

**Trabajo de Fin de Máster (TFM)**

**Revisión Sistemática: La formación del profesorado para actuar ante el alumnado que ha sufrido adversidad emocional.**

Autora: Ainara Guerra Pérez

Tutora: Guacimara Rodríguez Suárez

Máster Interuniversitario en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria

Modalidad: Revisión Bibliográfica

Universidad de La Laguna

Curso académico 2022-2023

Convocatoria de junio

## Agradecimientos

Desde el comienzo de mi vida universitaria he escuchado en multitud de ocasiones que llegar hasta aquí no es un camino fácil y sí, es verdad, se necesita mucho esfuerzo y dedicación, pero también he escuchado que no es un proceso bonito y no, no creo que eso sea verdad, solamente se necesita escoger un tema que te llegue al corazón y por el cual tengas vocación. Una vez hecho eso, el camino te aseguro que será bonito y más aún cuando en él te vas encontrando personas que te prestan su mano y por el cual te sientes tremendamente agradecida.

A toda mi familia, porque sin el apoyo de ella no hubiera podido llegar hasta aquí, son quienes me dieron las alas en su día para salir a luchar por mis sueños y por lo que yo quería ser y, siguen siendo quienes hoy en día transmiten su orgullo desde la distancia.

A mis dos compañeras de vocación con las que siempre estaré *al rescate*, porque son ellas quienes han dado luz en los momentos de oscuridad haciendo que nada fuera imposible y todo fuera posible.

A todos esos niños y niñas que me han recibido por las mañanas con sus mejores sonrisas para adentrarnos juntos en un mundo de fantasías, aprendiendo, pero divirtiéndonos, porque bien es de saber, que no solo he cambiado algo en ellos/as, sino que ellos/as han cambiado algo en mí.

Y, sobre todo a Guacimara, por darme la oportunidad de abrir el camino para el comienzo de su nuevo proyecto junto con Beatriz Triana.

## Índice

<i>Resumen</i> .....	1
<i>Introducción</i> .....	3
Componentes del apego.....	4
Estilos de apego .....	5
Fases del establecimiento del apego .....	6
El apego en la escuela.....	7
La formación del profesorado .....	10
<i>Metodología</i> .....	11
Método empleado.....	11
Fuentes de información .....	11
Criterios de elegibilidad .....	11
Procedimiento de búsqueda .....	11
<i>Resultados</i> .....	13
<i>Discusión y conclusiones</i> .....	24
<i>Referencias Bibliográficas</i> .....	29

## Resumen

Sufrir experiencias de adversidad emocional en la infancia repercute en el desarrollo afectivo del niño o la niña, un hecho que puede trasladarse a la adaptación escolar. Ante estas situaciones el profesorado es clave en la detección de las posibles secuelas y para ello ha de estar debidamente preparado. Por ello, surge la idea de conocer mediante una revisión sistemática qué se ha investigado sobre la formación que presenta el profesorado ante el alumnado que ha sufrido adversidad emocional durante la infancia. La búsqueda ha tenido lugar en diferentes bases de datos como SCOPUS, Web Of Science y Dialnet, con las palabras clave ((attach\*) AND (train\*) AND (school\*)) y, con el interés de buscar artículos empíricos con acceso abierto al texto completo que hayan sido publicados entre el año 2001 y 2023 tanto en español como en inglés. Los resultados de la revisión realizada que se concretan en seis estudios llevados a cabo en diferentes países, especialmente Reino Unido, muestran que el profesorado no está lo suficientemente formado para tratar con este tipo de alumnado. Sin embargo, cuando se implementan programas relacionados con la concienciación del apego, los resultados muestran una mejoría en estos/as profesionales de la educación. Por su parte, cabe destacar que el profesorado que ha tenido experiencia con niños y niñas que han sufrido adversidad emocional proporciona seguridad ante la actuación en el aula. Estos hallazgos establecen un acercamiento a la realidad que viven los niños y las niñas en el centro educativo y, el sufrimiento que estos/as pueden estar pasando por la desatención de sus figuras educativas, por lo que es de gran importancia conocer con qué preparación cuenta el profesorado para atender a estos niños/as y de qué manera pueden beneficiarse de una formación específica en apego y dificultades de vinculación. Además, se debe valorar una posible implementación sobre la concienciación del apego en la formación que prestan las titulaciones de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, y de esta manera garantizar una intervención temprana con el alumnado que ha tenido que enfrentarse a la adversidad emocional.

***Palabras clave:*** apego, formación, profesorado, adversidad emocional.

## Abstract

Suffering experiences of emotional adversity in childhood has repercussions on the affective development of the child, a fact that can be transferred to school adaptation. In these situations, teachers play a key role in the detection of possible sequelae and for this they must be properly prepared. For this reason, the idea arose of finding out, through a systematic review, what research has been done on the training of teachers in dealing with students who have suffered emotional adversity during childhood. The search was carried out in different databases such as SCOPUS, Web Of Science and Dialnet, with the keywords ((attach\*) AND (train\*) AND (school\*)) and, with the interest of searching for empirical articles with open access to the full text that have been published between 2001 and 2023 in both Spanish and English. The results of the review, which are based on six studies carried out in different countries, especially the United Kingdom, show that teachers are not sufficiently trained to deal with this type of students. However, when programs related to attachment awareness are implemented, the results show an improvement in these education professionals. On the other hand, it is worth noting that teachers who have had experience with children who have suffered emotional adversity provide confidence in the classroom. These findings establish an approach to the reality that children live in the educational center and the suffering that these children may be going through due to the neglect of their educational figures, so it is of great importance to know what preparation teachers have to attend to these children and how they can benefit from specific training in attachment and bonding difficulties. In addition, a possible implementation of attachment awareness in the training provided by Early Childhood and Primary Education teachers' degrees should be evaluated, and in this way guarantee an early intervention with students who have had to face emotional adversity.

**Keywords:** *attachment, training, teachers, emotional adversity.*

## Introducción

En 1935 el psicoanalista René Spitz comenzó a estudiar las consecuencias en el desarrollo emocional de aquellos menores que residían en orfanatos. Tras años de observación constante, Spitz concluyó que la madre adquiere el papel de enlace entre el niño o niña y el medio externo. En este sentido, su ausencia hace que el/la menor sufra una falta de seguridad hacia todo lo extraño y novedoso de su entorno. Sin embargo, el autor más importante en relación con el apego es el también psicoanalista John Bowlby, quien tras llevar a cabo diferentes estudios centrados en la primera infancia y en la adolescencia, elabora la conocida teoría del apego, en la cual explica cómo se forma este vínculo durante el desarrollo temprano (Iturrioz, 2018). En sus investigaciones con menores que crecían sin una familia, Bowlby llegó a la conclusión de que la necesidad de afecto, seguridad y protección por parte de los cuidadores principales del/la menor es una necesidad fundamental para el ser humano (López, 1986). Además, como reflejan Sierra y Moya (2012), los menores van ampliando su entorno social y afectivo, por lo que aparecen otras figuras de apego que no son las principales, como por ejemplo la maestra. Por ello, en la teoría del apego se pretende explicar desde los primeros días de vida del individuo hasta la llegada de la muerte, la formación, el desarrollo y la pérdida de los vínculos afectivos (López, 1986).

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se ha podido escuchar la palabra “apego” en infinitas ocasiones y diferentes contextos, pero ¿qué es realmente el apego? según Bowlby (1969, como se citó en López, 2006, p.45) el apego “es un vínculo afectivo, de naturaleza social, que establece una persona con otra, caracterizado por conductas de búsqueda de proximidad, interacción íntima y base de referencia y apoyo en las relaciones con el mundo físico y social”. Según manifiestan Schaffer y Emerson (1964) en su estudio, los niños y niñas establecen un tipo de vínculo u otro dependiendo de la sensibilidad y capacidad de respuesta que reciben por parte de la persona adulta con respecto a sus necesidades. Es destacable la importancia de establecer durante la infancia relaciones de apego sanas con las personas que actúan como cuidadores principales, para así poder alcanzar una adaptación al entorno adecuada, en la que poder sobrevivir y, transmitir a las próximas generaciones sus modos de atar los vínculos afectivos con los individuos que le rodean (Bartholomew, 1997). En este sentido, la función del apego de acuerdo con López (1998) es la de proporcionar seguridad emocional, por lo que los/as menores quieren y necesitan las figuras de apego puesto que con ellas logran sentirse seguros en el contexto donde se encuentren y, cuando alguna de esas figuras desaparece del contexto del niño o la niña por alguna

cuestión, el o la menor lo percibe como una situación de desprotección o amenaza. Por ende, tanto el estado de seguridad como el de ansiedad o, el de temor de los niños y las niñas es normalmente determinado por la accesibilidad y capacidad de respuesta de la figura de apego (Molero et al., 2011). Según Bowlby, tan importante es esa capacidad de respuesta de apego en la vida del infante y para su futuro como persona adulta, que de ella dependerá la confianza tanto en sí mismo como en los demás, el propio sentimiento de seguridad, la autonomía, y la manera de hacer frente a las separaciones (Iturrioz, 2018). Así mismo, es necesario según Guerrero (2018) que las principales figuras de apego sepan autorregular sus propias emociones y así, poder ser personas de referencia para los/as infantes sobre autocontrol emocional.

De acuerdo con Ortiz et al. (2006) se observan tres componentes básicos centrados en las conductas, los sentimientos y la representación mental. A continuación, se abordan estos componentes de una manera más detallada.

### **Componentes del apego**

En primer lugar, el componente conductual hace referencia a las conductas que muestra el niño o la niña, dirigidas a lograr y mantener la proximidad con sus figuras de apego, teniendo en cuenta que el hecho de que estas conductas de apego se activen o no, dependen del contexto en el que se encuentre el/la menor (Cantero, 2003). Así, estas conductas de apego se activarán en situaciones que el niño o la niña percibe como amenazantes.

Atendiendo a Ortiz et al. (2006) el componente emocional del apego se basa en el bienestar que muestran los/as infantes con la presencia de la figura de apego o, por el contrario, la ansiedad que se ve reflejada en ellos/as debido a la ausencia de la figura de referencia.

Por último, la representación mental o también denominada modelo interno de trabajo, propuesto por Bowlby, hace referencia a la representación mental que el menor construye sobre su figura de apego, es decir, es un modelo interno que atiende a las ideas que se hacen los/as menores sobre cómo son dichas personas y lo que pueden esperar de ellas, entre muchas otras. Por ende, el modelo interno de trabajo incluye componentes tanto afectivos como cognitivos, integrando creencias sobre sí mismo, y sobre los otros (Ortiz et al., 2006; Urrego et al., 2016).

## **Estilos de apego**

La investigadora Mary Ainsworth ideó la denominada situación extraña, una prueba experimental en la que se presentaban una serie de episodios de separación y reencuentros entre la madre y el niño o la niña, así como de interacción con una persona desconocida para el/la menor. Una prueba que le permitió llegar a la conclusión de la existencia de tres tipos de apego, el apego seguro, el apego evitativo y el apego ansioso-ambivalente como establecen Hanoos (2020); Iturrioz (2018); Barret y Trevitt, 1991; Howes y Ritchie, 1999 y, Geddes, 2006 (como se citó en Sierra y Moya, 2012). Posteriormente Main y Solomon (1990) añadieron un cuarto tipo de vínculo afectivo, el apego desorganizado.

El apego seguro, es aquel que engloba a todos esos/as niños y niñas que han recibido respuestas sensibles por parte de su cuidador/a. Es decir, este se ha mostrado atento a las necesidades del niño o la niña y eso los lleva a encontrar en ellos/as un apoyo y una confianza, así como desarrollar un concepto de sí mismo positivo y verse capaz de establecer relaciones saludables con el resto de los/as individuos/as, dando paso al establecimiento de lazos afectivos con facilidad. Son menores que cuentan con la incondicionalidad de las figuras queridas y no necesitan depender, aunque cabe resaltar que tampoco el hecho de depender de otras personas es un inconveniente para los/as niños/as.

El apego evitativo corresponde a todos/as esos/as menores cuyos progenitores, además de desatender sus cuidados, también tienen actitudes de rechazo hacia el niño o la niña. Como su nombre indica, las personas de referencia para el/la menor muestran una privación de sus respuestas emocionales, por tanto, este/a evita el contacto con su responsable tras la experiencia vivida.

Por último, el apego ansioso-ambivalente, donde las figuras de apego no son capaces de comprender las diferentes señales emitidas por los/as infantes y, por ello, las respuestas por parte de las personas adultas carecen de coherencia. De esta manera, los/as menores forman una visión de sí mismos/as no tan positiva basada en la inseguridad, por lo que no logran verse capaces de establecer relaciones seguras con el entorno que le rodea.

No obstante, son Main y Solomon (1990) quienes logran ver un cuarto tipo de apego, este es el apego desorganizado. La figura de apego es fuente a la vez de seguridad y de miedo, por lo que el niño o la niña alterna entre evitar y buscar a su figura de referencia, desarrollando así conductas desorganizadas (Hanoos, 2020). En este caso, los/as menores manifiestan diferentes



comportamientos que parecen no tener ninguna intención o explicación, ya que es un tipo de vinculación que se desarrolla como consecuencia del sufrimiento de abusos o negligencia por parte de la figura de apego, que le transmiten al niño o la niña miedo o indefensión. Haciendo alusión al descubrimiento de los autores anteriores, Guerrero (2018) añade que estos/as menores que han vivido experiencias de desprotección tienen más probabilidad de acabar mostrando al mundo miedo, vergüenza y una baja autoestima, además de diferentes somatizaciones, dificultades tanto afectivas como cognitivas y de aprendizaje, trastornos de personalidad y, psicosis y trastornos disociativos.

Como se puede observar, y de acuerdo con Guerrero (2018), de los tres estilos de apego inseguro, es el apego desorganizado el que supone mayores implicaciones negativas en el niño o la niña, ya sea en relación con el aprendizaje, su desarrollo emocional o con la personalidad de este.

Según Bowlby, el desarrollo del tipo de apego que se establece entre ambas personas depende de las características personales de cada una de ellas y, a su vez, también depende de la situación tanto social como cultural en la que se desenvuelve la familia en su día a día. No obstante, las investigaciones sobre el apego no terminan aquí, ya que estas se han ido ampliando hasta abarcar las relaciones que establecemos a lo largo del ciclo vital. Por ejemplo, la teoría de la “crianza del apego” propuesta por el pediatra Williams Sears, donde se afirma que no sólo existe el vínculo del apego siendo infante, sino que este se traslada a la adolescencia tardía con la búsqueda de la pareja y finalmente se crea un vínculo de apego con los hijos e hijas existentes de la relación (Iturrioz, 2018).

### **Fases del establecimiento del apego**

Ahora bien, ¿Cómo se desarrolla el vínculo de apego en el/la infante? Según Bowlby (1969, como se citó en García y Delval, 2019) existen cuatro fases en el desarrollo del vínculo afectivo del/la menor:

- La primera fase transcurre desde el nacimiento hasta las ocho o doce semanas de vida y está basada en la orientación y las señales sin discriminación de figuras. El/la bebé manifiesta su preferencia por los estímulos sociales de manera que este/a es capaz de reaccionar al escuchar las voces más familiares, pero realmente no hay evidencias de que puedan reconocer a las personas. En esta fase, el/la bebé tiene maneras de

relacionarse muy básicas, como el llanto, la imitación o, la sonrisa y, su evolución dependerá de la reacción del adulto.

- La segunda fase se da entre los dos o tres meses y los seis o siete y, está sustentada por la orientación y las señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas. Es característico de esta fase, que el/la menor comienza a mostrar preferencia por las personas que habitualmente le cuidan y con las que se producen reacciones mucho más intensas. Aun así, el/la bebé todavía se puede quedar al cuidado de desconocidos y no mostrar grandes diferencias al separarse de la figura de apego o de otras personas del entorno.
- La tercera fase surge entre los seis o siete meses hasta los dos años y, hace referencia al mantenimiento de la proximidad del/la menor hacia una figura por medio tanto de la locomoción como de las señales. En ella se reducen en el/la infante las respuestas amistosas indiscriminadas y, a su vez, se hace patente la búsqueda de la proximidad de la figura parental. Es decir, lo que pretende el/la menor es mantener la proximidad con la figura de apego y establecer distancia con las personas extrañas. Por tanto, es en esta fase donde se logra establecer la relación de apego propiamente dicha.
- La cuarta fase está presente desde los dos años en adelante y, en ella se tiene en cuenta la formación de una asociación con adaptación al objetivo, es decir, al tener el/la infante mayores posibilidades del lenguaje y tener desarrollada la noción de permanencia del objeto, relaja la tendencia a seguirla cuando esta desaparece, puesto que el/la menor puede saber los motivos por los que desaparece, además de tener la capacidad de imaginarla y representarla en su mente, una aptitud que favorece el desarrollo de una mayor autonomía en el niño o la niña.

### **El apego en la escuela**

De acuerdo con Román y Palacios (2011), la escuela es un contexto de socialización donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de fijar relaciones interpersonales que son especialmente importantes para el desarrollo afectivo de estos/as. Además, este tipo de vinculaciones se encuentran relacionadas con los vínculos de apego que los/as menores establecen con sus cuidadores/as principales. Así mismo, la calidad de la relación con el profesorado repercute tanto en el desarrollo afectivo, como en el desarrollo social, conductual y cognitivo del/la infante.

Cantero (2003) considera importante llevar a cabo unas pautas de actuación para establecer una buena práctica educativa:

- En primer lugar, se deberán evaluar una serie de variables en el momento en el que los/as menores son inscritos/as en el centro educativo. Por un lado, se tendrá en cuenta una evaluación de los padres/madres sobre las creencias, los sentimientos y las predicciones que tienen de la adaptación de los/as menores. Por otro lado, se evaluará en los niños y las niñas el estilo de apego, el temperamento, y los problemas de conducta antes de la incorporación.
- En segundo lugar, se deberá proporcionar un encuentro íntimo con cada una de las familias y así, poder compartir los resultados obtenidos mediante la evaluación anteriormente mencionada, para trabajar de manera conjunta familia-escuela en beneficio del niño o la niña.
- En tercer lugar, se deberá mantener una reunión con todas y cada una de las familias para preparar un periodo de adaptación adecuado.

Conforme a Barret y Trevitt, 1991; Howes y Ritchie, 1999; y Geddes, 2006 (como se citó en Sierra y Moya, 2012) para detectar las necesidades de afecto de los niños y las niñas en el aula se deben tener en cuenta los diferentes comportamientos que presentan los/as infantes en torno a las interacciones con el/la maestro/a, las interacciones con sus iguales; las actitudes y conductas frente a las tareas; y en la relación con los patrones típicos de apego infantil. A continuación, se describen los comportamientos que suelen presentar los/as menores en el aula en función del estilo de apego que han desarrollado:

Para los/as menores que se sienten seguros tanto física como mentalmente en el aula, otras personas pueden comportarse de la misma manera que su cuidador/a principal y, no por ello se entiende que quieran separarse de su figura de apego, sino que otras figuras del entorno pueden lograr ganarse la confianza, así como proporcionarles tranquilidad. El comportamiento típico que adoptan estos/as infantes ante las primeras separaciones de la figura de apego es el de desagrado y protesta, pero este comportamiento desaparece a medida que aumenta su conocimiento del entorno e interpreta al profesional escolar como una persona sensible. Una vez acepta el niño o la niña la separación de la que se habla, adoptan con el/la maestro/a una cercanía no solo física sino también emocional, llegando a buscar a esta figura cuando se encuentran en situaciones que interpretan los niños y las niñas como amenazantes.

Los/las menores que han establecido un apego evitativo suelen comportarse de una manera invisible en el aula. Tienen una historia vincular diferente al resto de alumnado, puesto que sus principales cuidadores/as se han mostrado ante el/la menor de una manera insensible y este/a ha aprendido que sus demandas tanto de afecto como de seguridad no van a ser atendidas, por lo que tienden a no mostrar necesidad. Son menores permanentemente distraídos/as o indiferentes, que cuando se separan de sus cuidadores/as principales en la entrada de la escuela no presentan ningún tipo de ansiedad ni protesta y, además, suelen hacer caso omiso a las llamadas de atención establecidas por el/la docente.

En los niños y las niñas que no saben si pueden confiar, las relaciones afectivas entre el/la menor y su figura de apego suelen ser incoherentes, es lo que se denomina apego ambivalente. Asimismo, Barret y Trevitt, 1991; Howes y Ritchie, 1999; y Geddes, 2006 (como se citó en Sierra y Moya, 2012) afirman que “para estos niños, la maestra, su atención y la interacción, es el eje fundamental alrededor del que gira su vida y emociones en el aula” (p. 186). De hecho, tienen miedo de que el/la profesional del ámbito educativo sea tan impredecible como su figura de apego. Por ello, se observan en el aula niños y niñas desorientados/as respecto a cómo obtener la protección y el apoyo que necesitan, mostrando a su vez comportamientos dependientes y miedo o frustración, con comportamientos hostiles hacia el/la maestro/a, incluso cuando esta intenta calmarlos/as o consolarlos/as. Son comportamientos que el/la maestro/a no debe percatar como síntomas de rechazo sino todo lo contrario, es decir, como una petición de ayuda y seguridad.

Los/as menores con un apego desorganizado, se muestran asustados/as en el aula. En niños y niñas con este tipo de apego es de especial importancia la detección temprana de la historia vincular y, a su vez, el equipo educativo deberá trabajar de manera conjunta, organizada y planificada. No obstante, son menores que necesitan un refugio emocional y afectivo que les proporcione el/la maestro/a, además de entender la escuela como un lugar seguro y fiable. De igual manera, Gordillo et al. (2016) exponen que es necesario que estos/as niños/as sean atendidos/as con la mayor rapidez posible por parte de la persona profesional en el ámbito escolar debido al nivel de alteración que presentan sus comportamientos, así el/la maestro/a pasará a ser un refugio al que acudir y resguardarse dentro del contexto escolar.

## La formación del profesorado

Atendiendo a lo expuesto en el apartado anterior, se entiende que la escuela es un contexto seguro, en el que los/as menores pueden dar continuidad al establecimiento de relaciones basadas en la sensibilidad y disponibilidad, además de ser un contexto privilegiado para la detección de situaciones en las que los niños y las niñas han desarrollado apegos inseguros, de tal manera que se desplieguen estrategias adecuadas para atender a este alumnado pero, ¿están realmente los/as docentes preparados/as para detectar comportamientos de niños y niñas que han desarrollado apegos desorganizados, debido a experiencias familiares de adversidad emocional?, ¿sabrán responder a estos comportamientos de manera ajustada? Geddes (2010) afirma lo siguiente:

El profesorado es capaz de enseñar a casi cualquier tipo de alumno. Cuando el profesor o profesora amplía su mirada hacia la comprensión del significado y las consecuencias de las dificultades sociales y emocionales del alumnado, su capacidad de respuesta ante estos cambia y el alumno o alumna se muestra más receptivo a la enseñanza, porque para el alumno, la escuela pasa de ser una experiencia negativa a ser una experiencia en la que puede tener éxito y reforzar su autoestima. Estas experiencias aumentan la resiliencia y la esperanza (p.14)

Sin embargo, Dingwall y Sebba (2018) aclaran que los/as docentes no se encuentran lo suficientemente preparados/as para poder trabajar de manera efectiva con los/as menores que han experimentado algún tipo de trauma a lo largo de sus vidas. Esto supone un problema para los/as menores que acuden diariamente a un centro educativo, teniendo en cuenta que el papel de todos/as aquellos/as cuidadores/as que no pertenezcan al núcleo familiar del niño o la niña es relevante en casos donde predomina el apego inseguro. De hecho, la calidad de la relación existente entre el profesorado y el alumnado influye directamente tanto en los aspectos cognitivos como en los conductuales y actitudinales, de manera que acaban repercutiendo no solo en el futuro académico, sino también en el ámbito social de la mayoría de los/as menores que tienen problemas de tipo emocional, social o académico de importancia (Moreno, 2010).

En definitiva, este trabajo tiene por objetivo hacer una revisión sistemática de la investigación desarrollada sobre la formación con la que cuenta el profesorado para detectar y hacer frente a las necesidades específicas que presenta el alumnado que ha sufrido adversidad emocional y que, debido a ello, ha desarrollado apegos inseguros. Es decir, a través de esta revisión se analizarán los hallazgos que la investigación ha aportado para responder a la cuestión ¿están

los/as docentes realmente formados/as para responder de manera afectiva en el aula con aquel alumnado que haya experimentado adversidad emocional?

## **Metodología**

### **Método empleado**

Para llevar a cabo el presente trabajo de revisión bibliográfica, se han seguido las pautas establecidas por el método PRISMA (Moher et al., 2009) y, las cuales permiten obtener finalmente una serie de documentos relevantes en relación con el tema objeto de estudio.

### **Fuentes de información**

Las bases de datos que se han consultado para realizar la presente revisión son SCOPUS, Web Of Science y Dialnet. La búsqueda se ha realizado entre el 10 de abril y el 1 de mayo de 2023.

### **Criterios de elegibilidad**

A continuación, se presentan los diferentes criterios de inclusión que se han tenido en cuenta a la hora de hacer una selección de información y, los cuales hacen referencia a las características que deben tener los estudios de la presente revisión: el estudio es empírico; el documento es un artículo; el estudio tiene acceso abierto al texto completo; el estudio se ha publicado entre el año 2001 y 2023; el estudio está escrito en español o inglés.

Por el contrario, se exponen los siguientes criterios de exclusión: el estudio no es empírico; el documento no es un artículo; el estudio no tiene acceso abierto al texto completo; el estudio no se ha publicado entre el año 2001 y 2023; el estudio no está escrito en español o inglés.

### **Procedimiento de búsqueda**

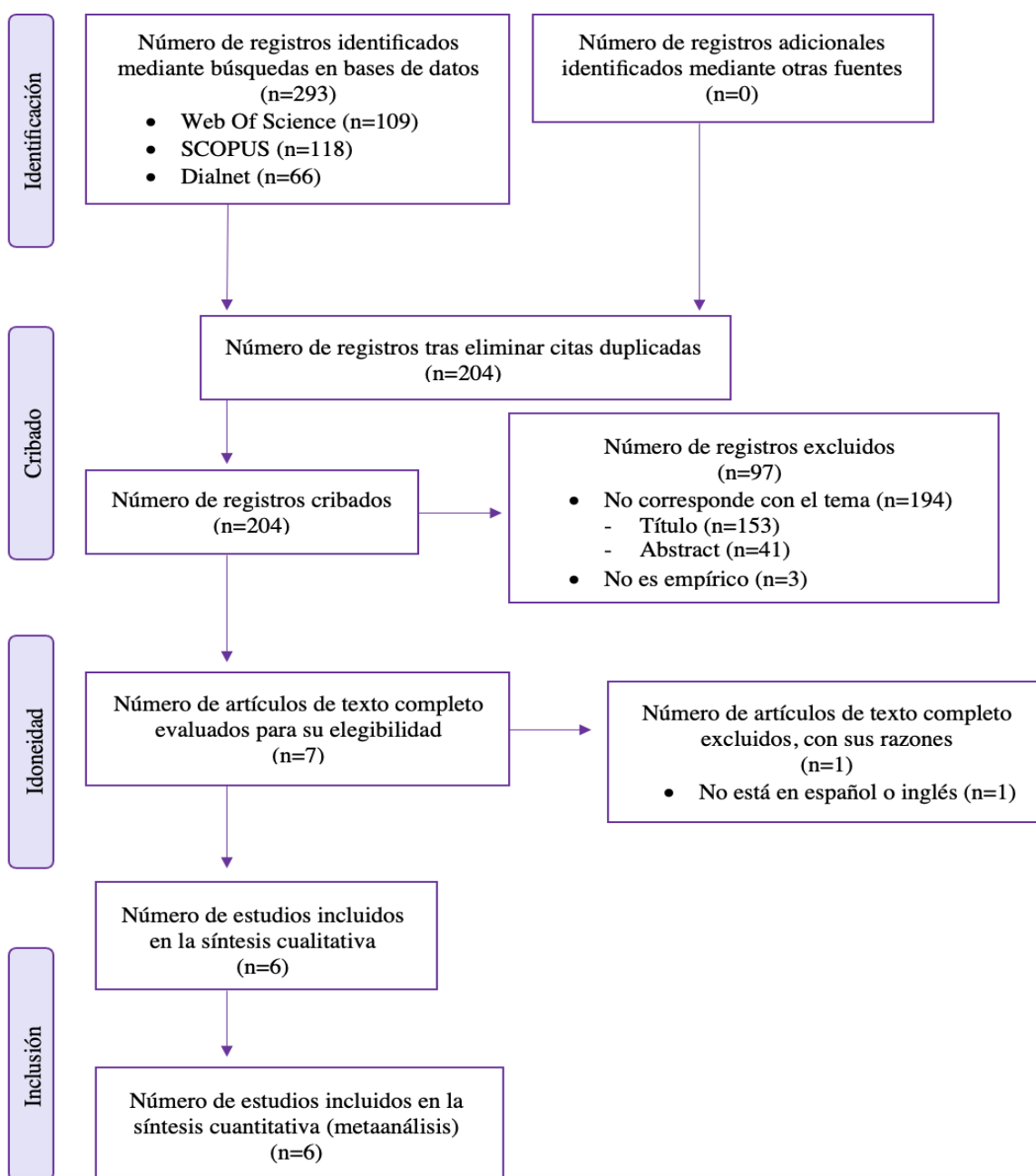
Se ha desarrollado una combinación por medio de tres conjuntos de palabras clave para la ejecución de la búsqueda bibliográfica, que son ((attach\*) AND (train\*) AND (school\*)). Para concretar mejor la revisión bibliográfica, se decidió indicar que la búsqueda se realizara en el abstract, en las bases de datos que prestaban esta opción. Por su parte, se intentó realizar la revisión con las palabras clave en español, pero las búsquedas reflejaban muy pocos resultados, por lo que se optó por mantenerlas únicamente en inglés.

En la Figura 1 se presenta el diagrama de flujo, en el que se resumen los pasos llevados a cabo para la realización de la revisión. Como puede observarse, la introducción de las palabras

clave establecidas arrojaron un total de 293 documentos en las tres bases de datos seleccionados. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, el resultado final consiste en la obtención de 6 documentos.

**Figura 1**

*Diagrama de flujo sobre la búsqueda sistemática*



## Resultados

A continuación, se presenta la Tabla 1 con las correspondientes características de los estudios seleccionados en la revisión, atendiendo a la autoría, el año de publicación y la procedencia; los objetivos perseguidos en la investigación; el diseño, las técnicas y los instrumentos utilizados; y las características principales de los participantes.

**Tabla 1.**

Características de los documentos seleccionados.

Autoría, Año y Lugar	Objetivo	Diseño e instrumentación	Características de la muestra
Ibáñez, B., Lasarte, G., Tresserras, A. y Corres, Y. (2022). España	Analizar las percepciones sobre la atención al alumnado con trastorno del apego, a partir del análisis de blogs escritos por profesorado y madres/padres, para incidir en un cambio e impulsar la reflexión y la toma de conciencia de los/as profesionales del ámbito escolar.	<u>Diseño:</u> netnográfico.	<u>Tamaño:</u> 50 blogs. - 31 seleccionados. - 19 descartados. <u>Textos de interés:</u> 559 posts.



---

Louise, E. y Harding, E. (2023). Gran Bretaña/Reino Unido.	1. Analizar de qué manera se ha implementado el programa sobre la conciencia del apego y el trauma dentro de una comunidad escolar.	<u>Diseño:</u> transversal y cualitativo. <u>Instrumentos/técnicas:</u> entrevistas sobre la conciencia del apego y el trauma; actividades en el aula para recabar la valoración del alumnado	<u>Tamaño:</u> 3 Escuelas <u>Participantes:</u> 11 alumnos. <u>Edad:</u> entre 7 y 11 años.
Fancourt, N. (2019). Inglaterra/Reino Unido.	Analizar el impacto que ha tenido la implementación de un programa dirigido al profesorado con el fin de adquirir la conciencia sobre el apego que desarrollan los/as menores institucionalizados.	<u>Diseño:</u> mixto. <u>Instrumentos/técnicas:</u> encuestas y entrevistas iniciales; encuestas y entrevistas finales.	<u>Tamaño:</u> 25 escuelas. <u>Participantes:</u> 102 profesionales de escuelas primarias, escuelas secundarias y una escuela especial.
MacLochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P. y Mallett, J. (2022). Irlanda del Norte/Reino Unido.	1. Introducir a todo el personal escolar en prácticas basadas en el trauma para apoyar a los jóvenes vulnerables y ayudar en el bienestar del personal. 2. Investigar los beneficios del programa sobre el trauma en las actitudes del personal escolar.	<u>Diseño:</u> cuasi-experimental y mixto. <u>Instrumentos/técnicas:</u> escala de actitudes relacionadas con la atención informada sobre el trauma (ARTIC), escala de calidad de vida profesional (Pro-QoL), medidas de satisfacción	<u>Tamaño:</u> 216 profesionales escolares. - 98 intervención - 118 grupo control

---

---

		por compasión (CSAT), encuesta de seguimiento sobre la permanencia de los cambios.	
Hamilton, P. y Danby, G. (2016). Gales/Reino Unido.	Obtener información sobre cómo se entiende, apoya y promueve la salud mental y el bienestar de los/a niños/as en el ámbito escolar.	<u>Diseño:</u> transversal y cualitativo. <u>Instrumentos/técnicas:</u> Cuestionario de conocimiento sobre la salud mental de los/as menores, escala de confianza relacionada con la detección y actuación de la salud mental.	<u>Tamaño:</u> 2 escuelas primarias. <u>Participantes:</u> 18 profesionales. <ul style="list-style-type: none"> <li>- 9 profesores.</li> <li>- 7 asistentes de enseñanza.</li> <li>- 2 coordinadores de necesidades de aprendizaje adicionales.</li> </ul>
Little, S. y Maunder, R. (2020). Inglaterra/Reino Unido.	1. Investigar el impacto de la formación del profesorado sobre el apego temprano. 2. Comparar el cambio en la empatía de los/as docentes antes y después de la formación de concienciación sobre el apego.	<u>Diseño:</u> mixto <u>Instrumentos/técnicas:</u> cuestionario inicial, cuestionario final, entrevistas cualitativas, cuestionario de componentes de empatía (ECQ).	<u>Tamaño:</u> 105 profesores de educación secundaria

---

Como se puede comprobar de manera detallada en la Tabla 1, los resultados de la revisión bibliográfica muestran que el interés científico por esta temática es muy reciente, siendo el artículo más antiguo del año 2016 y el más actual de este mismo año 2023. La gran mayoría de las investigaciones que se han realizado, tienen como base de investigación Reino Unido. Respecto a la investigación sobre esta temática realizada en España, se ha encontrado un documento de interés, el cual se centra en analizar las percepciones sobre la desatención que sufre el alumnado con trastorno del apego y, así, poder incidir en un cambio de manera que impulse la reflexión y la toma de conciencia de los/as profesionales del ámbito escolar (Ibáñez et al., 2022).

Mayoritariamente se han llevado a cabo estudios de la evaluación de programas sobre la concienciación del apego, donde se muestra el antes y el después de la repercusión que han tenido dichas formaciones implementadas en su labor como profesionales de la educación. Por ende, Louise y Harding (2023) se centran en analizar de qué manera se ha implementado el programa sobre la conciencia del apego y el trauma dentro de una comunidad escolar. Fancourt (2019) investiga el pacto que ha tenido la implementación de un programa para adquirir la conciencia del apego que desarrollan los/as menores institucionalizados. MacLochlainn et al. (2022) pretenden introducir al personal escolar en prácticas basadas en el trauma para ayudar en el bienestar de los/as menores que sufren este daño, así como investigar los beneficios de la aplicación del programa sobre el trauma en las actitudes de los/as profesionales escolares. Por último, Little y Maunder (2020) investigaron el impacto de la formación sobre el apego temprano, para así poder comparar el cambio del antes y después en la empatía del profesorado. Por su parte, un estudio abarca un tema más amplio, como es la salud mental. Tiene como finalidad obtener información sobre cómo se entiende, apoya y promueve en el entorno educativo la salud mental y el bienestar de los/as menores (Hamilton y Danby, 2016).

En relación con las características de la muestra de cada una de las investigaciones seleccionadas, la mayoría de los trabajos se han realizado en un entorno escolar, contando con la participación de personal cualificado. Por su parte, el estudio de Louise y Harding (2023) se interesa también por las opiniones del alumnado. En cambio, el estudio de Ibáñez et al. (2022), no se incluye en esta generalización, puesto que la principal fuente de información han sido los diferentes posts de la multitud de blogs que aparecen en internet, publicados tanto por familiares como por personal escolar que tratan el día a día con alumnado que presenta trastorno del apego.

Respecto a los diseños llevados a cabo en las investigaciones revisadas se consideran diferentes entre ellos, teniendo en cuenta que el estudio realizado en España por Ibáñez et al. (2022) ha aplicado un diseño único entre los diferentes estudios encontrados, un diseño denominado netnográfico, es decir, un método cualitativo como es la etnografía, pero en este caso aplicado al análisis de los discursos publicados a través de internet. En cambio, los estudios de Louise y Harding (2023) y Hamilton y Danby (2016) adoptan un diseño transversal y cualitativo; mientras que los estudios de Fancourt (2019) y Hamilton y Danby (2016) presentan un diseño mixto. Además, se observa un estudio cuasi-experimental y mixto (MacLochlainn et al., 2022).

Las técnicas utilizadas para llevar a cabo los diferentes estudios son diversas teniendo en cuenta que en algunos de ellos se han empleado encuestas y entrevistas. Los instrumentos que se han utilizado en algunos de los estudios escogidos son la escala de calidad de vida profesional (Pro-QoL), la escala de actitudes relacionadas con la atención informada sobre el trauma (ARTIC) y las medidas de satisfacción por compasión (CSAT), empleadas por MacLochlainn et al. (2022) y, el cuestionario de componentes de empatía (ECQ) que se emplea en el estudio llevado a cabo por Little y Maunder (2020).

**Tabla 2.**

Resultados obtenidos de los estudios seleccionados.

<b>Estudio</b>	<b>Resultados</b>
Ibáñez, B., Lasarte, G., Tresserras, A. y Corres, Y. (2022).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las familias valoran la falta de comprensión y sensibilidad hacia el alumnado con trastorno del apego tanto del sistema escolar como del profesorado.</li> <li>2. No se atiende la diversidad y las necesidades individuales del alumnado con trastorno del apego.</li> <li>3. El profesorado puede llegar a causar daño iatrogénico en el alumnado con trastorno del apego.</li> </ol>
Louise, E. y Harding, E. (2023).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El personal es consciente del apego y muestra interés en mejorar su práctica.</li> <li>2. Tras recibir la formación, los/as profesionales tratan de mirar más allá del comportamiento del menor y comprender las causas.</li> <li>3. Son necesarias las intervenciones fuera del aula.</li> <li>4. Algunos participantes consideran que el programa no resultó ser significativo, mientras que otros consideran que ha sido positivo.</li> <li>5. Es beneficioso para el alumnado el reconocimiento del apego como una prioridad en la escuela.</li> </ol>

- 
- Fancourt, N. (2019).
1. La escuela requiere de un mejor conocimiento o comprensión de los comportamientos de los/as menores que han sufrido desprotección.
  2. Mayoritariamente los/as profesionales se sienten seguros al tratar con el alumnado bajo tutela, pero hay otros tantos que no sienten esa seguridad.
  3. El programa de concienciación sobre el apego ha servido a los/as profesionales para identificar las características o necesidades del alumnado que ha vivido situaciones de desprotección.
- MacLochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P. y Mallett, J. (2022).
1. El personal ha tenido mejoras en sus actitudes frente a la atención del alumnado que había sufrido trauma.
  2. El profesorado se considera más consciente del profundo impacto que el trauma había dejado en sus estudiantes y se veían más capaces de gestionar el comportamiento de este alumnado.
  3. Tras seis meses de la formación, el profesorado había mantenido la mejoría respecto a la valoración de auto-eficacia en su trabajo y la disminución de los niveles de estrés y burnout.
  4. En el grupo control no se observó modificación de sus actitudes frente al trauma ni en cuanto a su valoración de auto-eficacia en el trabajo.
- Hamilton, P. y Danby, G. (2016).
1. Los/as profesionales de la escuela están bien formados para apoyar el bienestar mental.
  2. El papel de la escuela debería ser proporcionar un entorno seguro, afectuoso y de apoyo.
  3. Las escuelas deben ayudar al alumnado a desarrollar resiliencia y estrategias de afrontamiento.
  4. La escuela puede ser un contexto para identificar la necesidad de intervención.
  5. Los/as profesionales enfatizan la necesidad de trabajar en colaboración con los progenitores y las entidades especializadas.
-

- 
- Little, S. y Maunder, R. (2020).
1. Hay ligeros aumentos en la empatía del profesorado después de la formación.
  2. La formación afectó la evaluación cognitiva de algunos/as docentes sobre los incidentes en el aula, de manera que provocó una reflexión sobre el comportamiento del niño o la niña.
  3. La falta de tiempo y la presión que reciben estos/as profesionales dificultan que puedan responder de manera consciente a las necesidades que presentan los/as menores.
-

Como indican los resultados obtenidos de los artículos seleccionados y brevemente desarrollados en la Tabla 2, el hecho de que los/as profesionales de la educación reconozcan el apego como una prioridad en la escuela es beneficioso para el alumnado, ya que las escuelas juegan un papel fundamental en identificar la necesidad de intervención ante cualquier comportamiento, además de ayudar a los niños y las niñas a desarrollar resiliencia y estrategias de afrontamiento para prevenir problemas de salud mental. Es por ello por lo que la escuela debería proporcionar un espacio educativo que transmita seguridad, afecto y apoyo a todo el alumnado independientemente de las características que este tenga. Es decir, un entorno donde los/a menores puedan hablar y ser escuchados abiertamente, además de sentirse apoyados emocionalmente por parte de los profesionales. Para ello, el personal del ámbito escolar debe erigirse como una figura de confianza. De lo contrario, se podría generar ansiedad en los niños y niñas, lo cual resultaría especialmente lesivo en aquellos que por algún motivo han experimentado adversidad emocional (Hamilton y Danby, 2016; Louise y Harding, 2023).

Atendiendo a las valoraciones que tienen los/as profesionales y las familias que viven el día a día con menores que presentan adversidad temprana y, en este caso, recogidas por Ibáñez et al. (2022) y Fancourt (2019) se puede deducir que hay una falta de sensibilidad, comprensión y conocimiento por parte del sistema escolar referente a las consecuencias del trastorno del apego y al alumnado que ha sufrido experiencias de desprotección. Esto se debe, entre otros, a una falta de formación por parte del profesorado más cercano al o la menor para comprender las consecuencias comportamentales derivadas del desarrollo de estilos de apego inseguros y saber de qué manera atender al alumnado que presenta adversidad temprana en el aula para así, alcanzar el máximo potencial de los/as menores con diversas técnicas y/o estrategias de utilidad. Por el contrario, el profesorado sin formación transmite ante los/as menores que presentan trastorno del apego que la norma es igual para todos/as sin atender a la diversidad y las necesidades individuales de estos/as niños y niñas. Esta situación, no se debería de pasar por alto teniendo en cuenta que la estigmatización social del alumnado que sufre trastorno del apego suele llevar finalmente al fracaso escolar (Ibáñez et al. 2022).

Los/as menores que han sufrido una desprotección afectiva generan una serie de secuelas comportamentales debido al daño causado, las cuales el profesorado sin formación no sabe identificar ni cómo poder atenderlas. Son niños y niñas que reflejan las consecuencias neurológicas en su día a día dentro del aula, de manera que muestran ser personas incapaces de atender o



procesar la información ofrecida por parte del personal escolar. Además, uno de los elementos más distorsionadores de este alumnado con trastorno del apego son los problemas de conducta y, de hecho, expresan su dolor a través de medios no aceptados por el sistema escolar por las que se les culpa, como la desobediencia y la impulsividad entre muchas otras conductas vistas de manera negativa y que son trasladadas por parte de la escuela a las familias con un sentimiento de culpabilidad. En ocasiones, por desconocimiento, pereza o ignorancia a la hora de intervenir ante este tipo de particularidades presentadas en el aula, se causa daño iatrogénico al alumnado y a la larga puede llegar incluso a producirse una retraumatización en el niño o la niña (Ibáñez et al. 2022). De acuerdo con Little y Maunder (2019) la falta de tiempo y la presión que reciben estos/as profesionales dificultan que puedan responder de manera consciente a las necesidades que presentan los/as menores.

Según los resultados recogidos por Hamilton y Danby (2016) los niños y las niñas suelen interpretar el término de salud mental como algo negativo y vinculado a enfermedades, por lo que en las escuelas se utiliza un término positivo como es “bienestar”. Así mismo, en el estudio de referencia se considera que los/as profesionales de la escuela están bien posicionados/as para apoyar dicho bienestar mental debido al conocimiento que tienen sobre el desarrollo y el bienestar de los/as menores. Además, para lograr ese bienestar también son necesarias las intervenciones fuera del aula como grupos de crianza, actividades al aire libre y equinoterapia, puesto que los espacios fuera del aula principal son un recurso útil para apoyar emocionalmente a los niños y las niñas cuando las cosas les resultan desafiantes.

Los resultados obtenidos por Louise y Harding (2023) reflejan que el personal escolar es consciente del apego y muestra interés por mejorar su práctica y así, poder actuar de una mejor manera dentro del aula. Por ello, los/as profesionales tratan de mirar más allá del comportamiento y comprender las causas de este teniendo en cuenta las necesidades individuales tanto emocionales como académicas de cada niño/a. En esta misma línea, los resultados que presentan Hamilton y Danby (2016) reflejan que los/as profesionales consideran que existe la necesidad de trabajar en colaboración con los progenitores y las entidades sociales para garantizar una intervención temprana ante este tipo de situaciones. Sin embargo, no todo el personal escolar se ve capacitado para trabajar ante un alumnado con estas características, según los resultados obtenidos por Fancourt (2019) la mayoría de los/as profesionales cercanos al alumnado sí que sienten seguridad en ellos/as mismos/as al tratar con el alumnado que se encuentra bajo tutela, debido a la experiencia

y el apoyo que sienten por parte de la escuela, en cambio, otros resultados reflejados en el mismo estudio muestran que algunos/as maestros/as no se sienten seguros/as al tener que enfrentarse a un alumnado que está bajo tutela, debido a la falta de experiencia, de apoyo en el pasado, o simplemente por la complejidad de tener que verse en la situación de tratar a este alumnado con adversidad temprana, al mismo tiempo que deben atender a las necesidades del resto de alumnado que se encuentra en el aula

Varios de los estudios objeto de revisión han realizado una evaluación de la implementación de un programa sobre la concienciación del apego dirigido a los/as profesionales relacionados/as con la educación, obteniendo diferentes resultados. Maclochlainn et al. (2022) tenían como objetivo introducir a todo el personal escolar en prácticas basadas en lo referente al trauma para así, apoyar a los/as jóvenes vulnerables y ayudar en el bienestar del personal, además de investigar los beneficios del programa sobre el trauma en las actitudes de los/as profesionales educativos. Tras realizar la evaluación se observó que el profesorado se considera más consciente del profundo impacto que el trauma había dejado en sus estudiantes, por tanto, estos/as profesionales se veían más capaces de gestionar el comportamiento del alumnado de referencia, por lo que se comprueba que la formación resultó ser favorable y ha creado mejoras en las actitudes del personal escolar. Posteriormente y, tras seis meses de la formación, el profesorado había mantenido la mejoría respecto a la valoración de auto-eficacia en su trabajo, así como menores niveles de estrés. Por el contrario, en el grupo control no se observaron modificaciones de las actitudes frente al trauma ni en cuanto a su valoración auto-eficacia en el trabajo. Sin embargo, se observan valoraciones diferentes en el estudio de Louise y Harding (2023), quienes pretendían analizar una mayor comprensión e implementación profesional de la conciencia del apego y el trauma dentro de la escuela. Tras esa implementación llegaron a la conclusión de que parte de estos/as participantes consideran que el programa no resultó ser algo significativo debido a que ellos/as como profesionales ya apoyaban a los/as niños/as con dificultades de apego. Por el contrario, el resto de los/as participantes objeto de estudio cree que la implementación de dicho programa ha sido algo positivo y, ha generado un cambio necesario en la persona como profesional. Asimismo, reflejan en los resultados obtenidos tras la implementación del programa la necesidad de poner un profesional de apoyo cuando ha habido una nueva incorporación en el ámbito de la educación, para así revisar y ayudarlo a adoptar los enfoques sobre la conciencia del apego y el trauma utilizados. Fancourt (2019) realizó una evaluación de un programa sobre

concienciación del apego con el fin de analizar el impacto de su implementación y conocer la conciencia sobre el apego que desarrollan los/as menores institucionalizados. Los resultados indican que el programa ha servido al personal escolar a la hora de identificar las diversas características o necesidades de este alumnado para así, poder abordarlas teniendo en cuenta el comportamiento que este genera. Por último, Little y Maunder (2019) quisieron investigar el impacto de la formación del profesorado sobre el apego temprano y así, comparar el cambio en la empatía de los/as docentes antes y después de la formación de concienciación sobre el apego. Los resultados reflejaron ligeros aumentos en la empatía del profesorado después de la formación, y esta afectó de manera positiva a los cambios en la evaluación cognitiva de algunos/as docentes sobre los comportamientos desafiantes que desempeñaban estos menores, provocando así, una reflexión sobre el comportamiento del niño o la niña.

### **Discusión y conclusiones**

El objetivo de este trabajo ha sido el de conocer la investigación que se ha llevado a cabo sobre la formación que tiene el personal escolar con respecto al apego para tratar al alumnado que ha sufrido adversidad emocional. Atendiendo a Barret y Trevitt (1991), Howes y Ritchie (1999) y Geddes (2006) (como se citó en Sierra y Moya, 2012) es necesario y de especial importancia una detección temprana de la historia vincular en los niños y las niñas que muestran un apego desorganizado en el aula para así, trabajar todo el equipo educativo de manera conjunta, organizada y planificada. Esta afirmación se traslada a los resultados obtenidos en dos de las investigaciones seleccionadas en esta revisión Hamilton y Danby (2016) y Louise y Harding (2023) donde exponen la importancia de la escuela como contexto donde detectar, además de mitigar secuelas y promover la resiliencia para prevenir problemas de salud mental en los/as menores que han sufrido adversidad emocional, teniendo siempre en cuenta que la calidad de la relación con el profesorado, según Román y Palacios (2011), repercute tanto en el desarrollo afectivo, como en el desarrollo social, conductual y cognitivo de niño o la niña.

El marco de investigación es aún demasiado escaso debido al reciente interés científico sobre la formación del profesorado para hacer frente al alumnado que ha sufrido adversidad emocional, así como sobre la evaluación de programas dirigidos a la reflexión y mejora del profesorado ante estas situaciones. Ello queda constatado en que, de los artículos resultantes de la revisión, el más reciente es de 2016. Además, se aprecia una concentración de trabajos en el Reino

Unido, por lo que parece ser que este es el país de referencia en el desarrollo y evaluación de programas relacionados con la concienciación del apego como es el caso de los estudios realizados por Louise y Harding (2023); Fancourt (2019); MacLochlainn et al. (2022); Hamilton y Danby (2016); Little y Maunder (2020). En cambio, solo se ha encontrado un estudio en España realizado por Ibáñez et al. (2022) y se ha llevado a cabo muy recientemente, por lo que hasta ahora no había surgido el presente campo de investigación en nuestro país. De ahora en adelante, teniendo en cuenta las valoraciones negativas tanto de los/as profesionales como de las familias con respecto al tema del trastorno del apego, sería de interés que se pusieran en práctica diversas implementaciones de programas sobre la concienciación del apego como se ha hecho en Reino Unido.

En la introducción de esta presente revisión sistemática se planteaba la siguiente cuestión: ¿están los docentes realmente formados para responder de manera efectiva ante el alumnado que ha experimentado adversidad emocional? tras realizar el análisis se constata, a través de los resultados obtenidos en Ibáñez et al. (2022) que tanto familiares como profesionales consideran que existe una falta de comprensión, conocimiento y sensibilización por parte del sistema escolar en lo que respecta a este alumnado, la cual se debe en parte a la escasa formación del profesorado, para comprender las consecuencias comportamentales derivadas del desarrollo de estilos de apego inseguros y, en relación con ello, saber de qué manera atender a este alumnado teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada uno/a, o por el contrario se podría generar un daño iatrogénico debido a una mala intervención. Ante esto, no hay que olvidar que Geddes (2010) considera al profesorado capaz de atender las necesidades de casi cualquier tipo de alumno/a cuando este, como profesional, genera un cambio en la capacidad de respuesta y de mirada hacia la comprensión y las consecuencias de las dificultades sociales y emocionales. En la misma línea, Hamilton y Danby (2016) los/as menores se muestran más receptivos a la enseñanza que imparte el/la profesional de la escuela, puesto que esta situación cambia la experiencia del menor, es decir, pasa de vivir experiencias negativas en la escuela a vivir una experiencia positiva en la que puede tener éxito y reforzar su autoestima, unas experiencias que por naturaleza aumentan la resiliencia y la esperanza. Así mismo, el profesorado está bien posicionado para atender del bienestar de los/as menores. (Hamilton y Danby, 2016)

Se ha comprobado que, con una formación específica sobre el tema de la concienciación del apego, los distintos profesionales del ámbito escolar se sienten más seguros a la hora de actuar

en el aula con este alumnado y, por tanto, logran un mejor rendimiento ante tales situaciones. Maclochlainn et al. (2022) llegaron a la conclusión de que, tras realizar la formación el profesorado se considera más consciente del profundo impacto que el trauma ha dejado en sus estudiantes. A partir de ello, estos/as profesionales se ven más capaces de gestionar el comportamiento del alumno o la alumna de referencia, por lo que se comprueba que la formación generó mejoras en las actitudes del personal escolar. Estos cambios mostraron estabilidad en el tiempo y repercutieron de manera positiva en las valoraciones del profesorado respecto a su propia actuación y en la mejora de sus niveles de estrés. Es decir, no solo los niños y las niñas se benefician de la formación en apego de sus maestros/as, sino que también estos últimos alcanzan una mejora en su relación con las condiciones de trabajo. Por el contrario, en el profesorado que no participó en la formación no se observaron modificaciones de las actitudes frente al trauma ni en cuanto a su valoración auto-eficacia en el trabajo. Sin embargo, no todas las evaluaciones de programas resultan tan prometedoras. Así, Louise y Harding (2023) obtuvieron unos resultados diferentes, puesto que algunos/as participantes consideraron que el programa no les aportó un cambio significativo debido a que ellos/as como profesionales ya apoyaban a los/as niños/as con dificultades de apego, mientras otros/as participantes sí valoraron que la implementación de dicho programa había sido positiva y había generado en ellos/as un cambio necesario en la persona como profesional. Estos resultados muestran la importancia de llevar a cabo implementaciones de programas sobre la concienciación del apego en el ámbito escolar teniendo en cuenta las mejoras que se producen en el profesorado que previamente no estaba lo suficientemente formado en comparación con el profesorado que atendía de antemano las necesidades del/la menor. De esta manera, reflejan en los resultados obtenidos la necesidad de poner un profesional de apoyo cuando ha habido una nueva incorporación de un/a maestro/a en el ámbito de la educación para así, ayudarlo a adoptar los enfoques sobre la conciencia del apego y el trauma utilizados. Los resultados de Fancourt (2019) indican que la implementación del programa ha servido al personal escolar a la hora de identificar las diversas características o necesidades de este alumnado para así, poder abordarlas teniendo en cuenta el comportamiento que este genera. Little y Maunder (2019) reflejaron tras la implementación del programa ligeros aumentos en la empatía del profesorado y, una afectación a la evaluación cognitiva de algunos/as docentes sobre los incidentes en el aula, de manera que provocó una reflexión sobre el comportamiento del niño o la niña, es decir, que el profesorado era más proclive a reflexionar sobre el comportamiento del niño o la niña, sus causas y la situación

que le había llevado a actuar de esa manera. Hamilton y Danby (2016) han ampliado el tema de investigación basándose en la salud mental o, bienestar, un término más adecuado para establecer en las aulas con los niños y niñas. Lo que pretendían estos dos autores era conocer cómo los profesionales escolares perciben, promueven y apoyan la salud mental y el bienestar en el alumnado, una investigación que se ha limitado a llevarse a cabo únicamente en dos escuelas primarias y, la cual ha mostrado en sus resultados que el profesorado enfatiza la necesidad de trabajar en colaboración con los progenitores y las entidades especializadas.

En líneas futuras, sería conveniente investigar en nuestro país la concienciación del apego y la manera en que ésta se está llevando a cabo en el aula para así, valorar la implementación de una adecuada formación que se establezca desde el grado universitario de Maestro/a. No obstante, esta investigación y formación debería ocupar también un método observacional dentro de las aulas tanto con menores que han sufrido adversidad emocional como en las aulas donde no se encuentre este tipo de alumnado, de tal manera que se aprese no solo el aprendizaje de contenidos teóricos propios de los estudios, sino también las competencias para llevar este aprendizaje a la práctica.

Los resultados obtenidos de los diferentes estudios indican de manera generalizada que la formación en apego es efectiva para así saber identificar las señales que nos transmiten los niños y las niñas, además de saber de qué manera actuar frente a un alumnado que ha tenido experiencias de adversidad emocional en su infancia y, reflexionar sobre la importancia de tener concienciación sobre el apego. Además, tras la implementación del programa de Fancourt (2019) también se observa una mejoría en cuanto a la seguridad del profesorado a la hora de actuar ante este alumnado en las aulas y una mejoría en cuanto a la empatía (Little y Maunder, 2020).

En definitiva, el tema tratado a lo largo del trabajo es de especial importancia en el ámbito escolar, y en la sociedad en general. Resulta llamativo que hasta hace relativamente poco no se haya prestado atención a la importancia de una buena formación del profesorado para actuar ante el alumnado que ha sufrido este tipo de adversidad, como es la emocional teniendo en cuenta que los/as profesionales de la educación deberían de atender las necesidades individuales de cada niño/a. Tras llevar a cabo la revisión bibliográfica se detecta una falta de formación de manera generalizada por el sistema escolar, lo que afecta también a la comprensión por parte del profesorado hacia los comportamientos que genera el alumnado que ha experimentado adversidad emocional. Una vez llevadas a cabo varias implementaciones de programas sobre la conciencia

del apego se observa una mejoría en la formación, haciendo referencia a todos los aspectos que envuelven a este tipo de alumnado, es decir, se aprecia una mayor empatía hacia el alumnado, una mejora a la hora de identificar a los niños y las niñas que ha sufrido adversidad temprana, una mejor comprensión sobre el tema, y una mayor seguridad en el profesorado a la hora de actuar en el aula.

### Referencias Bibliográficas

- Bartholomew, K. (1997). Adult attachment processes: Individual and couple perspectives. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 249 - 263.
- Cantero, M. (2003). Pautas tempranas del desarrollo afectivo y su relación con la adaptación al centro escolar. *Informació Psicológica*, 3(82), 3-13.
- Dingwall, N. y, Sebba, J. (2018). Evaluation of The Attachment Aware Schools Programme Final Report. *University of Oxford*.
- Fancourt, N. (2019). Looked after children: embedding attachment awareness in schools. *Education and Self Development*, 14(1), 11-19.
- García, J. y Delval, J. (2019). Psicología del Desarrollo I. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Geddes, H. (2010). El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar. GRAÓ.
- Guerrero, R. (2018). Educación emocional y apego. Editorial Planeta, S.A.
- Hamilton, P. y Danby, G. (2016). Addressing the 'elephant in the room'. The role of the primary school practitioner in supporting children's mental well-being. *Pastoral Care in Education*, 24(2), 99-103.
- Hanoos, M. (2020). Relación entre estilos de apego y regulación. *MLS Psychology Research* 3(2). doi:10.33000/mlspr.v3i1.561
- Ibáñez, B., Lasarte, G., Tresserras, A. y Corres, I. (2022). El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los acompañan. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 71-90.
- Iturrioz, M. (2018). El vínculo del apego. *Publicaciones Didácticas*. 519-523.
- Little, S. y Maunder, R. (2020). Training secondary school teachers on early attachment trauma and adolescent brain development: impact on empathy.
- López, F. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares en María José Rodrigo y Jesús Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 117-140). Alianza Editorial.
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 9-23.



- Louise, E. y Harding, E. (2023). Exploring perspectives of whole-school attachment and trauma aware approaches in a specialist provision. *British Journal of Special Education*, 0(0), 1-21.
- MacLochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P. y Mallett, J. (2022). An evaluation of whole-school trauma-informed training intervention among post-primary school personnel: a mixed methods study. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 925-941.
- Main, M., y Solomon Judith. (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation en Mark T. Greenberg, Dante Cicchetti y E. Mark Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Theory, research and intervention.
- Molero, R., Sospedra, R., Sabater, Y., y Plá, L. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *INFAD*, 1(1), 511-520.
- Moreno García, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Ortiz, M., Fuentes, M. y López, F. (2006). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 151-176). Alianza Editorial.
- Román, M. y Palacios, J. (2011). Apego, adopción y escolaridad. *Padres y maestros*, (339), 5-8.
- Schaffer, H. y Emerson, P. (1964). The Development of Social Attachments in Infancy. *Society for Research in Child Development*, 29(3), 3-75.
- Sierra, P. y Moya, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología Educativa*, 18(2), 181-191.
- Urrego, Y., Gaitán, N. y Umbarila, D. (2016). Relación entre el tipo de apego y la conducta de infidelidad en adultos jóvenes. *Revista de Psicología*, 12(24), 41-54.