

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

**EL PROFESORADO: CONEXIÓN ENTRE PERSONALIDAD Y  
APEGO**

**DAVINIA ROSALES PÉREZ**

**CURSO ACADÉMICO 2019 / 2020**

**JOSÉ ARNAY PUERTA**

**CONVOCATORIA: JULIO**

**Resumen:** Este trabajo expone una revisión bibliográfica sobre los tipos de apego que existen y cómo estos pueden incidir en la personalidad del adulto. Concretamente, se ha analizado los rasgos de personalidad ideales del docente que asegura su eficacia laboral, la mejora de la calidad de la educación y aquellas cualidades que mejor valoran los educandos. Asimismo, se valora el tipo de relación que se da entre el alumnado y el profesorado día a día, pudiendo tejerse una red de seguridad emocional donde el estudiantado se muestre predisposto al aprendizaje. Es decir, se evaluará el tipo de apego que se establece entre los protagonistas de la enseñanza y las consecuencias derivadas de dicha relación.

**Palabras clave:** Apego, crianza, personalidad, profesorado, alumnado, aprendizaje y enseñanza

**Abstract:** This Project presents a bibliographic review of the typer of attachment that exist and how these can affect the personality of the adult. Specifically, the ideal personality traits of the teacher that ensures their work efficiency, the improvement of the quality of education and those quialities that the students value the most have been analyzed. Likewise, the type of relationship that occurs between students and teachers on a daily basis is valued and an emotional safety net can be woven where students are predisposed to learning. In other words, the type of attachment established between the protagonists of teaching and the consequences derived from a said relationship will be evaluated.

**Key words:** Attachment, upbringing, personality, faculty, student body, learning and teaching.

## Índice

1. Introducción.....	pág. 4.
2. Marco Teórico.....	pág. 5.
2.1. La personalidad a lo largo de la vida.....	pág. 5.
2.2. La personalidad y la docencia.....	pág. 7.
3. Procedimiento metodológico.....	pág. 8.
4. Análisis.....	pág. 8.
4.1. Apego y personalidad.....	pág. 8.
4.2. Relaciones de apego en la escuela.....	pág. 15.
4.3. La personalidad del profesor.....	pág. 17.
4.3.1. La formación personal del profesorado.....	pág. 20.
5. Conclusiones.....	pág. 23.
6. Opinión personal.....	pág. 25.
7. Referencias.....	pág. 26.

## 1. Introducción.

Este TFG nace de la preocupación de saber cómo las prácticas ejercidas en la infancia, marcan aspectos relevantes del transcurso vital y cuáles son las consecuencias de ellas. Para su análisis, se estudia a grandes rasgos, el escenario de la enseñanza y la personalidad y cómo estos ámbitos se conectan.

En el Marco Teórico”, se aclaran conceptos esenciales y se fijan los caminos por los que discurrirá el análisis de las investigaciones, contrastando la información que diversos autores han propuesto sobre los temas tratados. Esto, se realiza para observar las distintas percepciones y teorías que existen y que posteriormente abordaremos.

A continuación, se explica el procedimiento metodológico que se ha seguido para encontrar los documentos científicos, donde se han reunido aquellos archivos de los últimos 5 años que se encuentran dentro del campo de la psicología y la educación de la plataforma Dialnet. En este apartado, se analiza cada temática estadística y teóricamente, poniendo énfasis en los aspectos más significativos que los investigadores han señalado, pudiendo encontrar definiciones concretas y específicas de cómo se comporta cada persona según el tipo de apego que ha tenido en su infancia y cómo este ha influido en su personalidad. Así, como conocer el tipo de relaciones profesor – alumno que se establecen en la escuela y las consecuencias académicas que remiten de dicha relación.

Seguidamente, se observan las conclusiones extraídas de las diversas indagaciones, escogidas aquellas, que se perciben más relevantes y que diferentes autores han nombrado y repetido en sus estudios, abordando cuestiones comportamentales (cómo se comportan los sujetos), formativas (haciendo referencia al tipo de conocimientos que un maestro debe poseer y quién debe formarlo) y de enfermedades (trastornos y dolencias que son proclives a sufrir los individuos como puede ser la ansiedad o la depresión).

En sexto lugar, se encuentra mi opinión personal que se ha formado tras el análisis y la observación objetiva de lo que los investigadores han estudiado y demostrado.

Por último, se puede observar la bibliografía que se ha seguido para la elaboración de este trabajo, para que los lectores amplíen la información, la consulten y la contrasten con otros documentos, si lo desean.

## 2. Marco Teórico.

La enseñanza es una práctica sociocultural que se ha llevado a cabo, de forma muy distinta, a lo largo de toda la historia de la humanidad. En la historia moderna ha sido regulada por los Estados mediante diferentes leyes y regulaciones educativas, exigiendo diversos requisitos formativos, que el alumnado debe aprender y el profesorado debe saber, para que el acto educativo sea efectivo y la enseñanza tenga calidad.

Aunque, se han tomado diversas medidas para mejorar en calidad: aumento de horas de materias obligatorias del Currículo de Primaria, transformando la metodología donde el alumnado fuera el protagonista de su propio aprendizaje, modificando la figura del docente y su formación, etc. la calidad de la enseñanza no ha variado significativamente.

Inequívocamente, la mayoría de docentes finalizan de dar los contenidos acordados y vuelven a sus hogares sin causar impacto en la vida de los niños y niñas.

### 2.1. La personalidad a lo largo de la vida.

Rojas, M. (2015) nos enseña que las acciones que las familias ejercen con sus hijos tienen múltiples efectos en la vida de los niños y niñas. De este modo, la vida que tiene un adulto, está influida por lo que ha vivido en su niñez. McLeod y Chaffee (1972), citados en Rojas, M. (2015) apuestan por la coexistencia de tres tipos de relaciones en el hogar, clasificando estas en plurales, protectoras, consensuales y libertarias.

De esta forma, los hogares plurales suscitan las discusiones abiertas donde se expongan los puntos de vista de cada integrante. Los hogares protectores eluden en ciertas ocasiones la comunicación para mantener la armonía familiar. Por otro lado, las familias consensuales permiten una atmósfera liberal para que los propios niños y niñas adopten e interioricen los valores decidiendo por sí mismos a través de un diálogo claro con reglas, poniendo límites a las discusiones. Finalmente, las familias libertarias no pretenden reforzar las relaciones internas, los individuos pueden expresarse libremente y son responsables de aceptar o rechazar las relaciones de consanguinidad.

Asimismo Baumrind (1991), citado en Rojas, M. (2015) clasifica los tipos de relaciones en autoritarias, democráticas y permisivas. Las alianzas familiares autoritarias están marcadas por controles estrictos y grandes restricciones de comportamiento, donde el apoyo emocional es muy poco y no se suelen crear lazos afectivos sólidos. Las alianzas democráticas

promueven el diálogo y la independencia de los progenitores donde existen normas de comportamiento concretas, las expectativas que se espera de cada niño o niña se conocen, se escuchan y además, se apoya emocionalmente a estos.

Por último, el estilo permisivo está marcado por la inexistencia de límites y normas, aunque las relaciones afectivas son cálidas y cercanas, no hay expectativas ni conductas establecidas. Dichos estilos, producen efectos significativos en los respectivos infantes, en relación al modelo autoritario, Bolghan – Abadi (2011), citado en Rojas, M (2015), dice que como resultado los niños y niñas tienen comportamientos agresivos y limitaciones para ejecutar una buena valoración afectiva de los sucesos e interiorizarlos. Bayrami (2009), también citado por Rojas, M. (2015) hace saber que el estilo permisivo fomenta notables niveles de delincuencia y mayores niveles de agresión. Y otros autores, citados de la misma forma en Rojas, M. (2015) apoyan que el modelo democrático hace que los individuos tengan mayores logros académicos, autonomía y autoestima, menos problemas sociales entre sus iguales y una visión más realista de lo que acaece. (Dwairy, M. y Menshar, K. 2006; Laali – Faz, A. y Askari, A. 2008.)

Con todo ello, los niños y niñas son más proclives a desarrollar un tipo de características que se arraigan a su personalidad determinadas por las experiencias que viven y se quedan marcadas en su cerebro. Así, el entorno familiar juega un papel decisivo con el que niño debe lidiar cotidianamente quedando restos significativos que son muy difíciles de modificar. Otros autores, ratifican esta teoría redundando en que las experiencias vitales de los primeros años, se establecen y refuerzan las conexiones necesarias para aprender competencias y habilidades para la vida (Satchwell-Hirst, 2018; citado en García, L. Iriarte, C. y Reparaz, C. 2019).

Y dentro de esta área, así como el contexto de la familia, la escuela juega un papel decisivo donde la calidad de las relaciones que se da entre el alumnado y el profesorado, es un indicador y una garantía de un mayor número de aprobados y de calidad de la enseñanza (Pianta, Downer y Hamre, 2016; citado en García, L. Iriarte, C. y Reparaz, C. 2019). De hecho, los estudiantes acceden al profesorado cuando sienten estrés y miedo si estos son una base de seguridad significativa (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry y Milatz, 2012; en García, L. Iriarte, C. y Reparaz, C. 2019).

En el estudio realizado, García, L. Iriarte, C. y Reparaz, C. (2019) concluyeron que las relaciones determinadas por el apoyo emocional y la cercanía por parte de los docentes,

generan un entorno que reduce y previene el acoso y la agresión entre el alumnado. Así como superiores posibilidades de escucha y autocontrol emocional. Finalmente añaden que la relación que se establece, está distinguida por el nivel de dependencia, la conflictividad, la cercanía y la calidad de los intercambios que ocurren.

Tras contemplar este panorama, deseamos conocer cómo es un buen docente y cómo ha influenciado en su persona su entorno familiar, estudiando la personalidad adecuada que se desea potenciar en las aulas y que tipo de relaciones profesor – alumno favorecen esta identidad.

## 2.2. La personalidad y la docencia.

La personalidad es el elemento que todas las personas poseemos y que guarda rasgos, actitudes y aptitudes únicas que hacen que nos definamos como sujetos. Mayer, J. (1995), citado en Ter, J. (1996) afirmó que ésta, se encuentra compuesta: por el intelecto, el humor, el carácter, el temperamento, las tendencias conductuales, los rasgos, los estados, la competencia, la disposición personal, las actitudes y las funciones mentales. Por otro lado, Ter, J. (1996) acoge que las dimensiones de la personalidad son cinco:

- La extroversión (surgencia) que trabaja las facetas de afecto, asertividad, gregarismo, actividad, la búsqueda de emociones y las emociones agradables.
- La agradabilidad (simpatía) que está influida por la modestia, la sensibilidad, la honradez, la confianza, el altruismo y el cumplimiento.
- La consciencia (conformidad, seguridad) determinada por la autodisciplina, la reflexión, la obediencia, la lucha por el logro, la competencia y el orden.
- El neuroticismo (estabilidad emocional y la inquietud) que se basa en la ansiedad, la vulnerabilidad, la impulsividad, la timidez y la hostilidad colérica.
- La apertura a la experiencia (cultura, intelecto) concebida por las ideas, valores, sentimientos, la estética, la fantasía y las acciones.

De este modo, la personalidad del docente estaría formada por diferentes cualidades personales que tras ser fundidas, darían como resultado unas buenas prácticas en el aula donde los buenos profesores y profesoras según Martín, M. (2007) se adapten al estudiantado, a los cambios que sucedan, a los niveles de los educandos, a sus problemas y

dificultades y a todos aquellos aspectos que marquen de algún modo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Apostando por un docente comprometido con su función que muestre respeto y empatía y que valore los esfuerzos de los niños y niñas, haciéndoles sentir valorados.

También, este es flexible y sensible, capaz de trabajar en equipo y cooperar mutuamente con otros docentes de modo innovador y elaborando sus propios recursos, conociendo diferentes estrategias de aprendizaje, siendo reflexivo en su práctica y adaptándola a diversas circunstancias, dominando la cultura del centro y haciendo un uso adecuado de la misma. En resumen aboga por una identidad participativa, dinámica y democrática la cual busca la cercanía con los alumnos y alumnas, con sus problemas y que haga del entorno de enseñanza un ambiente relajado y colaborativo. Este autor señala que un docente sin una personalidad enraizada y adecuada no sostendría, todas estas características y se perdería el significado en la tarea de enseñar. Asimismo, dependiendo de la personalidad que el docente posea y su experiencia profesional, utilizará un estilo de aprendizaje u otro.

### **3. Procedimiento Metodológico.**

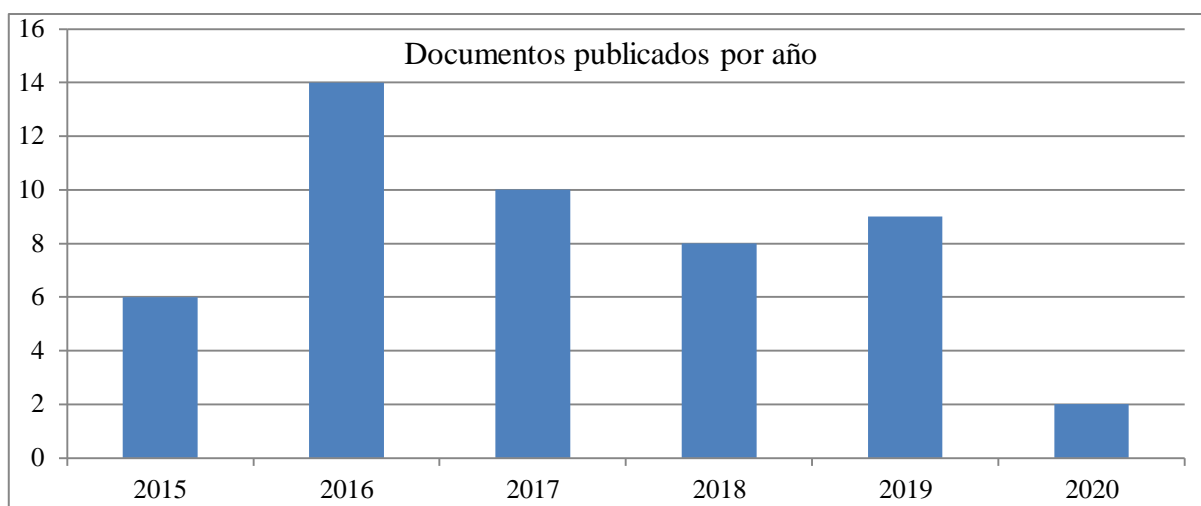
Este trabajo pretende profundizar en cómo influyen las prácticas de la infancia en el desarrollo de la personalidad, cuáles son los rasgos que posee un buen docente y dar las pinceladas sobre cómo puede ser la relación del niño y el profesor si se establece un apego seguro en el entorno de aprendizaje. Para ello, se realizó una búsqueda en la plataforma científica Dialnet, donde se han valorado los informes y publicaciones en español de los últimos 5 años que se encuentren dentro del campo de “psicología y educación” y que estén completamente desarrollados (referenciados como “texto completo”). Los motores de búsqueda utilizados han sido: “apego y personalidad”, “relaciones de apego en la escuela” y “la personalidad del profesor”

### **4. Análisis.**

#### **4.1. “Apego y personalidad”**

Con respecto al motor “apego y personalidad”, se han encontrado 49 documentos, repartidos en diferentes años, siendo estos:





Como se puede observar estadísticamente, en los últimos cinco años, el tópico del apego no ha presentado gran interés entre los investigadores. El año 2016, es el año que más publicaciones se encuentran, formando un total de 14 documentos seguido del año 2017 y 2019.

Teóricamente se debe afirmar que según Muñoz (2005), citado en Infante, A. y Martínez, J. F. (2016), el entorno familiar es esencial para la crianza y educación de las personas, pues en este se da el desarrollo personal, social y cognitivo. De esta forma, las interacciones entre los individuos favorecen el desarrollo de las estructuras de personalidad así como los estilos de procesamiento mental (Ingram, 2003, citado en Linares, L. 2015). El modo en cómo surge el vínculo en estas interacciones se llama apego, el cual conforma un sistema de regulación de la conducta del bebé hacia el cuidador principal del mismo. La búsqueda de proximidad con la figura de apego, nace cuando se percibe una amenaza (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Alonso–Arbiol, Shaver y Yárnoz, 2002, Bowlby, 1979; citado en Linares, L. 2015).

Por medio de las interacciones y de las respuestas que el bebé recibe del cuidador, se genera una idea sobre cómo es el mundo y lo que puede hacer en este (representaciones mentales). Esto, se traduce en Modelos Internos de Trabajo (MIT), los cuales configuran un sistema de expectativas y creencias sobre el propio individuo, los demás y cómo serán sus relaciones. Es decir, los MIT tienen consecuencias palpables a lo largo de la vida de las personas (Bartholomew, Horowitz, 1991, citado en Linares, L. 2015). La evaluación del tipo de apego, se realiza por medio de la “Situación Extraña” a partir de los 12 meses de edad, analizando la relación de la conducta materna y el niño en un espacio, donde se encuentra un

entorno inexplorado con juguetes y una persona desconocida. Este entorno se va intercalando con separaciones y reuniones con el cuidador (Rey, M. 2015).

Según esta autora, existen tres tipos principales de apego:

- El apego seguro. En esta ocasión el niño muestra tristeza cuando no observa a la madre, llora y se inhibe conductualmente. Su relación se caracteriza por el intercambio de objetos y comportamientos de acercamiento y distanciamiento regulares. Después de marcharse el cuidador, el niño busca el contacto con este y muestra mayor facilidad para explorar, jugar y experimentar sus emociones. En cuanto a la persona desconocida, el niño manifiesta una desconfianza normal que va menguando poco a poco.

- El apego evitativo. El niño no interacciona con el cuidador, mostrando interés por los juguetes y cuando observa que este se marcha, exterioriza emociones de modo muy escaso o no las manifiesta. Cuando la figura de apego regresa, la ignora o desea estar solo. La evitación se hace presente en el segundo reencuentro de forma más intensa. El niño explora el entorno con normalidad y es amigable con el extraño.

- El apego ambivalente – preocupado. La interrelación con el cuidador se distingue por ser escasa y ambivalente (acercamiento – rechazo). De este modo el niño manifiesta angustia ante la separación con el cuidador, sin embargo busca el reencuentro con hostilidad. La exploración del ambiente es obstaculizado por la separación y cuando esta se da, la exploración es pasiva. El contacto con la extraña es prácticamente nulo.

Posteriormente se identificó el apego desorganizado/ desorientado (Main, M. Solomon, J. 1986, 1990, citado en Rey, M. 2015) donde los niños intercalan comportamientos contradictorios, una búsqueda intensa de proximidad y una evitación significativa. Así, los individuos, no tienen una pauta fija de conducta en el reencuentro con el cuidador con comportamientos anómalos, movimientos incompletos y sin dirección específica, exceso de rigidez, lentitud de movimientos o movimientos asimétricos. El niño hace patente su deseo de abandonar el experimento, autolesionándose. Este apego, se atribuye a situaciones de desatención o abuso.

Bowlby, (1978), citado en Jalón, J. L. (2016), afirma que la conducta de apego se mantiene “estable” a lo largo de toda la vida. Así, el apego adulto comparte patrones que desde la infancia se han arraigado, sintiendo menos angustia con la separación física de las personas. Estas relaciones, son más inmutables y se distinguen por la reciprocidad en el

intercambio de afectos que se dan, constituyendo sistemas firmes de sentimientos, acciones y pensamientos que marcan la personalidad y los intercambios afectivos (López, 2006, citado en Jalón, J. L. 2016). Marrone (2001, 2009), citado en Jalón, J. L. (2016), califica que las experiencias de la primera infancia guían el sistema nervioso central que afecta al desarrollo psicopatológico en la edad adulta.

Los individuos con apego seguro generalmente, son personas amigables que expresan de forma sincera sus sentimientos, poseyendo una buena capacidad de respuesta para gestionar el estrés y desenvolverse ante los imprevistos y sucesos que se le presentan (Gómez, 2012 citado en Prades, I. y Romero, M. (2015). Y sus progenitores son descritos como accesibles, disponibles, cálidos y efectivos en las respuestas a las necesidades infantiles (Mosquera y González, 2013, citados en Prades, I. y Romero, M. 2015).

En cambio, las personas con apego ambivalente muestran necesidad de proximidad constante, miedo irracional al abandono, inseguridad y escasez de autonomía. Sus vivencias están marcadas por interferencias en el contacto parental y muchos rechazos. Así, la disponibilidad de sus cuidadores es muy frágil y como consecuencia aparece ansiedad e incertidumbre (Gómez, 2012, citado en Prades, I. y Romero, M. 2015).

Finalmente, las personas con apego desorganizado son conflictivas, impulsivas, titubeantes y tienen impedimentos para resolver los problemas de modo positivo. Estas personas son propensas a sufrir bullying y maltrato. Los cuidadores ejercen negligencias y abusos, causando mucho estrés en los menores, pues se constituyen como figuras de amenaza y protección. (Gómez, 2012, citado en Prades, I. y Romero, M. 2015). Indistintamente, Jódar, R. y Martín, M. F. (2019), reafirman tras su estudio, que las primeras experiencias en los infantes son las que configuran su personalidad y Atwood y Storolow (2004), citados en Lockett, M. (2019), muestran que los niños traumatizados con apegos inseguros, contemplan que sus necesidades insatisfechas y su dolor emocional son defectos negativos de sí mismos que deben olvidar, exiliando estos a su subconsciente.

En relación a la inteligencia emocional, Cuervo (2010) y Alegre (2011), citados en Jódar, R. y Martín, M. F. (2019), conciben una interrelación afirmativa entre la inteligencia emocional y el apego seguro. Además, según Wallin (2015), citado en Linares, L. (2015) las personas con un estilo de apego inseguro presentan inconvenientes para contrastar y flexibilizar sus Modelos Internos de Trabajo, con mucha angustia y nivel de reactividad alto, lo que les incapacita construir y establecer nuevas ideas. Por otro lado, Bowlby (1968, 1973,

1976, 1980), citado en Jalón, J. L. (2016), manifiesta que los apegos inseguros, en la estructura neurótica, se conciben a sí mismo con una representación negativa, interpretando el mundo como un lugar inestable, imprevisible y peligroso. Además, se describe cómo la falta de confianza en sí mismos, fomenta miedos irracionales, pensamientos obsesivos y autocríticas severas lo que desemboca en indecisión y responsabilidad desmesurada (Janet, 1919, citado en Jalón, J. L. 2016).

Main (1995), citado en Jalón, J. L. (2016), contempla que este tipo de personas muestran incapacidad para aceptar el rechazo, recelo ante las críticas, dependencia emocional de los demás, abundancia de síntomas somáticos reactivos, creencias sobre la imposibilidad de cuidar de sí mismos y formas de pensamiento rígidas, características expuestas en las estructuras neuróticas que se hacen patentes en sus formas de comportamiento, marcadas por el control de sus figuras de apego. Asimismo, Shaver y Brennan (1992), citados en Jalón, J. L. (2016), mostraron que existe una relación significativa entre apegos inseguros y neuroticismo, mientras los apegos seguros tienen muy bajas connotaciones en este ámbito.

Clemes y Bean (1994), citados en Jalón, J. L. (2016), sostienen que las personas que salvaguardan un apego seguro en su transcurso vital, son más proclives a reducir sentimientos y emociones de vergüenza desagradables, así como las conductas de evitación social reactivas procedentes de un déficit de autoestima. Del mismo modo, Shore (2003), citado en la Jalón, J. L. (2016), apoya este precepto al señalar que existe una tendencia a la psicopatología por déficit de autoestima, consecuencia de la vergüenza reactiva. Roberts y Monroe (1994), tanto como Abela y Payne (2003), citados en Jalón, J. L. (2016), señalan, también que una autoestima vulnerable, es un condicionante influyente en la aparición de patologías en el estado de ánimo. Sin embargo, otros autores como Crowell, Fraley y Shaver (1999), citado en Jalón, J. L. (2016), revelan que en la autoestima interactúan más factores modulantes de diversas áreas y capacidades que inciden en la percepción y la autoestima de cada individuo.

De igual modo, el apego puede incidir en rasgos psicóticos de la población. Así, Berry et al. (2007), citados en Jalón, J. L. (2016), estudian un aumento de la psicosis en las personas que presentan un apego evitativo. Por otra parte, se halló una relación significativa entre la población que muestra síntomas de psicosis con la población que muestra apego ansioso – ambivalente y evitativo (Pinozovks, Vitenberg, Baumgarten – Katz y Grinshpoon 2011, citados en Jalón, J. L. 2016). Igualmente, se descubre una correspondencia positiva entre

apego y el Trastorno Esquizotípico de la Personalidad donde Tiliopoulos y Goodall (2009), citados en Jalón, J. L. (2016), observan que los apegos inseguros son predictores de esquizotipia y que los rasgos de las personas que poseen esta enfermedad, dificulta el establecimiento de un apego seguro.

En cuanto a las relaciones amorosas, lo más revelador que se debe señalar es que Hazan y Shaver (1987) citados en Jalón, J. L. (2016), indican que los apegos inseguros son propensos a cogniciones anticipatorias ansiosas donde identifican que poseen miedo al abandono e imposibilidad de ser amados, dándose similitudes con los Trastornos Límites de la Personalidad.

Cancrini (2007), citado en Rey, M. (2015) formula la personalidad en términos de “funcionamiento”, en la cual existe un umbral de funcionamiento patológico que se activa de modo diferente en las personas, incluso en la misma persona, según determinadas circunstancias (dependencia, abusos, maltrato, etapas del ciclo vital), situando el origen del Trastorno Límite de la personalidad entre los quince y los dieciocho meses.

Si observamos las repercusiones que el apego puede tener en enfermedades psicológicas como la depresión, son muchas las investigaciones que indican que el apego ansioso y el evitativo dan positivo en esta área, así como en ansiedad. (Ball y Bernazzani, 2002. Abela, Hankin, Haigh, Adams, Vinokuroff y Trayhern, 2005. Wei et al. 2006. Lee y Hankin, 2009. Santelices, Garrido, Fuentes, Guzmán y Lizano, 2009. Bifulco, Moran, Cooley, Buren y Cole, 2010. Permuy, Merino y Fernández – Rey, 2010. Liao y Wei, 2015. Citados en Linares, L. 2015).

Según Wei et al. (2005), citado en Linares, L. (2015) cada estilo de apego posee marcadores concretos que priorizan el desarrollo de síntomas depresivos. En el estilo de apego evitativo podemos observar la depresión en las relaciones con el otro, desarrollando un yo positivo donde ensalza sus mejores cualidades y tiene una imagen de los demás negativa y no confiable. El mismo autor, predica que consecuencia de esto, las personas poseen déficits en habilidades interpersonales (Wei et al. 2006. Citado en Linares, L. 2015) y López, Mauricio, Gormley, Simko y Berger, (2001). Citado en Linares, L. (2015), afirman que los métodos de afrontamiento de los sucesos de estos individuos son de distracción, negación, distorsión cognitiva, supresión o represión entre otras, generando un efecto rebote de la preocupación.

Además, Compas, Connor - Smith, Saltzman, Thomseny y Wadsworth, (2001), Lazarus y Folkman (1986), citados en Linares, L. (2015), añaden que otras técnicas de afrontamiento son el abuso de sustancias, el desapego, autolesiones, la disociación y hasta el suicidio. En relación al apego ansioso – ambivalente, Wei et al. (2005), citado en Linares, L. (2015) expone que los síntomas depresivos vienen junto con sentimientos de soledad, teniendo una imagen de incapacidad de sí mismos y una alta implicación y reactividad, necesitando la presencia de otro que complemente sus necesidades (Mikulincer y Shaver, 2010. Citados en Linares, L. 2015). Hayes y Feldman, (2006), Feldman et al. (2007) y Kumar et al. (2008), citados en Linares, L. (2015) concluyen que sus estrategias están marcadas por la regurgitación, preocupación excesiva y obsesividad, generando cravings recurrentes, síntomas depresivos y comportamientos compulsivos.

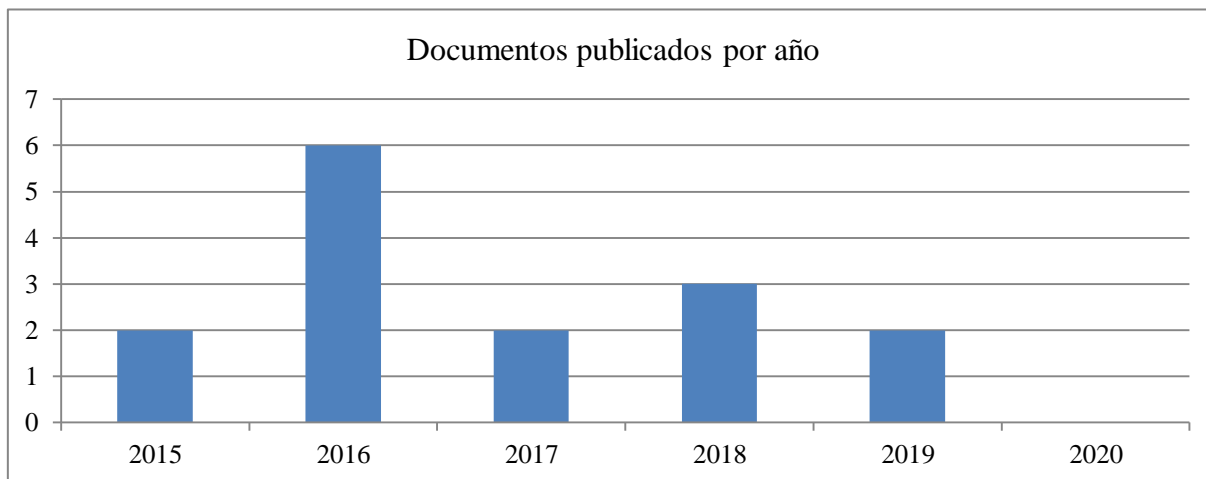
En cuanto a la tipo de conducta que pueden desarrollar los niños y niñas con apego inseguro, Lyons – Ruth (1996), citado en Jalón, J. L. (2016), afirma que poseen más probabilidades de tener conductas violentas y antisociales en la adultez. Kachanska (2001), citado en Jalón, J. L. (2016), demuestra que solo los estudiantes y las estudiantas que manifiestan un apego seguro son capaces de desarrollar su creatividad y capacidad de expresión y presentar un aumento subjetivo del humor con emociones agradables.

Lockett, M. (2019) expresa que las mujeres que poseen un apego desorganizado, son presas fáciles para ser víctimas de violencia de género. Estas mujeres, por ya haber sufrido un trauma, tienen un self vulnerable, lo que conlleva a cuidar más a los otros que a sí mismas, omitiendo su propio bienestar. Cuando la mujer esta soltera, el tipo de apego que estableció en la infancia, puede desembocar en dos actitudes. Una marcada por el rechazo a las relaciones, rehuendo de estas y otra donde se busca constantemente un ser amado, donde se reconoce la imposibilidad de estar sola. Además, en su mente resguarda una serie de creencias negativas, consecuencia de lo vivido como: “No merezco ser amada”, “Estoy en peligro”, “Estoy sola”, “Algo malo va a pasar”, etc.

Contradiendo la teoría principal de que las prácticas de los cuidadores marcan el tipo de apego, Kagan (1984), citado en Jalón, J. L. (2016), apuesta que son los niños y niñas con su temperamento, los que determinan el tipo de apego que se establecerá y perpetuará. Un aspecto interesante que se debe comentar, es que Van Der Boom (1989, 1994), citado en Jalón, J. L. (2016), estudió que es posible un cambio del tipo de apego, pasando de apego inseguro a seguro, si se modifican correctamente las conductas de los progenitores.

#### 4.2. “Relaciones de apego en la escuela”.

En relación al motor “relaciones de apego en la escuela”, se han localizado 15 documentos distribuidos anualmente de la siguiente manera:



Observando estadísticamente, el número total de documentos publicados, se puede afirmar que las relaciones de apego que se establecen entre el docente y el alumno, no suscitan un interés y un atractivo significativo para los investigadores. De este modo, vuelve a ser el año 2016 cuando más atención se ha prestado a esta temática, pudiéndose advertir 6 documentos. Tras el análisis de estos, Verschueren y Koomen, (2012), citados en Moya, J. (2015) comunican que en los últimos tiempos, se ha estudiado el tipo de relaciones que se establecen en los centros escolares. Davis, (2003) y Pianta (1994), citados en Moya, J. (2015), expresan que las cualidades de este ambiente, poseen consecuencias sobre el ajuste psicológico, la vida escolar y las competencias sociales del alumnado.

Se afirma que las relaciones socio – emocionales que se establece entre el profesorado y el alumnado, incide en el bienestar emocional de los niños y niñas, aumentando sus posibilidades de éxito en la escuela (Bergin y Bergin, 2009, citados en Moya, J. 2015). Son diversos los autores que muestran los beneficios del establecimiento de un vínculo emocional y afectivo con el docente: Colwell y Lindsey, (2003) comunican que el alumnado mejora significativamente la percepción de sí mismos, así como la relación con sus compañeros y compañeras. Garner y Waajid (2008) como Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison (2008), citados en Moya, J. (2005) transmiten que los niños y niñas seguros, muestran niveles más altos de comportamientos prosociales.

Por su parte, Pianta (1999), citado en Moya, J. (2015) corrobora que las relaciones entre el alumnado y el profesorado producen seguridad emocional y fomenta la participación en las actividades escolares. Incluso, Chung, Marvin y Churchil (2004), citados en Moya, J. (2015) manifiestan que el tipo de interacciones que se dan, actúan como factores protectores, reduciendo las peticiones a que se realicen evaluaciones para etiquetar al alumnado como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, se debe decir que los estudiantes y las estudiantes que tienen un apego inseguro en su hogar, tienen más probabilidades de establecer una relación desfavorable con el docente (Chung et al., 2004, citado en Moya, J. 2015). Además, este añade que el tipo de apego repercute en los resultados académicos de los estudiantes.

No obstante, Fredriksen y Rhodes (2004), citados en Moya, J. (2015) muestran como el apego seguro, puede compensar de modo parcial, las relaciones de apego que se establecen en el hogar. Y Mitchell - Copeland (1996), citado en Moya, J. (2015) indica que el alumnado que tiene apego seguro con sus profesores y profesoras, aunque tengan apego inseguro con las familias, tienen mayor competencia social y mejor equilibrio afectivo de aquellos que presentaban un apego inseguro en la escuela y el hogar.

Así, Howes y Ritchie (1999), citados en Moya, J. (2015) promulgaron que existe cuatro tipos de conducta, según se relacionen los infantes con los docentes:

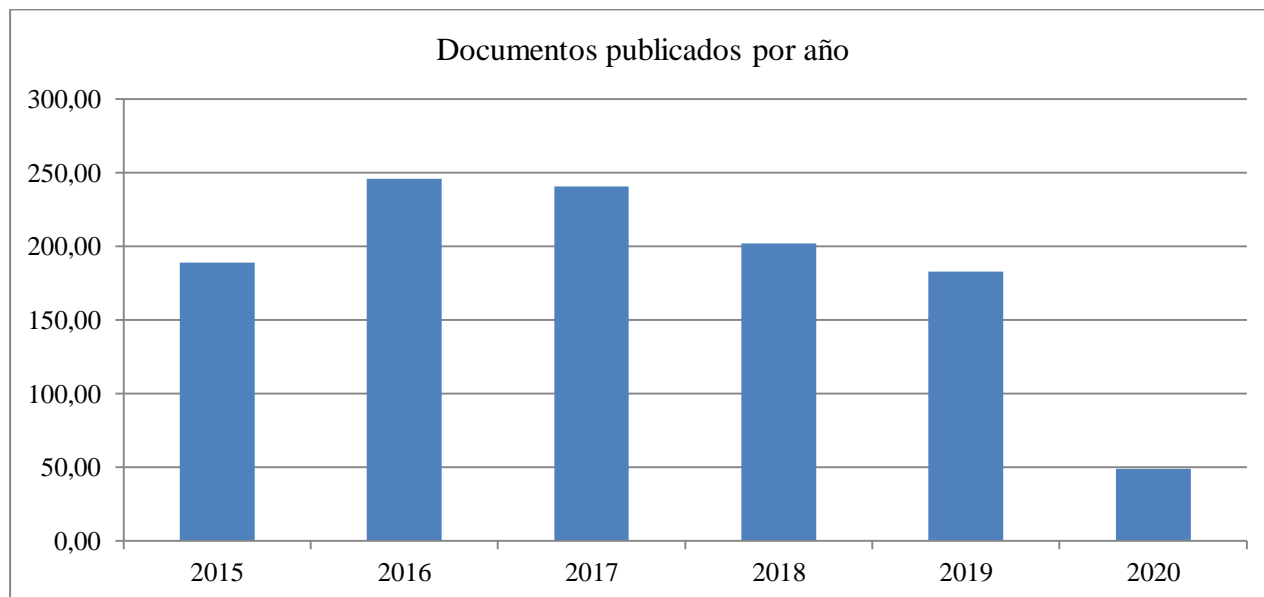
- Las conductas evitativas. Los niños y niñas caracterizados por estas, se muestran más curiosos en los recursos que en los docentes o el resto de estudiantes. La interacción con los maestros y maestras se daba cuando estos llamaban la atención al alumnado, donde actúa como si no oyera a estos. Además, los niños y niñas no les enseñaban sus cosas y el contacto se perdía rápidamente.
- Las conductas de resistencia. Los individuos son irascibles con el maestro o maestra sin razones para ello, lloran con frecuencia y son difíciles de consolar. También, se oponen a las rutinas del aula y a las tareas complicadas. Manifiestan impaciencia con el docente e insatisfacción con los intentos de este de responder a sus demandas.
- Las conductas inseguras. Estos individuos se ajustan con rapidez a los ejercicios y actividades del aula, por lo que, aunque estos no confían en los docentes, los profesores y las profesoras no sospechan de ello y no perciben problemas en la relación. Su conducta varía entre comportamientos de evitación moderada y comportamientos seguros.



- Las conductas seguras. Los niños y niñas seguros comparten con los docentes sus pertenencias, solicitan ayuda si lo necesitaban y siguen las indicaciones de estos. Se alegran de ver a los maestros y maestras, aceptan su consuelo y muestran afecto por ellos y ellas.

#### 4.3. “La personalidad del profesor”.

En cuanto al motor de búsqueda “La personalidad del profesor”, se observan 1.110 documentos científicos en diferentes años:



Como se puede apreciar, la personalidad del docente es un tópico que ha producido más curiosidad e interés que las otras temáticas trabajadas. A lo largo de los años, se ha deseado averiguar cuáles son las características idóneas del profesorado, pudiéndose distinguir el pico más alto en los años 2016 con 246 documentos y 2017 con 241 archivos encontrados. Tras examinar cada uno de ellos, se debe apuntar que Jiménez (2007), citado en Pynia, C. y Roselló, M. R. (2015) piensa que la mejora de la educación depende de diversos factores como las leyes educativas y las prácticas que se realizan en el acto educativo, contemplando al estudiantado, al profesorado, a las familias, al Ayuntamiento de la zona donde el centro se encuentre y la Administración Educativa.

Cruickshank y Haele (1990), citados en Arbesú, M. I. y Reyes, L. (2015) muestran que uno de los principales problemas de estos tiempos, que es representado en la evaluación docente, es definir lo que significa ser un buen profesor o profesora. Con respecto al área del profesorado, Dolores, M. (2015), muestra que la forma de proceder e interactuar en el aula

está unida a la personalidad, por lo que el docente debe ser consciente y responsable de los valores que activa en las interacciones con los estudiantes y estudiantas, incidiendo directamente en el ambiente del aula y en la cohesión grupal.

Kent y Fisher (1997), citados en Dolores, M. (2015), afirman que además, de esto la personalidad del docente, influye en cómo el alumnado se comporta en la clase. Por otro lado, Meneses (1991), citado en Arbesú, M. I. y Reyes, L. (2015), clasificó los rasgos del buen docente en tres ramas, seleccionando la personalidad como un área básica en la labor de la enseñanza.

Murray, Rushton y Paunonen (1990), en Dolores, M. (2015) manifiestan que las características concretas de la personalidad inciden positivamente o negativamente en una enseñanza eficaz y estas, pueden ser diferentes dependiendo del curso al que nos enfrentemos. Así, los docentes y sus características deben modificarse en función del curso escolar (Bélanger y Longden, 2009, citados en Dolores, M. 2015). Por otro lado, Meyer (2011), citado en Dolores, M. (2015) afirma que las cualidades que se enfocan en una personalidad positiva y equilibrada son indispensables en los docentes para su eficacia laboral.

De igual forma, Herlterbran (2008), citado en Arbesú, M. I. y Reyes, L. (2015), tras el estudio de 238 profesores, concluyó que el estudiantado señaló positivamente en sus clases, la pasión por la enseñanza, el entusiasmo, el humor y la accesibilidad o trato humano que estos demostraban. Diferentes autores, citados en Dolores, M. (2015), señalan los rasgos de personalidad que todo profesor debe poseer: Díaz – Aguado (1994) apuesta por calor y entusiasmo, Delors et al. (1996) aboga por autoridad, empatía, paciencia y humildad, sin embargo, Fernández (2003) defiende madurez, seguridad, autoestima y equilibrio personal, Muñoz (2005) coincide con Díaz – Aguado y además del entusiasmo, añade liderazgo y amabilidad, Stronge (2007) expone paciencia, honestidad y calidez y Meyer (2011) exalta respeto, perseverancia, esfuerzo, autoeficacia, ambición y confianza.

García, A. M. (2015), afirma que el papel del docente es relevante para asegurar la calidad del centro educativo, marcando el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje del estudiantado, valorando tres concepciones para ello: la variable pedagógica, la variable personal y la variable disciplinar. La dimensión personal se enfoca en las relaciones que se dan entre el profesor y el alumno, dibujando la personalidad que el docente posee. De este modo Campo (2001), citado en García, A. M. (2015) señala que las clases de los buenos

docentes son innovadoras, participativas, organizadas y agradables. Además, el profesorado es capaz de controlar la clase, entusiasmando al alumnado y ocasionando interés en los contenidos tratados. Asimismo, es imprescindible para este autor que el profesor tenga coherencia entre su discurso teórico y su praxis tanto en el ámbito público como el privado, pues este modela patrones de conducta con su comportamiento y su actitud.

En cambio, Young y Shaw (1999), citados en García, A. M. (2015) mantienen que los rasgos del profesional que se deben dar para que la enseñanza sea efectiva, son el respeto, la comunicación eficaz y la motivación hacia el estudiantado. Es importante para García, A. M. (2015) precisar que para que realmente haya aprendizaje, este debe propiciarse en un entorno seguro, de entendimiento, atención y respeto a los demás. Caballín y Navarro (2008) citados en Arbesú, M. I. y Reyes, L. (2015) confirman que el alumnado identifica como docente efectivo aquel que es respetuosos, comprensivo, empático, puntual, inteligente y amable.

Arbesú, M. I. y Reyes, L. (2015) señalan que además de la personalidad, se valora favorablemente una buena preparación profesional con amplio dominio en su campo de trabajo, estar actualizando sus conocimientos, saber cómo transmitir el conocimiento y conectar con los niños y niñas, dar un feedback sincero y constante, conocer las singularidades del estudiante y saber manejar el grupo – clase.

Para Ericken (1985), citado en Casero, A. (2016), un buen maestro escoge y organiza los recursos, guía al estudiantado en la búsqueda y registro de la información, es competente con los procedimientos y la disciplina, produce y crea curiosidad intelectual y favorece el aprendizaje independiente. Mientras que para Elton (1987) citado en Casero, A. (2016) es amigable, flexible, servicial, creativo, entusiasta, claro, abierto, sistemático, comprometido, entregado, interesado por los alumnos y alumnas, organizado y bien preparado profesionalmente.

Y para De la Cruz (1999), citado en Casero, A. (2016) el profesor debe poseer ciertas características como paciencia, tolerancia, adaptación, apertura, sentido del humor, flexibilidad, tolerancia a la frustración, control del estrés, buena comunicación, facilidad para las relaciones interpersonales, entusiasmo, interés, vocación por su profesión, una actitud crítica y reflexiva en relación a su práctica, innovador y abierto al cambio. Sin embargo, para Ramsden (1992), citado en Casero, A. (2016) un buen profesional de la enseñanza no olvida que su objetivo es el aprendizaje del alumnado, los escucha y aprende de los mismos, posee

diversas habilidades docentes y evalúa su práctica a diario, enseña con entusiasmo, manifestando preocupación y respeto por su alumnado, hace que el estudiante sea un aprendiz autónomo, pues usa estrategias para que este aprenda activa y cooperativamente, proporciona un feedback de calidad, enseña los contenidos claves y elude la sobrecarga de trabajo.

Por el contrario, Gros y Romana (2004), citados en Casero, A. (2016) indican otro tipo de cualidades como saber enseñar su materias, preparar profundamente las clases, explicar con claridad y coherencia, escribir en la pizarra con buena letra y orden, trabajar de forma adecuada en equipo, tener sensibilidad por su entorno social y cultural, ser empático, asequible por los estudiantes, teatral, educado, simpático, hacer partícipe a los estudiantes y estudiantas y tener buena presencia física. Así, tras su estudio Casero, A. (2016), señala que los rasgos más resaltantes en el ámbito de las cualidades personales, han sido “ser simpático” y “caer bien” mientras el ítem que mejor representa la competencia docente es la “claridad expositiva”.

#### 4.3.1. “La formación personal del profesorado”

Martínez, M. (2016) afirma que la universidad donde se curse el grado, debe tomar parte práctica en la formación del carácter del profesorado, primero porque la labor docente requiere ciertas características irremplazables, segundo porque el carácter es educable y tercero porque es responsabilidad de la entidad formadora, ejercitar los rasgos propios de cada profesión. De este modo, el autor señala que la docencia es una profesión que comporta un compromiso ético y social. Asimismo, aparte de la formación de la personalidad del profesorado una vez se esté cursando los estudios, la entidad formadora, debe verificar que los aspirantes a entrar en este grado, tienen una serie de condiciones personales que sean la semilla que posteriormente florezca.

Este autor, señala que la personalidad del profesorado, nace en los espacios de aprendizaje y convivencia que la universidad y los centros de prácticas, brindan por medio del ejercicio, la observación y la reflexión. Es el formador del docente el que influye en el individuo y sus prácticas no siempre son éticas. Así, la personalidad de los formadores no puede privarse de valores como la dignidad, la justicia, la libertad, la igualdad, el respeto y la solidaridad o aquellos contenidos en la declaración de los Derechos Humanos o en las Constituciones de los países democráticos. Esteban y Martínez (2012), citados en Martínez, M. (2016) comunican que si la universidad no cumple correctamente la función educativa

pertinente, los individuos tendrán una formación de alto nivel, pero carecerán de los ingredientes necesarios para mejorar la calidad del sistema educativo.

Perandones, T. M. y Herrera, L. (2017), apuntan que el concepto de autoeficacia docente está relacionado con la imagen que el profesor posee de sí mismo, lo que se vincula con componentes emocionales. Esto, también ha sido señalado por Ashton y Webb (1986) y por Rosenholts (1989), citados en Perandones, T. M. y Herrera, L. (2017), donde se muestra que la convicción de eficacia personal, la autoeficacia y la creencia de que los docentes pueden incidir positivamente en su alumnado, son factores esenciales para mantener la pasión por la enseñanza.

De esta forma el profesorado, basándose en sus propias creencias, realizará esfuerzos importantes para conseguir alcanzar los objetivos propuestos en la educación, recuperándose de las adversidades e intentando controlar los acontecimientos que afectan a sus labores de enseñanza (Bandura, 2004, citado en Perandones, T. M. y Herrera, L. 2017). También Jiang (2017), citado en Perandones, T. M: y Herrera, L. (2017) manifiesta cómo el profesorado para enseñar con eficacia debe sentirse cómodo psicológicamente y emocionalmente, tener la convicción de que son capaces de mejorar la vida de su alumnado y que este aprende adecuadamente. Así, se evidencia la necesidad de formar al profesorado en su manejo cognitivo y emocional (Palomero, 2009, citado en Perandones, T. M: y Herrera, L. 2017).

Según Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), citados en Suarez Martel, M. J. y Martín Santana, J. D. (2019), los síntomas de burnout son diversos (agotamiento emocional, sentimientos de incompetencia y fracaso, etc.) y poseen un alto componente emocional. No todos los docentes reaccionan de la misma manera a este, pues existen rasgos de personalidad que protegen más a unos que a otros. Por lo que el profesorado emocionalmente inteligente, tiene mayor capacidad para entender y gestionar las relaciones, reducir el impacto emocional negativo y disminuir la disonancia emocional que se da entre sus emociones, expectativas, deseos y la realidad (Suarez Martel, M. J. y Martín Santana, J. D. 2019).

De esta manera, Torrijos, Martín y Rodríguez (2018), citados en Herrera, L. Perandones, T. M. y Sánchez, L. (2019), afirman que un buen profesor debe tener conciencia de sus emociones, gestionarlas adecuadamente, saber automotivarse, empatizar y tener habilidades sociales para manejar sus relaciones óptimamente. En este sentido, la introspección, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, la confianza en sí mismo, la atención a los estados de ánimo y la expresión de estos, ante el estudiantado, son aspectos que se deben

modular y consolidar. (Herman, Hickmon – Rosa y Reinke, 2018, citados en Herrera, L. Perandones, T. M. y Sánchez, L. (2019). Pues, según Herbert, Allen y McDonald (2018), citados en Herrera, L. Perandones, T. M. y Sánchez, L. (2019) los educadores son una fuente de aprendizaje vicario por medio del modelado. Incluso, los propios profesores y profesoras creen que serían buenos docentes aquellos individuos que sean eficaces, manifiesten esperanza, optimismo y tengan capacidad de adaptación en las adversidades (Huang. et al. 2015, citado en Villaverde, E. J. 2019).

Al contrario, Zalech (2011), citado en Villaverde, E. J. (2019) apuntó como rasgos negativos el mal carácter del docente, ser muy estricto y tener falta de crédito. Rodríguez, Á. (2008), citado en Fernández, A. M. (2019), el humor es un arma que ayuda a las personas a ser menos arrogantes, reduce el miedo al ridículo, relativiza la realidad y ayuda a encontrar soluciones a los problemas.

García, L. (2006), citado en Fernández, A. M. (2019), agrega que fomenta la creatividad y el pensamiento divergente, favorece las conexiones de los pensamiento, estrecha lazos sociales, crea confianza, alivia los conflictos y relaja las tensiones. Por lo tanto, Fernández, A. M. (2019), confirma que el humor puede ser una buena herramienta para que los docentes lo utilicen en sus aulas, pues el buen humor activa el cerebro social, un estado de ánimo positivo, aumenta la confianza en el alumnado, perfecciona las relaciones personales y afectivas entre el profesor y el alumno, facilita la expresión emocional, mejora la autoestima, disminuye el sentido del ridículo y la timidez, previene comportamientos problemáticos y resuelve conflictos.

## 5. Conclusiones.

1. La vida que tiene un adulto está significativamente influenciada por las prácticas y vivencias que ha tenido desde su niñez, siendo el periodo más importante desde los 0 a los 3 años de edad.
2. En este periodo de tiempo, se crea el apego con la figura de cuidado al que el niño o niña busca cuando percibe una amenaza. Gracias a este apego, el individuo comprende el mundo, lo que puede esperar del e intuye cómo será su vida
3. El apego puede ser seguro o inseguro (ambivalente o preocupado, evitativo y desorganizado)
4. Los adultos con apego seguro, son equilibrados y maduros, capaces de autocontrolar sus emociones y regularlas, gestionar el estrés, confiar en las personas y no ensombrecer relaciones futuras con miedos del pasado.
5. Los apegos inseguros viven en el mundo como un lugar inestable, experimentan mucha angustia, poseen de sí mismos una imagen negativa así, como miedos irracionales, pensamientos obsesivos y autocríticas severas. Muestran dependencia emocional y alteraciones de su personalidad como trastornos límites de personalidad, trastorno esquizotípico, depresión, ansiedad, dificultad para interpretar la realidad objetivamente y mantienen conductas violentas y antisociales.
6. Ciertos autores, muestran que es el temperamento de los niños los que marcan el apego y que este es posible de cambiar si se modifican las prácticas de los cuidadores.
7. Los niños y niñas establecen un apego con el profesorado con el que conviven cada día, marcando el tipo de relación que se da en el aula, la seguridad emocional del alumnado, la participación y los resultados académicos.
8. Los niños y niñas que tienen un apego inseguro en su hogar, tienen más probabilidades de instaurar un apego inseguro con el profesorado. No obstante, si se establece un apego seguro con el profesorado, estos y estas mejoran considerablemente la percepción de sí mismos y de sus capacidades.
9. Diversos autores coinciden en que la personalidad del docente influye en el ambiente del aula y en el éxito del aprendizaje. Las cualidades de personalidad que se repiten en un buen

docente son: entusiasmo, empatía, respeto por su alumnado, confianza en sí mismo, comprensivo, paciencia, saber transmitir los contenidos, conocer las particularidades de cada alumno y alumna, brindar las herramientas para aprender autónomamente, ser equilibrado, maduro y ser consciente de lo que pretende es que el estudiantado aprenda.

10. Las universidades deben evaluar las cualidades personales de cada individuo y terminar de formar el carácter de los futuros docentes.

11. Es importante que el docente posea la creencia de que es capaz de ayudar al alumnado y busque estrategias y herramientas para ello, como puede ser el humor.



## **6. Opinión personal.**

La construcción de la personalidad es una tarea muy importante en cada individuo que se forma en la infancia y una vez consolidada, esta no suele cambiar a no ser que ocurra un hecho trascendental que haga que la persona se pregunte cuáles son sus valores, sus fortalezas, sus debilidades y cómo puede confrontar las situaciones que se le presentan. El establecimiento de un apego inseguro marca la vida de cada ser, afianzando experiencias que se enraízan en la identidad de la persona y son muy difíciles de cambiar.

De este modo, el individuo a no ser que sea consciente de lo que le ocurre, solo notará cierta angustia o ansiedad ante los acontecimientos. A los apegos inseguros les cuesta mucho ser objetivos y mostrarse tal y cómo son ante el mundo, es por ello que opino que cada persona debe realizar un examen de conciencia antes de estudiar el grado de Maestro de Educación Primaria, cuestionándose si realmente reúne las características esenciales para desarrollar la labor de la enseñanza y, si no las reúne, plantearse qué es lo que debe trabajar y si está dispuesto a ello. Pienso que la universidad, tiene la labor de fijar las bases de la personalidad en el alumnado, haciendo que este se cuestione y aprenda autogestionar sus emociones y frustraciones, pues lo que para unos es mucho más fácil porque han sido entrenados desde pequeños, para otros se les muestra como insostenible y suelen desbordarse con facilidad.

Pienso que si no son capaces de autocontrolarse a sí mismos, no podrán reunir los rasgos de personalidad adecuados para llevar una clase correctamente, puesto que se tiene que conformar un ambiente seguro, flexivo y relajado, donde el docente no se tome ninguna ofensa de forma personal, sea seguro de sí mismo y sepa identificar y poner en marcha los recursos necesarios para desarrollar su misión.

## 7. Referencias

Abela, J. R. Hankin, B. L. Haigh, E. A. Adams, P., Vinokuroff, T. y Trayhern, L. (2005), "Interpersonal vulnerability to depression in high-risk children: The role of insecure attachment and reassurance seeking". "Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology", 34(1), pp. 182-192.

Abela, J. R. Z. y Payne, A. V. L. (2003), "A test of the integration of hopelessness and self-esteem theories of depression in third and seventh grade children", "Cognitive therapy and research", 27, pp. 519 – 535.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). "Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home". Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alegre, A. (2011), "Parenting Styles and Children's emotional intelligence: What do we know? The family", "Journal: Counseling and therapy for couples and families", 19 (1) 56-62.

Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., y Shaver, P.R. (2007), "A Spanish version of the Experiences in Close Relationships (ECR) adult attachment questionnaire". "Personal Relationships", 14, pp. 45–63.

Arbesú, M. I. y Reyes, L. (2015), "La eficacia docente: Representaciones sociales de estudiantes universitarios", "Observar 2015", 9, pp. 39 – 57.

Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986), "Making a difference", "Teachers' sense of efficacy and student achievement", New York, NY: Longman.

Atwood, G. y Stolorow, R. (2004), "Los contextos del ser", "Las bases intersubjetivas de la vida psíquica", Barcelona, España: Herder.

Bandura, A. (2004), "Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual", Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

Bartholomew, K., y Horowitz, L. M. (1991), "Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model", "Journal of Personality & Social Psychology", 61(2), pp. 226-244.

Baumrind, D. (1991), "Parenting styles and adolescent development", J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, y A. C. Petersen (Eds.), "The encyclopedia on adolescence", pp. 746-758. New York: Garland Publishing.

Bayrami, M. (2009). The effect of instruction of parenting skills to mothers of boys with externalizing symptoms on mental health and their parenting styles. *The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health*, 2, 105-114.

Bélanger, G. y Longden, B. (2009), "The effective teacher's characteristics as perceived as students", "Tertiary education and management", 15 (4), pp. 323 – 340.

Bergin, C. y Bergin, D. (2009), "Attachment in the classroom", "Educational Psychology Review", 21, pp. 141-170.

Berry, K. et al. (2007), "A review of the role of adult attachment style in psychosis: Unexplored issues and questions for further research", "Clinical psychology review", 27, pp. 458 – 475.

Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C., & Bernazzani, O. (2002), "Adult attachment style. I: Its relationship to clinical depression", "Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology", 37 (2), pp. 50-59.

Bolghan-Abadi, M. S. Kimiaee, y F. Amir (2011) The Relationship between Parents' Child Rearing Styles Children's Quality of Life and Mental Health, *Psychology* 2 (3), pp. 229-233.

Bowlby, J. (1978), "Attachment theory and its therapeutic implications", S. C. Feinstein y P. L. Giovacchini (Eds), "Adolescent Psychiatry: Developmental and Clinical Studies", New York: Basic books classics.

Bowlby, J. (1976), "Human personality development in an ethological light, G. Serban and A. Kling (Eds), "Animal models in human psychobiology", pp. 27 – 36, New York: NY Plenum.

Bowlby, J. (1973), "Separation: Anxiety & Anger", "Attachment and Loss", Volume 2, London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1979), "Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida". Madrid: Morata.

Campo, R. (2001), "Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana", (Tesis Doctoral). Universidad de Costa Rica.

Cancrini, L. (2007), "Océano Borderline", "Viajes por una patología inexplorada". Paidós. Barcelona.

Casero, A. (2016), "Deconstrucción del "buen profesor". Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria", "Relieve", 22 (2), pp. 3 – 11.

Chung, L. Marvin, C. A. y Churchill, S. (2004), "Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: teacher efficacy and parent-teacher relationships", "Journal of Early Childhood Teacher Education", 25, pp. 131-142.

Clemens, H. y Bean, R. (1994), "Cómo desarrollar la autoestima en los niños", Madrid: Debate.

Colwell, M. J. y Lindsey, E. W. (2003), "Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers", "Early Child Development And Care", 173, pp. 249-258.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001), "Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research", "Psychological Bulletin", 127(1), pp. 87.

Crowell, J. A. Fraley, R. C. Shaver, P. R. (1999), "Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment", J. Casidy and P. R. Shaver (Eds.), "Handbook of attachment", "Theory research and clinical applications", pp. 434 – 465. New York: The Guilford Press.

Cruickshank, D. R. y Haefele, D. L. (1990), "Research-based indicators: Is the glass half-full or half- empty?", "Journal of Personnel Evaluation in Education", 4 (1), pp. 33-39.

Cuervo, A. (2010), "Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia", "Diversitas: Perspectivas en Psicología", 6 (1), pp. 111-121.

Davis, H. A. (2003), "Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development", "Educational Psychologist", 38, pp. 207-234.

De la Cruz, M.A. (1999), "Modelo de profesor y modelo de formación", T. Hornilla (Coor.), "Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza", Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Delors, J. Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Geremek, B. Gorham, W. Nanzhao, Z. (1996), "La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno", Madrid, UNESCO, Santillana.

Díaz – Aguado, J. M. (1994), "La eficacia del profesor", Beltrán: "Psicología educacional", pp. 279 – 312, Madrid: UNED.

Dolores, M. (2015), "Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase", (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.

Dwairy, M., y Menshar, K. E (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescence*, 1, pp. 103-117.

Elton, L. (1987), "Teaching in higher education: appraisal and training", London: Kogan Page.

Ericksen, S.C. (1985), "The essence of godd teaching," "Helping students to learn and remember what they learn", San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Esteban, F. y Martínez, M. (2012), "¿Son universidades todas las universidades?", "La universidad como comunidad ética", *Bordón*, 64 (3), pp.77-92.

Feldman, G. Hayes, A. Kumar, S. Greeson, J. y Laurenceau, J. P. (2007), "Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised (CAMS-R)", "Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment", 29(3), pp. 177-190.

Fernández, A. M. (2019), "Profesores, estudiantes y la rueda del humor", "Revista Panamericana de Pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo", 27, pp. 50 – 69.

Fernández, R. (2003), "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI", "Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación", (1), pp. 4 – 8.

Fredriksen, K. y Rhodes, J. (2004), "The rof teacher relationships in the lives of students", "New Directions for Youth Development", 103, pp. 45-54.

García, A. M. (2015), "El perfil docente excelente: Un estudio en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia", (Tesis doctoral), Universidad de Murcia, Murcia.

García, L. Iriarte, C. y Reparaz, C. (2019) "Apego y Competencias Socioemocionales del Profesorado. Estado de la Cuestión 2015 – 2019", "International Journal of Developmental and Educational Psychology", vol. 2, núm. 1

García, M. A. (2015) "El Perfil del Docente Excelente: Un estudio de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia", (Tesis Doctoral), Universidad de Murcia, Murcia.

Garner, P. W. y Waajid, B. (2008), "The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence", "Journal Of Applied Developmental Psychology", 29, pp. 89-100.

Gómez, E. (2012), "Evaluación del apego en estudiantes universitarios", "Revista Horizonte Médico", 12 (3), pp. 42-46.

Gros, B. y Romana, T. (2004), "Ser Profesor", "Palabras sobre la docencia universitaria", Barcelona: Octaedro.

Hazan, C. y Shaver, P. (1987), "Romantic love conceptualise as an attachment process", "Journal of personality and social psychology", 52, pp. 511 – 524.

Helterbran, V. R. (2008), "The Ideal Professor: Student Perceptions of Effective Instructor Practic-es", "Attitudes, and Skills", Education, 129 (1), pp. 125-138.

Herbert, L. P., Allen, J. M., & McDonald, C. V. (2018), "Exploring the influence of multi-field classroom observations on early career teachers' professional practice", "Teaching and Teacher Education", 73, pp. 192-202.

Herman, K. C. Hickmon-Rosa, J. E. y Reinke, W. M. (2018) "Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes", "Journal of Positive Behavior Interventions", 20(2), pp. 90-100.

Howes, C. y Ritchie, S. (1999), "Attachment organizations in children with difficult life circumstances", "Development and Psychopathology", 11, pp. 251-268.

Herrera, L. Perandones, T. M. y Sánchez, L. (2019), "Fortalezas personales y eficacia docente", "International Journal of developmental and educational psychology", vol. 1 (1), pp. 2 – 6.

Infante, A. y Martínez, J. F. (2016), "Concepciones sobre la Crianza: El Pensamiento de Madres y Padres de Familia", "Universidad Autónoma de San Luís", México.

Ingram, R. E. (2003). "Origins of Cognitive Vulnerability to depression", "Cognitive Therapy and Research", 27(1), pp. 77-88.

Jalón, J. L. (2016), "Variables de Personalidad de los Menores Infractores Riojanos Internados en Centros", (Tesis doctoral), Universidad de la Rioja, La Rioja.

Janet, P. (1919), "Las obsesiones y la psicastenia", Paris: Felix Alcan.

Jiang, Y. (2017), "A study on professional development of teachers of English as a foreign language in institutions of higher education in western China", pp. 109-154, Berlin, Germany: Springer.

Jiménez, B. (2007), "La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado", "Educación XXI". 10, pp.159-178.

Jódar, R. Martín, M. F. (2019) "IV Jornadas Doctorales de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia", "EIDUM", Murcia: Servicio de Publicaciones.

Kagan, J. (1984), "The nature of the child", New York: Basic Books

Kent, H. y Fisher, D. (1997), "Associations between teacher personality and classroom environment", "Paper presented at the anual meeting of the American Educational Research Association", Chicago.

Kumar, S. Feldman, G. y Hayes, A. (2008), "Changes in mindfulness and emotion regulation in an exposure-based cognitive therapy for depression", "Cognitive Therapy and Research", 32(6), pp. 734-744.

Lee, A., y Hankin, B. L. (2009), "Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence", "Journal of clinical child & Adolescent Psychology", 38(2), pp. 219-231.



Liao, K. Y. H., y Wei, M. (2015), “Insecure attachment and depressive symptoms: Forgiveness of self and others as moderators”, “Personal Relationships”, 22(2), pp. 216-229.

Linares, L. (2015), “Sintomatología Depresiva, Déficits Metacognitivos y Estilos de Apego”, (Tesis doctoral), Universidad de Deusto, Bilbao.

Lockett, M. (2019), “Little Red: Práctica Clínica y Visión Integradora en un caso de Trauma Complejo con Acento en lo Vincular”, “Aperturas Psicoanalíticas, Revista Internacional de Psicoanálisis”, Vol. 61, pp. 1 – 7.

López, J. (2006), “Apego, estabilidad y cambios a lo largo del ciclo vital”, “Infancia y aprendizaje”, 29 (1), pp. 9 – 23.

Lyons – Ruth, K. (1996), “Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns”, “Journal of consulting and clinical psychology”, 64 (1), pp. 64 – 73.

Main, M. (1995), “Recent studies in attachment: Overview, with selected implications for clinical work”, S. Goldberg, R. Muir y J. Kerr (Eds), “Attachment Theory: Social developmental and clinical perspectives”, pp. 407 – 470, Hillsdale, NJ: Analytic Press, Inc.

Main, M. y Solomon, J. (1986), “Discovery of a new, insecure-disorganized/ disoriented attachment pattern”, T. B. Brazelton y M. Yogman (eds.). “Affective development in infancy” . Norwood, NJ: Ablex, pp. 95- 124.

Main, M. y Solomon, J. (1990), “Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation”, M. T Greenberg, D. Cicchetti y E.M Cummings (eds), “Attachment in the preschool years”, Chicago, University of Chicago. Press, pp. 121-160.

Martín Sánchez, Miguel Á., “El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia”, en Oigia. “Revista electrónica de estudios hispánicos”, nº 1, enero 2007, pp. 20 - 28.

Martínez, M. (2016), “La función del profesorado universitario en la formación del carácter y la construcción de la personalidad moral de los docentes”, “Democracia y educación en la formación de los docentes”, Universidad de Barcelona.

Marrone, M. (2001/ 2009), “La Teoría del apego”, “Un enfoque actual”, Madrid: Editorial Prismática.

Maslach, C. Schaufeli, W.B. y Leiter, M.P. (2001), “Job burnout”, “Annual Review of Psychology”, 52(1), pp. 397-422.

Mayer, J.D. (1995). A framework for the classification of personality components. *Journal of Personality*. 63, pp. 819-878.

McLeod, J. M., y Chaffee, S. R. (1972). The construction of social reality. In Tedeschi, J. T. (ed.), *The Social Influence Processes*. Aldine Atherton, Chicago.

Meneses, E. (1991), “Un perfil del maestro universitario”, “Magistralis”, 1(1), pp. 31-45.

Meyer, B. (2011), “Distinguishing factors of highly effective teachers”, recuperado el 10 de diciembre de 2014, de: <http://coe.unomaha.edu/moec/briefs/EDAD9550meyers.pdf>.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003), “Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies”, “Motivation and emotion”, 27(2), pp. 77-102.

Mitchell-Copeland, J. R. (1996), “Child-teacher attachment and social competence”, “Dissertation Abstracts International Section A”, 57, 1018.

Mosquera, D. y González, A. (2013), “Del apego temprano a los síntomas del trastorno límite de personalidad”, “Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia”, 3 (3), pp. 1-33.

Moya, J. (2015), “Apego y ajuste psicológico en la población infantil: Análisis de la calidad de la vinculación afectiva”, (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Muñoz, A. (2005). “La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social”. *Portularia*, 5 (2), pp. 147-163.

Muñoz, A. (2005), “Relaciones Interpersonales en el contexto escolar”, Trianes, M. V. y Gallardo, J., “Psicología de la Educación y el desarrollo en contextos escolares”, pp. 499 – 514, Madrid: Pirámide.

Murray, H. Rushton, J. y Paunonen, S. (1990), “Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses”, “*Journal of educational psychology*”, 82 (2), pp. 250 – 261.

Perandones, T. M. y Herrera, L. (2017), “Autoeficacia docente y fortalezas y virtudes personales en docentes de República Americana”, “*International Journal of developmental and educational psychology*”, 1 (2), pp. 388 – 394.

Permuy, B., Merino, H., & Fernandez-Rey, J. (2010), “Adult attachment styles and cognitive vulnerability to depression in a sample of undergraduate students: The mediational roles of sociotropy and autonomy”, “*International Journal of Psychology*”, 45(1), pp. 21-27.

Pianta, R. C. Belsky, J. Vandergrift, N. Houts, R. y Morrison, F. J. (2008), “Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school”, “*American Educational Research Journal*”, 45, pp. 365-397.

Pianta, R., Downer, J., y Hamre, B. (2016). *Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems*. *Future of Children*, 26 (2), pp. 119–137.

Pianta, R. C. (1999), “Enhancing relationships between children and teachers”, “Washington, DC, US: American Psychological Association”. Doi: 10.1037/10314-000

Pianta, R. C. (1994), "Patterns of relationships between children and kindergarten teachers", "Journal of School Psychology", 32, pp. 15-31.

Ponizovsky, A. M. Vitenberg, E. Baumgarten – Katz, I. y Grinshpoon, A. (2013), "Attachmentstyles and affect regulation among outpatients with schizophrenia: relationships to symptomatology and emotional distress", "Psychology psychotherapy", 86, pp. 164 – 182.

Prades, I. Romero, M (2015), "Tras las Huellas Boderline: Rastreando el Apego de Personas con Transtorno Límite de la Personalidad", "Redes", Vol. 32, pp. 60 – 63.

Pynia, C. y Roselló, M. R. (2015), "El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones", "Revista complutense de educación", 3, vol. 26, pp. 661 – 663.

Ramsden, P. (1992), "Learning to teach in higher education", London: Routledge.

Rey, M. (2015), "Infancias Traumáticas y Maternidad en Adolescentes con Trastorno Límite de La Personalidad. Estudio Cualitativo", (Tesis doctoral), Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

Roberts, J. E. y Monroe, S. M. (1994), "A multidimensional model of self- esteem in depression", "Clinical psychology review", 14, pp. 161 – 181.

Rodríguez, Á. (2008), "La dimensión terapéutica del humor", "El valor terapéutico del humor", Bilbao: Desclée De Brouwer.

Rojas, M. (2015) "Felicidad y Estilos de Crianza Parental", "Centro de Estudios Espinosa Iglesias", (Tesis), Latinoamérica.

Rosenholtz, S. J. (1989), "Teachers' workplace", "The social organization of schools", New York, NY: Longman.

Shaver, P. R. y Brennan, K. A. (1992), "Attachment styles and the big five personality traits: Their connections with romantic relationship outcomes", "Personality and social psychology bulletin, 18, pp. 536 – 545.

Santelices, M. P. Garrido, L. Fuentes, M. Guzmán, M. & Lizano, M. (2009), "Estudio de los estilos de apego adulto en un grupo de pacientes con insuficiencia renal crónica terminal", "Universitas Psychologica", 8 (2), pp. 413-422.

Satchwell-Hirst, M. (2018) Neuroscience and Emotional Development. The basics Explained. EnD. Colley y P. Cooper (Edits.), Attachment and Emotional Development in the Classroom. Theory and Practice (pp. 49 – 73). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Shore, A. (2006), "Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la Comuna de Concepción", Chile, L. González y L. Méndez (Eds.), "Terapia Psicológica", 24 (1), pp. 67.

Stronge, J. (2007) Qualities of effective teachers" (2ª ed.), "Alejandría: Association for supervision and curriculum development".

Suárez Martel, M. J. y Martín Santana, J. D. (2019), "Influencia del perfil sociodemográfico del profesorado universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout", "Educación XXI", 22(2), pp. 93-117.

Ter, J. (1996), "Revista de Psicología de la PUCP". Vol. XIV. N° 2, pp. 131 - 136.

Tiliopoulos, N. y Goodall, K. (2009), "The neglected link between adult attachment and schizotypal personality traits", "Personality and individual differences", 47 (4), pp. 299 – 304.

Torrijos, P., Martín, J. F., & Rodríguez, M. J. (2018), "La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario", "Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado", 22(1), pp. 595-613.

Van den Boom (1989), “Neonatal irritability and development of attachment”, G. A. Kohnstamm y J. E. Bates (Eds.), “Temperament in childhood”, pp. 299 – 318. West Sussex, UK: John Wiley y Sons.

Van den Boom (1994), “The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower – class mother with irritable infants”, “Child development”, 65, pp. 1.457 – 1.477.

Verschueren, K. y Koomen, H. M. (2012), “Teacher–child relationships from an attachment perspective”, “Attachment & Human Development”, 14, pp. 205-211.

Villaverde, E. J. (2019), “Concepción del buen docente desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de Educación Física”, (Tesis doctoral), Universidad de la Coruña, La Coruña.

Wallin, D. J. (2015), “Attachment in psychotherapy”, New York: Guilford Publications.

Wei, M., Vogel, D. L., Ku, T. Y., & Zakalik, R. A. (2005), “Adult Attachment, Affect Regulation, Negative Mood, and Interpersonal Problems: The Mediating Roles of Emotional Reactivity and Emotional Cutoff”, “Journal of Counseling Psychology”, 52 (1), pp. 14.

Young, S. y Shaw, D. (1999), “Profiles of Effective College and University Teachers”, “Journal of Higher Education”, 70 (6), pp. 670-686.

Zalech, M. (2011), “Elimination of negative character features as an element of building a positive image of physical education teacher”, “Polish Journal of Sport and Tourism”, 18 (3), pp. 206-209.