



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**EL MAESTRO DE EI COMO FIGURA DE APEGO: PAUTAS DE  
INTERVENCIÓN**

**AUTOR: Silvia Bautista Martín  
Tutor/a: Isabel Vicario Molina**

**Zamora, día 11 de Junio de 2015**

## RESUMEN

Los niños de Educación Infantil llegan a la escuela con un estilo de apego concreto debido a la interacción de sus sistemas de conducta y el de sus figuras de apego. A partir de estas experiencias de interacción, el niño genera un modelo interno que contiene expectativas, creencias y emociones acerca de la accesibilidad y disponibilidad de la figura de apego y sobre la capacidad de uno mismo para generar protección y afecto. Este modelo influirá en la identidad y la autoestima del niño, y por tanto, tiene repercusiones en el ámbito escolar tanto a la hora de relacionarse con sus compañeros y profesores como en su forma de enfrentarse a nuevos aprendizajes. Debido a la gran influencia del estilo de apego inicial en el desarrollo y bienestar posterior, a lo largo de este trabajo se estudia el rol del maestro de educación infantil como figura de apego y su capacidad para compensar el bienestar y la seguridad emocional que muchas familias no pueden proporcionar a los niños. Partiendo de la revisión previa sobre la teoría del apego y la relevancia del maestro como figura subsidiaria, se presentan algunas pautas de actuación que permitan al maestro de infantil ser la base de seguridad que todo niño necesita.

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>II. OBJETIVOS</b> .....	3
<b>III. DESARROLLO</b> .....	4
<b>1. La teoría del apego: descripción de los aspectos más relevantes</b> .....	4
<b>2. Trascendencia de las relaciones tempranas en la infancia</b> .....	7
<i>Influencia del vínculo de apego en el desarrollo personal y social, la salud mental y la sexualidad</i> .....	7
<i>Influencia del vínculo de apego en el rendimiento escolar</i> .....	10
<b>3. Importancia de la figura docente en el desarrollo emocional infantil</b> .....	11
<i>El rol del maestro de EI como figura de apego</i> .....	11
<i>Beneficios de una relación positiva entre profesor-alumno</i> .....	13
<b>4. Pautas generales de intervención para aumentar la seguridad emocional en los alumnos de Educación Infantil</b> .....	15
1. <i>Detectar el estilo de apego de cada niño</i> .....	16
2. <i>Proponer y establecer las normas de clase en grupo.</i> .....	16
3. <i>Enseñar a identificar emociones y a ser personas empáticas</i> .....	17
4. <i>Ofrecer el conocimiento de diversas estrategias de autocontrol</i> .....	18
5. <i>Fomentar el diálogo en los conflictos</i> .....	18
6. <i>Promover un concepto positivo del mundo, vida y ser humano</i> .....	19
7. <i>Considerar a cada alumno una persona valiosa y con múltiples cualidades</i> .....	19
8. <i>Inculcar y fomentar la práctica de valores</i> .....	20
9. <i>Practicar el uso de diferentes habilidades sociales</i> .....	20
<b>IV. CONCLUSIONES</b> .....	21
<b>V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	24

## I. INTRODUCCIÓN

Las personas que han vivido un apego seguro:

*[...] es probable que tengan un modelo de representación de las figuras de apego como personas disponibles, atentas y afectivas, y un modelo complementario de sí mismas como personas valiosas y potencialmente dignas de ser amadas.*

(Bowlby, 1980, p. 242; citado en Geddes, 2010)

Desde que Bowlby desarrolló la teoría del apego, múltiples y célebres autores como Félix López, Gómez-Zapiain o Geddes han hablado a lo largo de los años sobre los beneficios de poseer una relación de apego seguro hacia la figura materna en la infancia (López, 2003; Gómez-Zapiain, 2009; Geddes, 2010). Podríamos definir el apego como el vínculo afectivo que establece el niño con las personas encargadas de sus cuidados. Puesto que la madre suele ser la persona presente desde el nacimiento y quien proporciona más cuidados, es ella quien se convierte en la figura de apego principal. Pero la relación de apego no se establece solamente porque el adulto proporcione los cuidados básicos, sino porque también transmite una sensación de seguridad y crea la percepción de que va a estar disponible cuando el niño lo necesite, pase lo que pase. Como maestros de Educación Infantil se espera que seamos capaces de proporcionar algunos cuidados a los niños y que generemos seguridad en los alumnos. Entonces, cabe preguntarse ¿Se podría considerar al maestro de infantil una figura de apego?

El niño de educación infantil sigue siendo una persona que necesita de los cuidados de un adulto cuando entra en la escuela, una institución donde pasará gran parte del tiempo. Por tanto, el maestro de infantil es quien releva los cuidados cuando la familia no está presente. Inevitablemente se convierte en la persona de referencia; capaz de proporcionar protección, confianza y afecto, ingredientes esenciales para un aprendizaje exitoso en las edades más tempranas. El maestro de infantil conoce a fondo a cada uno de sus alumnos (debilidades, destrezas, necesidades, características propias de la etapa...), y utiliza ese conocimiento para encontrar el mejor camino que conduzca a sus alumnos a realizar una exploración eficaz, tanto de sí mismos como del entorno.

Por tanto, no cabe duda de que el maestro de infantil es una persona significativa para sus alumnos.

Sin embargo, a pesar de la relevancia del maestro de infantil, la familia es el pilar fundamental de la vida y la educación afectiva y emocional de los niños. Desafortunadamente no todos los contextos familiares proporcionan las condiciones necesarias para que un niño crezca en un ambiente que favorezca el sentimiento de seguridad y bienestar. La familia es un contexto social que hoy en día se encuentra en continuo cambio y sometida a numerosas tensiones (desempleo, problemas económicos, etc.). En estas circunstancias, sabemos que los niños pueden sufrir las consecuencias de vivir en un hogar donde el afecto, los cuidados y la sensación de seguridad no son suficientes. Más tarde, la poca disponibilidad de los padres se refleja en la escuela y posteriormente influye en su futuro de forma ineludible. Cuando esto sucede y la familia no es capaz de generar un sentimiento de seguridad emocional, ¿puede el maestro de infantil compensar en algún grado esta situación con su actuación en el aula? ¿Sería capaz de influir en su desarrollo emocional?

Mi interés por resolver las cuestiones anteriores ha suscitado el deseo de realizar un trabajo teórico con el cual profundizar acerca del rol que los maestros de infantil pueden desempeñar a la hora de generar un sentimiento de seguridad emocional en los niños. Asimismo, y a partir de la esta revisión teórica, me gustaría aportar algunas pautas de intervención destinadas precisamente a alcanzar dicho objetivo. Puesto que un buen desarrollo emocional es necesario para alcanzar un completo estado de bienestar, me parece de gran utilidad aproximar a los maestros de infantil a ser una figura de apego para sus alumnos.

## II. OBJETIVOS

Este trabajo posee dos objetivos generales:

1. Realizar una revisión teórica sobre el apego en la infancia, la cual está destinada a la consecución de los siguientes objetivos específicos:
  - ✓ Revisar y recoger los aspectos más importantes de la teoría del apego (concepto, formación, características, funciones, estilos etc.).
  - ✓ Presentar la relevancia de las relaciones tempranas en el desarrollo. Especialmente los beneficios de experimentar un apego seguro en la infancia.
  - ✓ Facilitar la puesta en marcha de actuaciones en el aula que revaloricen el rol del maestro de EI como figura de apego. Ello se debe a sus posibilidades de intervención en el aula.
  
2. Proporcionar algunas pautas de actuación a los maestros de Educación Infantil que permitan generar la seguridad emocional que sus alumnos necesitan. Estas recomendaciones prestarán especial atención a aquellos niños que provienen de un contexto familiar adverso y a su vez tratarán de compensar posibles desigualdades en los diferentes contextos familiares.

### III. DESARROLLO

#### 1. La teoría del apego: descripción de los aspectos más relevantes

Todas las personas establecen relaciones íntimas y persistentes, que se consideran una parte integral de la naturaleza humana (Marrone, 2009). Entre estas relaciones íntimas, quizás la más relevante es la relación de apego. La teoría del apego fue propuesta en 1969 por John Bowlby, estudia la relación especial de búsqueda y contacto que el niño establece con un pequeño número de individuos (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2001) y destaca la poderosa influencia que tienen las tempranas relaciones de apego en las posteriores relaciones, el bienestar, el desarrollo de la personalidad y, en ciertos casos, en el inicio de la psicopatología (Marrone, 2009).

Como señala Gómez-Zapiain (2009), el bebé humano posee al nacer un sistema de conductas heredado genéticamente, el cual le empuja a explorar la proximidad y el contacto con su cuidador: lloros, sonrisas, vocalizaciones, gestos, contacto físico, seguimiento visual, vigilancia auditiva, conductas motoras de aproximación, etc. Pero también los cuidadores exhiben conductas adaptadas a las necesidades y competencias infantiles: el contacto táctil habitual, el sostenimiento de la mirada, la clase de lenguaje, la habilidad de establecer una sincronía interactiva, las expresiones faciales exageradas, y, especialmente, la capacidad de sentir con el niño, de interpretar y de responder a sus comunicaciones. A través de la interacción entre estos dos sistemas de conducta de adultos y bebés, surge el vínculo de apego, el lazo afectivo más fuerte y estable a lo largo de la vida, el cual se establece con la persona que sacia las necesidades emocionales y cuidados más básicos del niño (López et al., 2001).

Según López et al. (2001), el vínculo de apego no se comprende de forma adecuada sin tener en cuenta su función adaptativa para el niño, los progenitores y, por último, la especie. Desde un punto de vista objetivo, su fin último es proteger la supervivencia manteniendo cerca a las crías y a los progenitores. Desde un punto de vista subjetivo, la función del apego es buscar seguridad en la presencia y proximidad con las figuras de apego por la sensación de protección que proporcionan. Así, López et al. (2001) defienden que las características funcionales esenciales asociadas a este vínculo afectivo son:

- a) Trabajo por mantener la cercanía con la persona a la que se está vinculado.
- b) Sostenimiento de un contacto sensorial privilegiado.
- c) Relaciones más eficientes con el entorno: exploración desde la figura de apego como base segura.
- d) Lugar de refugio en momentos de tristeza, temor o inquietud.
- e) Ansiedad ante la separación y sentimientos de angustia y abandono ante la pérdida.

La persona que los bebés seleccionan para establecer este tipo de vínculo especial es la figura de apego. Aunque casi siempre es la madre, una figura de apego es cualquier persona sensible a las señales del bebé y que responde a ellas de manera constante y continuada (López et al., 2001). Un niño está apegado cuando está fuertemente dispuesto a buscar proximidad y contacto con un individuo y a hacerlo especialmente en ocasiones específicas (Bowlby, 1990).

Ainsworth (1989; citado en Gómez-Zapiain, 2009) define la *respuesta sensible* del adulto como la sensibilidad por parte de la figura de apego para notar las señales del bebé e interpretarlas apropiadamente, algo esencial para evitar el desbordamiento excesivo de la experiencia emocional, que no puede ser procesada ni controlada en esta etapa del desarrollo. Sin una *respuesta sensible*, la figura de apego es incapaz de ser una base de seguridad para el niño. Pues la figura de apego es quien proporciona el sentimiento de protección en momentos de adversidad, miedo o ansiedad (Marrone, 2009).

Gómez-Zapiain (2009) describe así las características de la figura de apego:

- Se forma en base de seguridad, lo que quiere decir que es la referencia esencial que permite al bebé explorar el mundo a partir de ella. Como tal debe ser vista como incondicional, accesible, estable y duradera.
- Es el puerto de refugio al que se asiste en estados de aflicción, angustia, desasosiego, tristeza, peligro etc. Es la salvaguarda a la que uno acude para controlarse, reforzarse, afirmarse y reasegurarse.
- La ausencia o la pérdida de la figura de apego produce ansiedad de separación.
- En estado de necesidad o percepción de amenaza, el sistema de apego se activa, incitando la búsqueda de proximidad y contacto con la figura de apego.

Una apropiada relación con las figuras de apego implica sentimientos de seguridad asociados a su proximidad y contacto, y su pérdida real o imaginaria produce angustia o miedo activando las conductas de apego. Pero estos sentimientos están lejos de agotar aquellos que diferentes situaciones pueden causar en el sujeto (López et al., 2001). Hablamos de sentimientos hacia la figura de apego, de sí mismo y a la propia relación que empapan los modelos de funcionamiento interno.

Según Bowlby (1969; citado en López et. al., 2001), a partir de las experiencias reales de interacción, el niño genera un modelo interno de la relación de apego: éste contiene expectativas, creencias y emociones acerca de la accesibilidad y disponibilidad de la figura de apego y sobre la capacidad de uno mismo para generar protección y afecto. Este modelo influirá en la identidad y la autoestima del niño. Por tanto, si la figura de apego responde adecuadamente a las demandas del bebé, generará expectativas positivas en él sobre la accesibilidad y protección de su figura de apego, un modelo de los demás como personas en las que confiar y un modelo de sí mismo como digno de ser querido (López et. al, 2001).

Por ello, en función de cómo responda el adulto a las demandas del bebé, se generará un estilo de apego u otro. Mary Ainsworth realizó en 1960 una investigación conocida como *Situación Extraña*, consistente en separar al bebé de su madre en presencia de un extraño, observar su reacción, volver a juntarlos y observar su reacción en esta nueva situación (Gómez-Zapiain, 2009).

López et al. (2001) describen los cuatro estilos de apego encontrados en la *Situación Extraña* de la siguiente manera:

- Apego seguro. Estos niños en presencia de la figura de apego exploran activamente el entorno. En su ausencia, la exploración decae y la preocupación por la separación es visible. Cuando la madre regresa, el niño muestra señales de alegría y activa sus conductas de apego hacia ella, pero, ya que los niños de este grupo son fácilmente consolados y reconfortados por la figura de apego, después de un breve momento de inseguridad, recuperan la exploración.
- Apego ansioso-ambivalente. En estos niños la exploración del entorno en presencia de la madre es baja o nula, no se apartan de ella. Cuando la madre se marcha, la angustia por la separación es muy intensa. En el reencuentro con la

figura de apego los niños de este grupo son ambivalentes: por una parte buscan e intentan mantener la proximidad y el contacto con ella, pero, al mismo tiempo, sobre todo cuando la madre inicia un contacto, muestran rechazo. Asimismo, son difícilmente consolados por la madre tras la separación.

- Apego evitativo. Estos niños se muestran pasivos o indiferentes, manifiestan escasa o nula preocupación ante la separación y evitan el contacto cuando la figura de apego regresa. En relación con los extraños, no muestran alarma. En general, en situaciones en que frecuentemente se activa el sistema de apego, estos niños muestran una notable ausencia de angustia y de conductas de apego; están evitando las respuestas afectivas. Se trata de niños que han aprendido a esconder sus sentimientos porque no esperan una ayuda apropiada de las figuras de apego.
- Apego desorganizado. La conducta de los niños que se encuentran en este grupo puede comprenderse como una mezcla de los patrones ambivalente y evitativo. Los niños se muestran desorientados, se acercan a la figura de apego con evitación de la mirada; cuando sienten miedo del extraño no se acercan a la madre. En el reencuentro con la figura de apego pueden mostrar búsqueda de proximidad y contacto para, rápidamente, huir y evitar la interacción, muestran movimientos y expresiones extraños y no dirigidos, paralización y conductas repetidas.

Una contribución muy importante de este estudio fue que las pautas de apego desarrolladas por los niños dependían de forma evidente del modo en que éstos estaban siendo tratados por sus padres o cuidadores (López et al., 2001). Sin embargo, quizás la aportación más relevante de este trabajo fue mostrar que los patrones tempranos de interacción dirigen los sucesivos patrones de relación con otras personas (hijos, pareja, etc.) (Marrone, 2009).

## **2. Trascendencia de las relaciones tempranas en la infancia**

*Influencia del vínculo de apego en el desarrollo personal y social, la salud mental y la sexualidad*

El desarrollo personal y social se ha vinculado al establecimiento de un apego seguro, que tiene como condiciones indispensables la sensibilidad de los padres ante las señales del bebé, la sincronización de sus situaciones y el hecho de que el niño observe que sus iniciativas sociales llevan a resultados predecibles. De este modo los niños que forman un modelo positivo de la figura de apego posteriormente poseen un buen desarrollo personal y social (López, 2003).

Respecto al desarrollo social, los niños que forman un modelo positivo de la figura de apego se muestran confiados y positivos ante las relaciones interpersonales. Estos niños poseen expectativas de aceptación por parte de otras personas, esperan reacciones positivas de los otros a sus iniciativas sociales, y se creen capaces de favorecer la atención y el cariño de los demás (López et al., 2001). Por otro lado, y en relación al desarrollo personal, a partir de estas experiencias tempranas, los niños van interiorizando ideas sobre ellos mismos que introducen en sus modelos de funcionamiento interno, influyendo en su autoconcepto y ulteriormente configurando su personalidad (Eisenberg, 2006). Es más, Goodvin, Meyer, Thompson, y Hayes (2005; citado en Eisenberg, 2006) encontraron que los preescolares con un apego seguro se percibían a sí mismos de forma más positiva y su autoconcepto era más estable que el de los niños con apego inseguro.

Además, es importante señalar que el apego seguro se relaciona positivamente con la salud mental (Fernández, Campos, Zubieta, y Casullo, 2006). Los padres que responden de forma sensible y reflexionan están desarrollando habilidades y sentimientos característicos de la salud mental: sentido de seguridad interna, autoestima, autonomía, adaptabilidad, resiliencia, interés genuino por los demás, potencial para formar y mantener relaciones íntimas, etc. Además, la promoción de la salud mental no solo supone una mejor calidad de vida, también una variedad de efectos positivos a nivel económico y social (Marrone, 2009).

Asimismo, aunque los estilos de apego inseguro por sí solos no se consideran indicadores de psicopatología, sí parecen serlo cuando aparecen junto a otros factores de riesgo, por ejemplo situaciones traumáticas en la infancia o un estatus social-económico bajo (Greenberg, 1999; Kobak et. al., 2006; Sroufe et al., 2005; citado en Bergin y Bergin, 2009). Ello se debe a que los niños que no han aprendido a regular sus emociones correctamente son más propensos a sufrir trastornos afectivos como la

fármaco-dependencia, el alcoholismo y trastornos de conducta alimentaria tales como la anorexia o la bulimia nerviosa (Marrone, 2009).

Por otra parte, los adultos que clasifican su apego temprano como seguro, ambivalente o evitativo, son propensos a formar el mismo tipo de apego con su pareja sexual (Feeney y Noller, 1990; Hazan y Shaver, 1997; López, 1994; citado en López et al., 2001). Shaver (1987; citado en Marrone, 2009) señala que los individuos seguros que habían disfrutado de relaciones cálidas en la niñez con ambos padres, se sentían muy a gusto en la intimidad adulta y más capaces de confiar y de depender de su pareja. En contraste, los individuos evitativos manifestaban más dificultad en la intimidad y la cercanía y también exhibían resistencia a aceptar al compañero o compañera y a depender de él. Por otro lado, las personas con un estilo ansioso-ambivalente manifestaban deseos de cercanía, mezclado con el temor a ser abandonados y no ser suficientemente queridos.

También es importante resaltar el hecho de que diferentes investigaciones hayan constatado que los padres seguros es más probable que tengan hijos con apego seguro, los padres preocupados niños con apego inseguro-ambivalente y los padres rechazados niños de apego inseguro-evitativo (Benoit y Parker, 1994; Fonagy y Steele, 1991; citado en Oliva, 2014).

Sin embargo, y a pesar de estas evidencias, la teoría del apego no afirma que la vinculación con la madre diagnostique ineludiblemente el desarrollo socio-afectivo posterior, sino que esta relación inicial pronostica probabilísticamente el desarrollo socio-afectivo porque influye en las expectativas sobre los otros y sobre las relaciones y en los sentimientos en otros contextos (Sroufe, 1988; citado en López et al., 2001). Asimismo, cabe pensar que se pueden llevar a cabo intervenciones que permitan -en mayor o menor medida- modificar estas expectativas y sentimientos, y quizás, el estilo de apego inicial. Por ejemplo, el protocolo COS (Circle of Security Intervention) es uno de los programas que ha demostrado su eficacia en reducir estilos de apego desorganizados e incrementar una relación de apego segura en niños entre 0 y 5 años. Su éxito se debe a que, teniendo en cuenta la clasificación del menor según los tipos de apego de acuerdo a la *Situación Extraña*, realiza una intervención individualizada para cada familia (Hoffman, Marvin, Cooper y Powell, 2006).

## *Influencia del vínculo de apego en el rendimiento escolar*

Según Bergin y Bergin (2009), el vínculo de apego seguro establecido en la relación padres-hijos está relacionado con los siguientes aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje en el ámbito escolar:

- Competencia social. Es la base del rendimiento académico porque la escuela realmente es un esfuerzo social, es decir, los niños tienen que aprender a vivir en sociedad. A lo largo de la vida escolar los niños que son más sociables obtienen mejores resultados académicos. Es más, los niños antisociales suelen dedicar menos tiempo a hacer las tareas, presentan habilidades académicas más pobres y pocas veces realizan los deberes (Patterson et al. 1989; citado en Bergin y Bergin, 2009). Por otro lado, los niños seguros tienen relaciones amistosas más íntimas, armoniosas y son más empáticos con sus compañeros. Por ello, estos niños son elegidos con mucha más frecuencia para ser compañeros de juego.
- Disposición a asumir retos e independencia. Varios estudios han permitido definir a los niños preescolares seguros como persistentes, entusiastas, seguros de sí mismos, tolerantes con su propia frustración, independientes a la hora de trabajar y capaces de enfrentarse a la crítica (Weinfield et al. 1999; Aviezer et al. 2002; citado en Bergin y Bergin, 2009).
- Regulación emocional. Los niños seguros aprenden que cuando las emociones son abrumadoras, hay personas disponibles para calmar sus miedos (Stright *et al.* 2008; citado en Bergin y Bergin, 2009). Estos niños, de algún modo, están siendo modelados por sus figuras de apego, por lo que aprenden estrategias de afrontamiento constructivas, se sienten cómodos expresando sus emociones, están deseando asumir situaciones emocionalmente desafiantes, debaten sin enfadarse sobre temas que pueden resultarles irritantes y son capaces de recuperarse rápidamente de la angustia (Cassidy 1994; Kobak *et al.* 1993; Sroufe 1996; citados en Bergin y Bergin, 2009). En cambio, los niños que no saben regular sus emociones muestran ansiedad ante nuevos aprendizajes (Gunnar *et al.* 1996; Hunsley 1987; Perry 1997; citados en Bergin y Bergin, 2009) y ven las tareas del maestro como metas inalcanzables (Kobak *et al.* 1993; Sroufe 1996; citados en Bergin y Bergin, 2009)

- Menor probabilidad de sufrir déficits de Atención e Hiperactividad. los niños inseguros son más propensos a ser diagnosticados o presentar síntomas propios del TDAH (Clarke et al. 2002; Egeland et al. 1993; citados en Bergin y Bergin, 2009). Esto probablemente se debe a que la ansiedad perjudica la habilidad para controlar la atención, funciones ejecutivas, memoria, resolución de problemas e incrementan los pensamientos de tareas irrelevantes. Por el contrario, los niños seguros tienden a tener mayor capacidad de atención y obtener mejores resultados en las pruebas que requieren de un mayor esfuerzo cognitivo (Frankel and Bates 1990; Main 1983; Moss and St-Lauren 2001; citados en Bergin y Bergin, 2009).

### **3. Importancia de la figura docente en el desarrollo emocional infantil**

#### *El rol del maestro de EI como figura de apego*

Biológicamente, los niños muestran habilidades propias para crear un vínculo de apego hacia los adultos que pasan la mayor parte del tiempo con ellos y se preocupan por su bienestar. Como consecuencia, especialmente en la edad de educación infantil, los niños buscan establecer una especial relación con sus educadores (Bergin y Bergin, 2009). La relación del profesor con el escolar, gracias a su proximidad física y emocional, puede suministrar una base segura que permita la exploración y que actúe como amparo ante la rigidez conductual (Moreno, 2010).

Muchos autores han debatido acerca de la posibilidad de que un maestro pueda ser considerada como una figura de apego en las edades más tempranas. Ainsworth (1989; citado en Moreno, 2010) señalaba que para que una relación se pudiera considerar de apego debía reunir ciertas particularidades: lazos afectivos de larga duración, cuidados específicos y atención en momentos de dificultades o incertidumbre proporcionando tranquilidad y seguridad. Aunque las relaciones profesor-alumno no reúnan siempre los criterios manifestados por Ainsworth, Howes (1999; citado en Moreno, 2010) más tarde señaló tres criterios más extensos para identificar figuras de apego fuera de la relación padres-hijo: el suministro de cuidado emocional y físico, una presencia sólida y una inversión emocional con la persona. Bajo esta perspectiva, parece lógico pensar que los maestros (y otros educadores) puedan desempeñar el rol de figuras de

apego. No obstante, Pianta (1999; citado en Moreno, 2010) señala que cuando hablamos del apego entre un profesor y un alumno, debemos entender este vínculo no en sentido estricto, sino como una relación que tiene múltiples funciones y está compuesta por diversos sistemas conductuales o elementos que se interrelacionan entre sí, y el apego del niño hacia el maestro sería un componente más dentro de esta relación.

Parece claro, pues, que aunque los padres sean los cuidadores principales, el niño puede contar con otras figuras de apego. En este sentido, los resultados de la investigación llevada a cabo por Amar y Berdugo (2006) permitieron determinar la presencia activa de diferentes personas y contextos afectivos relevantes y de referencia en la vida de los niños, extendiéndose más allá del ámbito de la familia nuclear. Estas figuras de apego subsidiarias pueden ser los maestros, especialmente los que favorecen la construcción de una imagen positiva de sí mismos, que ofrecen afecto, confianza y se preocupan por ellos.

Tampoco podemos negar que diversas condiciones sociales, laborales y culturales han determinado la incorporación de los niños al medio escolar a edades muy tempranas, facilitando que los maestros de infantil se conviertan en profesionales protagonistas y decisivos en el desarrollo de los niños y en una fuente potencial -y en algunos casos, en la fuente fundamental- de afecto para muchos niños (Maldonado y Carrillo, 2006).

Incluso, algunos autores (e.g., Marrone, 2009) reconocen que algunos niños que han tenido relaciones tempranas desfavorables con sus progenitores, pueden generar una sensación de seguridad emocional a partir de relaciones de apego secundarias, como las que establecen con sus maestros. Especialmente para los niños que parten con carencias personales o sociales, resulta esencial que los maestros tengan, entre sus prioridades, la cimentación de un buen vínculo afectivo que se fundamente en cualidades y conductas de sensibilidad y calidez en las interacciones. El colegio y el maestro, en estos casos, se convierten en un factor de protección decisivo y en un aliado crucial para el desarrollo de los niños (Sierra y Moya, 2012).

Por tanto, los maestros no pueden continuar percibiéndose sólo como distribuidores de conocimiento; deben igualmente verse como proveedores de cuidados, como personas con quienes los niños van a establecer un vínculo social y afectivo

particular (Maldonado y Carrillo, 2006) y capaces de subsanar en gran medida un apego inseguro instaurado entre el niño y sus padres (Bergin y Bergin, 2009).

### *Beneficios de una relación positiva entre profesor-alumno*

Múltiples investigadores sugieren que los maestros tienen un rol predominante en la vida de los niños una vez que éstos se integran al medio escolar, y que la correspondencia que se establece entre ellos puede llegar a tener una influencia tan fuerte en el ajuste social y académico de los niños como la que tiene la relación con los padres (Birsch y Ladd, 1997; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1999; citado en Maldonado y Carrillo, 2006).

En cambio, situar en el mismo nivel de influencia el afecto y la seguridad que pueden proporcionar los progenitores y los maestros es quizás un poco atrevido y desmesurado, de hecho, los mismos antecedentes familiares que pronostican una relación de apego seguro con los padres, predicen la calidad de la relación entre el profesorado y el alumnado. (Bergin y Bergin, 2009). Las madres que muestran cariño, interés y seguridad tienen niños que constituyen una relación positiva y sin conflictos con sus profesores de Educación Infantil. En cambio, los hijos de madres que muestran demasiado control o falta de observación durante las interacciones con sus hijos, son niños más dependientes, conflictivos y que crean relaciones inseguras con sus educadores de Educación Infantil (Pianta, Numetz y Bennett, 1997).

Por tanto, una relación de apego seguro hacia los maestros está definida por la confianza, el sentimiento de sintonía con el alumno y la percepción del escolar de sentirse protegido en su presencia. De este modo, especialmente en situaciones adversas, el niño buscará a su maestro y éste podrá reconfortarle (Pianta y Nimetz 1991; citado en Bergin y Bergin, 2009). Es por ello que las relaciones de apego seguras son también más proclives en profesores cercanos, que acostumbran a realizar interacciones positivas con los niños y que aprovechan y buscan oportunidades para llevar a cabo dichas interacciones (Bergin y Bergin, 2009).

Es más, algunas de las consecuencias encontradas en las relaciones de apego seguro hacia los profesores coinciden con las localizadas en las relaciones de apego seguro hacia los padres. Los niños que se sienten emocionalmente seguros con sus

profesores incrementan su lenguaje y la comprensión conceptual (Pianta and colleagues, 1997; citado en Fraire, Longobardi, Prino, Sclavo y Settanni, 2013), desarrollan mucho más su capacidad de relación con sus iguales y otros adultos (Howes and Ritchie, 1999; citado en Fraire et al., 2013), son menos propensos a necesitar educación especial cuando se trata de niños vulnerables (Pianta and Nimetz 1991; citado en Fraire et al., 2013), pueden comunicarse eficazmente y dedicar su atención al aprendizaje (Pianta, 1999 citado en Fraire et al., 2013), manifiestan niveles más bajos de conductas negativas y mayores niveles de competencia en la escuela (Ostroski y Jung, 2004) y tienen mejores hábitos de trabajo y toleran mucho mejor la frustración (Pianta, Numetz y Bennett, 1997). Por tanto, los niños que establecen una relación de apego seguro con sus maestros se acercan mucho más al éxito escolar (Hamre y Pianta, 2005).

Sin embargo, una relación negativa entre profesor-alumno en la etapa de educación infantil se ha relacionado con un menor interés por asistir al colegio, menores niveles de colaboración en clase, baja autoestima, menores niveles de conocimientos y calificaciones más bajas en la etapa de la educación primaria (Bergin y Bergin, 2009). De esta manera, los niños que han generado un apego inseguro con sus padres y mantienen una relación conflictiva o poco afectiva con sus maestros, estarían corroborando su imagen como personas no dignas de afecto y todo lo que ello supone de obstáculo para un adecuado progreso (Sierra y Moya, 2012).

Por otro lado, es indiscutible que los profesores encuentran más complicado desarrollar una relación positiva con aquellos niños que muestran una relación de apego negativa con sus padres, pues son niños que muestran conductas desafiantes. Pero afortunadamente, es posible que los niños inseguros desarrollen una relación de apego seguro con sus profesores si éstos modifican las representaciones mentales internas del niño. Para ello, el educador tiene que trabajar en modificar las expectativas del niño inseguro, que considera que su profesor es una persona hostil, insensata y poco disponible (Bergin y Bergin, 2009).

Además, los niños de las familias que no proporcionan las condiciones necesarias para que éstos crezcan en un ambiente que favorezca el sentimiento de seguridad y bienestar, tienen problemas para reconocer sus emociones y relacionarlas con los acontecimientos, para expresarlas adecuadamente y, por supuesto, para regularlas. Por ello, es fundamental no sólo que los maestros entiendan en cada contexto el

comportamiento social y emocional del niño, sino que gestionen un ambiente de reconocimiento y etiquetado de las emociones y los sucesos que las provocan (Harris, 1989; citado en Sierra y Moya, 2012). Aunque la comprensión emocional es una tarea progresiva, cuando unos factores no benefician la interpretación apropiada de las emociones y la regulación emocional, los niños tienen mayores dificultades para ser competentes emocionalmente (Saarni, Mumme y Campos, 1998; citado en Sierra y Moya, 2012).

Esto es muy significativo porque los niños que han creado una relación de apego inseguro con sus progenitores y son capaces de establecer una correspondencia de apego seguro con sus profesores, están cualificados para mejorar socialmente, emocionalmente y académicamente (O'Connor y McCartney, 2007). Para conseguir este tipo de relación entre maestros y niños, Ostroski y Jung (2004) señalan como importante:

- Ejecutar interacciones individuales con los niños
- Bajar a la altura del niño para mantener interacciones cara a cara
- Utilizar una voz agradable, tranquila y un lenguaje sencillo
- Proporcionar contacto físico cálido y sensible
- Seguir la iniciativa y el interés del niño durante el juego
- Ayudar a los niños a comprender las expectativas de la clase
- Redirigir a los niños cuando tienen un comportamiento inapropiado
- Escuchar a los niños y animarlos a escuchar a los demás
- Reconocer los logros y el esfuerzo de los niños

Además de estos esfuerzos, la personalidad de los maestros, su experiencia y su historia personal afectiva han sido relacionados con su destreza para establecer relaciones positivas con sus alumnos (Kesner, 2000; citado en Baker, 2006).

#### **4. Pautas generales de intervención para aumentar la seguridad emocional en los alumnos de Educación Infantil**

Como reconoció Nel Noddings (1992; citado en Bergin y Bergin, 2009) el primer objetivo de los colegios debe ser cuidar de sus alumnos, pues es imposible pretender

que los niños se concentren en conseguir objetivos académicos si no se sienten queridos.

En este sentido, y como adelantamos en la Introducción de este trabajo, partiendo de la teoría del apego, he elaborado personalmente algunas pautas de intervención para que los maestros de Educación Infantil interesados en promocionar el desarrollo afectivo de sus alumnos y mejorar sus competencias emocionales, cuidando de los sentimientos y emociones de sus niños y generando una sensación de seguridad emocional en el aula, puedan aplicar a su repertorio conductual profesional. De esta forma, se podrían compensar las carencias afectivas familiares que pueden tener algunos alumnos y reforzar la vinculación afectiva con el maestro, que como hemos visto, se relaciona con el rendimiento escolar y el bienestar afectivo, social y emocional del niño.

**1. Detectar el estilo de apego de cada niño.** Como maestros debemos estar atentos y observar a nuestros alumnos en todo momento: cómo interactúan con sus compañeros, con adultos e incluso preguntarles (o pedirles que hagan un dibujo) sobre cómo se ven ellos y cómo ven al resto de personas, como pueden ser los miembros de su familia, amigos, etc. De ese modo, conoceremos qué alumnos son más vulnerables o tienen una menor seguridad emocional para satisfacer sus necesidades individuales. Por ejemplo, los alumnos evitativos dirigen su atención hacia la tarea y perciben al profesor como una figura llena de expectativas negativas, lo cual se debe a la incertidumbre sobre la disponibilidad de aceptación y apoyo. En esta situación el maestro debe buscar estrategias que le permitan acercarse de forma segura a dichos alumnos, como podría ser el diseño de tareas muy mecánicas: la construcción de estructuras, ordenación de objetos, etc. En cambio, los alumnos ambivalentes se obsesionan por la relación con el profesor sin prestar atención a nuevos aprendizajes si no tienen la ayuda del maestro. Con estos niños el maestro debe buscar sus propias estrategias para fomentar la participación en el aprendizaje con el fin de favorecer su autonomía: dividir las tareas en diferentes pasos para evitar que pidan ayuda, mandarles pequeños encargos para que asuman responsabilidades, etc.

**2. Proponer y establecer las normas de clase en grupo.** Si queremos que nuestra aula se caracterice por una convivencia de calidad y relaciones de cuidado y buen trato, con las normas favorecemos las situaciones para que ello suceda. Además,

contar con un marco normativo genera seguridad, especialmente a medida que los niños van asumiendo una serie de hábitos que a su vez fomentan el desarrollo de la autonomía.

Una forma de que todos participen en la elaboración de normas consiste en:

- Primero, pedir que cuenten individualmente lo que más valoran de sus compañeros pero también cuales son las cosas que nos molestan que nos hagan.
- Segundo, plantearles qué podríamos hacer para resolver estas dificultades y mantener las relaciones positivas que existen.
- Tercero proponer normas para mejorar las relaciones con los compañeros, la relación con el educador y el material de clase.
- Cuarto, comprometernos a cumplir las normas, por ejemplo, dejando la huella de nuestra mano impresa en las normas del aula que se colgarán en la pared para que puedan ser consultadas.
- Y por último, revisarlas continuamente. Se pueden hacer juegos que consistan en adivinarlas, hacer un concurso a ver quién sabe más o cantar una canción. Sin embargo, la coherencia en el comportamiento del maestro es la mejor forma de recordarlas. Por ejemplo, si no quiero que mis alumnos griten yo tampoco debo gritar.

Asimismo, el maestro debe invitarles a reflexionar para comprender la utilidad de cada norma, atreverse a discutir las y cambiarlas y proponer sanciones.

**3. Enseñar a identificar emociones y a ser personas empáticas.** Son muchas las emociones que se perciben en el aula y nosotros tenemos que ayudar a nuestros alumnos a que las entiendan, las expresen adecuadamente y las controlen. Es más, un profesor empático con las emociones de los alumnos es el mejor modelo para enseñar empatía. Existen numerosas situaciones en las que un maestro puede mostrarse empático en el aula: en conflictos preguntando cómo se sentirían ellos en la situación contraria, en sus errores si les decimos que nosotros entendemos cómo se sienten porque también nos equivocamos, cuando les pedimos cada día que nos digan cómo se sienten, etc. O cuando el maestro expresa sus propias emociones diciendo cosas del tipo “¡qué bien me lo habéis hecho pasar hoy! estoy muy contento” o "estoy muy disgustado porque no estáis cumpliendo las normas".

Todo ello requiere que dispongamos de una actitud abierta, pues no es bueno ser un profesor temido. Es importante que ellos se sientan queridos y que capten que nos preocupamos, algo que se nota cuando les escuchamos mirando a los ojos y demostrando interés y comprensión con sus sentimientos.

**4. Ofrecer el conocimiento de diversas estrategias de autocontrol.** Los niños entre tres y seis años se encuentran en una etapa en la que están aprendiendo acerca de sus emociones. Por tanto, es normal que presenten conductas reactivas en muchas ocasiones, por ejemplo cuando no aceptan la derrota o discuten con sus compañeros. Este tipo de comportamientos lo único que hacen es aumentar el sentimiento de inseguridad. Por tanto, nosotros debemos evitar una conducta reactiva por nuestra parte si no queremos agravar la situación. Podemos decirles que nosotros mismos utilizamos tácticas para controlar nuestra ira cuando sentimos que la rabia nos puede y que, además, son útiles para no hacer ni decir nada que pueda dañarnos a nosotros y a los demás: cerrar los ojos y contar hasta tres, pensar en una persona con la que disfrutamos de su compañía o imaginar un lugar donde te sientes bien son cosas que pueden funcionar. Incluso si sabemos de un alumno que muestra su ira habitualmente, podemos preparar un rincón del aula con actividades que permitan ahuyentar el desbordamiento de emociones o diseñar y entregarle una tarjeta que cuando se muestre al profesor le permita abandonar el aula hasta tranquilizarse. Además, siempre que un niño utilice una estrategia de autocontrol debe ser reconocido.

**5. Fomentar el diálogo en los conflictos.** Mostrar nuestro enfado tras una pelea entre compañeros no sirve más que para aumentar la distancia entre el profesor y sus alumnos. Igual que decir “pide perdón” o “dale un beso” sin reflexión genera personas autómatas que solo actuarán correctamente cuando sean observadas. De esta forma, lo que menos hacemos es fomentar el afecto por los demás, el compañerismo y el respeto, ni por supuesto la exploración de sus propias emociones y, menos aún, las de los demás. En cambio, si dejamos de sentenciar lo que está bien y lo que está mal y en su lugar cuestionamos preguntas del tipo “¿qué te ha hecho sentir tan mal para que hayas reaccionado así?” “¿crees que tú comportamiento ha sido adecuado?” “¿cómo te sentirías si te lo hubieran hecho a ti?” “¿cómo se sentirá él/ella con lo sucedido?” “¿cómo piensas que podemos remediar lo ocurrido?”, estamos fomentando una conducta positiva y ayudándoles

a reconocer e identificar emociones en ellos y en los otros. De esta forma estaremos demostrando la importancia de respetar a los demás porque a todos nos gusta sentirnos entendidos, apoyados y queridos.

**6. Promover un concepto positivo del mundo, vida y ser humano.** Ver el futuro como algo negativo no va a cambiarlo. Por ello, primero debemos trabajar nuestro propio concepto del mundo y la vida, ya que vamos a transmitírsela a los alumnos a través de mensajes y conductas. Y algo está claro, los niños se adaptarán mejor a las diferentes situaciones de la vida si tienen un pensamiento positivo sobre el ser humano. No obstante, si nuestra situación personal no nos permite pensar positivamente acerca del mundo que nos rodea, hay una cosa que no podemos dejar de transmitir a nuestros alumnos: ayudar y cooperar es beneficioso porque somos seres sociales (por ejemplo, si compartimos nuestros juguetes todos jugamos antes). Cuando entramos en el aula sonriendo, mostramos preocupación por la ausencia de nuestros alumnos, ofrecemos ayuda a quien lo necesita y aprovechamos oportunidades para hablar de las cualidades positivas de otras personas, estamos ayudando a construir un concepto positivo del ser humano y, por tanto, de la vida. De este modo, en los alumnos que no tengan un apego seguro estaremos modificando de algún modo su modelo interno y las expectativas negativas que tienen sobre las otras personas y las relaciones que van a establecer con ellas.

**7. Considerar a cada alumno una persona valiosa y con múltiples cualidades.** Como maestros tenemos que buscar oportunidades para valorar las características personales y conseguir que los alumnos se sientan valiosos y capaces de superar cualquier obstáculo, es decir, aumentar su autoestima. De esta manera su autoconcepto será más sólido y positivo y no tendrán temor a pedir ayuda cuando la necesiten, ni tampoco a relacionarse con los demás. Para ello, podemos proponer actividades en las que puedan tener éxito, reforzar de forma inmediata lo que hagan bien, realizar correcciones concretas reconociendo la parte positiva, evitar argumentos categóricos y generales del tipo “es que siempre lo haces mal” “eres muy, eres un”, descubrir sus capacidades creativas en actividades abiertas y, por supuesto, mostrar afecto: escuchando, comprendiendo y respondiendo. Además, a parte de la autoestima académica, también podemos motivar a nuestros alumnos aumentando su autoestima física (p. ej.: ¡Es increíble cómo saltas a la

comba!), la autoestima familiar (p. ej.: ¡Qué vestido más bonito te ha comprado tú mamá!) y la autoestima social (p. ej.: ¡Cómo me gusta cuando compartes!).

**8. *Inculcar y fomentar la práctica de valores.*** El principal valedor de la igualdad somos nosotros como maestros y debemos utilizar e imponer las mismas normas, derechos y deberes a todos los alumnos. Sin embargo, como vemos en la primera pauta cada estilo de apego presenta sus propias necesidades. Si el maestro realiza las actuaciones necesarias para satisfacer las diferentes necesidades que cada alumno presenta de acuerdo a la *Situación Extraña* estará fomentando que se sientan valorados, y por tanto confiados frente a otras personas porque les tratan de acuerdo a sus necesidades, con afecto y respeto. Además, podemos hacer muchas cosas para inculcar valores (de respeto, ayuda, tolerancia, igualdad, etc.) a nuestros alumnos: potenciar el dialogo e intentar llegar al consenso, resolver conflictos a través de la asamblea de alumnos, ser respetuoso con las diferentes opiniones, asegurar un trato respetuoso entre los niños/as en la clase, favorecer el pensamiento crítico o promover el aprendizaje cooperativo.

**9. *Practicar el uso de diferentes habilidades sociales.*** En infantil una de las habilidades sociales más importantes es la escucha activa. Muchas veces se da el caso de que un niño se va sin terminar de escucharte. Esto sucede porque a esta edad se piensa que el centro de la conversación es uno mismo y nadie más. Sin embargo, debemos ayudarles a darse cuenta de que no solo él participa en la conversación, hay más personas, y que hasta que yo no termine de hablar él no puede irse. Por otro lado, aunque no seamos una cultura de elogio, debemos fomentar la necesidad de expresar aspectos positivos acerca de los demás. “Cómo me gusta tu vestido” o “qué guapo vienes hoy” son comentarios que reafirman su autoestima y que demuestran que tenemos interés por ellos. Además, debemos explicar que no solo la maestra puede decirlos, entre compañeros también debemos. Finalmente, en esta etapa también es necesario fomentar la capacidad de llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas involucradas en un conflicto. Un ejemplo sería que dos niños que quieren jugar con el mismo juguete lleguen al acuerdo de jugar con él un rato cada uno, de forma que los dos se beneficien. Para ello debemos preguntar qué se les ocurre para que ambos puedan jugar con él y procurar que se comuniquen respetando el turno de palabra y manteniendo la calma.

#### IV. CONCLUSIONES

Este trabajo me ha permitido reflexionar acerca de uno de los roles más importantes del maestro de infantil: proporcionar seguridad emocional en los más pequeños. Dicha reflexión ha solidificado mi idea de que un sistema educativo que intenta favorecer el desarrollo intelectual de sus alumnos infravalorando el desarrollo afectivo y emocional, no tiene en consideración el futuro de sus alumnos, ni por tanto, el de la sociedad.

En mi opinión, debido a la gran influencia en el desarrollo de poseer una figura de apego que proporcione afecto, confianza y protección en las edades más tempranas, una prioridad de los colegios que especialmente ofertan Educación infantil debería ser la formación de personas emocionalmente fuertes, formadas en valores y con habilidades sociales suficientes que les permitan convivir en sociedad y les definan como personas educadas. Pues hablamos en primer lugar de influencia en el desarrollo personal. Según el tipo de apego que establezcan con sus cuidadores principales, estos niños tendrán o no un autoestima lo suficientemente alta como para como para valorarse y enfrentarse con decisión a los retos y dificultades que encontrarán a lo largo de la vida, lo que incluye hacer frente a los nuevos aprendizajes que en la escuela se ofrecen. En segundo lugar hablamos de influencia en el desarrollo social, si los niños tienen un apego seguro con sus respectivas figuras de apego serán capaces de relacionarse adecuadamente tanto con sus iguales como con otros adultos, lo que posteriormente se hará notorio en la confianza que ofrezcan a otras personas relevantes en sus vidas, por ejemplo, la que se espera en las relaciones de pareja. Y por supuesto, un apego seguro en la infancia también influye positivamente en la salud mental. Si los cuidadores principales son capaces de interpretar las emociones y sentimientos de los niños de manera que regulan sus estados emocionales, éstos niños integrarán la manera de regular sus propias emociones sin ayuda de los demás. Esto influirá en su forma de pensar y sentir, y por tanto, en la capacidad para regular el estrés y tomar decisiones dentro y fuera de la escuela. Por esta razón, el maestro de infantil no solo debe otorgar importancia al desarrollo intelectual, también debe dedicar el tiempo suficiente a favorecer el desarrollo emocional de los niños.

En la introducción de este trabajo nos preguntábamos si el maestro de infantil puede considerarse una figura de apego, el desarrollo del trabajo nos ha contestado que depende de los requisitos que consideremos esenciales para ser figura de apego. Entre los autores revisados, el único incidente contundente que deshabilita esta posibilidad es que la relación profesor-alumno no se trata de un lazo afectivo de larga duración en el sentido de que no dura más que lo que dura la etapa infantil. No obstante, bajo mi punto de vista la dedicación de cinco horas diarias puede competir justamente con el tiempo que los padres hoy en día dedican a sus hijos debido a su actividad en el mundo laboral. Quizás solo sea una relación que dure tres años, pero tiene lugar en el momento justo en el que se configura la personalidad y se sientan los cimientos para el desarrollo posterior. Está claro que un maestro no puede llegar a formar un vínculo tan determinante como el que establece un niño con sus padres, pues éste último dura toda la vida. No obstante, el maestro de infantil puede considerarse una figura de apego subsidiaria si llevamos al contexto escolar las características comunes encontradas a lo largo del trabajo. De esta manera, podríamos definir que un maestro de educación infantil es una figura de apego cuando actúa dentro y fuera del currículo mostrándose como una persona sensible, empática, afectuosa, positiva, predecible, atenta, disponible y capaz de transmitir a sus alumnos que los valora como a personas únicas, dignas de ser queridas y llenas de múltiples cualidades. De esta forma, un maestro fomenta en sus alumnos el interés por explorar el mundo sin tener miedo a equivocarse y a ayudarles cuando éstos se equivocan. Ellos creen en sus propias habilidades para superar cualquier obstáculo en el proceso de aprendizaje y saben que, si hace falta, en los momentos difíciles cuentan con una persona en la cual apoyarse y encontrar la ayuda que requieren, sin necesidad de experimentar un sentimiento de verdadera angustia o soledad.

Además, el rol del maestro como figura de apego no puede reducirse a los niños cuyos padres no pueden establecer un sentimiento de seguridad. Este papel debe entenderse como imprescindible en todos los alumnos de la etapa para promover un óptimo desarrollo. De esta forma, todos los alumnos reciben el mismo trato de afecto y respeto a la vez que se compensan aquellas situaciones en las que las familias no proporcionan el desarrollo emocional adecuado, pues diversos programas de intervención, como el protocolo COS (Circle of Security Intervention) previamente citado, indican que existen posibilidades de modificar el estilo de apego que los niños

establecen con sus padres. Desde la escuela, es esencial que el educador trate de modificar las expectativas del niño teniendo un comportamiento adecuado, generando un entorno seguro, cálido, previsible y dando importancia a la comprensión de las emociones: ayudándoles a reconocerlas, etiquetándolas y fomentando un ambiente de reconocimiento de los sucesos que las provocan.

Considero que las pautas de actuación descritas y elaboradas pueden ayudar a los maestros de infantil a aproximarse a ser una figura de apego para sus alumnos, lo que no implica una pérdida de autoridad por parte del maestro. Si conseguimos analizar el estilo de apego de cada niño y desarrollar en ellos una autoestima elevada, la toma de decisiones a través de las normas, un pensamiento positivo sobre la vida y el ser humano, el diálogo en los conflictos, el conocimiento de diversas estrategias de autocontrol, la identificación de emociones y la empatía, el uso de diferentes habilidades sociales y la puesta en práctica de valores, estaremos facilitando que aprendan a dirigir su vida hacia la felicidad, una meta que se consigue sin la necesidad de depender de nadie (como ocurre en el estilo de apego ansioso-ambivalente), ni la necesidad de reprimir las emociones (como sucede en el estilo de apego evitativo).

Como maestros de infantil no podemos evitar que los niños se encuentren con dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí podemos ayudarles a ser personas seguras de sí mismas y capaces de confiar en los demás; de superar obstáculos, de poner en marcha estrategias que regulen sus emociones y de pedir ayuda cuando lo necesiten. De esta forma, estaremos contribuyendo a la aproximación de su completo estado de bienestar.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, J., & Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología Desde El Caribe*, (18), pp. 1-22.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), pp. 211-229.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), pp. 141-170.
- Bowlby, J. (1990). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Recuperado de <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-A-Secure-Base-Parent-Child-Attachment-and-Healthy-Human-Development-1990.pdf>
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E., & Settanni, M. (2013). Examining the student-teacher relationship scale in the Italian context: A factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), pp. 649-664.
- Sierra, P., & Moya, J. (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección e intervención. *Psicología educativa*, 18(2), pp.181-191.
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial development. En W. Damon y R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Gómez-Zapiain, J. (2009). *Apego y sexualidad: entre el vínculo afectivo y el deseo sexual*. Madrid: Editorial Alianza.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), pp. 949-967.

- Hoffman, K., Marvin, S., Cooper, G., & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(6), pp. 1017-1025.
- Maldonado, C., & Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: Características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista Infancia Adolescencia y Familia, 1*(1), pp. 39-60.
- Marrone, M. (2009). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Editorial Psimática.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- O'Connor E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal, 44*(2), pp. 340-309.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista De Psiquiatría y Psicología Del Niño y Del Adolescente, 4*(1), pp. 65-81.
- Ostrosky, M. & Jung, E. (2004). Social and emotional foundations for early learning: Building Positive Teacher-Child Relationships. *Series What Works briefs, (12)*, p. 1-4.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), pp. 329-341.
- Pianta, R., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), pp. 263-280.
- López, F. (2003). Apego y relaciones amorosas. *I ó Nformaci, 82*(36), pp. 36-48.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.