

## Infancia y riesgos sociales: protección en el hogar, la escuela y el mundo digital

Leonor Casalins Parra  
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Recibido: 23 de febrero de  
2025

Aceptado: 2 de marzo de 2025

### **Resumen**

El estudio examina el papel del profesorado de Educación Infantil en la detección temprana de situaciones de riesgo social emergentes (bullying, ciberacoso, pobreza, migración forzada) que afectan al desarrollo infantil. A partir de un cuestionario de 8 ítems Likert aplicado a 19 docentes, se evalúan su capacidad para identificar señales de alerta, las estrategias de intervención disponibles y la percepción del impacto de las nuevas tecnologías. Los hallazgos muestran que, aunque los docentes reconocen la importancia de su rol protector, señalan carencias formativas y falta de protocolos institucionales claros para abordar riesgos complejos.

**Palabras clave:** infancia en riesgo; detección temprana; ciberacoso; bullying; formación docente; protección infantil.

### **Abstract**

This study explores the role of Early Childhood Education teachers in the early detection of emerging social risks (bullying, cyberbullying, poverty, forced migration) that affect child development. Using an 8-item Likert questionnaire administered to 19 teachers, the research assesses their ability to identify warning signs, the intervention strategies available, and their perception of the impact of new technologies. Findings indicate that, although teachers acknowledge the importance of their protective role, they report training gaps and the lack of clear institutional protocols to address complex risks.

**Keywords:** at-risk childhood; early detection; cyberbullying; bullying; teacher training; child protection.

## MARCO TEÓRICO

La exposición infantil a factores de riesgo social se ha incrementado debido a dinámicas socioeconómicas globales y al auge de la digitalización (UNICEF, 2024). Rizzoli, Martínez y Calvo (2025) evidencian que la vulnerabilidad temprana impacta negativamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional, enfatizando la necesidad de detección precoz.

El hogar y la escuela son espacios privilegiados para la protección; sin embargo, pueden transformarse en focos de adversidad si no existen protocolos y recursos adecuados (Arredondo Quijada, 2022). La colaboración familia-escuela-servicios sanitarios mejora la detección de retrasos madurativos y riesgos psicosociales (Benítez & Cruz, 2019).

La literatura reciente subraya la aparición de nuevos grupos en situación de riesgo, derivados de la pobreza infantil, los movimientos migratorios y las secuelas de la pandemia de COVID-19 (UNIR, 2024; Salazar et al., 2021). En este contexto, la escuela se concibe como agente clave de alerta y apoyo (Villalba & López, 2017).

El fenómeno del bullying y su vertiente digital (ciberbullying) puede manifestarse en edades tempranas, exacerbado por el acceso precoz a dispositivos móviles (Sáez & Ruiz, 2019; Gros, 2018). Los docentes deben desarrollar competencias digitales y socioemocionales para reconocer señales tempranas y aplicar estrategias preventivas (Marín-Díaz, Sampedro Requena & Vega Gea, 2019; Ortega & Zaldívar, 2020).

Por otro lado, Rabal Alonso y González Romero (2023) resaltan la relación entre inteligencia emocional docente y eficacia en la gestión de situaciones de riesgo, proponiendo un modelo de formación que integra habilidades socioemocionales y uso crítico de las TIC para potenciar la resiliencia escolar.

### **Espacios de protección: el hogar y la escuela**

El hogar y la escuela son considerados espacios fundamentales para la protección y el desarrollo saludable de los niños. En este caso, la escuela, al ser un espacio cotidiano y estructurado, los maestros y orientadores pueden identificar situaciones de alerta de manera temprana.

Sin embargo, en situaciones de riesgo social, estos entornos pueden convertirse en fuentes de adversidad. Arredondo Quijada (2022) enfatiza la necesidad de fortalecer estos espacios como entornos seguros y de apoyo para los menores en situación de vulnerabilidad. Estrategias como la capacitación del personal educativo, protocolos de actuación y la creación de un ambiente inclusivo son esenciales para abordar estas problemáticas. La escuela, en particular, puede desempeñar un papel crucial como espacio de detección y prevención de situaciones de riesgo.

Un artículo reciente destaca la relevancia de la colaboración entre la familia, el pediatra y la escuela en la detección y abordaje de problemas del desarrollo infantil (Benítez & Cruz, 2019). Esta tríada es esencial para identificar y tratar de manera temprana cualquier dificultad que pueda surgir en el desarrollo del niño (Salazar et al., 2021), subrayando la importancia de una comunicación fluida y constante entre docentes y familias (Villalba & López, 2017).

## **Nuevos grupos de riesgo social en la sociedad actual**

El desarrollo infantil es un proceso complejo y multidimensional que puede verse significativamente afectado por situaciones de riesgo social. Rizzoli et al. (2025) señalan que la exposición temprana a factores de riesgo puede tener consecuencias a largo plazo en el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico de los niños. Los autores destacan la importancia de la detección temprana y la intervención oportuna para mitigar estos efectos negativos.

Balsells (2003) destaca que las sociedades avanzadas han generado nuevos escenarios y problemáticas en la socialización de la infancia, provocando la aparición de grupos de riesgo hasta ahora inexistentes. Estos nuevos riesgos sociales pueden surgir incluso en entornos familiares considerados normalizados, debido a factores externos como el maltrato entre iguales, el acoso escolar, la influencia negativa de las tecnologías digitales y otras situaciones derivadas de la estructura social contemporánea.

Como indica la UNIR (2024), en los últimos años, han emergido nuevos grupos de infancia en situación de riesgo social, como pueden ser los movimientos migratorios y la pobreza infantil, situándose España como el país con niveles más altos. Además, la pandemia de COVID-19 y los conflictos bélicos actuales han provocado un aumento significativo en el número de menores en riesgo social, lo que requiere una respuesta adaptada por parte de los profesionales especializados en atención temprana.

## **Bullying y nuevas tecnologías en edades tempranas**

La introducción de las nuevas tecnologías en el entorno educativo está transformando la relación entre docentes y alumnos, ofreciendo nuevas oportunidades para la observación y la intervención pedagógica (Prensky, 2016). De hecho, la tecnología puede ser una herramienta valiosa para la prevención y el tratamiento de problemas como el bullying, ya que fomenta la interacción y el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos, ayudándoles a detectar y afrontar situaciones de desigualdad o acoso (Gros, 2018).

Sin embargo, el uso de tecnologías también puede presentar riesgos, especialmente en edades tempranas (Ortega & Zaldívar, 2020). Es crucial que los docentes estén formados para guiar un uso adecuado y seguro de estas herramientas en el aula de educación infantil, tal como señalan Marín-Díaz et al. (2019) en su estudio sobre las percepciones docentes respecto a la competencia digital.

El bullying continúa siendo una preocupación relevante en el ámbito educativo (Pérez & Molina, 2017). Con la expansión de las nuevas tecnologías, han surgido formas emergentes de acoso, como el ciberbullying, que puede manifestarse incluso en edades tempranas (Sáez & Ruiz, 2019). Aunque tradicionalmente se ha asociado el bullying con etapas más avanzadas, resulta esencial prestar atención a su posible aparición en la primera infancia (García & Morillo, 2020).

En consecuencia, los docentes de educación infantil deben mantenerse alerta frente a indicios tempranos de comportamientos relacionados con el bullying o el ciberbullying, incluyendo manifestaciones más sutiles o mediadas por la tecnología (Ruiz & Castañeda, 2021). La intervención oportuna y la observación constante juegan un papel fundamental para prevenir la consolidación de dinámicas de acoso que podrían intensificarse en el futuro (Ramírez et al., 2022).

Aunque muchos profesores se sienten capaces de realizar adaptaciones básicas de contenidos en línea, reconocen un déficit formativo en la generación de contenidos más complejos, evidenciando la necesidad de una formación más profunda para enfrentar los retos tecnológicos en la educación infantil (Marín-Díaz et al., 2019). Esto evidencia la necesidad de una formación más profunda en competencias digitales para enfrentar los retos tecnológicos en el aula.

## JUSTIFICACIÓN

El papel de los docentes de educación infantil en la detección de situaciones de riesgo social que se pueden generar en la sociedad actual, es crucial para garantizar el bienestar y el desarrollo saludable de los niños. Su capacidad para identificar señales de alerta temprana y actuar como puente entre el niño, la familia y los servicios de protección infantil los convierte en agentes clave en la prevención y atención de nuevos grupos de riesgo social en la infancia.

## OBJETIVOS

1. Investigar la percepción de los docentes sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la generación de nuevos grupos de riesgo social.
2. Evaluar la preparación de los docentes para detectar y prevenir situaciones de bullying en educación infantil.

## METODOLOGÍA

Se adoptó un diseño descriptivo-exploratorio con enfoque cuantitativo. El instrumento constó de 8 ítems en escala Likert de 5 puntos, estructurados en dos dimensiones: (1) preparación y autoeficacia del docente (5 ítems) y (2) percepción de barreras institucionales (3 ítems).

### Validación del instrumento

- **Juicio de expertos:** Cinco especialistas en pedagogía y trabajo social evaluaron claridad y relevancia (CVI = 0,88).
- **Prueba piloto:** Aplicada a 6 docentes, sin detectar problemas de comprensión.
- **Fiabilidad:** Alfa de Cronbach global = 0,81. El análisis factorial exploratorio (componentes principales, rotación Varimax) arrojó dos factores que explicaron el 63,7 % de la varianza total.

### Participantes y procedimiento

La muestra estuvo compuesta por 19 docentes de Educación Infantil (73 % mujeres; M\_edad = 36,2 años, DT = 5,8) de centros públicos y concertados de la provincia de Alicante. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La recogida de datos se

realizó en febrero de 2025 mediante formulario online. Se garantizó confidencialidad y consentimiento informado.

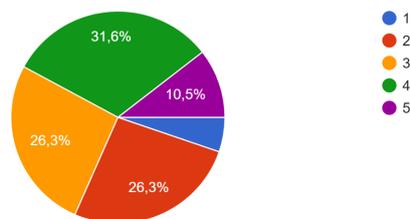
### Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas (frecuencias y porcentajes) e intervalos de confianza al 95 %. Para explorar asociaciones entre años de experiencia y autoeficacia se empleó la prueba exacta de Fisher, dada la pequeña n. Nivel de significación:  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

### Figura 1

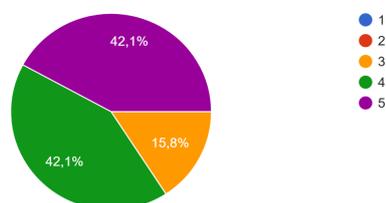
Tengo estrategias efectivas para abordar situaciones de riesgo social una vez detectadas.



En lo que respecta a la figura 5, un 31,6% consideran que tienen estrategias efectivas a la hora de abordar situaciones de riesgo social, de la misma forma que un 10,5% están muy seguros de sus estrategias utilizadas en estas situaciones. En su lugar, un 26,3% tienen una posición neutral. Si bien, se encuentran un 26,3% de los docentes sin suficientes estrategias efectivas y un 5,3% sin metodologías para abordarlas.

### Figura 2

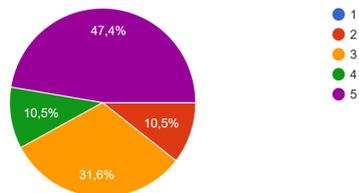
Soy capaz de adaptar mis estrategias de enseñanza para apoyar a niños en situación de vulnerabilidad.



En relación a la figura 7, un 42,1% de los docentes son capaces de adaptar sus estrategias de enseñanza para apoyar a niños en situación de vulnerabilidad, y un 42,1% son muy capaces. Por otra parte, a un 15,8% les resulta indiferente.

**Figura 3**

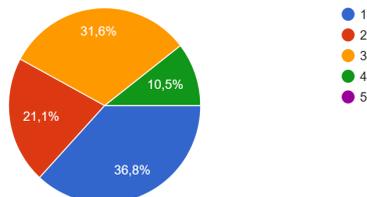
Considero que la escuela proporciona un espacio de protección adecuado para los niños en situación de riesgo.



En cuanto a la figura 9, un 47,4% de los docentes creen que la escuela es un espacio de protección muy adecuado para los niños en situación de riesgo social, al igual que un 10,5% lo afirman. Por lo que se refiere al 31,6% de los docentes, estos se encuentran imparciales, y un 10,5% no están de acuerdo.

**Figura 4**

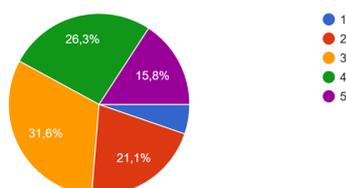
Creo que la responsabilidad de detectar situaciones de riesgo social recae principalmente en las familias, no en los docentes.



En relación a la figura 12, un 36,8% de los docentes no están nada de acuerdo en que la responsabilidad de detectar situaciones de riesgo social recaiga sólo en las familias, y un 21,1% tampoco lo están. No obstante, un 31,6% se muestran imparciales y un 10,5% están de acuerdo.

**Figura 5**

Me siento preparado/a para manejar el impacto de las nuevas tecnologías en el desarrollo social de los niños.

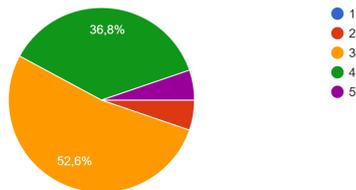


Se puede observar en la figura 13 cómo un 26,3% de los docentes se sienten preparados para manejar el impacto de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los niños, al igual que un 15,8% están muy preparados. Sin embargo, un 31,6% se muestra

ecuánime a la cuestión. Por otra parte, un 21,1% no se sienten preparados y un 5,3% nada capacitado.

**Figura 6**

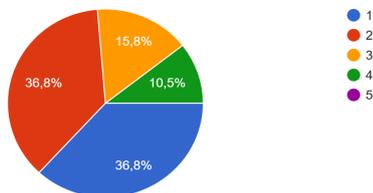
Soy capaz de identificar nuevos grupos de riesgo social que han surgido en la sociedad actual.



En la figura 14 se refleja cómo un 36,8% de los docentes se sienten capaces de identificar los nuevos grupos de riesgo social relacionados con la sociedad actual. Al contrario de un 52,6% de los mismos que son neutros, un 5,3% que no están capacitados y un 5,3% que no están nada preparados.

**Figura 7**

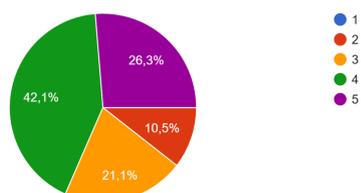
Considero que las nuevas tecnologías no representan un riesgo significativo para los niños en edad preescolar.



Atendiendo a la figura 15, el 10,5% de los participantes se muestran de acuerdo con la expresión “considero que las nuevas tecnologías no representan un riesgo significativo para los niños en edad preescolar”, el 15,8% se muestran indiferentes. Por su parte, encontramos paridad al 36,8% entre los participantes que están en desacuerdo y muy en desacuerdo.

**Figura 8**

Puedo reconocer signos tempranos de bullying en educación infantil.



En lo que respecta a la figura 16, un 42,1% de los docentes reconocen signos de bullying en edades tempranas, y un 26,3% están muy capacitados para considerarlos. No

obstante, un 21,1% responde de manera neutral y un 10,5% de los encuestados no se consideran muy aptos.

## DISCUSIÓN

El presente apartado tiene como objetivo contrastar los hallazgos obtenidos a partir de la encuesta realizada con el marco teórico previamente establecido, con el fin de analizar el papel de los docentes de educación infantil en la detección de situaciones de riesgo social. En este sentido, los resultados empíricos permitirán evaluar hasta qué punto las percepciones y prácticas de los docentes coinciden con estas directrices teóricas y en qué aspectos existen divergencias o vacíos que requieran mayor atención.

Con respecto a la Figura 1 y la Figura 2, se puede observar cómo hay diversidad de opiniones en las estrategias que se deben utilizar como docentes. Por esto, Arredondo Quijada (2022) indica algunas de ellas, para que la escuela se considere un espacio de detección y prevención de situaciones de riesgo.

En cuanto a la Figura 3, sus resultados muestran cómo consideran que la escuela proporciona un espacio de protección. Tal y como Arredondo Quijada (2022) afirma, para ella es necesario fortalecer estos espacios como seguros y de apoyo.

Asimismo, en la Figura 4 la mayoría de los docentes se muestran imparciales en que la responsabilidad de detectar estas situaciones de riesgo social recaiga principalmente en las familias. Como muestra (Villalba & López, 2017) esta colaboración es necesaria para poder abordar estos problemas, puesto que, como apunta la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1979), todos los contextos que envuelven al niño influyen en su desarrollo, por lo tanto la escuela es uno de ellos y debe participar en estas situaciones.

La Figura 5 reafirma la idea de Marín-Díaz et al. (2019), el cual investiga cómo los docentes reconocen que existe poca formación en las competencias digitales.

Con relación a la creación de nuevos grupos de riesgo social en la actualidad, en la Figura 6 se observa cómo más de la mitad de los docentes se posicionan neutralmente a la hora de identificar cuáles son estos nuevos grupos. Como demuestra la UNIR (2024), existen nuevos grupos en los que la infancia se encuentra en situación de riesgo social, pudiendo ser algunos de ellos los movimientos migratorios, la pandemia COVID-19 y los conflictos bélicos actuales.

En la Figura 7 se muestran la mayoría de los docentes de acuerdo en que las nuevas tecnologías son un riesgo para edades tempranas. Marín-Díaz et al. (2019), está de acuerdo con esta afirmación y considera que los docentes deben ser formados para garantizar a los alumnos un uso seguro de las nuevas tecnologías en el aula.

Por último, en la Figura 8 los docentes denotan reconocer los signos de bullying en Educación Infantil. Sáez & Ruiz (2019) indica que es posible su manifestación en estas edades y se debe observar muy atentamente a posibles signos de alerta para la intervención temprana del bullying en el aula.

Este contraste entre teoría y práctica subraya la necesidad de una mayor integración entre la investigación académica y la realidad del aula. Asimismo, destaca la importancia de proporcionar a los docentes una formación continua y actualizada, basada

tanto en los fundamentos teóricos como en las experiencias prácticas, para mejorar su capacidad de detección y actuación ante situaciones de riesgo social en la educación infantil.

Los hallazgos confirman la tensión entre el reconocimiento del rol protector docente y la percepción de preparación limitada, coincidiendo con Marín-Díaz et al. (2019). La neutralidad respecto a nuevos grupos de riesgo respalda la necesidad de actualización permanente sobre fenómenos emergentes (UNIR, 2024). La influencia de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia, planteada por Rabal Alonso y González Romero (2023), sugiere que programas formativos deberían integrar componentes socioemocionales y digitales.

## CONCLUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos y la reflexión teórica planteada, puede concluirse que el rol del docente en la educación infantil trasciende la mera labor pedagógica para situarse como un actor clave en la detección e intervención temprana de situaciones de riesgo social. Tal y como señala la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), cada contexto que rodea al niño —incluyendo la familia y la escuela— ejerce un influjo determinante en su desarrollo. Por ello, la posición de los docentes se vuelve estratégica para colaborar con las familias, entendiendo que no se trata de adjudicarles toda la responsabilidad, sino de establecer una colaboración estrecha y compartida, capaz de abordar integralmente las necesidades de la infancia.

En consonancia con lo afirmado por Arredondo Quijada (2022), la escuela debe fortalecerse como un espacio de prevención y protección. Esto implica, por un lado, reconocer que cada docente requiere formaciones específicas para identificar signos tempranos de riesgo y, por otro, integrar enfoques prácticos que doten de sentido a dicha formación. De ahí que sea fundamental, como señalan Marín-Díaz et al. (2019), promover las competencias digitales de los profesores con el fin de responder a los desafíos planteados por las nuevas tecnologías. Dichas competencias no solo buscan minimizar el uso inadecuado de la tecnología, sino también convertirla en una herramienta de aprendizaje y prevención efectiva dentro del aula.

Asimismo, la aparición de nuevos grupos en situación de vulnerabilidad social (UNIR, 2024) refuerza la necesidad de que la escuela se mantenga alerta y actualizada respecto a los factores emergentes. Movimientos migratorios, crisis sanitarias o conflictos bélicos configuran escenarios que pueden afectar de manera transversal a la infancia. En este escenario de cambio constante, el profesorado no puede permanecer al margen: su visión crítica y su capacidad de adaptación son esenciales para identificar, de forma temprana, cualquier síntoma de desprotección, tales como los indicios de bullying que pueden manifestarse incluso en las primeras etapas educativas (Sáez & Ruiz, 2019).

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, podríamos concluir, para finalizar que la educación infantil, entendida como un proceso ético y transformador, ha de reconocer en los docentes a agentes de cambio, capaces de generar entornos inclusivos y de apoyo para todos los niños. Partir de esta premisa significa promover una formación continua y una mirada sensible que integre los aportes de la teoría y la evidencia empírica. Solo así la escuela podrá erigirse como verdadera garante de igualdad y oportunidad, coadyuvando a la construcción de un futuro más justo, en el que los problemas sociales no

se conviertan en barreras insuperables, sino en retos compartidos que motivan la movilización colectiva de recursos y voluntades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo Quijada, R. (2022). La protección social en España ante la crisis social y sanitaria. Una aproximación al fenómeno de la exclusión residencial. Google Scholar.
- Arredondo Quijada, R. (2022). La protección social en España ante la crisis social y sanitaria. Una aproximación al fenómeno de la exclusión residencial. *Revista de Trabajo Social*, 39(2), 145-162.
- Balsells, M. Á. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 4(1). <https://doi.org/10.14201/eks.14341>
- Benítez, J., & Cruz, M. (2019). *La importancia de la colaboración familia-escuela-pediatra en el desarrollo infantil*. *Revista Internacional de Educación y Salud*, 7(2), 45-59.
- Benítez, J., & Cruz, M. (2019). La importancia de la colaboración familia-escuela-pediatra en el desarrollo infantil. *Revista Internacional de Educación y Salud*, 7(2), 45-59.
- García, A., & Morillo, E. (2020). *Bullying temprano: una revisión sistemática*. *Revista de Psicología Educativa*, 32(2), 45-60.
- Gros, B. (2018). *Miradas sobre la educación digital: aprendizajes y desafíos*. Ediciones Morata.
- Gros, B. (2018). *Miradas sobre la educación digital: aprendizajes y desafíos*. Ediciones Morata.
- Marín-Díaz, V., Sampedro Requena, B. E., & Vega Gea, E. (2019). *La competencia digital en la etapa de Educación Infantil: percepciones del profesorado*. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 33(2), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986242>
- Marín-Díaz, V., Sampedro Requena, B. E., & Vega Gea, E. (2019). La competencia digital en la etapa de Educación Infantil: percepciones del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 47-60.
- Ortega, P., & Zaldívar, I. (2020). *Tecnologías emergentes en el aula infantil: un estudio comparativo*. **Educación y Futuro**, 46, 67-79.
- Ortega, P., & Zaldívar, I. (2020). *Tecnologías emergentes en el aula infantil: un estudio comparativo*. *Educación y Futuro*, 46, 67-79.
- Pérez, L., & Molina, R. (2017). *El acoso escolar y sus implicaciones en el desarrollo infantil*. *Perspectivas Educativas*, 11(3), 66-78.
- Prensky, M. (2016). *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*. Teachers College Press.
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2023). La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes. *Revista Interdisciplinaria de Divulgación Científica (RIIDICI)*, 1(1), 245-257.
- Ramírez, S., Castillo, M., & Núñez, P. (2022). *Protocolos de prevención e intervención en ciberacoso infantil: un estudio de caso*. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 14(2), 89-105.
- Rizzoli, F., Martínez, P., & Calvo, R. (2025). *Efectos de la exposición temprana a riesgos sociales en el desarrollo cognitivo y emocional*. *European Journal of Childhood Studies*, 20(1), 23-39. <https://doi.org/10.1016/ejcs.2025.01.003>

- Rizzoli, F., Martínez, P., & Calvo, R. (2025). Efectos de la exposición temprana a riesgos sociales en el desarrollo cognitivo y emocional. *European Journal of Childhood Studies*, 20(1), 23-39. <https://doi.org/10.1016/ejcs.2025.01.003>
- Ruiz, C., & Castañeda, G. (2021). *Educación infantil y ciberbullying: estrategias para la detección temprana*. Revista Iberoamericana de Educación, 24(1), 100-115.
- Sáez, T., & Ruiz, L. (2019). *Nuevas formas de acoso escolar: aproximación al ciberbullying en la primera infancia*. Estudios sobre Infancia y Adolescencia, 5(1), 30-39.
- Sáez, T., & Ruiz, L. (2019). Nuevas formas de acoso escolar: aproximación al ciberbullying en la primera infancia. *Estudios sobre Infancia y Adolescencia*, 5(1), 30-39.
- Salazar, D., González, P., & Camacho, L. (2021). *Evaluación temprana del desarrollo infantil: la importancia de la alianza entre instituciones de salud y educación*. Journal of Early Childhood Studies, 9(1), 11-24.
- Salazar, D., González, P., & Camacho, L. (2021). Evaluación temprana del desarrollo infantil: la importancia de la alianza entre instituciones de salud y educación. *Journal of Early Childhood Studies*, 9(1), 11-24.
- UNICEF. (2024). *State of the World's Children 2024: Averting a Lost Generation*.
- UNIR. (2024). El riesgo social en atención temprana, una realidad en auge. <https://www.unir.net/revista/educacion/riesgo-social-atencion-temprana-realidad-en-auge/>
- UNIR. (2024). El riesgo social en atención temprana: una realidad en auge. <https://www.unir.net/revista/educacion/riesgo-social-atencion-temprana-realidad-en-auge/>
- Villalba, R., & López, S. (2017). *Estrategias de comunicación familia-escuela: hacia una intervención multidisciplinar en la primera infancia*. Innovación Educativa, 12(2), 35-49.
- Villalba, R., & López, S. (2017). Estrategias de comunicación familia-escuela: hacia una intervención multidisciplinar en la primera infancia. *Innovación Educativa*, 12(2), 35-49.