ¿Podrías reconocer a un agresor de bullying dentro de tu aula?

- Sí
- No

14. ¿Sabes que el bullying no solo afecta a la víctima, sino también a los testigos?

- Sí
- No

Bloque 4: Preparación para la intervención

15. Si un estudiante te cuenta que sufre bullying, ¿sabrías cómo actuar?

- Sí
- No

16. ¿Sientes que tienes los recursos necesarios para intervenir eficazmente en un caso de bullying?

- Sí
- No

17. ¿Conoces el protocolo de actuación ante casos de bullying en un centro educativo?

- Sí
- No

18. Si un estudiante te pide que no hagas nada tras confesarte que sufre bullying, ¿sabrías cómo manejar la situación?

- Sí
- No

Bloque 5: Interés de formación

19. ¿Consideras que, dentro de la formación docente, deberían incluirse talleres específicos sobre bullying y que las universidades ofrezcan una asignatura obligatoria sobre su prevención?

- Sí
- No

20. ¿Estarías interesado/a en recibir formación continua sobre prevención e intervención en bullying?

- Sí
- No

El apego y el ajuste psicosocial en niños, adolescentes y adultos

Attachment and psychosocial adjustment in children, adolescents and adults

María Fernández Huertas

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

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo conocer e identificar la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicosocial y el rendimiento académico. Para ello se realizó una Revisión Sistemática utilizando la declaración PRISMA sobre las bases de datos Psycinfo y Google académico. Se incluyeron investigaciones empíricas publicadas en los últimos 10 años en español e inglés, centradas en el estudio del apego de niños, adolescentes y adultos. Los resultados ponen de manifiesto que los niños adolescentes y adultos criados con estilo de apego seguro tienden a tener mejor dominio emocional, presentan mayor capacidad para relacionarse adecuadamente con sus cuidadores, familia e iguales y se relaciona con el rendimiento académico. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos y se proponen líneas de investigación futura. Una limitación del presente estudio es la posible omisión de investigaciones relevantes no publicadas o disponibles en otras bases de datos.

Palabras clave: revisión sistemática, ajuste psicológico, ajuste social, estilos de apego, rendimiento académico.

Abstract:

The present study aims to understand and identify the relationship between attachment styles and psychosocial adjustment and academic performance. To this end, a systematic review was conducted using the PRISMA statement in the PsycINFO and Google Scholar databases. Empirical research published in the last 10 years in Spanish and English, focusing on the study of attachment in children, adolescents, and adults, was included. The results show that children, adolescents, and adults raised with a secure attachment style tend to have better emotional control, show a greater ability to relate appropriately to their caregivers, family, and peers, and that this is related to academic performance. The implications of these findings are discussed, and future research is proposed. A limitation of the present study is the potential omission of relevant research not published or available in other databases.

Keywords: systematic review, psychological adjustment, social adjustment, attachment styles, academic performance.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría del apego fue creada por Bowlby (1969), en ella se describen cuatro tipos de apego relacionados con la forma de comportarse de un niño y sus cuidadores principales. Entre estos cuatro tipos encontramos: niños con apego seguro, niños con apego inseguro-evitativo, niños con apego inseguro-ambivalente y niños con apego inseguro desorganizado-desorientado.

Según señalan Schaffer y Emerson (1964) el tipo de vínculo que los niños establecen con sus padres y madres depende de la sensibilidad y capacidad de respuesta que tienen estos hacia las necesidades del bebé. Por otro lado, según nos indica Jackson (1993) el infante tiene preferencias por estar con la madre en las situaciones en las que está enfermo o necesita consuelo. Sin embargo, también demuestra que los padres son figuras de apego muy importantes para el bebé desde que estos nacen. Así, esta mayor sensibilidad o preferencia hacia la madre puede ser debido a que, en la mayoría de los casos, el bebé pasa más tiempo con ella en los primeros meses de vida (Lamb, 1987; Roopnerine et al., 1990).

El cuidado y bienestar del niño es fundamental y primordial desde el nacimiento. Los progenitores deben brindarle cariño, amor y atenderle cada vez que el pequeño lo necesite. De este tipo de acciones dependerá el tipo de apego que desarrolle. Los modelos de apego que se desarrollan durante la infancia son razonablemente estables durante toda la vida y pueden hacernos entender el desarrollo de la aparición de determinadas patologías o desajustes emocionales en los años posteriores (Bowlby, 1969, 1980). Son numerosos los estudios que demuestran que el apego es un factor de riesgo en la aparición de diversas psicopatologías a lo largo de la vida (Fearon et al., 2010). Es por ello, que es muy importante brindar un apego seguro a nuestros hijos. Conocer los beneficios y perjuicios de cada tipo de apego es esencial para saber si estamos actuando adecuadamente con nuestros infantes.

Por tanto, y con base en los antecedentes presentados, el objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática de la literatura, para analizar la investigación empírica en torno a los tipos de apego y su relación con el ajuste psicológico, social y el rendimiento académico en la infancia, la adolescencia y la adultez en la última década. De este modo, se espera obtener una visión actualizada de las investigaciones sobre los tipos de apego y su influencia a lo largo de la vida de las personas, identificando así los hallazgos principales en torno a la relación señalada, así como posibles áreas de investigación futura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición de apego

El apego se refiere al vínculo afectivo que se crea entre un niño o niña y la persona que le cuida a diario a partir de interacciones que se establecen entre ambos. La teoría del apego formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth (1969, 1978), se basa en la generación de cuatro tipos de sistemas internos de apego que se generan a partir de las relaciones creadas entre madres, padres o cuidador principal e hijos, y que dependen de la forma en cómo el adulto intervine con el bebé en las situaciones cotidianas.

En el desarrollo del apego encontramos varias etapas. En primer lugar, el bebé hasta que cumple los tres primeros meses de vida tiene un vínculo especial con el cuidador y responde con estímulos como sonreír o mirar haciendo que haya un contacto constante entre ellos. En las primeras semanas, el bebé no es capaz de reconocer ni diferenciar el comportamiento de una persona distinta a su cuidador, aunque es capaz de reconocerlo. Los momentos que pasan juntos durante el día hace que la relación cuidador-bebé se vuelva más estable. Entre los tres y los seis meses, el bebé ya es capaz de interaccionar más con el cuidador y es capaz de observar y distinguir a los cuidadores principales, por lo que comienzan a mostrar preferencia por ellos. Una vez cumplido los 6, y hasta los 12 meses, el bebé tiene una evidente preferencia hacia sus cuidadores principales. Es en esta etapa cuando el bebé empieza a mostrar negación hacia los extraños y comienzan a tener mayor dependencia hacia el cuidador, mostrándose a disgusto cuando este se separa de él. Durante el primer año de vida, el bebé es capaz de formar sus primeros vínculos de apego y es esencial en esta etapa crear un vínculo seguro, aunque la etapa del apego sigue evolucionando durante su infancia y adolescencia.

2.2 Estilos de apego, elementos y características

Según John Bowlby y Mary Ainsworth (1969, 1978) se desarrollan cuatro estilos de apego: apego seguro, apego inseguro-ambivalente, apego inseguro-evitativo y, por último, el apego desorganizado. El más común es el apego seguro, se establece en aquellas relaciones en las que el cuidador está pendiente constantemente del bebé y atiende a todas sus necesidades. Este tipo de apego crea en el niño seguridad y confianza ante su cuidador. Estas emociones hacen que el niño se sienta seguro y esté abierto a otro tipo de relaciones y que las establezca con actitud positiva.

En segundo lugar, encontramos el apego inseguro-ambivalente, en este estilo de apego el cuidador atiende al niño adecuadamente en algunas ocasiones, mientras que en otras no. Esto hace que el bebé no sepa cómo va a actuar su cuidador, y exagere mucho las conductas para asegurarse de que este va a atenderle adecuadamente. Este tipo de niño se muestra inseguro y ansioso cuando el cuidador no está, y tienden a ser niños muy dependientes.

Por otro lado, se encuentra el apego inseguro-evitativo, el cuidador se muestra insensible con el niño y no atiende a las necesidades de este. El bebé no espera respuesta ni ayuda por parte del cuidador y no realiza demandas al cuidador.

Por último, en el apego desorganizado el cuidador es una amenaza para el niño en muchas ocasiones, pero también en otras es una protección. En este caso, el bebé no suele desarrollar una estrategia de apego eficaz, debido al comportamiento tan extraño de su cuidador. Este tipo de niños suelen evitar a su cuidador y se comportan de forma confusa y desorientada.

Los tipos de apego se han analizado en situaciones de laboratorios haciendo uso de "la situación del extraño" (Ainsworth et al., 1978). En dicha situación, la figura de apego sale dos veces de una habitación llena de juguetes, y deja el bebé solo o a cargo de un extraño, en pocos minutos la madre regresa. De esta forma, analizan el comportamiento del niño tras la marcha de la madre y/o regreso, y, por tanto, se evidencia un estilo de apego u otro, según el caso.

Las principales funciones de la vinculación del apego guardan relación a nivel filogenético (supervivencia de la especie), y a nivel ontogenético (adecuación de la especie), con la satisfacción de las necesidades del niño o niña, especialmente con la protección y la regulación de las emociones. Tal como afirman Cassidy et al. (1999), el vínculo de apego se organiza en diferentes niveles, entre ellos se encuentran los sentimientos, los modelos internos de apego y las conductas de apego.

En primer lugar, los sentimientos son un componente esencial de la estructura del apego. Cuando el infante sabe de qué forma actúa su cuidador cuando éste tiene necesidades, se crea una relación basada en la seguridad, el cariño y la confianza. Además, el bebé tendrá tranquilidad cuando el cuidador esté cerca y ansiedad o frustración cuando esté lejos. Por último, el bebé que tenga una relación inestable con su cuidador podrá tener desconfianza o inseguridad emocional.

En segundo lugar, encontramos los modelos internos de apego, que son las interpretaciones mentales que se tiene sobre uno mismo y sobre el resto de personas. Estas interpretaciones son construidas a partir de los vínculos formados y de las experiencias vividas y se interiorizan en nuestro cerebro, generando una serie de creencias o expectativas. Los modelos internos de apego crean una imagen sobre las relaciones que tenemos con el resto de personas, no solo con los cuidadores si no con el resto de relaciones que se forjarán a lo largo de la vida.

Por último, las conductas de apego, por parte del bebé/niño tienen el cometido de mantener el contacto y el cariño con la figura de apego. Cuando el niño o la niña enferma se activan los llamados estresores internos, es decir, el niño llora y busca la figura de apego. Cuando el niño cumple 6 meses aproximadamente desarrolla el miedo a los extraños. Es debido a que aprenden a diferenciar a sus figuras de apego del resto de personas. Cuando un extraño se acerca al bebé este suele reaccionar llorando.

2.3. Factores determinantes en el Apego

Para algunos autores se reconoce que la personalidad de padres y madres, así como las experiencias personales durante la infancia respecto a sus figuras de apego, influyen en la forma en la que el cuidador se relaciona con su hija o hijo (Cantón y Cortés, 2000; y Cassidy y Shaver, 2008). Durante la infancia el cuidador también estableció un estilo de apego, y esto determina la forma en la que forjará su vinculación y cuidará a su hijo. Así mismo, también influirá la personalidad del cuidador en dicha relación con su bebé. Por ejemplo, un cuidador con estabilidad emocional y buena autoestima conseguirá una mejor relación con su hijo o hija. Además, los cuidadores con psicopatologías se relacionan con estilos de apego inseguros.

Igualmente, la personalidad del bebé también influirá en el establecimiento del apego y su desarrollo en la primera infancia, y por lo tanto, en la seguridad o inseguridad que desarrolle el niño en su entorno. Si el bebé es tranquilo y fácil de calmar, será más fácil crear una buena relación e interacción entre este y su cuidador. En cambio, aquellos bebés que lloran con facilidad y son difíciles de calmar, tendrán más dificultad a la hora de crear una buena interacción con su cuidador.

Otro factor que influye es que el bebé sea prematuro o presente alguna enfermedad, todo esto podría dificultar la relación con el cuidador. Todo esto puede añadir estrés a la relación que establecen entre cuidador-hijo. A pesar de todo esto el factor más determinante es la forma en la que el adulto cuida y res-

ponde a las necesidades del bebé. Esto será lo que genere el estilo de apego que desarrolla el bebé.

Por otro lado, investigaciones previas encontraron diferencias de género en los estilos de apego en niños preescolares. En el caso de las niñas se encontraban modelos internos de apego más seguras que en los niños (Pierrehumbert et al., 2009). En cambio, estas diferencias no se han encontrado cuando se ha evaluado el género en niños y niñas con edad temprana. Además, los estilos de apego se han relacionado en niños con problemas de conducta mostrando mayor inseguridad y desorganización en las conductas de apego (Van IJzendoorn et al., 1999).

El apoyo social y la estabilidad con la pareja son variables que también están relacionadas con el sistema familiar. Estas variables son positivas para favorecer el estilo de apego seguro Cassidy y Shaver (2008).

Así mismo, se han encontrado diferencias culturales en los estilos de apego de los bebés. Por ejemplo, entre los niños japoneses hay una mayor cantidad de estilos inseguros ambivalentes, debido a que pasan el primer año de vida casi siempre solo con su madre. También, se encuentran los niños alemanes donde hay una mayor cantidad de estilos inseguros evitativos debido a que se fomenta que sean muy independientes Van IJzendoorn y Sagi, (1999).

2.4. Evolución del Apego

Conforme el niño va creciendo el sistema de apego se va haciendo más complejo. Durante el primer año de vida, el infante va creciendo y con ello se vuelve un poco más independiente, por lo que la necesidad de contacto con el cuidador ya es menor. En el segundo y tercer año de vida el niño ya entiende los sentimientos y pensando en sus figuras de apego ya puede conseguir estar bien sin tener que estar con ellas. Todo esto permite que el niño sea más independiente y que no necesite tanto físicamente al cuidador. A partir de este momento se crea una relación de apego más específica con su figura de apego.

A partir de los cinco o seis años, el niño se vuelve más independiente y ya no necesita tanto contacto físico con el cuidador, aquí se crea mayor confianza con la figura de apego y tiene seguridad de que va a estar a su lado cuando lo necesite. Así mismo, al paso que el niño va creciendo establece nuevas relaciones de apego como puede ser con los hermanos o con los abuelos, aunque sigue teniendo preferencia por su cuidador principal. La preferencia del niño hacía las personas de su entorno, tiene que ver con el tiempo que pasa con dichas personas y la forma que tienen de cuidarlo y tratarlo.

Cuando el niño ya tiene las relaciones de apego establecidas estas se estabilizan. Sin embargo, la investigación demuestra que los bebés tienen la capacidad de apegarse a varias personas al mismo tiempo. Los niños y niñas que tienen relaciones de apego seguro tienden a tener otras relaciones con seguridad, y confianza, por lo que, las primeras relaciones de apego van a influir en el resto de vínculos que se creen durante la vida del infante.

En lo referente a las relaciones sociales, las relaciones con los iguales suelen verse marcadas por el apego que hayan tenido con su cuidador principal (Sroufe et al., 1993). Los niños y niñas con apego seguro suelen establecer relaciones más sanas y estables con sus amistades, en cambio, los niños o niñas con relaciones de apego inseguras son más inhibidos durante la etapa de infantil y reaccionan de forma más hostil en la etapa de educación primaria. Además, el estilo de apego que han tenido con su cuidador les influirá en las relaciones de pareja en la adultez, estando relacionado el apego seguro con mejores relaciones afectivas (Lafuente y Cantero, 2010). Finalmente, el estilo de apego creado por la pareja (padre y madre) está relacionado con el apego que en un futuro desarrollarán sus hijos e hijas desarrollarán con los suyos propios. Esto es conocido como *transmisión intergeneracional del apego* (Van Ijzendoorn, 1995).

2.5. El Apego en la Adolescencia

Durante la adolescencia ocurre la separación con los padres y la independencia del niño que ya se convierte en adolescente. En la adolescencia surge un distanciamiento, el afecto disminuye y el tiempo que los hijos pasan con sus padres es menor (Collins y Repinski, 2001; Larson, et al., 1996). El adolescente tiene un incremento de privacidad, por lo que trata de ocultar a sus padres todo lo que siente y ocurre en su vida (Steinberg y Silk, 2002). Así mismo, en la adolescencia comienzan las discusiones entre padres e hijos y es un periodo donde surgen conflictos de los hijos con sus progenitores (Collins y Steinberg, 2006), debido a que el adolescente necesita independencia e intimidad, pero también necesita apoyo para todos los cambios que surgen en él. Durante este proceso el adolescente tiene que encontrar estabilidad y conseguir un equilibrio entre el apego y la necesidad de exploración e independencia.

Al igual que cuando son pequeños, los adolescentes necesitan sentir que sus padres están con ellos y que les brindarán apoyo en todas las situaciones. la mayoría de adolescente necesitan a sus figuras de apego y consiguen tener buenas relaciones con sus padres durante dicha etapa de exploración. Además, en situaciones de tensión los adolescentes y los próximamente adultos suelen buscar a sus padres que son imprescindibles (Delgado y Oliva, 2011; Scharf y May-

selles, 2007). Aquellos niños que tuvieron un apego seguro con sus padres, durante la adolescencia podrán resolver conflictos con sus progenitores pudiendo expresar lo que sienten y llegando a un acuerdo, haciendo que pueda haber buena relación entre ellos (Allen, 2008). En caso de conflictos, suelen tener mejor resolución aquellas familias que han creado un apego seguro junto a sus hijos, debido a que hay mucha confianza entre ellos y tienen un vínculo óptimo, por lo que después de tener desacuerdos seguirán compartiendo momentos juntos y se brindarán apoyo mutuo (Scharf y Mayselles, 2007). Varios estudios demuestran que la relación que tienen estas familias con un estilo de apego seguro hace que el adolescente se sienta bien, tenga la capacidad de relacionarse con sus padres y mostrar sus sentimientos, y, los padres, tienen mayor sensibilidad y comprensión con sus hijos (Allen et al., 2003; Becker-Stoll et al., 2001). En conclusión, el estilo de apego seguro hace que la relación entre padres e hijos sea beneficiosa y que el distanciamiento, propio de los años adolescentes, sea salvable (Bernier et al., 2005).

Mientras que, en aquellas familias en las que desde la infancia un predomina un estilo de apego inseguro, la etapa de la adolescencia puede ser complicada. El adolescente puede verse en desacuerdo con sus padres y tener conflictos a diario. Además, puede mostrar la independencia y autonomía como una amenaza hacia sus padres (McElhaney et al., 2009). En concreto, para aquellos adolescentes que han establecido un estilo de apego inseguro evitativo, las discusiones serán muy frecuentes en su día a día, no conseguirán llegar a ningún acuerdo con sus progenitores y la táctica que usarán frecuentemente es evadirse de las discusiones y no aceptar negociaciones. Este tipo de adolescentes tienden a rechazar a sus progenitores y querer terminar la relación con ellos (Allen y Land, 1999).

Respeto a aquellos adolescentes que desarrollaron un estilo de apego inseguro ambivalente las discusiones estarán muy presentes, y además serán muy intensas, no llegando a conseguir resolver nada. Este tipo de adolescentes suele intensificar demasiado los problemas que surgen con los progenitores. Así mismo, debido a su comportamiento ansioso les es muy difícil ser independientes como se espera en esta edad (Allen y Land, 1999).

Finalmente, se encuentran datos que nos permiten afirmar que los sistemas de apego que se adquieren durante la infancia siguen en la adolescencia y que dichos modelos también generados en la infancia, no solo influye en las relaciones que se establecen en esta etapa, sino que trascienden a las relaciones

con sus iguales o con la pareja durante la adolescencia y adultez temprana (Hamilton et al., 2000).

2.6 Estilos de Apego y Ajuste Psicológico

El apego está relacionado con el desarrollo de procesos mentales desde las primeras relaciones entre el niño y sus cuidadores. Mediante las interacciones con el adulto, el infante comienza a activar sus centros funcionales y activará las estructuras emocionales, como pueden ser la cognición, la acción y la afectividad (Milozzi, 2018).

Para Bowlby (1993), el niño crea lazos emocionales con personas significativas como son sus cuidadores, y lo hace con dos propósitos; en primer lugar, para la formación de estructuras de significado con las que puedan crear e interpretar experiencias y en segundo lugar, la supervivencia, el bebé pasa los primeros años de vida dependiendo de su cuidador, y será su cuidador el que decida la forma de cuidarle y quererle.

La forma en la que el progenitor trata a su hijo o hija va a influir y determinar la conducta de apego del pequeño. La historia de apego y la personalidad del cuidador también influirán en el estilo de apego que tenga con su hijo o hija. Para la salud mental y el buen desarrollo del infante, la forma de comportarse del cuidador, los cuidados de los que disponga y la calidad del vínculo será esencial (Milozzi, 2018).

Los avances e investigaciones durante los últimos años han hecho que la teoría del apego clásica se modifique y amplíe (Milozzi, 2018). Así, se conoce que las relaciones de apego que se crean entre cuidador-hijo son esenciales para el desarrollo estructural de la parte derecha del cerebro (Schore, 1994). Entre estos sistemas se encuentran implicados la autorregulación, el proceso de las emociones y la respuesta al estrés. Las experiencias emocionales negativas y el déficit nutritivo marcan negativamente la salud infantil del pequeño durante la edad temprana. Entre los casos con un estilo de apego inseguro o negligente se observan datos como son una gran cantidad de estrés y una mala regulación del afecto (Shore, 1994). Dichas alteraciones pueden afectar a nivel biológico, fisiológico o cognitivo. Por un lado, pueden traer al niño alteraciones en el sueño y la alimentación. También, en los procesos de atención, en la memoria, el lenguaje, percepción, y puede aumentar los conflictos con su alrededor (Dobordieu, 2011). Según afirma Main (1996), los niños con estilos de apego inseguro pueden llegar a desarrollar trastornos mentales, además, tienden a tener pensamientos negativos sobre ellos mismos y desconfianza hacia otras personas.

2.7. Estilos de Apego y Ajuste Social

El distanciamiento hacía los padres suele ocurrir cuando el niño/a comienza a tener mayor vínculo con sus iguales, estas relaciones de apego con los iguales irán avanzando hasta que los amigos cumplan el papel que cumplían los padres (Collins y Laursen, 2000). Como señalan Scharf y Mayseless (2007), el acercamiento hacía el grupo de iguales es normal durante la adolescencia, y cumple con tres funciones diferentes. En primer lugar, sirve de apoyo al adolescente para poder relajar las posibles disputas que tienen con sus padres, y con ello ir logrando autonomía emocional. En segundo lugar, es una experiencia que prepara al adolescente para las relaciones de pareja. Y, en tercer lugar, el adolescente aprenderá a diversificar aquel apego que solo tenía en un principio con sus padres, y, en situaciones de estrés en las que no disponga del apoyo o cercanía de sus padres, pueden hacer uso de otras relaciones de apego.

Los iguales pueden ayudar a disminuir el estrés y ofrecer sentimientos de seguridad en situaciones difíciles durante la adolescencia y la pubertad. Además, cuando los adolescentes comienzan una relación de pareja se sienten más seguros y estables si tienen un amigo que los acompañe en dicho proceso (Sharf y Mayselles, 2007). Durante la adolescencia cuando el joven se despega de los padres para acercarse más a sus iguales, la relación que se establece entre cuidador-hijo es horizontal debido a que los padres le ofrecen cuidados a él, pero también él les aporta bienestar y cuidado a sus padres (Hartup, 1993). Durante la infancia el niño hace esfuerzos para tratar de agradar y conseguir la aprobación de sus padres, mientras que durante la adolescencia el niño busca la aprobación de sus iguales (Brown et al., 1986).

Por último, normalmente los adolescentes que durante la infancia tuvieron un apego seguro presentan muy buenos recursos, contextos familiares y competencias para poder avanzar con las tareas evolutivas de la adolescencia. Además, tienen más autoestima y se comportan de forma más amables y sociables que los adolescentes que desarrollaron en su infancia un apego inseguro (Allen et al., 2002).

2.8. El Apego en la Escuela

El cambio en el hogar y la incorporación de la mujer al mercado laboral ha hecho que cada vez la escolarización sea más temprana, por lo que los niños y niñas pasan muchas horas en las instituciones educativas. Esto hace que las horas que los pequeños pasan junto a los maestros cree un vínculo importante entre maestro y alumno y que se intensifique el desarrollo afectivo entre estos. La

forma en la que los maestros y maestras se comportan con los alumnos también se puede convertir en un modelo de apego positivo en el infante. Esta relación repercute sobre la conducta del niño en clase, sus emociones y su desarrollo social con el resto de compañeros, pero también influye en su desarrollo cognitivo (Moreno, 2010).

La expectativa que el docente tenga sobre el alumnado y sus experiencias también influye en la relación que crea con estos. Así mismo, también influirá en el niño el estilo de apego que tengan sus compañeros de clase con sus cuidadores (Howes y Ritchie, 1999). Aquellos niños que crecen con estilos de apego seguro tienden a establecer relaciones seguras con sus iguales y con los docentes, pero sobre todo tendrán un buen ajuste académico. En cambio, aquellos alumnos que crecen con estilos de apego inseguro tienen pensamientos y emociones negativas sobre sus docentes y su grupo de iguales, por lo que, no establecen relaciones sanas con su alrededor (Díaz-Aguado y Martínez, 2006). En la etapa de educación infantil, el maestro o maestra destina más tiempo a crear relaciones estables y de buena calidad entre docentes y alumnos para que el alumnado pueda adaptarse al cambio de institución.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Conocer e identificar la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico y social, así como el rendimiento académico en la infancia, la adolescencia y la adultez.

3.2. Objetivos específicos

- Conocer la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico.
- Entender la relación entre los estilos de apego y el ajuste social (relaciones de amistad, familia y pareja).
- Conocer la relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Estrategia de búsqueda

Para la realización de esta revisión sistemática se utilizó el protocolo PRISMA (Serrano y González, 2022). Se recogió información de dos buscadores:

Google académico y Psycinfo. Se utilizaron estos, debido a que eran los que tenían más información y publicaciones relacionadas con los objetivos.

Para la búsqueda de dichos artículos se utilizaron términos claves: “childhood attachment”, “el apego infantil”, “revisión sistemática sobre el apego infantil”, “artículos sobre el apego infantil y las emociones”, “attachment and emotional well-being”, “attachment and academic performance”, “Attachment and emotional well-being in adolescence”, “childhood attachment and adolescence”, “Childhood attachment and its importance in adolescence”, “infant attachment, emotional well-being and academic performance”, “attachment and childhood”, “Attachment and well-being in adolescence”

Se utilizaron estos términos al centrarse el trabajo en el apego infantil y su influencia sobre el ajuste psicosocial en la infancia, la adolescencia y la edad adulta.

Se analizaron finalmente 24 artículos después del proceso de cribado en función de los criterios de inclusión y exclusión como se detalla a continuación.

4.2. Criterios de inclusión y exclusión

En primer lugar, se realizó una búsqueda general con las palabras claves indicadas. Una vez, encontrado una serie de artículos se aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, y tras ello se realizó una selección de los artículos que cumplían dichos criterios. Los artículos incluidos fueron aquellos que contenían información sobre la relación entre el apego y las emociones en niños, adolescentes y adultos.

Los criterios que se han seguido para la inclusión de artículos en la muestra final de artículos a revisar han sido los siguientes: a) que la fecha de publicación fuera desde 2015 hasta la actualidad, b) que el idioma de dichos artículos fuera español o inglés, c) que dichos artículos estuviesen relacionados con los objetivos establecidos en dicho trabajo, es decir, sobre la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico y social, así como en el rendimiento académico en la infancia, la adolescencia y la adultez.

Los criterios de exclusión de los artículos han sido los siguientes: a) que los artículos fueran anteriores a 2015, ya que solo se investigará sobre aquellos artículos redactados en un máximo de 10 años desde la actualidad, b) que los artículos estuviesen redactados en un idioma diferente al español o el inglés.

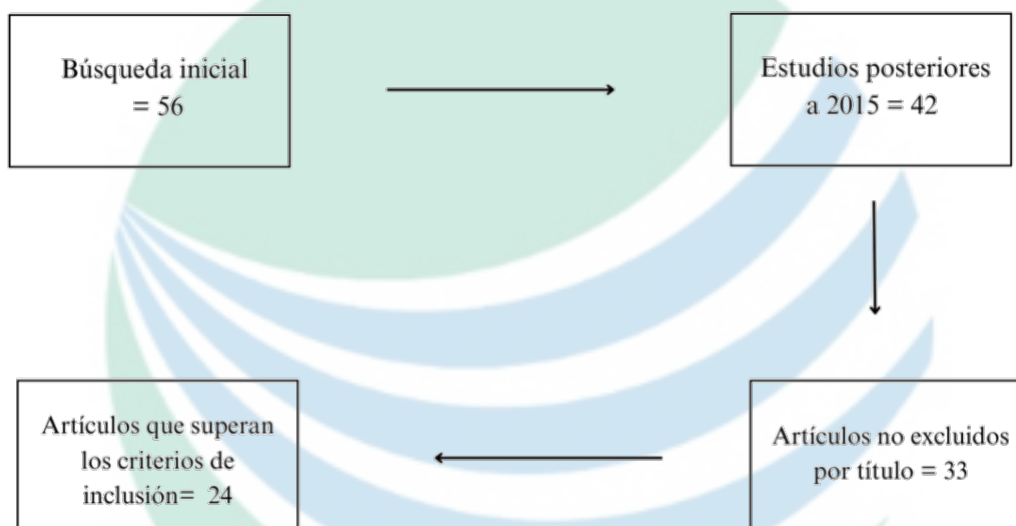
4.3. Recolección de datos

Una vez usados todos los criterios de inclusión, se obtuvieron 56 artículos. Más tarde, al aplicar los filtros del año de publicación, se seleccionaron 42 artículos. A continuación, eliminamos todos aquellos documentos que no hablaban sobre la regulación de las emociones, la salud mental, ajuste social, la relación entre el rendimiento académico y el apego, y las relaciones sociales, por lo que nos quedamos con 33 artículos.

Tras aplicar de nuevo los criterios de inclusión de los 33 artículos, 9 fueron excluidos debido a que no estaban redactados en español ni en inglés.

Finalmente, la muestra fue de un total de 24 artículos.

Figura 1. Proceso de recolección de datos



4.4. Caracteres de búsqueda

Entre los caracteres de búsquedas encontramos un total de 12 términos claves para la realización de dicha revisión sistemática.

Como se ha nombrado anteriormente en el apartado de estrategia de búsqueda, se han usado dos fuentes de búsquedas, las cuáles son Google académico y Psycinfo. Para la recolección de artículos se han usado términos claves. Entre ellos se observa que los términos más repetidos, son “childhood attachment” y “attachment and academic performance”.

4.5. Datos de codificación

Para la extracción de dichos resultados, se ha realizado una tabla con las siguientes categorías a analizar: a) año de publicación, b) país de estudio, c) tipo

de estudio, d) población y muestra, e) instrumentos de evaluación y f) principales resultados hallados en el estudio primario.

5. PRINCIPALES RESULTADOS

Referente a los 29 artículos científicos que compusieron la muestra final de revisión sistemática y sobre los objetivos definidos, se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 1).



Tabla 1. Artículos científicos sobre el apego y el ajuste psicosocial en niños y adolescentes. (2015-2025)

Artículo	Año publicación	País de estudio	Tipo de estudio	Edad	Instrumentos de evaluación	Resultados
Sánchez Daniel, A. (2023). El apego infantil: la influencia en el rendimiento académico. Trabajo fin de grado.	2023	Salamanca	TFG	3-5 años	No se utilizan debido a que es una revisión sistemática	Establecer unos vínculos seguros y positivos como docente hacia el alumnado, puede marcar la diferencia de brindar nuevas oportunidades para que los niños exploren y jueguen durante la etapa de educación infantil.i
Milozzi, S., & Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. Psicología Unemi, 6(11), 70-86.	2022	Argentina	Revisión sistemática	40 años	No se utilizan debido a que es una revisión sistemática	Los datos hallados, confirman que hay una relación positiva entre vínculos de apego y regulación emocional en las distintas etapas de la vida y entre apego inseguro y distintos padecimientos psicológicos tales como trastornos de ansiedad, depresión, somatización, TOC, Trastorno límite y consumo problemático de sustancias, tabaco y alcohol.ii
Rojas, K. A. E., Salvador, K. M. B., & Huarcaya, A. O. S. (2022). El apego en tiempos de pandemia: una mirada desde las docentes del nivel inicial. Horizonte de la Ciencia, 12(23), 118-131.	2023	Perú	Revisión sistemática	Niños 3- 5 años	Entrevista	Se descubrió que el apego es esencial para el desarrollo integral de los niños pequeños. Se debe emplear recursos y estrategias que promuevan un apego seguro, debido a que, dado a que las clases se realizan de manera virtual, es necesario buscar herramientas que permitan el establecimiento de dicho apego.iii
Pinta, S., Pozo, M., Herrera, E. R. Y., Cabascango, K., & de los Ángeles Carpio, M. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. Ciencia américa: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 8(2), 171-188.	2019	Quito-Ecuador	Revisión sistemática	12 años	Cuestionario	Destaca que la mayoría de los padres hacen uso del estilo democrático siendo el 83% los que se preocupan antes las necesidades, se comunican abiertamente y promueven el afecto y las buenas conductas. En su mayoría brindan importancia. Por otro lado, el 3% son aquellos padres que consideran más importante al estilo permisivo y Autoritario y destacan el bajo afecto y poco diálogo entre padre-hijo.iv

Artículo	Año publicación	País de estudio	Tipo de estudio	Edad	Instrumentos de evaluación	Resultados
Lecannelier, F., Guajardo, H., & Monje-Ojeda, G. (2024). Más allá de la sensibilidad materna: Modelo predictivo de la calidad del apego. [Beyond maternal sensitivity: Predictive - 122 -odelo f attachment quality] Psykhe: Revista De La Escuela De Psicología, 33(1), 1.	2024	Chile	Artículo científico	Bebés de 15 a 20 meses	observación	Los resultados indican que la conducta materna relacionada con errores de comunicación podría predecir tanto la calidad como el tipo de apego del infante, controlando la salud mental de la madre y del niño.v
Mónaco, E., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2019). Attachment styles and well-being in adolescents: How does emotional development affect this relationship. International journal of environmental research and public health, 16(14), 2554.	2019	Valencia	Artículo científico	Adolescentes de 12-15 años	Cuestionario	Las competencias emocionales tienen un papel mediador entre el apego parental y el bienestar de los adolescentes, causando quejas somáticas, estrés percibido, satisfacción vital y afectividad. En la adolescencia, el apego al padre no influye en el afecto positivo en comparación con los adolescentes mayores (14-15 años). Además, el apego parental y las competencias emocionales es menor en los hombres que en las mujeres.vi
Stevenson, J. C., Millings, A., & Emerson, L. M. (2019). Psychological well-being and coping: The predictive value of adult attachment, dispositional mindfulness, and emotion regulation. Mindfulness, 10(2), 256-271.	2019	Universidad de Sheffield, Reino Unido	Estudio científico	Adultos 28-55 años	Cuestionario	Estos resultados muestran que la desorganización del apego tiene relación con la ansiedad y la evitación del apego y no actúa como una orientación de apego independiente.vii
Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., ... & Olsson, C. A. (2021). Early childhood attachment stability and change: A meta-analysis. Attachment & Human Development, 23(6), 897-930.	2021	Australia	Revisión sistemática	Bebés 12-75 meses	No se utilizan debido a que es una revisión sistemática	Se encontró estabilidad moderada en el apego seguro durante la infancia.viii
Wang, R. (2021, December). The influence of attachment types on academic performance of children. In 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021) (pp. 512-517). Atlantis Press.	2021	Universidad de Durham, Reino Unido	Artículo investigación	de Niños de 7, 9, 12 y 15 años	Cuestionario	Los resultados dictan que la atención, participación y los tipos de apego se relacionan entre sí a los 15 años.ix

Artículo	Año publicación	País de estudio	Tipo de estudio	Edad	Instrumentos de evaluación	Resultados
Haji Vosoogh, N. S., Tavakolizadeh, J., & Pakdaman, M. (2022). Structural Modeling of the Role of Attachment Styles on Students' Academic Motivation Mediated by Academic Self-efficacy. <i>Journal of Research and Health</i> , 12(4), 261-270.	2022	Irán	Artículo de investigación	Estudiantes de 12-15 años	Cuestionario	Entre los resultados pudieron encontrar que la autoeficacia académica y los estilos de apego afectaron la motivación académica. Además, los estilos de apego tuvieron una influencia directa y significativa sobre la autoeficacia académica. Hubo una relación indirecta entre la regulación emocional y autoeficacia académica mediada sobre la motivación académica.x
Godbout, N., Daspe, M. È., Runtz, M., Cyr, G., & Briere, J. (2019). Childhood maltreatment, attachment, and borderline personality-related symptoms: gender-specific structural equation models. <i>Psychological trauma: theory, research, practice, and policy</i> , 11(1), 90.	2019	California	Investigación sistemática	Adultos de 18-72 años	Cuestionario	En las mujeres, el maltrato paterno se relacionó con un apego más inseguro mientras que los hombres, el maltrato materno se asoció con la evitación del apego.xi
Delgado, E., Serna, C., Martínez, I., & Cruise, E. (2022). Parental attachment and peer relationships in adolescence: A systematic review. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , 19(3), 1064.	2022	Universidad de Castilla-La Mancha y Facultad de Artes y Ciencias, y Universidad Aeronáutica	Revisión sistemática	Adolescentes de 12-18 años	No se utilizan debido a que es una revisión sistemática	Los adolescentes con un apego seguro presentaban un concepto más desarrollado de la amistad, tenían amistades emocionales más estrechas, estaban más integrados en su grupo de iguales y tenían una mayor capacidad de regulación emocional.xii
Keizer, R., Helmerhorst, K. O., & van Rijn-van Gelderen, L. (2019). Perceived quality of the mother-adolescent and father-adolescent attachment relationship and adolescents' self-esteem. <i>Journal of youth and adolescence</i> , 48(6), 1203-1217.	2019	Universidad McMaster, Canadá	Investigación	Adolescentes de 13-14 años	Cuestionario	Los resultados mostraron que, tanto para hijos como para hijas, los cambios en la calidad de la relación de apego entre madre y adolescente y los cambios en la calidad de la relación entre los padres de los adolescentes estaban relacionados positivamente con cambios en la autoestima. Los cambios en la relación de apego con el padre sólo se vincularon significativamente con cambios en la autoestima de las hijas, no con la de los hijos.xiii

Artículo	Año publicación	País de estudio	Tipo de estudio	Edad	Instrumentos de evaluación	Resultados
Hossein, S., Iqbal, A., Karban, A., & Turkmen, D. (2024). Examining the Relationship Between Attachment Styles, Academic Performance, and Mental Well-Being in McMaster University Undergraduate Students. <i>McMaster Undergraduate Journal of Social Psychology</i> , 5(1).	2024	Universidad McMaster, Canadá	Revista de pregrado de psicología social	18 años	Cuestionario	La mayoría (n = 84) de la muestra mostró un estilo de apego ansioso y casi la mitad (n = 50) mostró un estilo de apego evitativo.xiv
Spruit, A., Goos, L., Weenink, N., Rodenburg, R., Niemeyer, H., Stams, G. J., & Colonnese, C. (2020). The relation between attachment and depression in children and adolescents: A multi-level meta-analysis. <i>Clinical child and family psychology review</i> , 23, 54-69.	2019	Países Bajos, Amsterdam	Revisión sistemática	0-23 años	No se utilizan debido a que es una revisión sistemática	Los resultados indicaron que el apego inseguro a los cuidadores principales se asociaba con la depresión.xv
Gana, M., Rad, D., & Stoian, C. D. (2023). Family functioning, parental attachment and students' academic success. <i>Journal of Infrastructure, Policy and Development</i> , 8(1), 2565.	2023	Universidad de Salamanca, España	Revisión sistemática	20-35 años	Cuestionario	Los resultados afirman la asociación positiva entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico. Además, el estudio identifica los vínculos y el contacto entre padres e hijos como mediadores en esta relación. Revela que la influencia del funcionamiento familiar en el éxito académico se vuelve sustancial cuando los vínculos emocionales fomentan un mayor contacto entre padres e hijos.xvi
Tepeli Temiz, Z., & Tan Cömert, I. (2018). The relationship between life satisfaction, attachment styles and psychological resilience in university students.	2018	Universidad Fatih Sultán Turquía	Estudio descriptivo	18-39 años	Cuestionario	Los resultados de la investigación sobre los estilos de apego de los estudiantes universitarios indicaron que el 49,4% tuvieron un patrón de apego evitativo y el 48,9% ansioso. Se detectó un aumento en las puntuaciones de apego ansioso y evitativo.xvii
Berardi, A., & Morton, B. M. (2017). Maximizing Academic Success for Foster Care Students: A Trauma-Informed Approach. <i>Journal of At-Risk Issues</i> , 20(1), 10-16.	2017	Universidad privada en Tigard, Oregón Estados Unidos	Artículos de revistas	0-18 años	Cuestionario	Esto resulta en fracaso académico para la mitad de todos los niños con poco cuidado. La capacitación sobre cómo responder a los niños que han sufrido un trauma es esencial para garantizar que los niños se sientan cómodos y seguros en el aula para que puedan acceder a su educación.xviii

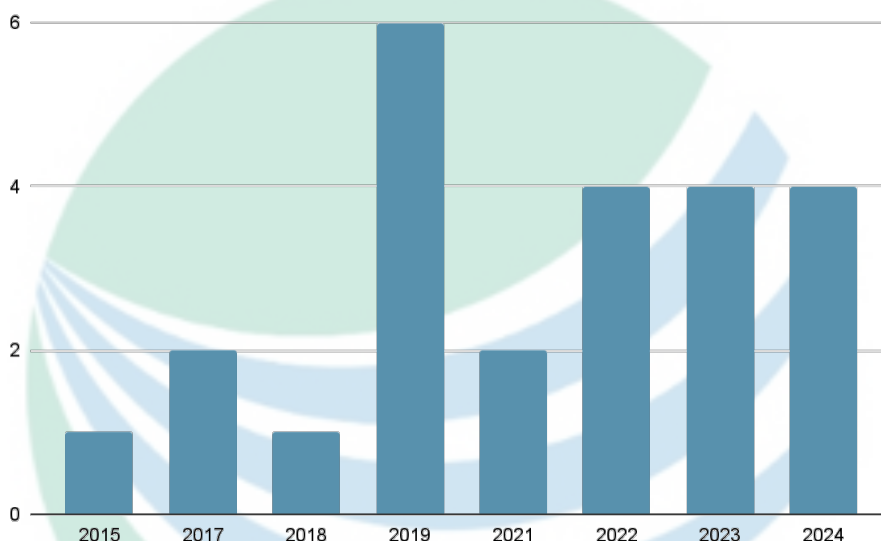
Artículo	Año publicación	País de estudio	Tipo de estudio	Edad	Instrumentos de evaluación	Resultados
Marrero-Quevedo, R. J., Blanco-Hernández, P. J., & Hernández-Cabrera, J. A. (2019). Adult attachment and psychological well-being: The mediating role of personality. <i>Journal of Adult Development</i> , 26, 41-56.	2015	Kent State University, Estados Unidos	Artículo de revista	6 – 18 años	Cuestionario	Entre los resultados encontramos que los niños y niñas con apego seguro tienen mejor dominio emocional que aquellos niños con apego inseguro.xix
Dike, I., Anazonwu, C., Dike, A., Nweke, K., Oluwafemi, O., Umeaku, N., & Ugboaku, P. (2022). Relationship between Social Media Addiction and Attachment Style on Academic Performance. <i>Nigerian Journal of Social Psychology</i> , 5(1).	2022	Bandar AbbasIrán	Revisión sistemática	12-16 años	Cuestionario	Los resultados mostraron que el estilo de apego seguro tiene una relación muy positiva con el rendimiento académico, mientras que el estilo de apego ambivalente tiene una relación negativa con el buen rendimiento académico.xx
Granqvist, P., Sroufe, L. A., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., van Ijzendoorn, M., ... & Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: A review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. <i>Attachment & human development</i> , 19(6), 534-558.	2017	Estados Unidos	Artículo de investigación	de 0-6 años	Observación	El apego desorganizado es más común entre los niños que han sido maltratados.Los comportamientos desorganizados indican maltrato, riesgo de desarrollo o enfermedad mental.xxi
Can Caglayan, I. S., Uzun Cicek, A., Yilmaz, Y., & Sahin, A. E. (2023). The role of childhood trauma on prenatal attachment: A cross-sectional study. <i>Journal of Nervous and Mental Disease</i> , 211(4), 281-288.	2023	Turquía	Revisión sistemática	Mujeres embarazadas de 22-39 años	Cuestionario	Los resultados mostraron que todas las experiencias traumáticas infantiles se asociaron con puntuaciones más bajas de apego prenatal. Asimismo, los traumas infantiles más graves se asociaron fuertemente con un apego prenatal más débil.xxii
Maydom, J. K., Blackwell, C., & O'Connor, D. B. (2024). Childhood trauma and suicide risk: Investigating the role of adult attachment. <i>Journal of Affective Disorders</i> , 365, 295	2024	Reino Unido	Revisión sistemática	A partir de 18 años	Cuestionario	Los niveles más altos de trauma infantil y ansiedad se asociaron con intentos de suicidio, así como con niveles más altos de derrota y estrés diarios..xxiii

Artículo	Año publicación	País de estudio	Tipo de estudio	Edad	Instrumentos de evaluación	Resultados
Dagan, O., Schuengel, C., Verhage, M. L., Madigan, S., Roisman, G. I., Van Ijzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., Duschinsky, R., Sagi-Schwartz, A., Bureau, J., Eiden, R. D., Volling, B. L., Wong, M. S., Schoppe-Sullivan, S., Aviezer, O., Brown, G. L., Reiker, J., Mangelsdorf, S., Fearon, R. M. P., . . . Oosterman, M. (2024). Attachment relationship quality with mothers and fathers and child temperament: An individual participant data meta-analysis. <i>Developmental Psychology</i> , 60(11), 2144-2156.	2024	Estados Unidos	Revisión sistemática	0-6 años	Observación	Las emociones negativas se asociaron con relaciones de apego poco seguras entre hijos y progenitores.xxiv

5.1. Año y país de estudio

En el gráfico de la Figura 2 podemos observar que las publicaciones han ido en aumento a partir del 2015 en adelante. En primer lugar, podemos observar que destaca el año 2019 con 6 artículos sobre el apego. En el año 2015 y 2018 solo hubo un artículo publicado cada año, mientras que, en el año 2016, 2020 y 2025 no hubo publicaciones sobre dicho tema. En cambio, en 2017 hubo 2 artículos publicados. En 2021 se ha obtenido un total de 2 artículos cada año. Por último, los años 2022, 2023 y 2024 fueron los segundos con mayor índice de publicaciones obtenidas siendo un total de 4 artículos cada año.

Figura 2. Año de publicación de los artículos analizados



En relación con el país, encontramos un total de 14 países, entre los que se encuentran: España, Estados Unidos, Asia central, Reino Unido, Canadá, Ámsterdam, Irán, Argentina, Perú, Quito-Ecuador, Chile, Australia, California y Turquía.

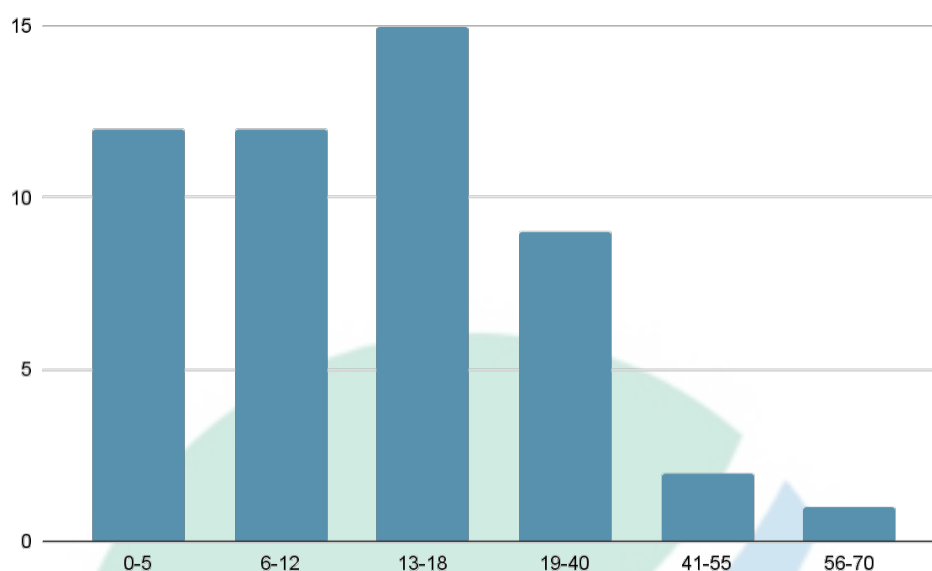
Se clasificaron los países por continentes para reducir los resultados obtenidos. Entre ellos encontramos que; Europa tenía 8 publicaciones, América del Norte tenía 7 publicaciones, Asia tenía 4 publicaciones, América del sur tenía 4 publicaciones, y, por último, Oceanía tenía 1 publicación.

5.2. Características de la edad

De los estudios analizados encontramos que doce son trabajos con muestras de niños/as de 0 a 5 años, doce de niños/as de 6 a 12 años, quince artículos se refieren a adolescentes de 13 a 18 años, nueve de los artículos se refieren a

adultos emergentes de 19 a 40 años. Y, por último, encontramos dos estudios sobre adultos de 41 a 55 años, y uno sobre adultos de 55 a 70 años.

Figura 3. Características de la edad de los artículos analizados



5.3. Instrumentos de evaluación

La mayoría de los trabajos (15 de 24) han utilizado como instrumentos de evaluación los cuestionarios para la evaluación de los participantes. Sin embargo, también encontramos algunos trabajos en los que se ha utilizado la entrevista como método de evaluación o la observación de los participantes.

5.4. Instrumento de búsqueda

Para la búsqueda bibliográfica se utilizaron los buscadores Google académico y Psycinfo. De los que 22 artículos fueron extraídos de Google Académico y solo 2 artículos se obtuvieron de Psycinfo.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la tabla van a ser clasificados en base a los objetivos, es decir, cada objetivo tendrá unos resultados específicos, además serán discutidos para obtener conclusiones.

Entre los objetivos de dicho artículo encontramos un objetivo general siendo este: conocer e identificar la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico, social, así como el rendimiento académico en la infancia, la adolescencia y adultez.

Además, encontramos tres objetivos específicos siendo estos: conocer la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico, entender la relación entre los estilos de apego y el ajuste social (relaciones de amistad, familiares, y pareja) y, por último, conocer la relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico.

6.1. Relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico.

En primer lugar, se clasificaron los resultados relacionados con el primer objetivo específico, siendo este conocer la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico.

Entre los datos encontrados se observó una relación positiva entre los vínculos de apego y la regulación emocional en las distintas etapas de la vida, y se encontró una relación entre el apego inseguro y los distintos trastornos psicológicos como son la ansiedad, depresión, somatización, TOC, Trastorno límite y consumos problemáticos de sustancias según recoge Sánchez (2023).

Opie et al. (2021) encontraron que los niños con apego seguro en la infancia presentan un mejor dominio emocional en comparación a los niños con apego inseguro. Además, los resultados mostraron que el apego inseguro con los cuidadores principales se asociaba con la depresión según Spruit et al. (2020), y que los niveles más altos de ansiedad y trauma infantil se asociaron a intentos de suicidio, y a niveles de estrés y derrota muy altos según (Maydom et al., 2024).

Por otro lado, otros resultados indicaron que la conducta materna en relación a la falta de comunicación puede predecir la calidad y el tipo de apego del niño y la niña teniendo consecuencias para la salud mental del infante según (Lecannelier et al., 2024).

Por otro lado, Mónaco et al. (2019) confirmaron que las emociones tienen un papel mediador entre el apego parental y el bienestar de los adolescentes.

Además, los resultados mostraron que todas las experiencias traumáticas infantiles estaban asociadas con puntuaciones de apego prenatal seguro muy bajas. Los traumas infantiles más graves se asociaban a un apego prenatal seguro muy débil según informa Caglayan et al. (2023).

Se observó que en la adolescencia temprana sobre los 12-13 años, el apego parental no influye en el apego positivo en comparación con los 14-15 años de edad. Los resultados indicaron que la atención, participación y los tipos de apego se relacionaban entre sí durante los 15 años. Igualmente, la relación entre el

apego parental y las emociones es menor en los hombres que en las mujeres según explica Mónaco, et al (2019).

Además, los resultados afirmaban que, tanto para los niños como para las niñas, los cambios en la calidad de apego con sus progenitores estaban relacionados con cambios en la autoestima. Por el contrario, los cambios en la relación de apego con el padre solo se vincularon con cambios de autoestima en las hijas, mientras que en los hijos no según Keizer et al. (2019).

Por último, en las mujeres el maltrato paterno se relacionó con un apego más inseguro mientras que en los hombres, el maltrato materno se asoció con la evitación del apego según Godbout et al. (2019).

En conclusión, podemos observar que la forma en la que los cuidadores principales y su entorno, cuidan al infante deja huellas en este para el resto de su vida, haciendo que se comporte de una manera u otra según el estilo de apego empleado por sus padres, familiares, etc. Es por ello, que los estudios explican que aquellos niños con apego inseguro tienden a tener problemas psicológicos, mientras que aquellos con apego seguro tienden a tener mejor dominio emocional. Además, se observa que es mayor el porcentaje de cuidadores principales que hacen uso de un estilo de crianza democrática, comunicándose abiertamente y promoviendo el afecto y las buenas conductas, haciendo ver al niño/a que se preocupan por él/ella.

6.2. Relación entre los estilos de apego y el ajuste social

En segundo lugar, se clasificaron los resultados relacionados con el segundo objetivo específico siendo este, entender la relación entre los estilos de apego y el ajuste social. Así, Delgado et al. (2022) encontraron que los adolescentes con un apego seguro presentaban un concepto más desarrollado de la amistad, tenían amistades emocionales más estrechas, estaban más integrados en su grupo de iguales y tenían una mayor capacidad de regulación emocional, por lo tanto, los adolescentes con apego seguro incorporan nuevos modelos internos de trabajo con los que aprenden patrones de interacción, lo que a su vez promueve relaciones de calidad con los iguales. Además, este trabajo pone de relieve que un estilo de apego seguro promueve la creación de relaciones afectivas basadas en la comunicación, apoyo y respeto. Y que los adolescentes con apego seguro interactúan cómodamente con amistades del mismo sexo y del sexo opuesto, mientras que aquellos adolescentes con apego inseguro muestran una tendencia a tener interacciones con amigos del mismo sexo y menos con amistades del sexo opuesto.

En conclusión, se puede observar que aquellos niños y adolescentes criados con estilo de apego seguro tienen mayor capacidad para relacionarse adecuadamente con sus cuidadores, familia e iguales, favoreciendo dicho estilo de apego las relaciones de calidad y respeto entre el niño y su entorno.

6.3. Relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico

En tercer lugar, se clasificaron los resultados relacionados con el tercer objetivo específico siendo este, la relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico. Entre los resultados encontrados se observó que el apego es esencial para el desarrollo integral de los pequeños según Rojas et al (2022), indicando además que hay una relación entre el funcionamiento familiar adecuado y el rendimiento académico en coincidencia con el trabajo de Gana et al. (2023). Además, el estudio de estos autores identificaba los vínculos y el contacto entre padres e hijos como mediadores de esta relación. Se encontraron en los resultados que la autoeficacia académica y los estilos de apego tenían una influencia directa y además afectaban a la motivación académica. En cambio, hubo una relación indirecta entre la regulación emocional y la autoeficacia académica mediada por la motivación académica. Así mismo, los resultados mostraron que el estilo de apego seguro tenía una relación positiva con el rendimiento académico, mientras que el estilo de apego ambivalente tenía una relación de apego negativa según Vosoogh et al. (2022).

También se concluye que establecer vínculos seguros y positivos entre alumnado y docente, podía hacer que los niños exploraran y jugarán más en la etapa de infantil tal y como afirma Sánchez (2023). Según los resultados, el fracaso académico se encontraba en la mitad de los niños que experimentaban pocos cuidados y que era esencial, que los docentes estuviesen capacitados para saber cómo tratar a aquellos niños/as que habían experimentado traumas para que se sintieran cómodos y seguros en el aula y tuvieran una educación adecuada según Berardi & Morton (2017).

Por último, un estudio realizado a estudiantes universitarios predijo que el 49,4 % de los universitarios tenía apego evitativo mientras que el 48,9 % tenía apego ansioso. Se observó un aumento significativo de estos dos estilos de apego según Temiz y CÖmert (2018).

En conclusión, el vínculo de apego seguro se relaciona con el rendimiento académico del niño, encontrándose en la mayoría de los trabajos una relación entre el estilo de apego seguro y el mejor rendimiento académico de niños, adolescentes y adultos.

7. CONCLUSIONES

Para la realización de dicho artículo se hizo uso de 24 artículos que tuviesen relación con los objetivos propuestos.

En primer lugar, el primer objetivo empleado fue conocer la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico. Tras observar los resultados relacionados con dicho objetivo se llega a la conclusión de que hay una relación positiva entre la regulación emocional y los vínculos de apego durante todas las etapas de la vida. Además, el apego inseguro en la mayoría de los casos desemboca en trastornos psicológicos. En general, se obtiene como conclusión a este objetivo que la forma en la que los cuidadores principales cuidan y tratan al niño y la niña es muy importante para su bienestar emocional.

En segundo lugar, el objetivo empleado fue entender la relación entre los estilos de apego y el ajuste social. Tras analizar dichos resultados se encontró que aquellos niños y niñas con un estilo de apego seguro son capaces de relacionarse adecuadamente con sus familiares y amigos, creando relaciones de calidad y respeto. Así mismo, los estudios afirman que los adolescentes con apego seguro tienen relaciones de amistad más estrechas e interactúan cómodamente con amistades del mismo sexo y del sexo contrario a diferencia de aquellos que tienen un estilo de apego inseguro.

En tercer lugar, el tercer y último objetivo fue la relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico. Tras observar dichos resultados se encontró que una buena relación familiar y un vínculo de apego seguro tienen una relación directa con un rendimiento académico adecuado. En la mayoría de los casos, aquellos niños y niñas que presentan pocos cuidados por parte de sus cuidadores tienen mayor riesgo de fracaso académico escolar.

Para finalizar, es importante que para futuros artículos o implicaciones prácticas se investigue y analice la importancia de establecer un vínculo de apego seguro, esencial para el buen desarrollo psicosocial en todas las etapas de la vida.

8. REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 969-1025.
- Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In: Cassidy J, Shaver PR, editors. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd ed. Guilford; New York: 2008. pp. 419 – 435.

- Allen, J. P. y Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*. Nueva York: The Guilford Press.
- Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C., McElhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M., y Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70(1), 56.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. M., O'Beirne-Kelley, H. et. al. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.
- Becker-Stoll, F., Delius, A., y Scheitenberger, S. (2001). Adolescents nonverbal emotional expresions during negotiation of a disagreement with their mothers: An attachment approach. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 344-353.
- Berardi, A., y Morton, B. M. (2017). Maximizing Academic Success for Foster Care Students: A Trauma-Informed Approach. *Journal of At-Risk Issues*, 20(1), 10-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148240>
- Bernier, A., Larose, S., y Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment and Human Development*, 7, 171-185.
- Bowlby, N. (1993). La separación afectiva, Barcelona. Editorial: Paidós.
- Bowlby, J. (1969). El vínculo afectivo. Buenos aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1978). Attachment theory and its therapeutic implications. *Adolescent psychiatry*.
- Bowlby, J. (1980). La pérdida afectiva. Tristeza y depresión. Buenos aires: Paidós, 1984.
- Brown, B. B., Clasen, D. R., y Eicher, S. A. (1986). Perceptions of Peer Pressure, Peer Conformity dispositions, and Self-Reported Behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.
- Bureau, J., Eiden, R. D., Volling, B. L., Wong, M. S., Schoppe-Sullivan, S., Aviezer, O., Brown, G. L., Reiker, J., Mangelsdorf, S., Fearon, R. M. P., ... Oosterman, M. (2024). Attachment relationship quality with mothers and fathers and child temperament: An individual participant data meta-analysis. *Developmental Psychology*, 60(11), 2144-2156. <https://www.proquest.com/psycinfo/docview/2926704225/abstract/518A2C0A94D24B05PQ/2?accountid=14744&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Can Caglayan, I. S., Uzun Cicek, A., Yilmaz, Y., y Sahin, A. E. (2023). The role of childhood trauma on prenatal attachment: A cross-sectional study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 211(4), 281-288. <https://www.proquest.com/psycinfo/docview/2821391198/D2E602A9542E455APQ/2?accountid=14744&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Cantón, J. y Cortés, M. R. (2000). El apego del niño a sus cuidadores. Madrid: Alianza editorial.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 2, 3-22.
- Cassidy, J. y Shaver, P.R. (Eds) (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (Ed. rev.). New York: Guilford Press.
- Collins, W. A. y Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. En R. Montemayor, G. R. Adams, y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collins, W. A., y Laursen, B. (2000). Adolescent relationships: The art of fugue. In *Close relationships: A sourcebook* (pp. 58-69). SAGE Publications, Inc..
- Collins, W.A. y Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology* (W. Damon and R. Lerner, Eds.). (pp. 1003-1067). New York: Wiley.

- Dagan, O., Schuengel, C., Verhage, M. L., Madigan, S., Roisman, G. I., Van IJzendoorn, M., ... y Oosterman, M. (2024). Attachment relationship quality with mothers and fathers and child temperament: An individual participant data meta-analysis. *Developmental psychology*.
<https://psycnet.apa.org/record/2024-53463-001>
- Delgado, A. O. (1995). Estado actual de la teoría del apego. *Apuntes de Psicología*, (45), 21-40.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/1187>
- Delgado, E., Serna, C., Martínez, I., y Cruise, E. (2022). Parental attachment and peer relationships in adolescence: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1064. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/3/1064>
- Delgado, I., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego en la adolescencia. <https://idus.us.es/items/0663e169-5275-4ead-892e-1e79309aea20>
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 8(3), 378-383.
- Dike, I., Anazonwu, C., Dike, A., Nweke, K., Oluwafemi, O., Umeaku, N., y Ugboaku, P. (2022). Relationship between Social Media Addiction and Attachment Style on Academic Performance. *Nigerian Journal of Social Psychology*, 5(1). https://european-science.com/eojnss_proc/article/view/4275
- Dobordieu, M. (2011). *Psicoterapia Integrativa PNIE*. Psicolibros.
- Erozkan, A. (2016). The Link between Types of Attachment and Childhood Trauma. *Universal journal of educational research*, 4(5), 1071-1079. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099777>
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435-456.
- Gana, M., Rad, D., y Stoian, C. D. (2023). Family functioning, parental attachment and students' academic success. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(1), 2565. <https://systems.enpress-publisher.com/index.php/jipd/article/view/2565>
- Glejzer, C., Ciccarelli, A., Chomnalez, M., & Ricci, A. G. (2019). La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. *Voces de la Educación*, (2), 113-128
- Granqvist, P., Sroufe, L. A., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., van IJzendoorn, M., ... & Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: A review of the phenomenon and its implications for clinicians and policymakers. *Attachment & human development*, 19(6), 534-558. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2017.1354040>
- Haji Vosough, N. S., Tavakolizadeh, J., & Pakdaman, M. (2022). Structural Modeling of the Role of Attachment Styles on Students' Academic Motivation Mediated by Academic Self-efficacy. *Journal of Research and Health*, 12(4), 261-270. https://jrh.gmu.ac.ir/browse.php?a_id=2074&slc_lang=en&sid=1&ftxt=1&html=1
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New directions for child and adolescent development*, 1993(60), 3-22.
- Hossein, S., Iqbal, A., Karban, A., y Turkmen, D. (2024). Examining the Relationship Between Attachment Styles, Academic Performance, and Mental Well-Being in McMaster University Undergraduate Students. *McMaster Undergraduate Journal of Social Psychology*, 5(1). <https://journals.mcmaster.ca/mujsp/article/view/3720>
- Howes, C., y Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11(2), 251-268.
- Jackson, J. F. (1993). Multiple caregiving among African Americans and infant attachment: the need for an emic approach. *Human Development*, 36, 87-102.

- Jewell, T., Gardner, T., Susi, K., Watchorn, K., Coopey, E., Simic, M., ... y Eisler, I. (2019). Attachment measures in middle childhood and adolescence: A systematic review of measurement properties. *Clinical psychology review*, 68, 71-82.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027273581830326X>
- Keizer, R., Helmerhorst, K. O., y van Rijn-van Gelderen, L. (2019). Perceived quality of the mother-adolescent and father-adolescent attachment relationship and adolescents' self-esteem. *Journal of youth and adolescence*, 48(6), 1203-1217.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-019-01007-0>
- Lafuente, M. J. y Cantero, M. J. (2010). Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor. Madrid: Pirámide.
- Lamb, M.E. (1987). The father's role: Cross-cultural perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum .
- Larson, R.W., Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G., y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents daily interactions with their families from age 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Lecannelier, F., Guajardo, H., y Monje-Ojeda, G. (2024). Más allá de la sensibilidad materna: Modelo predictivo de la calidad del apego. [Beyond maternal sensitivity: Predictive model of attachment quality] *Psykhé: Revista De La Escuela De Psicología*, 33(1),
<https://www.proquest.com/psycinfo/docview/3150142316/DE71FCE0143949DFPQ/1?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- López, F., y Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. *Desarrollo afectivo y social*, 41-66.
- Main, M. (1996) Introduction to the special section on attachment and psychopathology. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 237-243.
- Marrero-Quevedo, R. J., Blanco-Hernández, P. J., y Hernández-Cabrera, J. A. (2019). Adult attachment and psychological well-being: The mediating role of personality. *Journal of Adult Development*, 26, 41-56. <https://hrcak.srce.hr/138409>
- Maydom, J. K., Blackwell, C., y O'Connor, D. B. (2024). Childhood trauma and suicide risk: Investigating the role of adult attachment. *Journal of Affective Disorders*, 365, 295.
<https://www.proquest.com/psycinfo/docview/3128330954/D2E602A9542E455APQ/6?accountid=14744&sourcetype=Scholarly%20Journals#>
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C., y Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. En Lerner, R. y Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 358-403). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons, Inc.
- Milozzi, S. (2018). *Tesis Doctoral Trastorno Negativista Desafiante y Apego: Factores específicos de la Conducta Parental concordantes con la presencia de patrones comportamentales congruentes con trastorno negativista desafiante*.
- Milozzi, S., y Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *Psicología Unemi*, 6(11), 70-86. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1443/1452>
- Mónaco, E., Schoeps, K., y Montoya-Castilla, I. (2019). Attachment styles and well-being in adolescents: How does emotional development affect this relationship?. *International journal of environmental research and public health*, 16(14), 2554. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/14/2554>
- Moreno García, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Muñoz, V., López, I., Jiménez, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., ... y Vallejo, R. (2014). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Ediciones Pirámide.
https://scholar.google.es/scholar?lookup=0&q=manual+de+psicologia+del+desarrollo+aplicada+a+la+educaci%C3%B3n&hl=es&as_sdt=0,5
- Oliva Delgado, A. (2011). Apego en la adolescencia.

<https://idus.us.es/items/0663e169-5275-4ead-892e-1e79309aea20>

- Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., ... y Olsson, C. A. (2021). Early childhood attachment stability and change: A meta-analysis. *Attachment & Human Development*, 23(6), 897-930. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2020.1800769>
- Pierrehumbert, B., Santelices, M.P., Ibañez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodríguez, A. F. y Borghini, A. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years. Comparisons Between Five Countries. *Journal of cross-cultural Psychology*, 40 (4), 543-566.
- Pinta, S., Pozo, M., Herrera, E. R. Y., Cabascango, K., y de los Ángeles Carpio, M. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *Ciencia América: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(2), 171-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7351626>
- Rojas, K. A. E., Salvador, K. M. B., y Huarcaya, A. O. S. (2022). El apego en tiempos de pandemia: una mirada desde las docentes del nivel inicial. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570971314009/570971314009.pdf>
- Roopnarine, J.L., Talukder, E., Jain, D., Joshi, P. y Srivastave, P. (1990). Characteristics of holding, patterns of play, and social behaviors between parents and infants in New Delhi, India. *Developmental Psychology*, 26, 667-673.
- Sánchez Daniel, A. (2023). El apego infantil: la influencia en el rendimiento académico. <https://gredos.usal.es/handle/10366/152758>
- Schaffer, H. R., y Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the society for research in child development*, 29.
- Scharf, M. y Mayseless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence. En M. Scharf, y O. Mayseless (Eds). *Attachment in Adolescence: Reflections and New Angles: New Directions for Child and Adolescent Development*. (No. 117) (pp. 1-22). San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Schore, A.N (1994) Attachment and regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, 2(1) April 2000 23-47
- Serrano, S. S., Navarro, I. P., y González, M. D. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583045>
- Shirvanian, N., y Michael, T. (2017). Implementation of attachment theory into early childhood settings. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(2), 97-115. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/10978>
- Spruit, A., Goos, L., Weenink, N., Rodenburg, R., Niemeyer, H., Stams, G. J., & Colonnese, C. (2020). The relation between attachment and depression in children and adolescents: A multilevel meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 23, 54-69. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-019-00299-9>
- Sroufe, L. A., Carlson, E. y Shulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence. En D.C. Funder, R.D. Parke, C. Tomlinson-Keasey y K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 316-342). Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I) Children and parenting) (pp. 103-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevenson, J. C., Millings, A., y Emerson, L. M. (2019). Psychological well-being and coping: The predictive value of adult attachment, dispositional mindfulness, and emotion regulation. *Mindfulness*, 10(2), 256-271. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-018-0970-8>

- Syahmansouri, A., y Yuldashf, O. J. (2021). Predicting Students' Social Adjustment and Academic Achievement based on Parenting Attachment Styles. *Journal of Counseling Research*. <https://publish.kne-publishing.com/index.php/QJCR/article/view/8497>
- Tepeli Temiz, Z., y Tarı Cömert, I. (2018). The relationship between life satisfaction, attachment styles and psychological resilience in university students. <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/3213>
- Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Van Ijzendoorn, M. H. y Sagi, A. (1999) . Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C. y Bakermans Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- Wang, R. (2021, December). The influence of attachment types on academic performance of children. In *2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 512-517). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ichess-21/125966960>

-
- i Sánchez Daniel, A. (2023).
- ii Milozzi, S., & Marmo, J. (2022).
- iii Rojas, K. A., et al. (2022).
- iv Pinta, S., et al. (2019).
- v Lecannelier, F., et al. (2024).
- vi Mónaco, E., et al. (2019).
- vii Stevenson, J. C., et al. (2019).
- viii Opie, J. E., et al. (2021).
- ix Wang, R. (2021, December).
- x Haji Vosoogh, N. S., et al. (2022).
- xi Godbout, N., et al. (2019).
- xii Delgado, E., et al. (2022).
- xiii Keizer, R., et al. (2019).
- xiv Hossein, S., et al. (2024).
- xv Spruit, A., et al. (2020).
- xvi Gana, M., et al. (2023).
- xvii Tepeli Temiz, Z., & Tarı Cömert, I. (2018).
- xviii Berardi, A., & Morton, B. M. (2017).
- xix Marrero-Quevedo, R. J., et al. (2019).
- xx Dike, I., et al. (2022).
- xxi Granqvist, P., et al. (2017).
- xxii Can Caglayan, I. S., et al. (2023).
- xxiii Maydom, J. K., et al. (2024).
- xxiv Dagan, O., et al. (2024).