



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APEGO EN EL DESARROLLO DEL
APRENDIZAJE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN
INFANTIL

Alumna:

ISABEL ESPARZA PÉREZ

Tutora:

DRA. PAULA PRIETO FERNÁNDEZ

Valladolid 2024/2025



INDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1.1 JUSTIFICACIÓN..... | 5 |
| 1.2 OBJETIVOS..... | 6 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 7 |
| 2.1. ANTECEDENTES AL MARCO TEÓRICO | 7 |
| 2.2. ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO | 8 |
| 2.3 TEORÍAS DEL APEGO..... | 16 |
| 2.3 TIPOS DE APEGO | 33 |
| 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 40 |
| 3.1 FINALIDAD DE LA PROPUESTA..... | 40 |
| 3.2 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN | 41 |
| 3.3 CONTEXTO DEL CENTRO..... | 41 |
| 3.4 PARTICIPANTES | 42 |
| 3.4 METODOLOGÍA | 45 |
| 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS | 48 |
| 3.6 JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS SELECCIONADOS | 54 |
| 3.7 VINCULACIÓN CURRICULAR | 56 |
| 3.8 RECURSOS EMPLEADOS | 57 |
| 3.9 CRONOGRAMA Y TEMPORALIZACIÓN | 58 |



Isabel Esparza Pérez

| | | |
|------|--|----|
| 3.10 | EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 60 |
| 4. | RESULTADOS ESPERADOS Y DISCUSIÓN | 61 |
| 4.1. | LÍNEAS FUTURAS | 66 |
| 5. | CONCLUSIÓN..... | 68 |
| 6. | ANEXOS | 70 |



RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad diseñar una propuesta de intervención educativa en un aula de Educación Infantil, centrada en analizar cómo influye el tipo de apego en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Partiendo de la base de un marco teórico sustentado en primer lugar en las teorías principales del desarrollo cognitivo, en la teoría del apego y en contenidos relacionados con la psicología evolutiva y educación emocional. A raíz de ello, se plantea una intervención no experimental, de carácter cualitativo y descriptivo, dirigida al alumnado de 4 años del colegio Santa María Real de Huelgas (Valladolid), centro donde se ha realizado el Practicum II.

Dicha propuesta combina técnicas de observación sistemática, instrumentos proyectivos y cuestionarios adaptados, para valorar distintas dimensiones clave del apego tales como la búsqueda de proximidad con el adulto, la exploración autónoma, la regulación emocional y la interacción con iguales.

Aunque la presente intervención no será llevada a la práctica, se ha definido su temporalización, metodología, instrumentos y sistema de evaluación que permiten anticipar los resultados de manera proyectiva.

Se espera que, a través de este tipo de intervención, se favorezca un estilo de apego más seguro en el entorno escolar. Este trabajo se concluye destacando la necesidad de incorporar el enfoque del apego en la práctica docente promoviendo relaciones afectivas sólidas entre el profesorado y el alumnado como base para un buen desarrollo integral en la etapa de Educación Infantil.



1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

La realización de este Trabajo Fin de Grado tiene como principal objetivo diseñar una propuesta de intervención didáctica que responda a las influencias de los tipos de apego de los estudiantes en su rendimiento académico.

De esta manera, el planteamiento propuesto abre la posibilidad de que, desde el ámbito educativo, se adopten estrategias metodológicas centradas en las necesidades emocionales y afectivas del alumno, promoviendo así un entorno de aprendizaje más personalizado y eficaz. Asimismo, dotaría al profesorado de herramientas y criterios más claros para adaptar su práctica docente en función de los diferentes estilos de apego presentes en el aula, favoreciendo así un acompañamiento más cercano y ajustado a la realidad emocional de cada estudiante.

Además, este trabajo responde a una demanda real de un centro educativo en concreto, que demuestra que cada vez los centros educativos se enfrentan a una mayor diversidad emocional y familiar en las aulas, lo que hace necesario replantear el enfoque tradicional de la enseñanza. La intervención que se plantea, centrada en la observación, el juego simbólico, el dibujo y la reflexión emocional, aunque no se lleve a cabo, ofrece un conjunto de actividades realistas y adaptables que pueden ser integradas con facilidad en la vida cotidiana de un aula.

En definitiva, este trabajo no solo pretende aportar una propuesta de intervención educativa, sino también invitar a los docentes a reflexionar sobre el papel de la educación emocional y del vínculo afectivo en el éxito escolar.



1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es elaborar una propuesta de intervención educativa en base a los estilos de apego para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de Educación Infantil.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar las necesidades socioemocionales del alumnado en función de su estilo de apego.
- Comparar cómo afectan los diferentes estilos de apego en el rendimiento académico de los alumnos.
- Establecer criterios e instrumentos de evaluación para medir el impacto de la intervención en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje.
- Formar y concienciar al profesorado sobre la relevancia del apego en la educación infantil y su influencia en el proceso de aprendizaje.



2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES AL MARCO TEÓRICO

En este apartado se recogen una serie de Trabajos, los cuales están estrechamente relacionados con la temática abordada en el presente estudio, centrada en el Desarrollo Cognitivo y las Teorías del Apego. Estos trabajos no solo representan enfoque afines a este sino que han resultado fundamentales para la construcción del marco teórico, puesto que han servido como punto de partida para identificar y acceder a una amplia variedad de fuentes bibliográficas relevantes.

A continuación, en la siguiente tabla se muestran los autores de los trabajos, tipo de trabajo y su procedencia.

Tabla 1.

Antecedentes a la propuesta

| Autor | Título | Tipo de trabajo | Procedencia |
|------------------------|---|-----------------|------------------------------|
| Moreno (2010) | Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado | Tesis doctoral | |
| Castilla (2014) | La Teoría del Desarrollo Cognitivo | TFG | Repositorio Documental de la |



Isabel Esparza Pérez

| | | | |
|------------------------|---|-----|-----------------------------------|
| | de Piaget aplicada en la clase de primaria | | Universidad de Valladolid UvaDOC. |
| Muñoz (2019) | La relación entre el tipo de apego y el test del dibujo en la familia | TFG | |
| Molinero (2020) | La mejora del estilo de apego a través de la educación emocional: una propuesta didáctica en Educación Infantil | TFG | |
| Sánchez (2023) | El apego infantil: La influencia en el rendimiento académico. | TFG | Repositorio GREDOS USAL. |

Nota. Elaboración propia.

2.2. ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO

Pérez (2014) señala que, el estudio del desarrollo cognitivo infantil, como pasa en cualquier disciplina científica, tienen sus raíces en una serie de antecedentes históricos e intelectuales que sentaron la base para formalizar posteriormente esta disciplina. Antes de que la psicología del desarrollo se consolidara como un campo de estudio autónomo, se produjeron



varios intentos para comprender y describir el crecimiento y la evolución mental y conductual del alumnado. Entre estos primeros intentos existen biografías y diarios observacionales que realizaron padres, médicos o educadores, donde registraban las transformaciones psicológicas de los niños desde una mirada empírica e intuitiva. Estos documentos, aunque carecían de rigor científico, fueron primordiales para despertar el interés por el estudio de la infancia (Pérez, 2014).

Con el paso del tiempo, dichas observaciones dieron pie a desarrollar marcos teóricos más estructurados que buscaron la explicación sobre cómo los niños piensan, aprenden y construyen conocimiento. En este contexto, surge el concepto de desarrollo cognitivo hace referencia al conjunto de procesos mentales relacionados con la percepción, la memoria, la resolución de problemas y la adquisición del conocimiento (Flavell, 1992). Por ello, como señala este mismo autor, el estudio del desarrollo cognitivo es esencial en el ámbito de la educación infantil. Dado que permite entender cómo los infantes adquieren, procesan y utilizan toda la información desde que nacen. Es imprescindible abordar la relación entre el apego y el aprendizaje en la Educación Infantil porque define cómo los infantes adquieren los conocimientos y habilidades para desenvolverse en su entorno.

A su vez, es esencial analizar la relación entre el desarrollo cognitivo y otros aspectos fundamentales del crecimiento y evolución infantil, como el apego, puesto que las experiencias emocionales tempranas influyen significativamente en la capacidad para explorar, aprender y adaptarse al entorno de los niños. Pero este contenido se verá más adelante del presente Trabajo Fin de Grado.

A lo largo del tiempo, diversos psicólogos han propuesto modelos teóricos para explicar la evolución del pensamiento infantil, siendo Piaget (1952) y Vygotsky (1978) los principales



referentes en este ámbito. Por ello, a continuación se exponen las principales aportaciones que ambos psicólogos han expuesto sobre el desarrollo cognitivo.

2.2.1 Aportaciones clave de Jean Piaget

Desde los inicios de la psicología, muchos autores se han interesado en conocer cómo las personas adquieren, conservan y desarrollan el conocimiento. Como señala Meece (2000), Piaget fue quien cambió por completo la forma de concebir el desarrollo del niño. Antes de desarrollar su teoría, se consideraba al infante como un organismo pasivo plasmado y modelado por el ambiente, sin embargo Piaget los describió como “pequeños científicos” activamente involucrados en la construcción de su conocimiento (Meece 2000).

Según Piaget, el conocimiento debe ser estudiado desde el punto de vista biológico, puesto que el desarrollo intelectual se genera a partir de la continuación del mismo. Consideró que hay dos mecanismos para el aprendizaje: La asimilación y la acomodación. “El niño asimila correctamente los objetivos tras haberse acomodado a sus características” (Bravo, 2009, p.27). Desde el nacimiento, el bebé adquiere reflejos innatos que le permiten interactuar con su entorno. Mediante esos reflejos, va adquiriendo esquemas cognitivos cada vez más complejos, permitiéndole mejorar su interacción con el medio. Estos esquemas se modifican mediante estos dos procesos fundamentales.

En el desarrollo de adaptación por asimilación, se adquieren nuevos conceptos en el esquema preventivo, y en el desarrollo de adaptación por acomodación, el esquema preventivo se ajusta para adaptarse a una nueva información o experiencia. Según Piaget, ambos procesos forman parte del equilibrio que impulsa el desarrollo cognitivo y concede al niño enfrentar desafíos intelectuales cada vez más heterogéneos.



Además, estableció una teoría basada en una secuencia de etapas que marcan la evolución del pensamiento desde la infancia hasta la adolescencia, sin centrarse en la edad exacta en la que un niño adquiere un estadio de desarrollo. Estas etapas se caracterizan por transformaciones cualitativas en la que los niños entienden y se desenvuelven en el entorno.

Las cuatro etapas que Jean Piaget identificó son: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones complejas. Cada una conlleva sus características específicas que estipulan la manera en la que el niño percibe el mundo. Dentro de la etapa sensoriomotora, Piaget describió seis subestadios, donde el bebé pasa de simples reflejos a la construcción de representaciones mentales que le permiten resolver problemas sin necesidad de acción directa.

“Ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (Piaget, 1990, p. 316 citado en Pérez 2014).

Tabla 2.

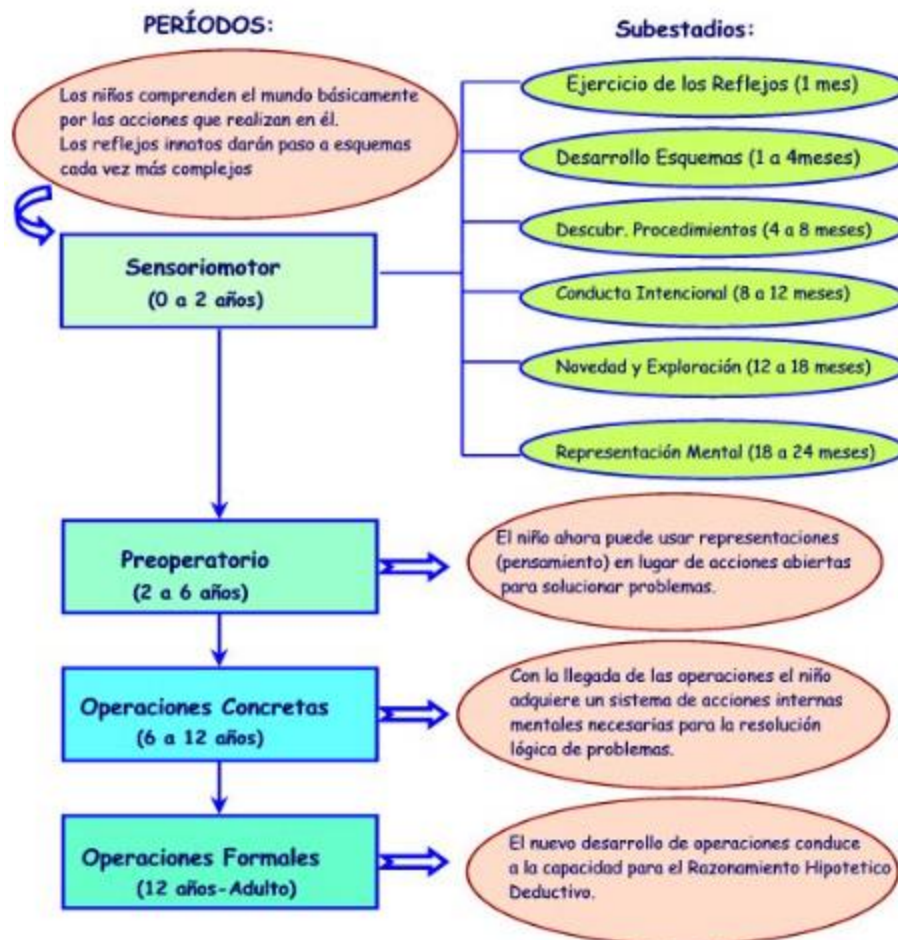
Etapas de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

| Etapas | Edad | Características principales |
|----------------|-------------|---|
| Sensoriomotora | 0-2 años | <ul style="list-style-type: none">• Adquisición del conocimiento mediante los sentidos y acción directa.• Desarrollo de la permanencia del objeto.• Iniciación del pensamiento simbólico. |
| Preoperacional | 2-7 años | <ul style="list-style-type: none">• Desarrollo del lenguaje y pensamiento simbólico.• Pensamiento egocéntrico. |



| | | |
|-----------------------|-----------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Dificultad con la conservación de cantidades. |
| Operaciones concretas | 7-11 años | <ul style="list-style-type: none">• Desarrollo del pensamiento lógico solo con objetos concretos.• Comprensión de la conservación de cantidad, volumen y masa. |
| Operaciones formales | 11 años | <ul style="list-style-type: none">• Capacidad de pensamiento hipotético y abstracto.• Razonamiento deductivo y resolución de problemas complejos.• Reflexión sobre conceptos abstractos como la justicia o la ética. |

Nota. Adaptado de “Teorías del Desarrollo Cognitivo”, p.3-4. <https://11nq.com/xi69z>

Figura 1.*Desarrollo cognoscitivo. Modelo de Piaget*

Nota. Tomado de "Teorías del Desarrollo Cognitivo: Piaget y Vygotsky", por A. Rafael Linares (2007-2008), Universitat Autònoma de Barcelona.

2.2.2 Aportaciones clave de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) realizó grandes aportaciones acerca del desarrollo cognitivo y la educación. Para él, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino mediante la comunicación y relación con otras personas a través de herramientas culturales, como el lenguaje, que



facilitan la internalización de conocimientos y habilidades. Sostuvo que “El lenguaje es la herramienta de las herramientas”(Vygotsky,1896 citado en Corbin, 2016).

Uno de los conceptos clave en su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que explica cómo la distancia entre lo que un niño puede hacer por si solo y lo que puede lograr con la guía o apoyo de un adulto. Dicho concepto, es esencial en la educación, puesto que sugiere que el aprendizaje debe realizarse de forma que desafíe al estudiante en su zona de desarrollo, pero sin ser inalcanzable. Según él, “el único aprendizaje bueno es aquel que anticipa el desarrollo” (Vygotsky, 1978, p.89).

A diferencia de las teorías madurativas, Vygotsky (1978) creía que el aprendizaje antecede al desarrollo, puesto que afirmaba que el aprendizaje impulsa la adquisición de nuevas habilidades cognitivas, acelerando y modificando el proceso de desarrollo. A su vez, introdujo el concepto “herramientas psicológicas” o “herramientas de la mente”, que abarcan el lenguaje, los símbolos y los sistemas de escritura y numeración. Estas herramientas son las que permiten a los niños organizar su pensamiento y desarrollar funciones mentales superiores, como la planificación y autorregulación.

Su teoría destaca el papel de la cultura en el desarrollo cognitivo, argumentando que los niños interiorizan las normas, valores y conocimientos mediante las interacciones con su entorno social, un proceso que Vygotsky denominó “internalización”. Esta perspectiva ha influido en modelos educativos donde el centro está en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza guiada. Y tal como afirmó:

“El desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño



(intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos” (Vygotsky, 1994: 94).

Tabla 2.

Comparativa Piaget y Vygotsky.

| | PIAGET | VYGOTSKY |
|------------------|---|---|
| | En el conocimiento, el sujeto se relaciona con el objeto para llegar al conocimiento. | En el conocimiento, el sujeto se relaciona con otros sujetos para llegar al conocimiento. |
| | Los niños le dan sentido a las cosas, especialmente por medio de la información recibida por los objetos y el entorno. | Resalta la importancia de lo cultural y lo social. |
| | Los humanos consiguen su equilibrio físico, biológico y cognitivo de una forma simultánea a su desarrollo. | Los humanos cuando nacen están provistos de una capacidad, que la ponen en movimiento en el trato con los otros. |
| | Tratamiento principalmente biológico. | Tratamiento principalmente socio-cultural. |
| | El humano se crea como elemento responsable en el entendimiento y aprendizaje de lo que tiene alrededor. Habrá un desarrollo u otro dependiendo de la maduración. | El adulto impulsa el aprendizaje y la evolución de los pequeños de forma voluntaria y metódica. Sociedad y cultura son fundamentales para el fomento del desarrollo del conocimiento. |
| LOGROS | Los alumnos son estimados partes activas en el conocimiento de lo que les rodea. | Se lleva a cabo una maduración gradual por medio de los procesos interiorizados por los niños hasta ser autónomos. |
| | La relación con el medio físico y social se adelanta al desarrollo del conocimiento. | Las dificultades y la provocación impulsan el mayor desarrollo del conocimiento. |
| | Es una teoría de progreso intelectual completo, ya que considera temas como lenguaje, juicio moral, lógica, tiempo,... | Fomenta la interacción constante para el desarrollo del conocimiento. |
| | Su teoría orientada a saber de dónde viene nuestro conocimiento y cómo se desarrolla. | El aprendizaje se fomenta de forma deliberada comprometiendo a los niños en actividades de interés y esto les hace dominarlas. |
| FLAQUEZAS | En la actualidad se ha visto que el pensamiento de los niños es más complejo de lo que Piaget presumía. | Como son adultos los que promueven el desarrollo de los menores, estos corren el riesgo de ser fin de fácil sugestión. |
| | Creer mayores las capacidades de los adolescentes y de los adultos, ya que algunos están más próximos a la etapa de las operaciones concretas que del pensamiento formal. | La falta de retos evitaría el desarrollo cognitivo. |
| | A veces los niños muestran cierto pensamiento lógico en una situación, pero no son capaces de utilizar este mismo mecanismo de razonamiento en otra realidad diferente. | No trata el punto de vista psicológico, o lo que es lo mismo, las etapas del desarrollo; para incrementar el estudio del desarrollo del niño. |
| | Descubrimientos recientes ven que los niños entrenados adecuadamente podrían pensar de forma más avanzada de lo que es normal a su edad. | La falta de retos evitaría el desarrollo cognitivo. |
| | Centrado en lo psicológico, sin estudiar el tema didáctico. | Deja de lado lo psicológico, para centrarse en el estudio del desarrollo del niño. |



Nota. Tomada de “La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget”, por M^a Francisca Castilla Pérez, (2014) Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia.

2.3 TEORÍAS DEL APEGO

2.3.1 Concepto

La teoría del apego es uno de los conceptos más influyentes en el estudio del desarrollo socioemocional. Según la Real Academia Española (RAE) el apego se define como una “afición o inclinación hacia algo o alguien” (ASALE & RAE, s. f.). Esta definición está descrita desde una perspectiva genérica del término. Por el contrario, existen otras definiciones más específicas que se acercan más al tema de estudio, como las proporcionadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) o la de diversos autores en el ámbito de la psicología que se mencionarán a continuación.

Para la OMS (2022), el apego es un elemento fundamental en la infancia y lo define como “primeros vínculos que establece una niña o un niño desde el nacimiento con su madre, padre o persona cuidadora, y que sirven de base para todas las relaciones afectivas que se establecerán durante el resto de su vida” (citado en Adolescentes, s. f.)

Para el primer psicoanalista en desarrollar la Teoría del Apego, Bowlby (1978), entiende el apego como “la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y a manifestar diversas emociones de angustia, depresión y enfado cuando son abandonados o experimentan una separación o pérdida” (Citado en Gago, 2014 p.2).

Por otro lado, Sroufe y Waters (1977) lo definen como “un lazo afectivo entre el niño y quienes le cuidan, y un sistema conductual que opera flexiblemente en términos de conjunto



de objetivos, mediatizado por sentimientos y en interacción con otros sistemas de conducta” (Citado en Gago, 2014, pp.2).

Para Piaget, el apego es “la relación que se establece entre el bebé y su cuidador esencial en el desarrollo personal y en la estructuración de la personalidad”.

“Es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de la personalidad, tales como la ansiedad, la ira, la depresión y el alejamiento emocional, que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva” Gago (2014).

Y una definición más actualizada proporcionada por Marian Rojas (2021), es que el apego es el “vínculo emocional que se forma entre una persona, especialmente en la infancia, con sus cuidadores, y que influye en la manera que se relacionará con los demás a lo largo de su vida”.

Por tanto, el concepto de apego hace referencia a los vínculos emocionales que los seres establecen a lo largo de su vida, primero con sus progenitores y extendiéndose posteriormente a círculos más amplios como amigos y compañeros entre otros. Estos lazos desempeñan un papel fundamental en procesos psicológicos complejos como el desarrollo de la personalidad, la socialización y la adaptación a otras circunstancias (Brown, 2022)

2.3.2 Principales teorías

Tras haber definido el concepto de apego, es fundamental contemplar las principales teorías que han abordado este fenómeno desde diferentes perspectivas. A lo largo de la historia,



diversos autores han intentado comprender cómo se desarrolla el apego, su impacto en la vida de una persona y de qué manera influyen en las relaciones interpersonales.

Según la Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, a día de hoy existen tres principales teorías que explican el origen del apego. En primer lugar, la teoría psicoanalista sostiene que el vínculo afectivo aparece a partir de la asociación entre la satisfacción de una necesidad básica y la persona que lo proporciona, provocando un lazo emocional. En segundo lugar, la teoría conductual plantea que el niño establece una conexión entre la gratificación de sus necesidades y la madre, de manera que la presencia de esta acaba convirtiéndose en un estímulo condicionado asociado al afecto. La última perspectiva es etológica, propone que a medida que el niño desarrolla la capacidad de desplazarse de manera autónoma, identifica que el mantenerse cerca de un adulto le da seguridad y protección ante posibles amenazas o necesidades.

Desde el enfoque psicoanalítico, Sigmund Freud (1926) fue uno de los primeros en hablar de este término, señalando que el vínculo afectivo entre el niño y su cuidador se origina a raíz de la satisfacción de las necesidades básicas, principalmente la alimentación. Según este enfoque, el apego sería el resultado de una asociación entre la gratificación de dichas necesidades fisiológicas y la persona que las satisface, mayoritariamente la madre. Este proceso genera un lazo emocional entre el niño y la madre, convirtiéndose en una fuente de seguridad y bienestar para el niño.

Por otro lado, la teoría conductual, representada por autores como Dollard y Miller (1950), determina el apego como un comportamiento aprendido mediante el condicionamiento. En esta visión, el infante asocia la presencia de la madre con la satisfacción de sus necesidades fisiológicas y emocionales, generando una respuesta condicionada de afecto y proximidad



hacia ella. Por lo que, el vínculo afectivo no sería innato, sino resultado de un proceso de aprendizaje basado en la experiencia y la repetición de la gratificación.

Finalmente, la perspectiva etológica, desarrollada por el psicoanalista John Bowlby (1950-1980) considerado el padre del apego, introduce un enfoque evolutivo en dicho término. Su evolución ha estado marcada por la integración de amplias perspectivas teóricas y hallazgos empíricos que han enriquecido esta fundamentación. El surgimiento de esta teoría cuestionó grandes explicaciones psicoanalíticas que consideraban el vínculo madre-hijo como una relación generada únicamente por la satisfacción de necesidades fisiológicas, como la alimentación. Sin embargo, Bowlby (1969) supuso que el propósito del apego por parte del cuidador es garantizar la proximidad y protección del niño.

En su libro “Attachment and Loss”, afirma que los niños nacen con una predisposición biológica para formar vínculos afectivos con sus cuidadores primarios y define dicho término como un vínculo afectivo, de naturaleza social, que establece una persona con otra, caracterizado por conductas de búsqueda próxima, interacción íntima y base de referencia y apoyo en las relaciones con el mundo físico y social (Bowlby, 1969; 1973; 1980). Además, identificó comportamientos innatos en los bebés, como llorar y sonreír, que impulsa el cuidado y acercamiento de los adultos hacia ellos.

Lejos de tratarse de una conducta rígida o automática, Bowlby argumentó que el apego es un sistema flexible que se ajusta a las condiciones ambientales y a las experiencias individuales. Dicha perspectiva se apoya en los sistemas de control, sugiriendo que los comportamientos de apego no son respuestas fijas a estímulos específicos, sino estrategias dinámicas que evolucionan según la interacción con el entorno y las figuras de referencia. Por este motivo, el autor definió el apego como un “imperativo biológico” que se asienta en una necesidad



evolutiva que favorece la supervivencia y el éxito reproductivo, fomentando parte de la programación genética humana.

Según este autor, las respuestas innatas del apego, activadas frente a amenazas e inseguridades, se reflejan en tres tipos de comportamientos en

- Búsqueda y mantenimiento de la proximidad con la figura de apego. Mediante conductas como el llanto o el contacto físico, el infante busca asegurar la cercanía del cuidador para recibir cuidado y protección y sentirse seguro. Estas acciones están biológicamente organizadas para fomentar el vínculo con la figura de apego.
- Uso de la figura de apego como base segura para la exploración. El niño se siente seguro en descubrir su entorno cuando percibe que su figura de apego está receptiva. Cuando esta persona no está, la necesidad de seguridad aumenta, requiriendo su presencia.
- Búsqueda de la figura de apego en situaciones de peligro o alarma. Frente una amenaza, las personas no buscan refugio en un lugar concreto, sino en seres que consideran más fuertes o con mayor experiencia, reforzando así el papel de la figura de apego como lugar seguro.

Y para comprender en profundidad la teoría del Apego de Bowlby, a continuación se muestran los tres postulados clave a modo de resumen (Awen Psicología, 2024):

- La primera clave contempla que cuando el infante tiene absoluta confianza en que su criador siempre está a su plena disposición para él, será menos probable que experimente miedo en comparación con un niño con inseguridades hacia la presencia de su cuidador.



- La segunda establece que la confianza del niño hacia su cuidador se forma en la infancia y adolescencia, etapas críticas en el desarrollo humano. Así mismo, “Bowlby asegura que las expectativas que el niño desarrolla sobre las relaciones humanas en estas etapas, en la mayoría de los casos lo acompañarán durante el resto de su vida” (Awen Psicología, 2024, párr.3).
- La tercera y última clave propone que las expectativas mencionadas anteriormente están relacionadas directamente con la experiencia personal de cada niño. Lo que quiere decir que el niño tendrá las expectativas hacia su cuidador según haya actuado este en un pasado con él.

Siguiendo el paradigma teórico de Bowlby, Mary Ainsworth (1969-1978) complementó dicha teoría mediante sus estudios empíricos. Observó los efectos que se generan en el cerebro y en el organismo en el momento de la separación de la madre con su hijo y sus consecuencias, demostrando la influencia de la perceptibilidad y disponibilidad del cuidador en la calidad del vínculo afectivo.

Ainsworth fue clave en el desarrollo práctico y empírico de la teoría del apego, destacando el concepto de “base segura” y la función que desempeñan los cuidadores al forjar un entorno emocional estable y predecible permitiendo al niño explorar el mundo con confianza, con la conciencia de que puede regresar a su cuidador cuando lo necesiten. (Ainsworth, citado por Wallin, 2007). Este concepto fue fundamental para comprender la influencia de las relaciones tempranas en el desarrollo de la autonomía, la regulación emocional y las relaciones interpersonales.

A la conclusión que llegó esta autora, es que el apego se desarrolla mediante la respuesta sensible y consistente del cuidador a las señales del niño. En su estudio de la “Situación



Extraña”, determinó distintos tipos de apego (seguro, ansioso-ambivalente y evitativo) los cuales dependen de la calidad de las interacciones tempranas. Más adelante.

Mary Main (1991), alumna de Mary Ainsworth, contribuyó en el estudio de Ainsworth, en especial, en los modelos operativos internos. Según Main, las reglas que interiorizamos en los primeros vínculos se forman desde nuestras experiencias con las figuras de apego. Estas reglas que primero se manifiestan en estrategias conductuales y comunicativas, se transforman con el tiempo hacia estrategias representacionales y atencionales que influyen directamente a nuestros sentimientos, deseos y recuerdos asociados al apego (Main, Kaplan y Cassidy, 1985).

En contraste con la teoría de Bowlby y las aportaciones de Main, se introdujeron los modelos operativos internos, que se refieren a representaciones mentales que los individuos forman sobre sí mismos y sobre los demás en las relaciones de apego. Por lo que se puede decir que, para ambos autores, la calidad del apego en la infancia determinará cómo se va a desarrollar una persona a lo largo de su vida. En investigaciones posteriores, se ha demostrado que los niños con apego seguro desarrollan modelos internos donde son capaces de comprender y regular sus emociones de manera efectiva, lo que facilita interacciones sociales saludables y una mayor resiliencia emocional (Pinedo y Santelices, 2006).

Por el contrario, los niños con apego inseguro pueden desarrollar modelos internos que dificultan la comprensión y gestión de sus emociones, afectando negativamente en su bienestar social y emocional (Pinedo y Santelices, 2006). Por ello, se concluye que la calidad en las primeras relaciones de apego son fundamentales en el desarrollo de los modelos operativos internos que influyen directamente en la salud mental e interacciones sociales futuras.



Y por último, Peter Fonagy amplió la teoría del apego tras vincular con el desarrollo de la capacidad representacional y la mentalización, centrándose en la teoría de la mente. Para Fonagy (2002), el apego, además de proporcionar la seguridad emocional en la infancia y garantizar la proximidad, también facilita la construcción de un sistema representacional que permite comprender y predecir los estados mentales propios y de los demás.

Desde dicha perspectiva, el apego es fundamental en el desarrollo de la cognición social y regulación emocional, puesto que influye de tal manera que las personas interpretan sus relaciones interpersonales a lo largo de la vida (Fonagy, Gergely, Jurist, y Target, 2002).

2.3.3 Desarrollo del apego

El desarrollo del apego no es un proceso inmediato, sino que se construye gradualmente durante los primeros meses de vida del bebé. Tal y como señala Bowlby (1969), la aparición del apego implica una compleja interacción de conductas entre el niño y su cuidador principal, generalmente la madre, que evolucionan con el tiempo y adquieren múltiples formas según las experiencias compartidas. Dicho vínculo afectivo se consolida a partir de una comunicación emocional constante, donde las respuestas y comportamientos del adulto ante las necesidades del bebé son esenciales. El proceso de formación del apego sienta las bases del desarrollo socioemocional del niño y condiciona la manera en la que este se relacionará con él y con los demás a lo largo de su vida.

A continuación, en el apartado 2.3.1 se verán las cuatro etapas fundamentales que describe Bowlby en la génesis del apego. Además, para completar la información sobre el desarrollo del apego, se presenta en la Tabla 2 la evolución del apego infantil según Gago (2014), donde se resume las principales características del apego en las diferentes etapas infantiles.



Tabla 2.

Evolución del apego infantil

| Etapas | Características |
|--------------------|---|
| 0-6 meses | Reconocimiento de las figuras de apego |
| 6 meses-3 años | <p>Iniciación de la experimentación y regulación del apego.</p> <p>Al final del primer año se genera la internalización de la relación de apego, produciéndose la estabilidad en el niño y dentro del núcleo familiar.</p> |
| 3 años en adelante | <p>Comienza la activación del apego. Se percibe a la figura de apego separada, lo que genera comportamientos complejos, haciendo que se active el apego para evitar la separación.</p> |
| Adolescencia | <p>Las principales características de esta etapa son el desapego y el duelo.</p> <p>Esta etapa se caracteriza por la complejidad del desapego con las figuras parentales. EL adolescente tiene que lidiar con este duelo, por lo que provoca el reapego hacia nuevas figuras, tanto adultos como iguales.</p> |

Nota. Elaboración propia adaptado de Gago (2014).



2.3.4 Fases del desarrollo del apego según Bowlby

Como señala la página web de Psicomagister, Bowlby describió cuatro etapas del apego, las cuales se dan desde el nacimiento hasta los primeros años de vida. Estas fases son:

Fase de preapego

Esta etapa abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente las seis primeras semanas de vida. En este periodo inicial, el comportamiento del recién nacido está dominado por reflejos innatos, determinados genéticamente, que tienen un valor fundamental para su supervivencia. A través de respuestas como el llanto, la sonrisa o la mirada, el bebé consigue captar la atención de los adultos que le rodean. Al mismo tiempo, muestra la capacidad para responder a estímulos sociales, manifestando señales de bienestar (Vidal, 2022). Es frecuente que intente buscar el contacto físico con las personas, lo que refuerza estas primeras interacciones.

Durante esta fase también se observa un reconocimiento sensorial muy primitivo hacia la figura materna, especialmente hacia su voz. Pero, aunque se establece cierta sensibilidad hacia su entorno social, todavía no puede hablarse de un vínculo de apego propiamente dicho.

Fase de formación del apego

Esta fase se sitúa aproximadamente en los 6 meses de vida. Durante este periodo, el niño comienza a mostrar un reconocimiento más claro y diferenciado hacia su figura principal de apego, generalmente la madre. A comparación con la etapa anterior, ahora orienta sus conductas sociales, como la sonrisa, el balbuceo o el seguimiento visual de forma más específica hacia ella, reaccionando con mayor consistencia que con otras personas del entorno. Aunque ya reconoce con claridad a su cuidador, todavía no manifiesta una ansiedad marcada ante su ausencia. Como señala Bowlby (1969), en esta etapa el vínculo afectivo aún



está consolidando, por lo que el malestar del niño no se debe tanto a la separación concreta de la madre, sino a la pérdida del contacto humano en general.

Este periodo es crucial, dado que sienta las bases para el establecimiento de un apego más definido y selectivo en las etapas siguientes. El bebé empieza a construir una expectativa interna de que ciertas figuras estarán disponibles para darles seguridad, lo que es fundamental para el desarrollo posterior de una base segura. Según Bowlby, estas primeras experiencias de interacción regular y sensible con la figura de apego son esenciales para un buen desarrollo tanto emocional como social del niño.

Fase del apego claramente establecido

Esta fase abarca aproximadamente desde los 6-8 meses hasta los 18-24 meses de edad.

Durante este periodo, el vínculo afectivo entre el niño y su figura de apego (generalmente la madre) se manifiesta de forma intensa y evidente. El infante no solo reconoce a su cuidadora, sino que también muestra de forma clara una fuerte necesidad de cercanía con ella, mostrando signos de ansiedad frente a su ausencia y enfado o malestar cuando esta se separa.

A partir de los ocho meses, es común que el bebé rechace el contacto incluso con personas familiares si no se trata de su figura de apego principal. En estas situaciones, el único consuelo lo encuentra en el contacto físico directo con dicha figura, siendo su presencia la fuente principal de seguridad y tranquilidad. Tal como sostiene Bowlby (1969), el comportamiento del niño en esta etapa se dirige principalmente a mantener la proximidad con su madre, utilizando estrategias como el llanto, el seguimiento, o el acercamiento físico. Estas conductas no son aleatorias, sino parte del sistema de apego diseñado para garantizar la protección del menor en situaciones percibidas como amenazantes o desconocidas.

Fase de formación de una relación recíproca



La etapa que comienza entre los 18-24 meses y se extiende en adelante marca un cambio cualitativo en la relación de apego entre el niño y su figura de apego. Uno de los signos más significativos en este periodo es el desarrollo del lenguaje y de la capacidad de representación mental. El niño ya no depende únicamente del contacto físico para sentirse seguro, sino que empieza a construir una imagen interna estable de su cuidador, lo que le permite anticipar su regreso durante las ausencias. Gracias a esta nueva habilidad cognitiva, la ansiedad de la separación disminuye considerablemente, puesto que el niño comprende que la distancia no implica un abandono definitivo.

Bowlby (1969) describió esta etapa como el inicio de una relación más equilibrada, donde el niño no exige una presencia constante, sino que aprende a tolerar la ausencia mediante el entendimiento y la comunicación. Dicha capacidad de comprender el contexto de las separaciones, muestra el inicio del razonamiento simbólico y del desarrollo de la autorregulación personal.

A partir de los tres años, los niños empiezan a mostrar un comportamiento más negociador. Intentan influir en las salidas y entradas de los adultos, mostrando una creciente habilidad para coordinar sus propias necesidades con las de su cuidador (Vidal, 2022). Esto refleja un proceso de madurez afectiva en el que el niño empieza a comprender que el vínculo no depende únicamente de la cercanía física.

El cierre de este ciclo evolutivo del apego finaliza con la consolidación de un vínculo emocional profundo y recíproco. A estas alturas, el niño ya ha interiorizado la seguridad que proporciona la figura de apego, lo que le permite explorar su entorno con mayor autonomía y confianza.



2.3.5 Factores que influyen en el desarrollo del apego en los niños

El desarrollo del vínculo afectivo entre el niño y sus figuras de cuidado no se produce de manera aislada, sino que está condicionado por diversos factores interrelacionados. Estos elementos, que abarcan desde las características propias del niño, como su temperamento, necesidades emocionales y estado de salud, hasta el entorno familiar y social de él, contribuyen significativamente a determinar la calidad, seguridad y estabilidad de las relaciones de apego que establece el niño desde sus primeros años de vida.

A su vez, la disponibilidad y sensibilidad emocional de los cuidadores, tales como sus estilos de crianza o niveles de perseverancia, también son consecuentes en la configuración de estos lazos afectivos (López y Ramirez, 2005). Así mismo, los factores culturales, el contexto socioeconómico o la presencia de apoyo entre otros, influyen significativamente en la forma en que se generan y sostienen dichas relaciones (López y Ramirez, 2005).

Entender estos factores es esencial para interpretar las diferentes formas en que los niños establecen lazos afectivos, así como para detectar posibles dificultades en establecer un apego seguro con sus cuidadores. Por lo que, esta perspectiva integral no solo permite contemplar la diversidad en el transcurso de vinculación, sino que además ofrece herramientas para intervenir en los casos que se identifiquen relaciones afectivas disfuncionales.

A continuación, se presentan los principales aspectos que inciden en este proceso de construcción relacional durante la infancia, con el objetivo de aportar una visión más amplia y fundamentada.

Factores individuales del infante



Las características temperamentales del niño influyen significativamente en la calidad del apego. Esto se debe a que las diferencias individuales en la reactividad emocional y autorregulación pueden hacer que algunos niños establezcan más vínculos seguros, por el contrario, otros niños con temperamentos más complicados, puedan presentar mayores dificultades. (Thomas y Chess, 1977). Del mismo modo, Main (1996) señala que los niños con mayor base emocional tienden a crear apegos seguros incluso en situaciones de cuidado subóptimos.

A su vez, existen afirmaciones que señalan que los bebés con enfermedades en los primeros meses de vida influyen en la seguridad del apego, donde en los estudios realizados se observa que estos niños desarrollan más apegos inseguros que seguros, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa. Además se observa que los padres que consiguen aceptar esta condición desarrollan por lo general apegos seguros (Van Ijzendoorn, 1999 citado en López y Ramirez, 2005).

Así mismo, estudios sobre el desarrollo del apego en niños prematuros, han demostrado que esto como tal no influye directamente en el desarrollo de apegos inseguros y son los factores maternos los que infieren para el desarrollo de patrones de apego seguros (Cox S, 2000 citado en López y Ramirez, 2005).

Características del cuidador

Como señala Marian Rojas en su libro, durante mucho tiempo, se ha creído que todo lo que sucedía en el embarazo y en los primeros años de vida no tenía un impacto en la mente y en el cuerpo. A día de hoy, se sabe que la sensibilidad materna es un predictor fundamental del tipo de apego que se desarrolla. Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) señalaron que los cuidadores que responden de forma sensible y contingente a las señales del infante fomentan



un apego seguro. Por el contrario, no conectar emocionalmente durante la infancia con las figuras de apego deriva una baja conexión emocional con el entorno en el futuro (Rojas Estapé, 2019).

“La calidad del vínculo se ve afectado por el grado de sensibilidad del cuidador para captar las señales del niño” (López y Ramirez, 2005, pp.22). En la mayoría de los casos, los cuidadores de niños con apego seguros atienden rápidamente a las llamadas de estos, proporcionándoles una estimulación apropiada, manteniendo con ellos interacciones cálidas, ajustadas y responsivas (López y Ramirez, 2005). Por otro lado, los cuidadores de niños con apego evitativo son poco sensibles a sus necesidades y cuidados, y los padres de niños ansiosos están disponibles en algunas ocasiones (López & Ramirez, 2005).

Experiencias de adversidad temprana

El historial de experiencias traumáticas en la infancia, como la negligencia, el maltrato o las separaciones prolongadas de la figura de apego, tienen efectos negativos sobre el desarrollo del apego. Investigaciones como las de Cicchetti y Toth (1995) demuestran que los niños con dichas experiencias son más propensos a desarrollar apegos desorganizados y con comportamientos contradictorios y desorientados frente al cuidador (Moreno García, 2010).

Spitz (1957) realizó un estudio sobre cómo se desarrollaban los niños que habían sido separados de sus madres entre el tercer mes y el primer año de vida. Estos niños eran más débiles y la mayoría de ellos presentaban un retraso en el desarrollo madurativo. Los apegos que solían manifestar dichos niños con las cuidadoras que les atendían eran apegos inseguros. Los bebés que habían sido separados de sus madres durante el primer año, padecían la mayoría depresión analítica (Moreno García, 2010).



Por otro lado, los niños que experimentan la separación de sus padres a una edad temprana, tienden a desarrollar apegos inseguros. Según Amato y Keith (1991), el divorcio temprano se asocia con dificultades en la regulación emocional, en la confianza personal y en la estabilidad en las relaciones afectivas. Hetherington (1999) vio que los niños con padres separados tendían a ser más negativos, mostrando rechazo y miedo a la pérdida (Moreno García, 2010).

A su vez, la manera en la que los padres gestionan la separación también influye directamente. Cuando la ruptura conlleva conflictos, falta de contacto o cambios frecuentes de entorno, el impacto del apego es mayor (Kelly y Emery, 2003 citado en Moreno García, 2010). En cambio, si los cuidadores mantienen relaciones cooperativas, algunos niños logran desarrollar vínculos seguros (Lamb, 2012).

Otro aspecto que puede influir significativamente es la adopción, especialmente cuando los niños han pasado sus primeros meses o años de vida en instituciones o entornos de cuidado inadecuados. Según la investigación de Chisom (1998), los niños adoptados con experiencias de institucionalización prolongada desarrollan generalmente apego desorganizado debido a la falta de una figura de apego estable en los primeros años de vida (Rosas, Gallardo y Angulo, s.f).

En este caso, los programas de intervención temprana hacia las familias adoptivas han demostrado su eficacia a la hora de promover el desarrollo de modelos de apego seguro en los niños (van den Dries, Juffer, van IJzendoorn, y Bakermans-Kranenburg, 2009)

2.3.6 Consecuencias del apego en el desarrollo del aprendizaje infantil



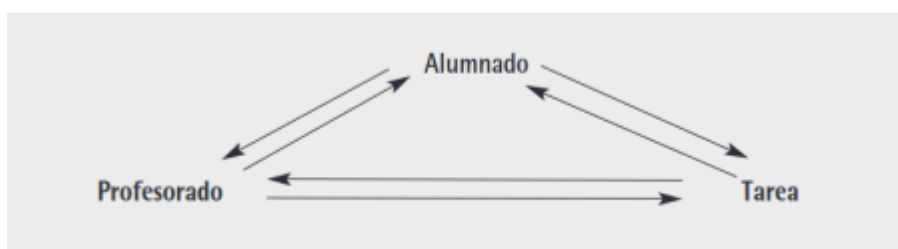
La calidad del vínculo de apego en los primeros años de vida no solo afecta en el desarrollo emocional y social del niño, sino también en su disposición y capacidad para desenvolverse en el entorno escolar. Por ello, es primordial conocer cómo se desarrollan los diferentes estilos de apego en la infancia para que así, los docentes, puedan comprender y entender ciertos comportamientos, cualidades y/o dificultades de dichos alumnos.

Heather Geddes (2006), en su obra *El apego en el aula*, desarrolla cómo los diferentes estilos de apego condicionan la actitud de los niños hacia el aprendizaje, su capacidad para relacionarse con el docente y con sus compañeros, y su regulación emocional dentro de dicho entorno.

Pero, para comprender cómo los estilos de apego afectan en el desarrollo académico, es primordial conocer el proceso educativo. Geddes (2010) propone el modelo del Triángulo del Aprendizaje como una herramienta fundamental para comprender estas variantes. Este triángulo está compuesto por tres puntos interrelacionados: el profesor (adulto), el alumno (niño) y la tarea (aprendizaje). Dicho modelo, afirma que el aprendizaje eficaz se produce cuando existe una relación segura entre el niño y el adulto, lo que permite que el niño se relacione de manera sana con la tarea. Dentro del triángulo cada elemento presenta un papel específico y las interacciones entre ellos se pueden ver afectadas por los estilos de apego. (Sánchez Daniel, Amanda, 2023, citado en “El Apego Infantil: La Influencia en el Rendimiento Académico”).

Figura 2.

El triángulo del aprendizaje (Geddes, 2010)



Nota. Tomada de. (Sánchez, 2023, citado en “El Apego Infantil: La Influencia en el Rendimiento Académico).

Por ello, el vínculo emocional con el docente debe actuar como una base segura, donde el niño pueda explorar el conocimiento, gestionar la frustración y enfrentarse a desafíos diversos.

Por el contrario, cuando el vínculo del apego es inseguro o disfuncional, se producen bloqueos en uno o varios lados del triángulo. Por ejemplo, en los niños con apego evitativo, se puede observar un rechazo hacia el adulto cierta desvinculación emocional con la tarea. Por el contrario, los niños con apego ambivalente suelen centrarse en mantener relación con el adulto, dejando en segundo plano la atención a la tarea. En casos de apego desorganizado, el triángulo puede romperse por completo, teniendo el niño conductas impredecibles y dificultades tanto en la vinculación con el docente como en la atención a la tarea.

2.3 TIPOS DE APEGO

A lo largo del tiempo, la clasificación de los estilos de apego ha ido evolucionando gracias a las investigaciones de autores como Bowlby, Ainsworth, Main y Fonagy, entre otros. Sus análisis han permitido desarrollar y aportar los modelos teóricos del apego, por lo que es posible distinguir cuatro estilos principales.



Inicialmente, Bowlby identificó tres tipos de apego: seguro, ansioso-ambivalente y evocativo.

Posteriormente, Ainsworth, Main y Solomon (1990) detectaron que algunos niños tenían respuestas inexplicables, contradictorias y extrañas con sus padres y añadieron el apego desorganizado, completando los estilos actuales que se emplean en las investigaciones y prácticas clínicas (Duschinsky, 2015).

A continuación se exponen los cuatro tipos de apego explicado por Rojas en el Temario Psicología, JCCM.(2022):

Apego seguro

Este tipo de apego se caracteriza por la incondicionalidad. Se desarrolla cuando el niño recibe una atención sensible y adecuada por parte de sus cuidadores y confía en que estos estarán presentes y no le fallarán. Esto hace que el niño se siente querido, aceptado y valorado, creando una relación afectiva y positiva con ellos. Según Bowlby (1999) y Ainsworth (1978), esta seguridad percibida estimula al niño a que explore su entorno.

A su vez, Bowlby señala que el desarrollo de un apego seguro depende sobretodo de la manera y constancia en la que el cuidador aporta protección y apoyo emocional. Este nivel de dedicación es exigente pero fundamental para que el niño se desarrolle en una base segura. “Cuando una persona está segura de que su figura de apego estará disponible para él cuando lo desee, estará mucho menos dispuesto a experimentar miedo intenso o crónico que una persona que, por cualquier razón, no tiene la misma seguridad”. (Bowlby, 1988, p. 27)

Los niños con apego seguro son más autónomos, con buena autoestima y poseen buenas habilidades sociales. Además, saben gestionar de manera adecuada sus emociones. Por el contrario, cuando se separan de su figura de apego, pueden llegar a experimentar angustia,



pero que va a desaparecer cuando se produzca el reencuentro (Bowlby, 1999; Ainsworth et al, 1978).

Apego ansioso-ambivalente

En psicología, el término “ambivalente” hace referencia a la coexistencia de emociones o sentimientos contradictorios, lo que suele generar angustia. En el caso de los niños con este apego, presentan síntomas de ansiedad constante e inseguridad, puesto que no confían plenamente en sus cuidadores. La principal razón de cierta incertidumbre es la falta de presencia y coherencia de parte de los cuidadores. Esto impide que el niño desarrolle una base segura, generando en él un miedo al abandono y una necesidad de aprobación constante.

Los comportamientos típicos que se manifiestan estos niños para captar la atención de sus figuras de apego suelen ser llorar, gritar o quejarse (Bowlby, 1999; Ainsworth et al, 1978, citado en Duschinsky 2015). Además exploran el entorno de manera tensa e intentando no alejarse de sus cuidadores.

Figura 3.

Características del apego ansioso-ambivalente.

- Necesidad de aprobación y aceptación
- Miedo a ser rechazado

Nota. Adaptada de “Encuentra a tu persona vitamina” (p.145), por M. Rojas Estapé, 2021, Editorial Diana.

Apego evitativo



Los niños con apego evitativo son conscientes a raíz de experiencias tempranas, que no puede confiar en sus cuidadores para recibir apoyo emocional, lo que hace que se distancien de ellos. Se les denomina “evitativos” puesto que, en vez de buscar consuelo o acercamiento, obstaculizan expresar sus necesidades afectivas. Estudios como los de Ainsworth (1978) han demostrado que estos niños evitan el contacto cercano, no se angustian cuando sus cuidadores se separan y se centran en objetos o actividades, como jugar solos.

La ausencia de respuestas afectuosas y consistentes por parte de las figuras de apoyo, hacen que el infante desarrolle una autosuficiencia compulsiva y un distanciamiento emocional (Cassidy y Berlin, 1994, citado en Rojas, 2022). Aunque estos comportamientos se podrían interpretar como independencia o seguridad, varias investigaciones han revelado que, a nivel fisiológico, los niños con este apego tienen elevados niveles de estrés tras una separación que se prolonga en el tiempo, a comparación con los niños con apego seguro. (Spangler y Grossmann, 1993, citado en Rojas “Temario Psicología”, JCCM, 2022). Estos niños suelen sentirse poco queridos y valorados, lo que puede influir en sus relaciones interpersonales, dificultando la construcción de vínculos íntimos y estables.

Figura 4.

Índices de personas con apego evitativo

- Incapacidad de expresar sentimientos y emociones
- Incapacidad para ponerse en el lugar de otros

Nota. Adaptada de “Encuentra a tu persona vitamina” (p.148), por M. Rojas Estapé, 2021, Editorial Diana.



Apego desorganizado

Este apego combina características tanto del apego ansioso como del evitativo, manifestándose en comportamientos contradictorios y desadaptativos por parte del niño. Algunos autores incluso lo interpretan como una ausencia total de apego. Este estilo se desarrolla generalmente en situaciones donde las figuras de cuidado han mostrado conductas negligentes, impredecibles o amenazantes, lo que genera en el niño una profunda confusión y falta de confianza hacia su cuidador. En los casos más graves, como en situaciones de abandono temprano, el niño puede llegar a sentir miedo constante hacia quien debería proporcionarle seguridad.

Los niños con apego desorganizado suelen presentar conductas impulsivas o explosivas, destrucción de objetos, dificultades para establecer vínculos y para interpretar o expresar emociones. Les cuesta sostener relaciones de intimidad, puesto que el contacto emocional suele generarles malestar, lo que lleva a un desbordamiento emocional negativo.

Figura 5.

Características *del apego desorganizado*.

- Baja autoestima
- Problemas de déficit de atención e hiperactividad
- Agresividad
- Trastornos psiquiátricos más o menos graves (Ansiedad, drogas,



Nota. Tomada de “Encuentra a tu persona vitamina” (p.152), por M. Rojas Estapé, 2021, Editorial Diana.

2.3.7 ¿Cómo influyen los estilos de apego en el aprendizaje?

El tipo de apego que el niño ha desarrollado en sus primeros años de vida influye directamente en la forma de posicionarse dentro del triángulo del aprendizaje de Geddes (2010). Los niños con apego seguro, normalmente muestran una base emocional sólida, permitiendo tener relaciones de confianza con los adultos y sus iguales, explorar el entorno con curiosidad y comprometerse con las tareas escolares. Por ello, los niños con este tipo de apego tienen una disposición positiva hacia el aprendizaje, así como una mayor resiliencia ante los desafíos académicos (Thompson, 2008). Además, estos niños saben regular adecuadamente sus emociones, toleran la frustración y responden favorablemente al apoyo del docente, lo que fortalece su trayectoria escolar (Geddes, 2010).

En cambio, los niños con apego inseguro evitativo suelen minimizar sus necesidades emocionales y evitar la dependencia del adulto, mostrando un desinterés por la relación con el docente y hacia las tareas escolares. Aunque pueden parecer autónomos, la realidad es que muestran una estrategia defensiva que limita al docente a prestarle ayuda. Esta actitud puede llegar a dificultar el desarrollo de habilidades cognitivas que requieren interacción social o cooperación, como el trabajo en grupo o la resolución colaborativa de problemas (Howe, 2011). Según Geddes (2010), se muestran 4 factores en los alumnos con este apego:

- Muestra una actitud de indiferencia hacia nuevas experiencias o contenidos.
- Manifiestan actitudes negativas hacia el profesorado en la búsqueda de apoyo ante circunstancias difíciles y prefieren trabajar en solitario. En algunos casos, estos niños



pueden mostrar incomodidad o incluso ansiedad frente a la presencia del docente, mostrando actitudes de frialdad y manteniendo la distancia.

- En el desempeño académico, muestran dificultades y tienen un bajo nivel de creatividad y uso del lenguaje, aumentando la probabilidad de fracaso escolar.

Los niños con apego inseguro ambivalente muestran elevada ansiedad en sus relaciones con los adultos y una gran dependencia hacia el docente. Este tipo de apego puede desencadenar una hipervigilancia emocional en el aula, donde los niños con este apego buscan constantemente una aprobación que interfiere en el enfoque atencional hacia la tarea. Su rendimiento académico puede verse alterado debido a su inestabilidad emocional y la dificultad para mantener la concentración cuando el adulto no está disponible (Geddes,2010).

Por último, los niños con apego desorganizado exponen las mayores dificultades en su adaptación escolar. Por lo general, estos niños han vivido experiencias de cuidado donde el miedo y el abandono estaban presentes, lo que genera un conflicto interno no resuelto en su forma de vincularse (Main y Solomon,1990 citado en Duschinsky 2015). Según Geddes (2010), en el ámbito educativo, su comportamiento llega a ser impulsivo y desafiante, llegando a ser inadecuado, lo que provoca ciertos problemas a la hora de establecer relaciones adecuadas con los docentes y sus compañeros. También, su capacidad para centrarse, planificar y regular su comportamiento está significativamente afectada, lo que limita su progreso académico. Por ello, estos niños requieren de una intervención educativa especializada.

Saber entender estas dinámicas y comportamientos, permiten al docente interpretar conductas difíciles. Por lo que, la aplicación del modelo del triángulo del aprendizaje, junto con una



mirada fundamentada en la teoría del apego, favorece estrategias pedagógicas más empáticas y eficaces para los alumnos.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 FINALIDAD DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de intervención abarca diferentes aspectos que un docente de Educación Infantil debe interiorizar y llevar a cabo en el aula, en relación al desarrollo emocional y relacional del alumno. En concreto, se entra en la importancia del vínculo afectivo del niño y sus figuras de referencia, entendiendo que el tipo de apego desarrollado en edades tempranas puede influir de manera significativa en el proceso de aprendizaje.

Responde a un diseño de carácter cualitativo-cuantitativo, orientado a la mejora educativa.

Se fundamenta en la metodología de la investigación-acción educativa, aunque no se llevará a la práctica en esta fase. Por ello, se puede afirmar que esta investigación será de tipo documental dado que se apoya en fuentes académicas de referencia.

No se trata de una intervención para llevarla a cabo únicamente en un caso concreto, sino que puede desarrollarse a nivel general, puesto que todos los niños necesitan y deben establecer relaciones seguras. Puesto que el apego es un concepto muy amplio y multidimensional, se propondrá una intervención que abarque alguno de los aspectos más relevantes en el contexto escolar, tales como la expresión emocional, el desarrollo de la autonomía personal y la mejora del clima afectivo del aula.

Dicha propuesta incluirá un conjunto de estrategias orientadas a favorecer un estilo de apego seguro en el aula, promoviendo relaciones positivas entre los niños y el docente. Se tendrá en cuenta la individualidad de cada niño, sus necesidades emocionales, su manera de



relacionarse y su capacidad de autorregularse. Por lo que, esta intervención estará orientada a un aprendizaje emocional y social significativo, llevando a cabo un entorno seguro y afectivo que facilite el desarrollo integral del niño.

3.2 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

3.2.1 Objetivo general

Favorecer el desarrollo de un apego seguro en los alumnos y alumnas de Educación Infantil para la mejora de su aprendizaje emocional, social y cognitivo.

3.2.2 Objetivos específicos

- Promover adecuadas relaciones afectivas entre el alumno y el docente, fomentando un vínculo basado en la confianza, buen desarrollo emocional y la sensibilidad educativa, de manera que el niño se sienta comprendido, respetado y acompañado durante su proceso de aprendizaje.
- Fomentar la expresión emocional y la adquisición de estrategias de autorregulación emocional, generando espacios seguros donde puedan identificar, expresar y gestionar sus emociones de manera adecuada.
- Reforzar la autoestima y la seguridad personal.
- Mejorar el clima emocional del aula como facilitador clave del aprendizaje, generando un entorno afectivo y respetuoso.

3.3 CONTEXTO DEL CENTRO

La presente propuesta de intervención se enmarca en un centro educativo real: Colegio Santa María Real de Huelgas, situado en la ciudad de Valladolid. Se trata de un colegio de carácter



concertado que imparte enseñanzas desde el primer ciclo de Educación Infantil hasta la ESO. Está ubicado en el Barrio San Juan, con un entorno social y familiar diverso. La propuesta toma como referencia directa el contexto del aula de Infantil de 4 años en la que se desarrolló el Prácticum II, lo que permite anclar la intervención a una realidad educativa concreta, conocida y significativa.

El colegio cuenta con una comunidad educativa de aproximadamente 44 profesores, 480 familias y 652 estudiantes. El alumnado del centro presenta un perfil heterogéneo y las familias pertenecen principalmente a un nivel socioeconómico medio. Además, se observa una convivencia enriquecida por la presencia de las familias de distintas nacionalidades, lo que genera una realidad intercultural que exigen estrategias inclusivas y emocionalmente sensibles por parte del profesorado.

En cuanto al equipo docente del centro, destaca por su compromiso con la innovación educativa, el trabajo en equipo y el enfoque globalizador del currículo. Además, en el segundo ciclo de Infantil se presta especial atención al desarrollo emocional y social del alumnado, integrando la educación emocional como parte transversal del proyecto educativo. El centro cuenta además, con el apoyo del equipo de orientación.

En el caso del segundo ciclo de educación infantil, hay dos líneas por curso (A y B) con 13-15 alumnos aproximadamente por línea. En contextos generales, el alumnado del centro y de infantil es muy heterogéneo a nivel social y cultural.

3.4 PARTICIPANTES

La intervención se plantea dentro del aula de 4 años, en concreto en 2ºB de Infantil, compuesta por 13 alumnos, siendo 8 niñas y 5 niños. Se trata de un grupo heterogéneo en



varios aspectos, lo que permite aplicar estrategias diferenciadas para atender distintas necesidades del alumnado. En la Tabla 3 se presenta un resumen con las características evolutivas acorde a esta edad para contextualizar mejor la edad en la que se va a intervenir.

En primer lugar, uno de los aspectos relevantes del grupo es que existe una diversidad socioeconómica dentro del aula con alumnos provenientes de distintos contextos familiares. Esto se refleja en el acceso a recursos y en el apoyo que se recibe en casa, influyendo en el aprendizaje y en la manera de relacionarse con sus iguales. Como explica Bourdieu (1979) sobre la Teoría del Capital Cultural, el contexto socioeconómico llega a influir en el rendimiento académico y en la disposición hacia el aprendizaje.

A nivel socioemocional, se perciben grandes diferencias en la capacidad de autorregulación y en las habilidades sociales de los niños. Estos aspectos evidencian la necesidad de una intervención específica centrada en la mejora del apego y del clima emocional del aula.

En relación al desarrollo cognitivo, el grupo también presenta diferencias significativas. Aunque en contextos generales, el grupo es relativamente homogéneo, se pueden apreciar diferencias en las velocidades y capacidades de adquisición de habilidades y, como explica Piaget en la Teoría del Desarrollo Cognitivo, cada niño avanza en función de su madurez y experiencias previas. En este caso, uno de los alumnos recibe apoyo adicional para reforzar el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que se considera relevante para el desarrollo de la intervención, es el tipo de relaciones que se producen dentro de este aula. En cuanto a la relación docente-alumno, se ha podido observar un vínculo cercano con cada uno de los niños. Respecto a la relación entre alumno-alumno es positiva aunque existan conflictos en el día a día. Y por último, la relación docente-familia se observa una comunicación fluida y constante, lo que contribuye a generar



un clima de confianza mutua. No obstante, es precisamente en este marco donde se hace visible la diversidad en los estilos parentales y su implicación. Mientras algunas familias muestran un nivel elevado de implicación y disponibilidad emocional hacia sus hijos, otras presentan una participación más limitada o inexistente en la vida escolar. Esta diferencia de implicación familiar se ve reflejada, en la mayoría de casos, en el comportamiento afectivo del alumnado. Esta relación directa entre la calidad del vínculo familiar y el tipo de apego observado en el aula refuerza la necesidad de incluir a las familias como parte activa en cualquier intervención educativa orientada al desarrollo emocional del niño.

La propuesta por tanto, se fundamenta en un conocimiento directo del contexto educativo y de las características del grupo-clase, lo que garantiza viabilidad, coherencia y relevancia pedagógica. El enfoque tiene un carácter inclusivo y preventivo, entendiendo que el establecimiento de vínculos seguros con las figuras de referencia en el aula construye la base para el bienestar, la autonomía y el aprendizaje en esta etapa.

Tabla 3.

Características del Desarrollo Integral en Niños de 4 años

| Ámbito | Características principales |
|-----------|--|
| Cognitivo | <ul style="list-style-type: none">• Son capaces de saber su nombre y apellido• Entienden el concepto de las cuentas y pueden saber algunos números• Entienden mejor los conceptos de tiempo, pero no se ha llegado a adquirir del todo• Entienden que los sucesos están conectados, aunque su interpretación no siempre es lógica |



| | |
|----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Tienden a mezclar fantasía y realidad• Dibujan personas con al menos tres partes del cuerpo• Comienzan a clasificar objetos por atributos |
| Afectivo | <ul style="list-style-type: none">• Desarrollan la teoría de la mente: reconocen que otros tienen pensamientos y emociones distintas• Alternan entre ser exigentes y colaboradores• Muestran empatía básica, como consolar a alguien cuando está triste• Expresa emociones propias con mayor claridad• Busca independencia pero aún requiere apoyo emocional de adultos. |
| Social | <ul style="list-style-type: none">• Prefieren jugar con otros niños, participa en juegos cooperativos y de simulación• Empiezan a comprender las reglas de: aprender a compartir y esperar turnos• Imitan roles sociales• Pueden negociar soluciones en conflictos con ayuda de adultos |

Nota. Información extraída de healthychildren.org

3.4 METODOLOGÍA

Para comprender mejor el presente trabajo, vamos a comenzar por describir qué es un diseño de intervención educativa. Según la página web de ised.es, el diseño de intervención

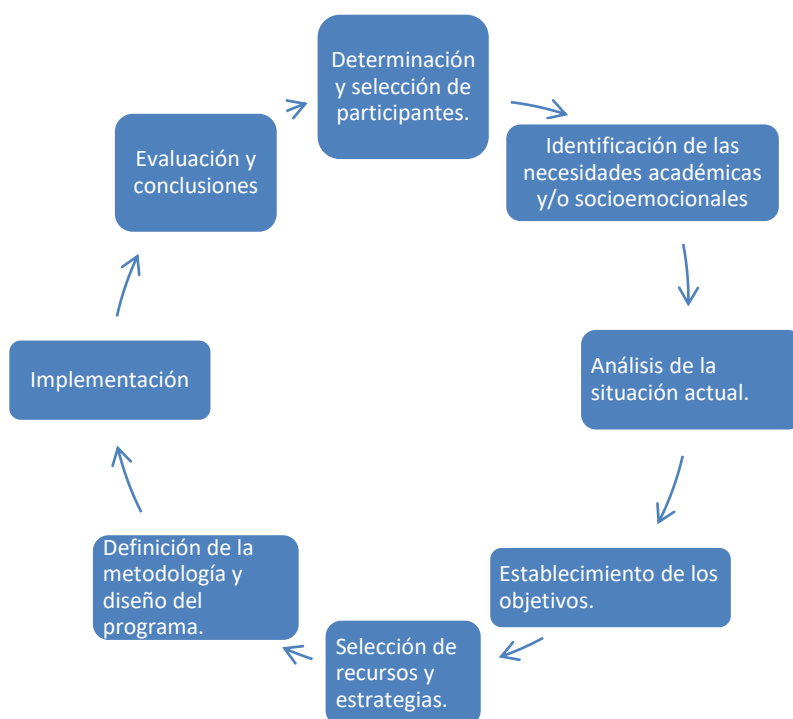


educativa es la planificación estratégica para la realización de cambios y mejoras en un programa educativo. Dichas modificaciones se realizan en base a unos objetivos y metas. En este caso, conocer el estilo de apego predominante de cada niño permite comprender mejor su comportamiento emocional, social y su disposición al aprendizaje. Este conocimiento favorece en la toma de decisiones pedagógicas en relación al desarrollo socioemocional de los alumnos en contextos escolares seguros y afectivos.

La modalidad de la presente propuesta es una intervención educativa en el aula, dado que el objetivo principal es aumentar el rendimiento académico y la calidad del aprendizaje del aula. Así mismo, en la figura 6 se recogen de forma esquemática los pasos para llevar a cabo el diseño de una intervención educativa. No obstante, dado que en este Trabajo Fin de Grado se plantea una propuesta que no será implementada en la práctica real, el proceso no incluirá la fase de implementación en el aula. En su lugar, se procederá directamente al desarrollo de los supuestos y a la planificación detallada de la intervención, tal como se haría si esta fuera a llevarse a cabo. Esta estructura permite mantener la coherencia metodológica del diseño, sin renunciar a una elaboración rigurosa y fundamentada de la propuesta.

Figura 6.

Pasos para realizar un diseño de intervención educativa.



Nota. Información extraída de ised.es.

Por ello, se sustenta en un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo para la valoración del apego infantil en el entorno escolar. La elección de esta metodología está pensada para responder a la necesidad de la complejidad del vínculo afectivo entre el niño y el cuidador desde diferentes perspectivas: primero, la observación del comportamiento manifestado del niño en situaciones naturales, y por otro lado, la exploración simbólica y proyectiva de sus representaciones internas. El enfoque mixto permite contrastar los datos recogidos, combinando la objetividad de los registros observados con la interpretación de las técnicas expresivas. Para ello, se ha realizado inicialmente una revisión documental bibliográfica, revisión de artículos científicos de revistas para tener la claridad suficiente sobre el tema a investigar cómo es la Teoría del Apego en el desarrollo del aprendizaje del Centro Infantil Santa María Real de Huelgas.



Por otro lado, desde el punto de vista del diseño, se trata de una investigación de carácter no experimental, de tipo descriptivo e interpretativo, puesto que no se manipulan variables independientes ni se establecen grupos de control. Dicha propuesta se plantea como una acción preventiva centrada en la mejora del bienestar emocional del alumnado, potenciando un apego seguro.

Esta metodología se alinea con las aportaciones de Román (2011), quien subraya la importancia de adaptar los instrumentos de evaluación del apego a las características evolutivas del niño y al contexto donde estos se desenvuelven. En este mismo sentido, se han seleccionado técnicas para observar y analizar las conductas y representaciones afectivas del alumnado de 4 años en situaciones reales del entorno escolar.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

A continuación se muestran los instrumentos seleccionados para dicha intervención, organizados según su naturaleza (cualitativa o cuantitativa) y basados en los métodos descritos por Román (2011) y por Álvarez-Segura, Arrufat, y Fuentes (2022) de la Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil.

Observación estructurada del comportamiento del apego (inspirado en el Q-Sort AQS)

En educación Infantil, los métodos observacionales son esenciales para recoger información sobre el vínculo afectivo, dado que los niños no disponen aún de la capacidad metacognitiva para informar sobre sus relaciones o emociones. La observación permite identificar patrones sin alterar el entorno ni exigir verbalizaciones complejas.

Para esta propuesta se ha tomado como referencia el método Attachment Q-Sort (AQS), desarrollado por Waters y Deane (1985), como estrategia para la evaluación del apego infantil



en contextos naturales. Este instrumento está orientado especialmente en valorar el grado de seguridad del apego de los niños, mediante la observación estructurada del comportamiento del niño y su figura de apego en situaciones del día a día. Permite obtener una puntuación continua situando al niño en un espacio de seguridad-inseguridad pero no permite clasificar el tipo de apego inseguro.

Por lo general, este método se lleva a cabo en entornos familiares del niño, como el aula o el hogar, donde el sistema de apego puede no estar tan activo como en contextos clínicos o experimentales. Por lo que, este instrumento es útil para educadores y profesionales del ámbito infantil, puesto que permite evaluar las conductas naturales sin generar situaciones artificiales.

Los autores recomiendan que las observaciones duren entre 2-3 horas y, aunque la versión original de AQS esté diseñada para niños de entre 1 y 3 años, sus principios han sido adaptados posteriormente a otros rangos de edad.

La metodología que se utiliza para dichos instrumentos es de clasificación de tarjetas, donde cada una de las cuales representan una conducta específica relacionada con el apego seguro o inseguro y cubre un amplio rango de respuestas afectivas o conductas seguras exploratorias.

Estas cartas se ordenan en una escala de nueve niveles, desde las conductas más representativas del niño observado (pila 9) hasta las menos observadas (pila 1). Las puntuaciones de AQS se obtienen mediante la corrección entre las puntuaciones dadas al comportamiento observado con las puntuaciones establecidas por un grupo de expertos donde comparan el perfil del niño con el patrón de comportamiento de un niño prototípicamente seguro (Álvarez-Segura y Saludas, 2022).



En esta propuesta, se aplicará una visión adaptada al contexto educativo infantil, mediante una lista de cotejo basada en los criterios del AQS. Pero es fundamental que antes de realizar dicho método se hayan definido previamente las unidades de análisis. La página web de Atlas.it (s.f) define este concepto como el “tema o elemento principal que se examina y que define el qué o el quien de un estudio, determinando el nivel en el que se recopilan y analizan los datos”. Estas conductas de análisis deben estar definidas correctamente y con un bajo nivel de inferencia para que la observación sea eficaz.

Por esto es imprescindible que en dicho método se subdivida los comportamientos del sujeto a analizar en unidades más precisas, siendo lo más concretas posibles. Las unidades de análisis que se describen para este método, han sido seleccionadas tomando como base el marco teórico de la Teoría del Apego (Bowlby, 1969; Ainsworth 1978) y adaptadas los criterios observacionales. Dichas unidades observacionales se agrupan en cuatro dimensiones clave:

- Búsqueda de proximidad y contacto con el adulto
- Exploración autónoma en el aprendizaje
- Expresión emocional y regulación
- Relación con iguales y dinámica grupal

Una vez seleccionadas las dimensiones, se procede a elaborar la lista de cotejo donde el docente registrará la presencia o ausencia de determinadas conductas, en la cual evaluación se detallan los criterios a seguir para poder identificar y resolver con eficacia los criterios de la observación. En este caso, para esta intervención se elaborarán tres listas estructuradas de forma clara y coherente con dichos ejes (en el apartado de temporalización se verá de forma más detallada cómo y cuándo se llevan a la práctica).



Cada lista se centra en una o dos dimensiones específicas, pensadas para que los ítems sean observables, relevantes y contextualizadas lo más claro posible. La primera lista abarca indicadores relacionados con el vínculo afectivo directo entre el alumno y el docente, la segunda se centra en la autonomía y la iniciativa en las situaciones de aprendizaje y la tercera evalúa tanto la regulación emocional como la relación e interacción con los compañeros.

Este método se aplicará mediante la observación directa y sistemática en situaciones cotidianas del aula (juego libre, asamblea, resolución de conflictos), facilitando el análisis progresivo del comportamiento del alumnado. Para una mayor comprensión de este instrumento, véase en *anexo 1*, *anexo 2* y *anexo 3*.

Así mismo, el objetivo de este instrumento es detectar indicadores conductuales vinculados a los estilos de apego a través de la observación de comportamientos espontáneos en el contexto escolar. Por lo que se enfoca en la disponibilidad emocional, búsqueda de consuelo y conducta exploratoria.

Técnica narrativa: Historias incompletas con muñecos

El segundo instrumento seleccionado consiste en la aplicación de historias incompletas, una técnica narrativa que permite acceder a los modelos internos de apego del niño a través del relato de situaciones que implican vínculos afectivos.

Tal y como explica Román (2011), esta técnica trata de presentar al niño una situación afectiva a través de una familia de muñecos (por ejemplo, una separación, un conflicto, una pérdida, etc), donde el niño tiene que continuar libremente la historia. A través del contenido y estructura del relato, se puede inferir aspectos del apego como la percepción de la figura de cuidado, la resolución de conflictos o la presencia de coherencia narrativa.



Según la revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, las pruebas de historias incompletas son muy útiles, puesto que ofrecen mucho material clínico. En esta técnica de juego semi-proyectiva en entrevistador (puede ser el docente o un experto) desarrolla el escenario de la historia hasta que el niño se interese y empieza a involucrarse. Dichas historias se extraen de protocolos estandarizados, diseñados para activar el sistema de apego al poner al niño frente a diversas situaciones.

Así mismo, las representaciones de apego de los niños se manifiestan en sus expresiones tanto verbales como no verbales, aplicando sistemas de codificación específicas para varias dimensiones de comportamiento, contenido y estilo narrativos.

Por último, se clasifican las respuestas según los patrones de apego: seguro (respuestas coherentes, figuras sensibles), evitativo (minimización emocional), ambivalente (intensificación afectiva) o desorganizado (narrativas incoherentes o caóticas). Esta actividad se aplicará de manera individual, en un entorno tranquilo y con una duración de 15-20 minutos aproximadamente. Según los autores de la revista, la guía NICE recomienda el uso del Manchester Child Attachment Story Task (MCAST) para edades de entre 4-8 años por su buena confiabilidad entre evaluadores y la estabilidad de patrones de apego.

Técnica proyectiva: Dibujo de familia

El tercer instrumento consiste en la aplicación del dibujo de la familia, una técnica proyectiva clásica que, según Román (2011), permite explorar la representación emocional que el niño tiene de sus figuras de apego mediante elementos no verbales.

Durante la actividad, se solicitará al alumnado que dibuje a su familia en una hoja en blanco, sin dar instrucciones detalladas para no condicionarlos. Posteriormente, el docente analizará el dibujo atendiendo a los siguientes indicadores:



- Inclusión u omisión de figuras
- Expresiones faciales
- Distancias de los miembros familiares dibujados
- Tamaños relativos de los miembros

Esta herramienta es bastante accesible y sencilla de integrar en las rutinas escolares, favoreciendo que el niño proyecte aspectos emocionales sin sentirse evaluado.

Cuestionario adaptado del Parental Bonding Instrument (PBI) para uso docente en Educación Infantil

El Parental Bonding Instrument (PIB), desarrollado por Parker, Tupling y Brown (1979), es un instrumento clásico en la evaluación del vínculo de apego, centrado en dos dimensiones clave: afecto/cuidado y sobreprotección/autonomía. Este instrumento es utilizado para evaluar la percepción de los adolescentes en relación a las conductas de sus padres durante la infancia, y ha demostrado contar con adecuadas propiedades psicométricas (Román, 2011).

Por ello, en esta propuesta se presenta una adaptación educativa del PBI, diseñada para que sea completada por el docente, observando el comportamiento afectivo de los niños en el aula. Dado que los niños de 4 años no pueden realizar cuestionarios autorreportados, la siguiente adaptación transforma los ítems originales en indicadores observables del vínculo del niño con las figuras adultas.

Esta adaptación permite integrar una herramienta estandarizada y variada (PBI) en el contexto escolar, aplicándola de forma indirecta y observacional. Además, al valorar las dimensiones de afecto y sobreprotección, se obtiene una tipología general del estilo de vínculo escolar que complementa la información recogida por las anteriores técnicas desarrolladas.



El cuestionario será aplicado por el docente del aula al finalizar la primera y la última semana de la intervención, con el fin de observar posibles cambios en las conductas asociadas al apego y su relación con la disposición hacia el aprendizaje. Por ello, el tutor evaluará desde su experiencia diaria, el grado en que el alumno manifiesta comportamientos que reflejan un vínculo afectivo seguro o inseguro, así como su nivel de autonomía, seguridad emocional y motivación para aprender.

El formato será tipo Likert, con puntuaciones del 1 (nunca) al 5 (siempre), lo que permitirá obtener datos comparables y así poder analizar la posible evolución del estilo de apego y su impacto en el aula como la atención, la participación, la autorregulación y la resolución de tareas, tal y como se puede observar en el *anexo 4*. Dicho cuestionario se realizará al inicio y al final de la intervención.

3.6 JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

SELECCIONADOS

La selección de los anteriores instrumentos responde a la necesidad de utilizar métodos adaptados al desarrollo cognitivo y emocional de los niños de 4 años de colegio de las Huelgas, y a la vez válido desde el punto de vista teórico y empírico. Como expone Román (2011), no existe un único instrumento universal para evaluar el apego, sino que es necesario escoger aquellos que mejor se ajusten a la edad, contexto de aplicación y las habilidades del evaluador.

Tal como señala Román (2011), los métodos de la evaluación del apego deben de ser sensibles al desarrollo evolutivo de los niños y a las condiciones en las que se desarrolla la interacción afectiva, sobre todo en edades tempranas. Por ello, se han seleccionado estas



técnicas observacionales y proyectivas dado que permiten captar tanto el comportamiento manifiesto del niño como sus representaciones internas del vínculo afectivo.

En primer lugar, la lista de cotejo inspirada en el Attachment Q-Sort construye una herramienta muy eficaz para registrar de manera sistemática las conductas relacionadas con el apego en situaciones del día a día del aula. Dicho instrumento permite valorar el equilibrio entre la búsqueda de seguridad y la exploración autónoma, comportamientos clave en el desarrollo del aprendizaje.

En segundo lugar, se incorpora el dibujo de la familia como técnica proyectiva que permite analizar la representación emocional que el niño tiene de sus figuras de apego. Esta herramienta se considera muy accesible y, además es lúdica, lo cual es muy acorde a esta etapa. Como se explica en la revista de Psiquiatría infanto-juvenil, su análisis puede revelar aspectos como la percepción de seguridad, la inclusión familiar o la distancia emocional. Estos elementos influyen directamente en el nivel de confianza y de motivación para el proceso de aprendizaje.

El tercer instrumento seleccionado son las historias incompletas con muñecos, que permiten acceder a los modelos internos del apego a través de las narrativas desarrolladas por el propio niño. Estas historias permiten observar cómo el niño resuelve situaciones concretas, si cuenta con sus figuras de cuidado, o si las resuelve de manera caótica o desorganizada. Con esto podemos ver además cómo el niño gestiona emocionalmente todos los nuevos desafíos, incluidos los del aprendizaje.

Por último, se implementa una adaptación del Parental Bonding Instrument para ser cumplimentado por el docente. Esta visión adaptada permite valorar la percepción que el adulto tiene sobre el nivel de afecto y autonomía que el niño muestra en la relación escolar.



Además, permite vincular el estilo de apego observado con la actitud del niño hacia el aprendizaje en aspectos como la iniciativa, seguridad, perseverancia o bloqueo.

Con esta selección de instrumentos, se podrá contrastar la información reforzando la validez de los resultados obtenidos y ofreciendo una visión holística del estilo de apego de cada alumno y su relación con el aprendizaje.

3.7 VINCULACIÓN CURRICULAR

Desde una perspectiva curricular, esta intervención se encuentra alineada con los principios y objetivos recogidos en el Decreto 112/2022, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en Castilla y León. La intervención responde claramente al desarrollo del área 1. Crecimiento en armonía la cual atiende la construcción de la identidad, la vinculación afectiva, la expresión emocional y la convivencia como base del desarrollo integral. Por tanto, esta intervención no solo se sustenta desde una base teórica, sino que también se justifica desde el marco normativo que guía la intervención educativa en esta etapa.

Del mismo modo, dicha intervención contribuye la adquisición de las siguientes competencias clave:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender. Esta competencia se trabaja mediante el fomento de la autorregulación emocional, la adquisición de la autonomía y la interacción afectiva.
- Competencia en conciencia y expresión culturales. Esta se da mediante el dibujo, el juego simbólico y las narrativas infantiles como formas de representación.

Asimismo, los criterios de evaluación relacionados son:

- Reconoce y expresa sus propias emociones y las de los demás.



- Muestra confianza para actuar de manera cada vez más autónoma.
- Participa en actividades grupales mostrando actitudes de respeto y colaboración.
- Se relaciona con adultos y compañeros en situaciones de juego y aprendizaje.

3.8 RECURSOS EMPLEADOS

Para llevar a cabo esta intervención educativa, se requiere una planificación detallada de los recursos disponibles, que aseguren su viabilidad, sostenibilidad y coherencia con el contexto escolar. Una adecuada organización de dichos recursos permitirá una implementación eficaz y adaptada a las necesidades del alumnado del centro educativo. Los recursos se han organizado en cuatro bloques: recursos humanos, recursos materiales y espacios, los cuales se pueden ver a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Recursos empleados

| Tipo de recurso | Descripción |
|---------------------|---|
| Recursos humanos | <ul style="list-style-type: none">• Tutor/a del aula: Figura central de la intervención. Aplica los instrumentos, observa al alumnado y realiza las actividades programadas.• Orientador/a del centro. Colabora puntualmente en el análisis de resultados, interpretación de indicadores afectivos y supervisión metodológica. |
| Recursos materiales | <ul style="list-style-type: none">• Listado de cotejo inspirado en AQS• Muñecos y materiales de juego simbólico para historias incompletas |



| | |
|----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Hojas blancas, pinturas y rotuladores para el dibujo de la familia y otras dinámicas• Plantilla para el análisis del dibujo• Cuestionario tipo Likert adaptado del PBI |
| Espacios | Aula del grupo: Es el espacio principal para el desarrollo de la intervención, donde se realizarán las observaciones de todas las actividades. |

Nota. Elaboración propia

3.9 CRONOGRAMA Y TEMPORALIZACIÓN

Las observaciones se llevarán a cabo durante 4 semanas, con registros sistemáticos semanales.

Las técnicas proyectivas se aplicarán de forma individual, distribuidas a lo largo del mismo periodo. Para verlo de una forma más clara y organizada, se observa dicha planificación temporal en la Tabla 5.

En cuanto a las observaciones sistemáticas se realizarán semanalmente mediante la lista de cotejo. Así mismo, las técnicas proyectivas (dibujo de la familia e historias incompletas) se llevarán a cabo de manera escalonada e individual. Y por último, el cuestionario será completado al inicio y al final del proceso para así valorar la evolución del vínculo afectivo y su influencia en el aprendizaje.

Esta planificación permite un seguimiento continuado del alumnado y la recogida de datos suficiente para poder valorar el impacto de la intervención en el estilo de apego y la disposición al aprendizaje de los niños del aula.

Tabla 5.



Planificación temporal de la intervención

| Sema na | Actividad | Instrumento/Té cnica | Tipo de aplicación | Tipo de técnica | Duración estimada por sesión |
|------------|--|---|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | Aplicación inicial del cuestionario adaptado PBI | Cuestionario tipo Likert (docente) | Individual (docente) | Cuantitativa/ observacional | 15 min |
| 1 | Inicio de observaciones sistemáticas | Lista de cotejo observacional (inspirada en AQS) | Observación directa (docente) | Cualitativa /observaciona l | 20 min |
| 2 | Aplicación del dibujo de la familia | Técnica proyectiva | Individual | Cualitativa/o bservacional | 20 min por niño/a |
| 2 | Continuación de observaciones sistemáticas | Lista de cotejo | Observación directa (docente) | Cualitativa/o bservacional | 20 min |
| 3 | Aplicación de historias incompletas con muñecos | Técnica narrativa | Individual | Cualitativa/o bservacional | 30 min por niño/a |
| 3 | Continuación de la observación | Lista de cotejo | Observación directa (docente) | Cualitativa/o bservacional | 20 min |



| | | | | | |
|---|--|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|--------|
| 4 | Finalización de observaciones sistemáticas | Lista de cotejo | Observación directa (docente) | Cuantitativa/ observacional | 20 min |
| 4 | Aplicación final del cuestionario adaptado PBI | Cuestionario tipo Likert (docente) | Individual (docente) | Cuantitativa/ observacional | 15 min |

Nota. Elaboración propia

3.10 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La evaluación de la actual propuesta de intervención se plantea desde un enfoque formativo, cualitativo y mixto, ajustado al contexto de un aula de Educación Infantil y al principal objeto de estudio: la influencia del apego en el desarrollo del aprendizaje.

Como ya se ha indicado anteriormente, la intervención no será llevada a la práctica en un contexto real, aun así es fundamental elaborar un sistema de evaluación riguroso, fundamentado y adaptado, que permita valorar su viabilidad e impacto hipotético desde una perspectiva proyectiva.

Por ello, la principal finalidad de dicho modelo de evaluación es valorar de manera continua y contextualizada el estado emocional de los alumnos y su disposición hacia el aprendizaje mediante el análisis de las conductas observadas. Por lo que se plantea combinar los instrumentos cualitativos con las técnicas proyectivas (dibujo de la familia e historias incompletas) y los cuantitativos (escalas tipo Likert aplicadas al docente y listas de cotejo sistemáticas).



Desde un punto de vista más técnico y ajustado con la normativa vigente del actual currículo de Educación Infantil, la evaluación está orientada a ser diagnóstica y preventiva, teniendo en cuenta que los indicadores de evaluación son los niveles de desarrollo emocional y socioeducativo. Por ello, se establecen las siguientes fases evolutivas:

- Evaluación inicial. Se realiza mediante la aplicación del cuestionario adaptado del PBI al docente. Con esto se tendrá una primera impresión genérica sobre el tipo de apego y su posible influencia en el comportamiento del niño en el aula. Con esta fase se obtiene una base para poder comparar la evolución posteriormente.
- Evaluación continua formativa. Se da mediante las listas de cotejo semanales, donde permiten observar comportamientos clave en relación con las cuatro dimensiones seleccionadas en el apartado 3.5. Estas listas están acompañadas por registros de observaciones cualitativas. Por ello, el objetivo de esta fase es detectar patrones, cambios o estancamientos en la conducta afectiva y académica de los alumnos.
- Evolución final o proyectiva. Como ya se puede observar en el apartado del cronograma, al final del proceso se aplica de nuevo es cuestionario tipo Likert para observar la evolución desde una perspectiva profesional y pedagógica, por lo que además se utilizará una rúbrica de variación proyectiva con tres niveles siendo el 1 el nivel bajo y el 3 el nivel alto (*véase en anexo 5*).

4. RESULTADOS ESPERADOS Y DISCUSIÓN

El presente trabajo tenía como objetivo principal analizar la influencia de los diferentes tipos de apego (seguro, evitativo, ambivalente y desorganizado) en los procesos de aprendizaje durante la infancia. Aunque no se haya llevado a cabo una investigación empírica, los supuestos resultados se sustentan en base a las revisiones literarias científicas evaluadas.



En primer lugar, en base a lo desarrollado en el apartado del marco teórico en función de las aportaciones de Geddes (2010), se esperaba confirmar que los alumnos con un estilo de apego seguro tienden a mostrar mayores niveles de motivación intrínseca, autorregulación y rendimiento académico en comparación con los niños con apego inseguro.

En estudios previos como los de Mikulincer y Shaver (2019) donde hacen una revisión sobre lo que se ha aprendido en la última década sobre las diferencias individuales en la regulación emocional asociada al apego, han demostrado que el apego seguro se asocia directamente con una buena adaptación escolar y habilidades cognitivas. En la misma línea, Rosmalent et al. (2021) encontraron que la calidad del apego en la primera infancia influye significativamente en la capacidad de atención, autocontrol y el desempeño cognitivo en edad escolar. Esto se debe a que estos niños provienen de un entorno emocionalmente estable que favorece el desarrollo de una buena autonomía y autoestima. Estos mismos autores afirman que los alumnos con estilos inseguros suelen generar comportamientos de evitación, ansiedad o dependencia excesiva del adulto, llegando a afectar el proceso de aprendizaje de dichos niños. En relación con el tema (Goldber 1984, citado en Dávila 2015), realizó un estudio con niños de 20 meses donde demostró que los niños que tenían mayor probabilidad de desarrollar un apego seguro era cuando sus cuidadores disfrutaban de un excelente ajuste marital y por el contrario, los niños con apego inseguro por lo general provenían de familias donde la pareja marital atraviesa algún desajuste. Por ello “La persona indicada para cuidar de un bebé es aquella que le brinde amor y cariño, que se dote paciencia, que se organice y planifique para ver antes de hacer, de educar en este caso, y cómo no que le cubra sus necesidades básicas” (Cifuentes, 2015, pp.20)

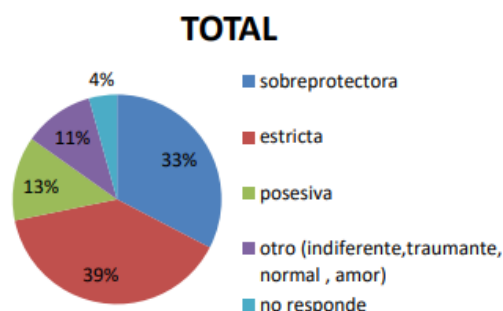
Un estudio más reciente realizado por Alexandra Ibáñez en 2024 sobre los factores que intervienen en la formación de apegos emocionales a los estudiantes de “Ciencias se la



Comunicación Social” de la UTO, llegó a la conclusión de que el 85% de los estudiantes coincidían en que las experiencias de la infancia si influyen en las relaciones interpersonales a lo largo de la vida. Otro resultado relevante de este estudio es el tipo de relación que tuvieron estos con sus cuidadores, donde el 39% de ellos afirmaron que fue estricta y de la misma manera identificamos que otra variable es la sobreprotección con el 33% y de manera posesiva el 13%, por otra parte, el 11% señalan que la relación de sus cuidadores hacia ellos en la infancia fue indiferente, traumante, normal y/o con amor. A continuación, en la figura 7 se puede apreciar estos resultados de una manera más clara.

Figura 7.

Resultados gráficos de los estudiantes de la UTO a la pregunta: ¿Cómo Describirías la Relación con tus Cuidadores (Padres, Tutores, Etc.) Durante tu Infancia?



Nota. Tomada de “Revista Científica Multidisciplinar” (pág.2967), por A. Ibáñez Machado 2024.

Así mismo, en investigaciones como las de Verschueren y Koomen (2012) demostraron que el tipo de apego influye significativamente en la relación profesor-alumno, por lo que se puede afirmar que esto repercute en el clima del aula y en el rendimiento escolar de los alumnos.



Por todo esto, los resultados esperados del presente trabajo tienden a tener una mayor predisposición hacia el aprendizaje, mejores relaciones interpersonales y un mejor desempeño académico, mientras que los niños con los estilos de apego inseguros se vinculan directamente con mayor vulnerabilidad tanto emocional como académica. Por todo esto, se considera necesaria la ejecución de intervenciones educativas que fomenten vínculos seguros en el contexto escolar.

Una vez expuestos los resultados esperados en base el objetivo principal de estudio es necesario comentar si se han llevado a cabo los objetivos específicos planteados. El primero “Analizar las necesidades socioemocionales del alumnado en función de su estilo de apego”, en base a los datos recogidos y el marco teórico desarrollado, se ha demostrado que el estilo de apego construye un factor clave en el desarrollo socioemocional del alumnado.

Resumidamente, los niños con un apego seguro tienden a mostrar mayor estabilidad emocional, mayor autonomía y mejores habilidades sociales, mientras con los niños con apego inseguro (ya sea evitativo, ambivalente o desorganizado), presentan con mayor frecuencia dificultades en la autorregulación emocional, menor autoestima y mayores problemas en la interacción entre iguales y con adultos. Estos resultados coinciden con los estudios previos consultados en los trabajos y artículos analizados, los cuales señalan que una correcta identificación de las necesidades socioemocionales permite adaptar las estrategias educativas eficazmente. Por ello, se considera la importancia de tener en cuenta estas diferencias individuales en contextos educativos.

Una de las conclusiones más relevantes acerca del segundo objetivo específico “Comparar el impacto de los estilos de apego en el rendimiento académico”, es la relación estrecha que existe entre el estilo de apego y el rendimiento académico. Los alumnos con apego seguro no solo muestran mayor predisposición en el aprendizaje, sino que mejoran mejor la frustración.



En contraste con los alumnos con apegos inseguros que, por lo general, tienen un rendimiento académico más irregular y una menor motivación. Estas interpretaciones se respaldan por los documentos aportados por Geddes (2010) donde aportan evidencias empíricas de estas diferencias en contextos educativos concretos.

Relacionado con el tercer objetivo específico asociado con los instrumentos seleccionados para la intervención, el estudio que llevaron a cabo Kaplan y Main (1997) relacionados con el apego y el dibujo, evaluaron que los niños con apegos seguros realizaban dibujos con representaciones más realistas, con figuras completas, conectadas a tierra e individualizadas, donde todos los dibujos conectaban entre sí y tenían características distintivas (citado en Oyanede 2021). A su vez, se dieron cuenta que los niños con apegos evitativos realizaron dibujos donde las figuras estaban incompletas y había poca individualización de los miembros de las familias. Los dibujos de los niños con apego ambivalente realizaron a los familiares separados entre sí y representados con figuras muy pequeñas. Los niños con patrones de apego desorganizado realizaron dibujos de fantasía o amenazantes y todos ellos incompletos (citado en Oyanede 2021).

Relacionado con la técnica de historias incompletas, la revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil señala que estas pruebas son muy útiles dado que ofrecen elevado material clínico y respuestas. Se afirma que dicha técnica “Provee una buena entrada al mundo representacional interno de apego de los niños (no lo que hacen, sino cómo piensan acerca de lo que hacen), además, ofrece potencial para detectar las pérdidas no resueltas y el trauma” (citado en Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, Álvarez 2022).

La misma revista señala que los cuestionarios son más sencillos y rápidos de aplicar que otras técnicas, esto hace que sean más útiles en la práctica clínica y en investigaciones, dado que



permiten recoger de manera eficaz la covariación con otras medidas. Una desventaja que señala es que, con los cuestionarios no se recoge detalladamente la naturaleza del apego en comparación con otras técnicas (Álvarez 2022).

En síntesis, los resultados esperados y las discusiones planteadas en este trabajo confirman la gran influencia que ejercen los tipos de apego en el desarrollo socioemocional en la infancia y a lo largo de la vida y el rendimiento académico del alumnado en Educación Infantil. En análisis de todos los documentos, artículos y trabajos consultados han sido clave no solo para sustentar teóricamente estas reflexiones, sino también para orientar las posibles líneas de actuación futuras que se desarrollan en el apartado 4.1 a continuación.

4.1. LÍNEAS FUTURAS

En función de la revisión bibliográfica llevada a cabo para la realización del presente trabajo y de los posibles resultados esperados, se identifican varias líneas de investigación futuras que podrían profundizar en la comprensión del impacto del apego en el aprendizaje vinculadas al cuarto objetivo específico del presente Trabajo Fin de Grado.

La primera propuesta sería llevar a cabo un estudio empírico y preferiblemente de tipo longitudinal, que permita analizar cómo influyen los distintos tipos de apego en el rendimiento académico y el desarrollo emocional a lo largo de distintas etapas educativas. Esto aportaría datos cuantitativos a los hallazgos teóricos revisados.

A su vez, en futuras investigaciones podrían contemplar el papel de vínculo afectivo entre los docentes y alumnos como posible factor frente estilos de apego inseguros. Moreno García en su tesis señala que “son muchas las investigaciones que sugieren que las relaciones profesor-



alumno están asociadas con el ajuste social, emocional y académico de los alumnos (Moreno García, 2010. pp.260).

Otra línea relevante sería diseñar y evaluar intervenciones educativas basadas en la teoría del apego, como programas de formación para los docentes en competencias socioemocionales o talleres de regulación emocional para los alumnos. Aunque se ha constatado la utilidad de intervenir desde esta perspectiva, todavía son escasos los recursos y estrategias dirigidas a promover estilos de apego seguro. Llevar a cabo dicha propuesta sería un avance significativo, sobre todo en centros con diversidad de perfiles de familia y contextos vulnerables.

En cuarto lugar, se propone profundizar en el diseño de instrumentos de detección y evaluación del estilo de apego. Llevar a cabo escalas de observación contextualizadas, entrevistas semiestructuradas a docentes y familias o protocolos de seguimiento evolutivo concedería una evaluación más rigurosa y ajustada a la realidad de cada aula.

A su vez, se podría ampliar esta línea de investigación a otras etapas educativas, puesto que el estilo de apego influye en todas las etapas en la construcción de la identidad y la manera en la que los estudiantes enfrentan no solo los desafíos académicos, sino también sociales. Por ello, se propone desarrollar estudios longitudinales que analicen cómo evoluciona el impacto del apego a lo largo de todo el ciclo escolar y así obtener información más rigurosa para adaptar las intervenciones educativas a cada momento de desarrollo.

Por último, sería indicado ampliar el enfoque a otros contextos, como el familiar, añadiendo variables como el estilo parental, que es una de las variables que más influyen en el tipo de apego que desarrolla un niño. Como señala Dávila “La familia tiene un papel fundamental en el desarrollo del individuo, es el grupo de pertenencia primaria, donde se establecen una serie



de lazos afectivos y sentimientos, en donde se aprenden, se afianzan valores, creencias y costumbres” (Minuchin, 1968 citado en Dávila 2015, pp. 124). Otra variable que se propone tener en cuenta es el nivel socioeconómico que, como se ha podido ver a lo largo de la carrera en asignaturas como *Introducción al Mundo Actual*, el nivel socioeconómico (NSC) afecta directamente a la calidad de la relación entre padres e hijos. Teniendo en cuenta ambas variables, se lograría construir una visión más integral y proponer estrategias más eficaces.

5. CONCLUSIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado ha tenido como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención educativa centrada en el desarrollo de la competencia emocional del alumnado del centro escolar Santa María La Real de Huelgas. A lo largo del proceso de elaboración, se ha evidenciado la necesidad de tener más en cuenta la educación emocional en el ámbito educativo. En este sentido, la intervención de la propuesta representa herramientas útiles, accesibles y fáciles de integrar en la rutina del aula, para que respondan a las necesidades actuales de la escuela inclusiva y promotora del bienestar del alumnado.

Hablando del núcleo temático del trabajo que es la influencia de los tipos de apego en el proceso de aprendizaje del alumnado, se puede defender que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que, como ya se ha comentado anteriormente, se ve directamente influenciado por las emociones, vínculos afectivos y las experiencias y situaciones personales de cada niño. Por ello, uno de los aspectos considerados más relevantes es la importancia de generar un buen clima emocional y seguro dentro del aula como principal base del aprendizaje.



Desde esta misma perspectiva, se ha argumentado que un buen apego seguro favorece el aprendizaje, por lo que facilita la adquisición del conocimiento y el desarrollo de competencias escolares. Por el contrario, el desarrollo de apegos inseguros afecta directamente a estos mismos aspectos puesto que los niños tienden a generar dificultades en la autorregulación emocional, problemas en la conducta o una baja autoestima. Por ello, en este sentido, el rol del docente adquiere una relevancia crucial. Además, los hallazgos encontrados construyen una base teórica y práctica valiosa para el desarrollo de futuras investigaciones en el ámbito educativo.

La escuela debe convertirse en un espacio compensador, especialmente cuando el entorno familiar no ofrece vínculos seguros. Por lo que el profesorado tiene que actuar con una actitud cercana y coherente donde el alumnado se sienta seguro. Así mismo, se considera primordial que los docentes cuenten con formación específica educación emocional y ser más conscientes de la teoría del apego y así tener herramientas prácticas para detectar indicadores emocionales y diseñar respuestas educativas adaptadas. Por lo que se propone como línea de avance el análisis del profesorado dentro del llamado triángulo de aprendizaje, en el que se entrelaza el vínculo afectivo, la motivación y la adquisición de conocimientos.

Por lo que la presente propuesta de intervención nace precisamente con esa finalidad, la de apoyar el desarrollo emocional del alumnado desde el contexto escolar, reconociendo la importancia de los vínculos afectivos en la construcción del conocimiento. Mediante las actividades propuestas de observación y expresión emocional, se pretende no solo evaluar de forma indirecta los indicadores de apego, sino promover un aula basada en la seguridad emocional.



6. ANEXOS

Anexo 1.

Primera lista de cotejo del inicio de la observación: Búsqueda de proximidad y contacto con el adulto

| Indicador observado | Si | No | Observaciones |
|---|----|----|---------------|
| Permanece cerca del adulto en contextos nuevos. | | | |
| El niño/a busca al adulto cuando se siente inseguro o frustrado. | | | |
| Se consuela y expresa con facilidad en presencia del docente. | | | |
| Expresa verbalmente o físicamente su afecto hacia el profesor. | | | |
| Rechaza el contacto físico o consuelo del docente. | | | |
| Muestra ansiedad ante la separación del adulto. | | | |
| Acepta consuelo o contención del profesor en momentos de frustración. | | | |
| Tiende a evitar el contacto físico | | | |



| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| o emocional con el docente. | | | |
|-----------------------------|--|--|--|

Nota. Elaboración propia.

Anexo 2.

Segunda tabla de cotejo del inicio de la observación: Exploración autónoma en el aprendizaje

| Indicador observado | Si | No | Observaciones |
|---|----|----|---------------|
| Inicia tareas de manera autónoma sin requerir constante ayuda. | | | |
| Explora materiales y actividades nuevas con confianza. | | | |
| Muestra iniciativa para resolver actividades. | | | |
| Se bloquea frente a nuevas tareas. | | | |
| Solicita ayuda de forma adecuada cuando no entiende una consigna. | | | |

Nota. Elaboración propia.

Anexo 3.

Tercer listado de cotejo del inicio de la observación: Expresión emocional e interacción con sus iguales.



| Indicador observado | Si | No | Observaciones |
|---|----|----|---------------|
| Es capaz de regular sus emociones ante el error o conflicto. | | | |
| Expresa verbalmente cómo se siente. | | | |
| Participa activamente en juegos cooperativos. | | | |
| Inicia o mantiene interacciones positivas con sus compañeros. | | | |
| Muestra conductas de aislamiento o evitación social. | | | |

Nota. Elaboración propia.

Anexo 4.

Ítems adaptados a escala tipo Likert (dimensiones: apego-aprendizaje)

| Ítem | Dimensión | 1 (Nunca) | 2 | 3 | 4 | 5 (Siempre) |
|--|---------------------|-----------|---|---|---|-------------|
| El niño inicia tareas sin necesidad constante de la aprobación del adulto. | Autonomía/Seguridad | | | | | |



| | |
|----------------------|-----------------------|
| Participa | Seguridad |
| activamente en | emocional/Aprendizaje |
| actividades grupales | |
| sin miedo a | |
| equivocarse. | |

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Se muestra seguro | Seguridad/Exploración |
| para explorar nuevos | |
| espacios o | |
| materiales del aula. | |

| | |
|---------------------|----------------------|
| Se bloquea frente a | Ansiedad relacionada |
| tareas nuevas o | con el |
| complejas. | apego/Aprendizaje |

| | |
|------------------------|-------------|
| Se distrae con | Dependencia |
| facilidad si el adulto | |
| no está presente o | |
| atento | |

Nota. Elaboración propia.



Anexo 5.

Rúbrica de valoración proyectiva.

| Dimensión | Nivel bajo (1) | Nivel medio (2) | Nivel alto (3) |
|---|--|--|---|
| Búsqueda de proximidad y contacto con el adulto | Evita el contacto, no pide ayuda o muestra ansiedad ante la separación. | Busca al adulto en alguna ocasión en momentos de inseguridad. | Busca al adulto y lo considera figura de seguridad |
| Exploración autónoma en el aprendizaje | Tiene bloqueo, dependencia y/o evita explorar por miedo a equivocarse | Explora si se le anima o con apoyo del adulto | Inicia tareas, muestra curiosidad e independencia |
| Expresión emocional y regulación | Dificultad para expresar o regular sus emociones | Expresa emociones básicas pero con apoyo externo. Regula con ayuda del adulto | Expresa y regula sus emociones de manera autónoma |
| Relación con iguales y dinámica grupal | Evita el contacto con sus compañeros o muestra actitudes de rechazo y se aísla | Interactúa con algunos compañeros esporádicamente | Participa activamente en juegos grupales e inicia interacciones con sus iguales |

Nota. Elaboración propia.



REFERENCIAS

- Adolescentes, Niños y Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (s. f.). *La importancia del apego durante los primeros años de vida y la obligación de velar por su cumplimiento en México*. Gobierno de México. Recuperado el 11 de junio de 2025, de <http://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-importancia-del-apego-durante-los-primeros-anos-de-vida-y-la-obligacion-de-velar-por-su-cumplimiento-en-mexico?idiom=es>
- Álvarez-Segura, M., & Saludas, F. L. (2022). Evaluación del vínculo de apego en la infancia y adolescencia. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v39n2a5>
- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), y Real Academia Española (RAE). (s. f.). *Apego / Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Recuperado el 7 de junio de 2025, de <https://dle.rae.es/apego>
- Brown, D. (2022). *Tema 5. El apego: teorías explicativas y tipos. Valoración del apego. El apego a lo largo del ciclo vital. Las figuras de apego*.
- Corbin, J. A. (2016, 12 de noviembre). *Las 45 mejores frases de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/reflexiones/frases-lev-vygotsky>
- Castilla Pérez, M.F. (2014). *Teoría del apego. El vínculo* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de



Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG->

[B.531.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Duschinsky, R. (2015). El surgimiento de la clasificación del apego desorganizado/desorientado (D), 1979-1982. *Historia de la Psicología*, 18(1), 32–46.
<https://doi.org/10.1037/a0038524>
- Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados. (s. f.). Recuperado el 7 de junio de 2025, de
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122179/Factores-que-influyen-en-el-Apego-y-la-Adaptacion-de-los-ninos-adoptados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández Cuadrado, M. (2019). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36608/TFG-B.1282.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gago, J. (2014). *Teoría del apego. El vínculo*.
- Geddes, H. (2010). *El Apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Graó.
- Ibáñez, J. A. (2024). **Factores que intervienen en la formación de apegos emocionales**. *Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México.
- López, C., y Ramírez, M. (2005). Apego. *Revista Chilena de Medicina Familiar*, 6(1), Artículo 1.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. *Antología de lecturas*, 191, 191-248.



- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
DOCT@, Repositorio Institucional de la UCM.
<https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/58bcf66a-2e59-4a50-9312-2a97e510eae3/content>
- Oyande, S. (2021). *Escala de codificación global* [PDF].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/194557/Escala-de-codificacion-global.pdf?sequence=1>
- Pérez, M. F. C. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].
- Rojas, D. (2022). *Tema 5. El apego: Teorías explicativas y tipos. Valoración del apego. El apego a lo largo del ciclo vital. Las figuras de apego* [Material didáctico].
Formación DRG Trabajo Social. <https://formaciondrgrtrabajosocial.es/wp-content/uploads/2022/06/TEMA-5.-EL-APEGO.pdf>
- Rojas Estapé, M. (2022). *Encuentra a tu persona vitamina*. Aguilar.
- Vidal, C. R. (2022). *Características del desarrollo en la infancia*. Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



OTRAS REFERENCIAS

Declaración uso de la Inteligencia Artificial (IA). En la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado se ha hecho uso del sistema IA “ChatGPT 4.0”. Esta herramienta me ha permitido estructurar los contenidos de mi propuesta de intervención y me ha ayudado a comprender la información más relevante de algunos de los artículos científicos consultados.