

**EL PAPEL DE LOS VÍNCULOS
EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DE
LA PERSONALIDAD DEL ALUMNADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**Grado en maestro en Educación Primaria
Facultad de Educación
Revisión teórica
Tutor: José Arnay Puerta**

Trabajo de fin de grado realizado por:

Rodríguez Guimarey, Tania

alu0101163567@ull.edu.es

Marrero Trujillo, Javier

alu0101104843@ull.edu.es

Septiembre 2021

Nuestra gratitud y agradecimiento a nuestro tutor y asesor, José Arnay Puerta, por su apoyo y confianza en nosotros, asimismo por sus constantes ayudas y consejos durante este camino de investigación.

Muchas gracias.

Resumen

En este documento analizamos el papel que tiene el concepto del apego en la formación de la personalidad del alumnado y sus manifestaciones a lo largo de la Educación Primaria.

Los vínculos emocionales tienen un papel fundamental en nuestra vida, sobre todo aquellos primeros vínculos que formamos, concretamente, aquellos que formaremos con nuestros progenitores. Como argumentaba Chauvie (2015) y que comentaremos más adelante con profundidad, al hablar de desarrollo es imprescindible el describir determinados factores importantes en el crecimiento sano del niño. Uno de estos factores es el tipo de apego en la primera infancia, estos intervienen y condicionan, de acuerdo a la calidad que consigan, la evolución favorable o no del proceso de desarrollo y a su vez condicionan aquellos aspectos de la personalidad que nos definen.

En específico, ahondaremos en la agresividad y su manifestación más conocida en la Educación Primaria: el acoso escolar. Martínez (2016) obtuvo que un 55% de alumnos se podían clasificar como no agresivos, lo cual dejó una alarmante cifra de un 45% de alumnos que mostraban un comportamiento agresivo hacia sus compañeros en el día a día.

A lo largo de este documento analizaremos el papel de los primeros vínculos que formamos en la manifestación de agresividad en la escuela y aquellos factores en la crianza que aumentan o disminuyen las probabilidades de verse envueltos, ya sea en el papel de víctima o de agresor.

Palabras clave: acoso escolar, vínculos emocionales, teoría del apego, educación primaria, formación de la personalidad, agresividad.

Abstract

In this document we analyze the role of the concept of attachment in the formation of the personality of students and its manifestations throughout Primary Education.

Emotional bonds have a fundamental role in our lives, especially those first bonds that we form, specifically, those that we will create with our parents. As Chauvie (2015) argued and we will comment on later in depth, when we talk about development, it's essential to describe

certain important factors in the healthy growth of the child. One of these factors is the type of attachment in early childhood, these intervene and condition, according to the quality they achieve, to the favorable or not evolution of the development process and in turn condition those aspects of the personality that define us.

Specifically, we will delve into aggressiveness and its best-known manifestation in Primary Education: bullying. Martínez (2016) obtained that 55% of students could be classified as non-aggressive, which left an alarming number of 45% of students who showed aggressive behavior towards their peers on a day-to-day basis.

Throughout this document we will analyze the role of the first bonds we form in the manifestation of aggressiveness in school and those factors in parenting that increase or decrease the chances of being involved, either in the role of victim or aggressor.

Keywords: bullying, emotional bonds, attachment theory, primary education, personality, aggressiveness.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1. La teoría del apego.....	3
3. La segunda infancia.....	6
3.1 Desconfiguración de la figura de apego.....	8
3.2 Los estilos de apego y la personalidad.....	9
3.3 Formación de la personalidad en la educación primaria.....	12
4. Personalidad y conductas agresivas y violentas en la educación primaria.....	16
5. Conclusión.....	24
6. Bibliografía:.....	26

1. Introducción.

Numerosas investigaciones acerca del origen de lo humano resaltan el papel del desarrollo del lenguaje y el pensamiento abstracto (Comín, 2012), pero si hay algo que nos hace realmente humanos es lo que esto nos permitió: la capacidad de relacionarnos y vincularnos emocionalmente con otras personas, animales o incluso objetos. Los vínculos emocionales son previos a las relaciones que establecemos y nacen de la necesidad de poseer aquello por lo que sentimos predilección y/o adoración o incluso con el objetivo de satisfacer alguna necesidad vital.

Desde la etología y el psicoanálisis sabemos que el ser humano necesita al nacer, debido a la prematuridad y la indefensión con la que nace, adultos que estén dispuestos a garantizar el cubrimiento de todas sus necesidades vitales: afecto, cuidado, alimento, higiene, movimiento... y de esta necesidad nace uno de los primeros y más importantes vínculos emocionales que establecemos: el que establecemos con nuestros progenitores. (Comín, 2012)

Los vínculos emocionales tienen un papel fundamental en nuestra vida, sobre todo aquellos primeros vínculos que formamos. Al hablar de desarrollo no se puede dejar de lado describir factores importantes en el crecimiento sano del niño; uno de los cuales es el tipo de apego en la primera infancia. Estos factores intervienen y condicionan, de acuerdo a la calidad que consigan, la evolución favorable o no del proceso de desarrollo. (Chauvie, 2015).

Nuestro primer vínculo emocional es establecido con las personas más cercanas a nosotros a lo largo de la primera infancia: los progenitores. Freud (1968) llevó a cabo una investigación en la que analizaba a través de su experiencia clínica a niños "sin familia", lo cual le llevó al convencimiento de que la necesidad afectiva, más en concreto, la necesidad de establecer vínculos estables con los progenitores, o quienes les sustituyen, es una necesidad primaria, es decir, no aprendida, en la especie humana.

Chauvie (2015) concuerda con esta idea, añadiendo que por este motivo los niños presentan carencias en su regulación afectiva y como consecuencia de esto son rígidos, sintiéndose atacados o maltratados, con un gran sentimiento de frustración al

no lograr un dominio y control. Esto daría como resultado emociones negativas al no poder manejar situaciones conflictivas, no logran tener tolerancia alguna a las frustraciones, provocando manifestaciones de agresividad hacia ellos mismos o hacia los demás. Esta inestabilidad los vuelve dependientes, caóticos y destructivos, no logran establecer vínculos estables, reaccionando de forma impulsiva la mayoría de las veces

Una demostración de cómo la separación de su madre provoca en un niño pequeño tanto una intensa necesidad libidinal, como odio, la proporciona un estudio realizado por Heinicke (1956), quien comparó las respuestas de dos grupos de niños, de edades comprendidas entre los 15 y los 30 meses; uno de los cuales estaba en una guardería-residencia y el otro en una guardería de día. Si bien los niños de ambos grupos se mostraban preocupados por volver a reunirse con sus padres, los de la guardería-residencia expresaban sus deseos con más llantos, es decir, más intensamente, también los niños de la guardería-residencia y no los de la guardería de día tendían a actuar de una manera hostil y violenta, en diversas situaciones. Esto demuestra en gran medida uno de los efectos de la falta de vínculos emocionales significativos y duraderos en la vida de los niños: un conflicto de ambivalencia que desencadena actitudes de agresividad que pueden manifestarse incluso en la escuela y para las que debemos estar preparados los docentes.

Como afirma Chauvie (2015), a través de esta relación de apego, se produce sosiego, seguridad, agrado, consuelo y placer. Como resultado de la interacción del bebé con el ambiente, sobre todo con la madre, se van creando determinados sistemas de conducta, activados en la conducta de apego. Por el contrario si en las relaciones iniciales el amor y la seguridad son casi carentes o inestables, suele generar en los niños desconfianza en el mundo del que son parte, teniendo como consecuencia probables amenazas de desórdenes psíquicos que incidirán en la calidad de sus aprendizajes a lo largo de su desarrollo.

En conclusión, las familias son un núcleo básico para que el niño logre formar sus vínculos primarios de los cuales tomará como modelo para su estructuración. Tanto la familia como el entorno social en el cual nace y crece, los vínculos primarios y el proceso a través del cual el infante se va apropiando de sus experiencias, de su

historia, irán formando un mundo interno de fantasías y representaciones que delimitara su modo de ser y de actuar en el mundo (Chauvie, 2015).

Además, se debería tener en cuenta que los niños a estas edades presentan un nivel de observación más avanzado del lenguaje no sólo verbal, sino gestual, analizando de forma exhaustiva las significaciones de los tonos de voz, los gestos y las expresiones faciales, y desde etapas muy iniciales, los lactantes son agudamente sensibles al modo en que se les trata. Es decir, los vínculos emocionales a estas edades son simples, los niños observan y aprenden rápidamente lo que nos gusta y lo que nos desagrada pero carecen del aparato psíquico necesario para cumplir siempre nuestros deseos cuando estamos ausentes (Bowlby, 2014).

2. Marco teórico

2.1. La teoría del apego

El apego es un vínculo afectivo que establece el ser humano con las personas que interactúan de forma privilegiada con él. Habitualmente serán sus progenitores o un número reducido de personas específicas, claramente diferenciadas y preferidas respecto a las demás (Comín, 2012). La teoría propone que los niños se apegan instintivamente a quien cuida de ellos con el fin de sobrevivir, incluyendo el desarrollo físico, social y emocional. El sentimiento que se busca y se genera en este vínculo es el de seguridad afectiva y familiaridad. El comportamiento de apego, inicialmente basado en la proximidad cuerpo a cuerpo, evoluciona rápidamente con el desarrollo de la subjetividad hacia formas más complejas que constituirán las diferentes expresiones del deseo de contacto afectivo (Comín, 2012)

Este apego puede ser seguro si se responde a las necesidades del niño, inseguro si no responde o ambivalente en el caso de recibir mensajes contradictorios (Delgado y Oliva, 2004).

En el proyecto de educación para una vida mejor promocionado por BBVA y titulado “Aprendemos juntos”, el psicólogo Rafa Guerrero (2019) comenta la existencia de cuatro tipos de necesidades básicas que los niños buscan satisfacer por medio de sus figuras de apego.

- Necesidades fisiológicas → Tienen que ver con la alimentación, con que estén lo suficientemente hidratados, que tengan techo, etc. Gracias a estas se cubrían las necesidades emocionales
- Necesidades cognitivas → Estas tienen que ver con la necesidad de aprender, de ser mejores personas cada vez, de ir evolucionando como personas.
- Necesidades del tipo social → Somos, de por sí, seres sociales los cuales necesitamos los unos de los otros.
- Necesidades afectivas → Son las que más nos cuesta reconocer. Nuestros hijos/as deben saber que nosotros los vamos reconduciendo durante las primeras etapas de su vida ante las diferentes situaciones y necesidades que se le presenten.

La forma de cubrir las necesidades tiene mucho que ver con los estilos de apego, o sea, si vemos a una persona con un estilo de apego seguro, queda claro que si rebobinamos la cinta de su historia fue ya que sus papás han sabido cubrir sus necesidades de forma correcta. Lo opuesto pasa con los individuos que se caracterizan por tener un apego inseguro.

Para cubrir esas necesidades, los padres deben pasar por 4 fases, que son las siguientes:

- Disponibilidad → Tienen que estar físicamente disponibles, en el sitio en el que se encuentra el niño/a. Una vez allí, podemos pasar a la siguiente fase.
- Accesibilidad → Consiste en estar físicamente y mentalmente accesibles para el niño/a.
- Sintonizar → Una vez conseguidas las dos anteriores fases, debo tener la capacidad de ponerse sobre sus zapatos y entender cuál es su necesidad.
- Ser responsivo → Una vez entendida su necesidad, esta última fase consiste en cubrir la misma.

En funcionalidad de todo lo designado antes, tenemos la posibilidad de clasificar el apego en diversos tipos. Ainsworth (1962, 1964) creó y aplicó un programa empírico conocido como situación extraña para evaluar la calidad del parentesco entre una

mamá y su hijo, basándose en que las figuras de apego trabajan como soporte del comportamiento exploratoria y por consiguiente las separaciones son seguidas de efectos psicológicos y fisiológicos en el infante. Ella identificó 3 estilos de apego:

1. Apego seguro
2. Apego inseguro-evitativo
3. Apego inseguro ambivalente

Los individuos con estilo de apego seguro son capaces de utilizar a sus cuidadores como una base segura una vez que permanecen angustiados. Saben que los cuidadores estarán accesibles y que van a ser susceptibles y responsivos a sus necesidades. El estilo de apego seguro se ha visto en un 55%-65% de chicos en muestras que incluyeron familias que no presentaron ningún acontecimiento clínico (Botella, 2005). En esta clase de apego los progenitores ofrecen una percepción e interpretación correcta a las necesidades del infante, fortaleciendo la relación del infante con el ambiente, exploran frente a la existencia de su cuidador, permanecen ansiosos en presencia del extraño y lo evitan. Se perturban por las ausencias del cuidador, buscan el contacto, con su presencia se sienten seguros. “El sujeto confía en que sus papás o figuras parentales van a ser disponibles, propensos y ayudantes si él está en una situación adversa y atemorizante” (Ramírez, 2012)

En el apego inseguro-evitativo, la observación ha sido protagonizada como si el infante no tuviera confianza en la disponibilidad de la mamá o cuidador primordial, demostrando escasa ansiedad a lo largo de la división y un claro desinterés en el siguiente reencuentro con la mamá o cuidador. Inclusive si la mamá buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento (Delgado y Oliva, 2004).

En el apego inseguro-ambivalente el infante muestra ansiedad de división pero no se tranquiliza al reunirse con la madre o cuidador, según los observadores parece que el infante hace un intento de exagerar el afecto para asegurarse la atención (Fonagy, 2004). Es propenso al aferramiento y quejas, se perturban por la división, mezclan

apego con expresiones de enojo y resistencia. Expresan la necesidad de la proximidad e intimidad, mezclada con inseguridad, temor al rechazo, averiguación constante de atención y conductas afectivas de parte de los demás. (Ramírez, 2012)

Sin embargo, posteriormente otros autores han planteado un cuarto tipo de apego al que llaman Desorganizado-Desorientado o apego inseguro-temeroso, que integra muchas de las propiedades de ambos tipos de apego inseguro antes nombrados. (Maine y Solomon, 1986)

En el apego inseguro-temeroso el infante afirma inmovilidad, deseo de huir todavía estando con el cuidador, parece que el cuidador fue fuente de miedo y reaseguramiento por lo cual el sistema de apego le genera conflictos. Este apego inseguro se ha asociado a pérdidas no resueltas y traumas (Mikulincer y Shaver, 2003). Se relaciona con abusos sexuales o físicos y negligencia, puede darse paralelamente una vez que la mamá es incapaz de contestar a las necesidades del infante gracias a patologías, trastornos psicológicos o está afectivamente ausente, dejando al infante en segundo plano, pasando por periodos de mucha atención, rechazo y desamparo temporal. (Ramírez, 2012). El apego desorganizado parece ser un elemento general de peligro que beneficia el desarrollo del comportamiento desadaptado (Riggs et al, 2002).

Mary Ainsworth (1962, 1964) llegó a la conclusión de que una vez que el infante tiene propiedades de un tipo de apego, en un 75% de los casos se preserva una vez que se es maduro.

3. La segunda infancia

En la segunda infancia el infante ingresa en la escuela, lo cual supone, en cuanto a la dinámica de la formación de su personalidad, por un lado, una agravación, puesto que la instrucción requiere nuevas exigencias a las que el niño debe adaptarse rápidamente, a la misma vez que sufre la desconfiguración de la figura de apego, pero por otro lado se puede también hallar alivio, porque hace posible un apartamiento legítimo de la situación familiar. Por tanto, en la escuela la personalidad puede y debe desempeñar un amplio papel, adquiere un nuevo aspecto (“máscara”). Para los niños

en situaciones familiares extremas, la situación escolar significa a menudo una salvación de la deformación permanente de la personalidad.

En total, la segunda infancia tiende a un equilibrio de las tensiones originadas dentro de la personalidad, casi siempre en la llamada primera edad de la obstinación; en circunstancias favorables se logra una compensación de las necesidades propias y de las exigencias ajenas en la madurez infantil por la insatisfacción de sus necesidades por parte de la figura de apego en la primera infancia.

Los vínculos emocionales entre los iguales, se caracterizan a lo largo de esta etapa por el aumento del tiempo que pasan juntos los niños y las niñas sin la supervisión del adulto en un nuevo contexto (la escuela), porque las relaciones de amistad se intensifican, los grupos comienzan a estar formados por más miembros y se amplían los contextos en las que se desarrollan (Moreno, 1990).

Desde el nacimiento, el niño siente miedo por la separación de los padres y el vínculo afectivo es muy grande; el lenguaje surge entre otros para favorecer la comunicación afectiva con la figura de cuidado; después hasta los 7 años la utilización del lenguaje sirve para la socialización del individuo, haciendo uso del mismo para comunicar estados de ánimo, sensaciones, sentimientos. (Reyes y Vorher, 2003)

Hasta los doce años, el niño comienza un momento de generación de amistades ocupando distintos roles en los grupos de referencia, asumiendo las normas sociales y experimentando la convivencia (del egocentrismo evoluciona a la socialización). Se interactúa más con las personas y se forman compañeros y amigos dentro, tanto del contexto escolar como de las actividades a las que acuden (campamentos, extraescolares,...); desarrollan valores grupales como la cooperación, el respeto y la ayuda mutua, la convivencia. En esta etapa, a partir de los 7 años los niños empiezan a tener claras preferencias por amigos del mismo sexo. Las relaciones entre las niñas son más cercanas e intensas que entre los niños, menos extensas y más exclusivas. Es fácil ver a un grupo formado por tres amigas durante todo el curso, mientras que un niño tendrá un grupo de amigos mucho más extenso muchas veces derivado de actividades deportivas en las que participa, por ejemplo el grupo de los compañeros de fútbol.

A partir de los 11 años el número de buenos amigos en ambos casos se reduce puesto que el grado de implicación es mucho mayor entre ellos. El grupo de amigos empieza a ejercer una gran influencia sobre los niños, tanto positiva como negativamente.

3.1 Desconfiguración de la figura de apego

A lo largo de la segunda infancia (6 a 12 años) se produce la etapa de latencia. Comín (2012) realiza un interesante análisis sobre las consecuencias de la desconfiguración de la figura de apego a lo largo de la segunda infancia. La continuidad de la desorganización en el vínculo de afecto o la ruptura de este generan angustia depresiva, que acompaña a los continuos momentos de frustración que genera la no estabilidad en la relación afectiva. También es reactiva al síndrome de abandono (estado de impotencia, de resignación, acompañado de un descontento amargo y constante y un fuerte sentimiento de rechazo).

Durante esta etapa, la pulsión sexual queda latente o dormida. Esto significa que durante este período los niños y las niñas se centrarán en otros aspectos de su desarrollo, como puede ser el aprendizaje de destrezas y las relaciones personales con niños del mismo sexo principalmente.

Las frustraciones constantes en la relación con las figuras de apego generan también comportamientos de malestar generalizado que, en la latencia se manifiestan a través de malhumor, conductas agresivas, reacciones de cólera, chantajes, tanto en la relación con los adultos como con sus propios iguales.

Con respecto a las dificultades sociales, la etapa de latencia es el momento en que se configura el poder jugar con el juego asociativo y de reglas y normas. Esto supone disfrutar con la compañía de iguales, compartir, competir y colaborar, saber ganar y perder, aprender a esperar turno, ayudar a los otros y ponerse en el lugar del otro.

Los niños con carencias en el vínculo de apego tienen grandes dificultades en establecer relaciones sociales placenteras, por razones que estableceremos más adelante. Por ello, las relaciones con iguales se caracterizarán por ser:

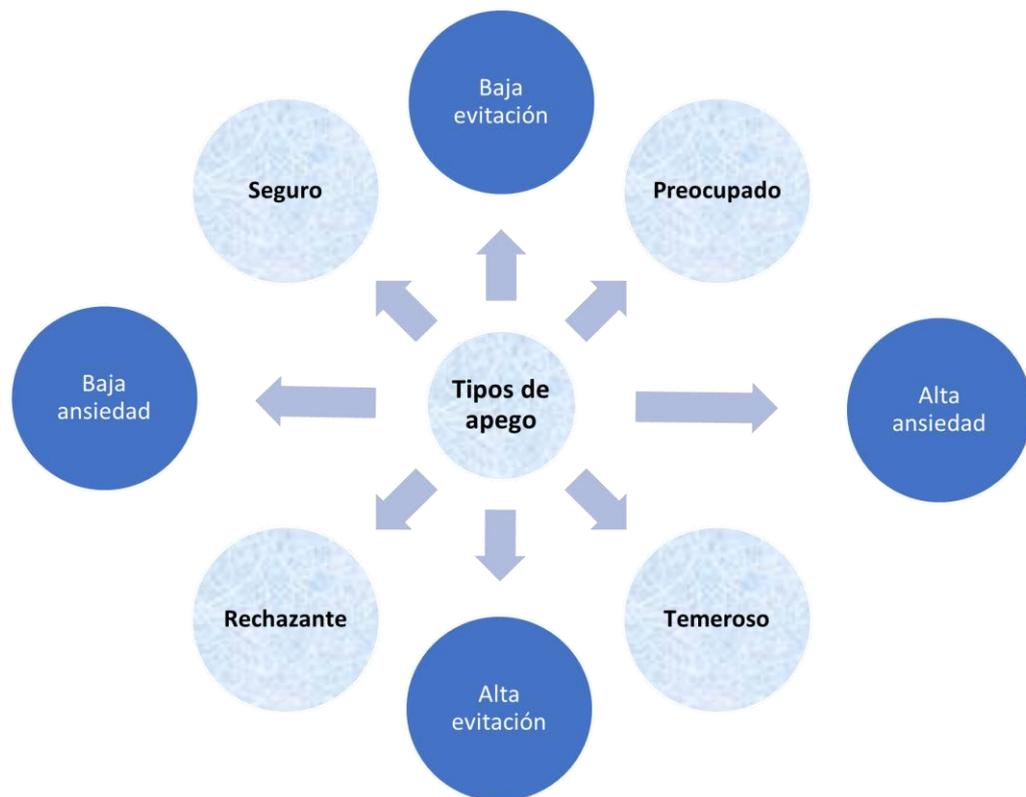
- De dependencia excesiva, siendo relaciones muy intensas pero inestables. Les cuesta entender los motivos del otro y viven cada situación social como la repetición de un rechazo o un abandono.
- Les cuesta perder, y este no poder perder hace muy poco placenteros los momentos de juego: están más pendientes de que les hagan caso, de ser los primeros que disfrutan del juego. Acaban en un circuito cerrado de no poder jugar, sentirse rechazado, enfadarse y rechazar, quedarse al margen para volver a agredir y no poder jugar. La relación con los compañeros de juego está teñida de agresividad y malestar.
- En ocasiones generan relaciones de total sumisión al otro, anulándose como sujetos en función del único motor que es sentirse acompañado o amparado por el otro.

3.2 Los estilos de apego y la personalidad

Un estilo de apego seguro y un estilo educativo democrático de las familias son muy importantes a la hora de explicar los comportamientos de los niños. También son las responsables de observar conductas en los niños cuando sus hijos interactúan con sus compañeros.

Los estilos de apego permiten abordar el avance de sus características individuales y su desarrollo psicológico; al definir modelos prototipos de reacción emocional, conducta interpersonal y autoimagen, es posible asociar patrones de apego a condiciones personales específicas (Zambrano et al, 2009).

Concretamente, el autor Fraley (2000) estableció un esquema que relaciona los tipos de apego con las características que pueden presentar sus portadores a la hora de relacionarse con sus iguales. A continuación, presentamos una adaptación de dicho esquema:



Por ello, si nos fijamos en la figura podemos comprender que en un vínculo emocional establecido en:

- Apego de estilo seguro: baja ansiedad y baja evitación
- Apego de estilo rechazante: baja ansiedad y alta evitación
- Apego de estilo preocupado: baja evitación y alta ansiedad
- Apego de estilo temeroso: alta evitación y alta ansiedad.

Cuando en la relación con los objetos de amor prevalece la angustia, la privación, la frustración, la inconstancia, la poca durabilidad o el abandono, en los niños se graba un sentimiento de angustia abrumador, el cual desconfigura el aparato psíquico y es causante de la aparición de comportamientos como el aislamiento, la voracidad, la envidia, la agresión, el control obsesivo, la dificultad en la comunicación e interacción con el otro, etc. Es decir, tanto el abandono como la vulneración ocasiona que en los niños exista dificultad para establecer relaciones en las cuales los vínculos sean sanos y seguros (Leguizamón, 2014).

Múltiples autores han observado concordancias en lo que se refiere al estilo de apego al que se ha aferrado el escolar con el tipo de personalidad que presenta a la hora de

relacionarse con sus iguales en la segunda infancia. Por ejemplo, Cassidy y Berlin, (1994) afirman que niños con apego inseguro presentan diferentes dificultades inter e intrapersonales, dependiendo de si se enfrentan a ellas con estrategias de preocupación (ambivalencia) o de evitación. Siguiendo este razonamiento, presentamos a continuación las características personales que más se repiten en cada uno de los tipos de apego predominantes en la infancia del niño.

Aquellos niños que, a lo largo de la primera infancia desarrollan un apego seguro, en etapas posteriores presentan dominio personal, tienden a ser personas, positivas, cálidas, estables y con relaciones satisfactorias, con perspectivas coherentes de sí mismas. Manifiestan seguridad y confianza para establecer relaciones de amistad, no se preocupan por estar solos y disfrutan de la compañía. La persona segura de sí misma presenta un apego seguro que puede traducirse como desapego, siendo este la ausencia de posesión: "El desapego no es desamor, sino un manera sana de relacionarse, cuyas premisas son la independencia, no posesividad y no adicción" (Ramírez, 2012). Es decir, las personas con apego seguro buscan afiliación y apoyo sin preocuparse por ser abandonados, caracterizándose por presentar baja ansiedad ante la posible pérdida de apego y por escasa evitación de aproximación hacia los otros. Es decir, no temen que otros los abandonen, ni se sienten incómodos con la proximidad e intimidad (Casullo y Fernández, 2005).

En cuanto a los tipos de apego inseguro, estos se han relacionado con el trastorno límite de la personalidad debido a la presencia de traumas no resueltos en las personas que lo padecen (Aaronson et al, 2006), así como también se ha relacionado la aparición de este trastorno con la existencia del estilo de apego desorganizado (Westen et al, 2006).

Por otro lado, aquellos niños que a lo largo de la primera infancia desarrollan un apego inseguro o evitativo muestran discordancias y dificultad para establecer vínculos emocionales en etapas posteriores ya que esperan ser desplazados debido a las experiencias vividas. "Mantienen las distancias y es propenso a tiranizar a otros niños". Manifiestan incomodidad al intimar con los demás, no confían en el resto de personas y evitan depender de otros y que dependan de ellos. Evitan todo tipo de

relaciones en las que se sienten muy cercanos emocionalmente a otra persona, manifiestan conductas irritables, emociones negativas y agresividad. (Ramírez, 2012).

Sin embargo, aquellos niños que a lo largo de la primera infancia desarrollaron un apego ambivalente mostraron discordancias en cuanto a su manera de actuar y relacionarse con los que le rodean. Las experiencias con sus figuras significativas ha creado un modelo inaccesible y ausente afectivamente, lo cual provoca ansiedad, mientras más hostil sea la figura significativa habrá más tendencia al acercamiento. (Ramírez, 2012)

Por último, aquellos niños que a lo largo de la primera infancia desarrollaron un apego inseguro temeroso admiten un deseo de intimidad y afiliación, pero la mala imagen de sí y de los otros les induce desconfianza y temor y se caracterizan por evitar la cercanía. Estas personas tienen un alto nivel de ansiedad por la poca disponibilidad de la figura de apego. (Páez et al, 2006). Se muestran incómodos ante la cercanía, desean tener relaciones cercanas pero les resulta difícil confiar, tienen miedo de ser lastimados, muestran inseguridad, conductas confusas y desorganizadas. (Ramírez, 2012)

Por otra parte, algunos estudios han tratado de hacer una aproximación entre el estilo de apego y los rasgos antisociales y psicopáticos (Celedón et al, 2016) concluyendo que las características familiares, sociales y demográficas representan factores de riesgo para la psicopatía, lo que permite establecer un hallazgo en relación a las teorías del apego. Existe una relación entre el apego inseguro ambivalente en la infancia y la psicopatología ya que este tipo de apego se relaciona con el trastorno de ansiedad en el adolescente (Warren et al, 1997).

3.3 Formación de la personalidad en la educación primaria.

Como ya hemos dicho con anterioridad, durante la segunda niñez se completa el desarrollo de la personalidad del infante. Por cierto, según Ainsworth y Bowlby (1991), esta seguridad y continuidad del estilo de apego de cada persona se debería a los modelos mentales que instituye sobre sí mismo y los otros que se generan debido a

aquel estilo de apego y que son persistentes. Dichos modelos mentales al realizarse y actuar en un grupo familiar subjetivamente estable, tienen la posibilidad de conservar inalterables durante la vida (Musitu y Cava, 2001).

Sin embargo, aun cuando tengan tendencia estable, tienen la posibilidad de padecer variaciones en funcionalidad de los cambios acontecidos durante la vida y que modifican el comportamiento de cualquier persona de los sujetos que componen la interacción de apego (Escrivá et al, 1996). En los casos en los cuales la proximidad y estabilidad no han operado para el establecimiento de un tipo de apego seguro, se desarrollarán sentimientos negativos de inseguridad, desamparo o temor ya que el modelo de la mente desarrollado suscita el miedo a la inaccesibilidad de la mamá. Esta es una actitud adaptativa que durante la evolución se ha transformado en necesaria para la supervivencia de la especie (Bowlby, 2014).

La personalidad según Seelbach (2012) *“permite conocer de forma aproximada los motivos que llevan a un individuo a actuar, a sentir, a pensar y a desenvolverse en un medio; (...) La personalidad se puede definir como la estructura dinámica que tiene un individuo en particular;”*

En el desarrollo de la personalidad se han considerado las experiencias tempranas, incluidas ciertos tipos de apego y algún trauma relacional, como los aspectos que pueden crear síntomas en la personalidad de los adultos, es importante considerar a la infancia y sus experiencias amenazadoras vividas, percibidas como situaciones de riesgos, generando preocupación por ubicar a la vida en algo inesperado, además de la falta de afecto y cuidado, como creadoras de las sensaciones traumáticas que son conocidas como traumas ocultos incapacidad del cuidador para equilibrar la regulación afectiva. Enfocarse en la situación o experiencia traumática temprana es considerar la prevalencia y sus efectos a largo plazo, sin olvidar que dichas experiencias podrían no ser recordadas en la vida adulta, sin embargo, otros factores traumatizantes poderosos son la negligencia biparental y la ausencia de alguna figura de apego, creando en el niño incertidumbre y desamparo, por otro lado ese no sería el caso de los niños que cuentan con una persona que les brinde apoyo y cuidado, a pesar de ello se debe considerar al control que brindan los padres sin afecto, como una

experiencia alejada a la vinculación, aparentemente las actitudes o conductas que tengan los padres con sus hijos parece no solo influir al desarrollo de cualquier patología, sino que también incrementa la facilidad de caer en otros factores de riesgo.

Gunderson (1984, 1996), menciona a las diferentes reacciones de un niño con apego inseguro, con el miedo a tener que depender de los otros, a la extrema preocupación al abandono y la necesidad de saber la ubicación de su cuidador para su tranquilidad, pero que pueden crear problemas en la conducta, es así que, el apego se convierte en una función simbólica instaurada desde las primeras experiencias de relación, que bien pueden ayudar a crear buenos patrones de desenvolvimiento, o bien la ausencia de este apego puede generar vulnerabilidad. Otro aspecto interesante a considerar, es la situación de padres con problemas de personalidad, debido a factores genéticos o biológicos, pues esto podría llevarlos a no sentir las necesidades de sus hijos, fallando a la hora de sustentar un ambiente adecuado. Las experiencias positivas con las figuras de apego seguro pueden ser uno de los factores sociales protectores más efectivos (Maristany, 2008).

Cuando los niños y las niñas tejen una adecuada red social, perciben que tienen amigos, que son queridos y valorados entre sus iguales y que reciben ayuda de sus iguales cuando lo necesitan, perciben igualmente que existe una buena convivencia en términos generales en sus escuelas. El sistema de los iguales se muestra como contexto social influyente y que afecta al mundo social y emocional de los y las niñas (Reyes et al., 2012).

La autoestima que el niño ha desarrollado hasta el momento es importante para la selección que un niño hace de sus amigos; si un niño tiene una buena autoestima, tiene conductas altruistas, y es maduro cognitivamente, es más fácil que se relacione con niños con los que comparte esas mismas características, beneficiándose de la relación con dicho grupo. Es muy importante cómo un niño se relaciona con sus iguales puesto que puede ser un niño popular que vaya ganando en autoestima y confianza social a lo largo de su desarrollo, o todo lo contrario, un niño rechazado por el grupo lo cual le llevará a un número menor de contactos sociales y de ello se deriven menores oportunidades para aprender nuevas habilidades sociales. Cada vez el niño tendrá una menor competencia social que terminará de nuevo redundando en

un rechazo de los amigos. En general, podemos distinguir 3 perfiles de escolares en cualquier red social de iguales: los populares, los olvidados y los rechazados.

A continuación, presentamos algunas de las características de los comportamientos de los diferentes perfiles:

Los niños populares son aquellos que manifiestan las siguientes características:

- Son cálidos, cooperativos, prosociales
- No utilizan la agresividad, resuelven conflictos de manera amigable.
- Se comunican con los demás de forma madura y sensible, son empáticos
- Cuando tratan de integrarse en un grupo lo hacen lentamente y una vez dentro son activos, llevan la iniciativa, se adaptan fácilmente a los cambios propuestos dentro del grupo, no se quedan en segundo plano a la hora de tomar decisiones con respecto al juego, participan activamente, pero lo hacen con habilidad y no con agresividad tratando de imponerse.
- Son niños que ayudan a los otros, les apoyan emocionalmente y el resto del grupo confía en ellos.
- Estos niños tienen más posibilidades de convertirse en adolescentes más adaptados socialmente y con menos problemas en general (personales, académicos, familiares, ...)

Por el contrario, los niños olvidados por sus compañeros:

- Se relacionan menos con los otros niños, son menos sociables
- No son agresivos, pero hacen muy pocos intentos por ingresar en el grupo, juegan solos, rechazan la participación en los juegos si son invitados.
- Cuando estas características se mantienen en el tiempo acaban siendo niños que son calificados como extraños por sus compañeros.

- Son niños ansiosos, con una evidente baja autoestima, hipersensibles, con poco sentido del humor ante las bromas de los demás, bromas que suelen interpretar como burlas.
- Estos niños tienen más riesgo de convertirse en víctimas de maltrato entre iguales.
- Son niños que no cuentan con las habilidades sociales necesarias para integrarse en un grupo o que piensan que no van a ser aceptados por los demás y no ponen en práctica las habilidades que puedan tener.

Por último, los niños rechazados por sus compañeros:

- Manifiestan conductas temidas por sus compañeros.
- Pretende usar la violencia para dominar a sus compañeros, es una violencia que el grupo no percibe como justificada y no es aceptada.
- Son niños que no cooperan, son rígidos ante los juegos, no suelen tener buenas habilidades para solucionar problemas, y sus conductas prosociales son mínimas.

4. Personalidad y conductas agresivas y violentas en la educación primaria.

Ainsworth (1978), ha podido identificar tendencias innatas que regulan la forma como respondemos al peligro, a las pérdidas y a las amenazas y que están relacionadas con la forma como nos vinculamos con las personas más significativas.

Como ya hemos visto en apartados anteriores, múltiples autores e investigaciones demuestran la correlación que existe entre el estilo de apego que hemos desarrollado a lo largo de la primera infancia con las características de nuestra personalidad que establecemos a lo largo de la segunda infancia, entre estas características, una que destaca especialmente y que trataremos a continuación es la agresividad. Concretamente se han llevado a cabo múltiples estudios en los que se halla una correlación significativa entre la agresividad, el retraimiento, altos niveles de psicopatía, baja percepción en la sobreprotección materna y los estilos de apego

evitativo y ansioso (Cabrera y Gallardo, 2013). Además, también se ha relacionado el tipo de apego desorganizado con la aparición de agresividad infantil o reacciones violentas (Shaw et al, 1996).

En 2018 se realizó un estudio descriptivo, con el fin de identificar los estilos de apego en una población estudiantil de entre 10 y 12 años de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Bucaramanga (Colombia). En los resultados se encontró que los escolares de la institución privada presentaban un apego seguro con la madre y padre en el 32.8 %, contrastando con la institución pública en un 23.4%. En conclusión los estudiantes de la institución pública contaron con mayor frecuencia de apego inseguro (Ambivalente o evitativo) comparado con los integrantes de la institución privada. (Acuña et al, 2018).

Una muestra de las consecuencias de la agresividad en la red de iguales es el conocido “bullying” o “acoso escolar”. Los más de cuarenta años de estudio sobre el bullying o el acoso escolar lo han definido como uno de los principales problemas en las relaciones interpersonales que establecen los escolares, lo cual afecta enormemente no solo a la calidad de esas relaciones sino también a la de la convivencia en general (Martínez et al, 2013).

En la actualidad, nuestra sociedad está asistiendo a un incremento de la conflictividad escolar y de las conductas violentas en el aula. Muestra de ello son las incesantes noticias que aparecen casi a diario en los medios de comunicación. Pero, ¿a qué se debe este incremento de la conflictividad escolar?

Martínez (2016) obtuvo que un 55% de alumnos se podían clasificar como no agresivos. Lo cual deja una alarmante cifra de 45% de alumnos que muestran agresividad.

Carrillo (2014), realizó una interesante investigación en la que analizó si existían relaciones de los comportamientos agresivos con el sexo, la edad, lugar de residencia, rendimiento académico y actividades fíicodeportivas, a niños de entre 7 a 12 años de ambos sexos de educación primaria mediante una escala de conductas violentas compuesta por 25 ítems. Los resultados fueron un mayor predominio de la agresión relacional o indirecta frente a la agresión física, mayor agresividad en niños que en niñas. Mayor agresividad en aquellos alumnos que residen en un entorno rural frente a

los que viven en ciudad, mayor agresividad en aquellos alumnos repetidores de curso, que practican actividades físicas extraescolares o deportes sin contacto.

Uno de los resultados obtenidos más interesantes es la conexión de las conductas violentas con la práctica de actividad física extraescolar, ya que los resultados evidencian que hay una mayor agresividad en aquellos niños/as que sí la realizan. En contra de lo que generalmente se piensa, la práctica de actividad física-deportiva organizada no es algo que beneficie directamente a los niños/as (Martens, 1978). Una posible explicación al respecto puede derivarse del hecho de que el desarrollo de la deportividad, ganar o perder, el liderazgo y la competitividad no se efectúen de manera adecuada y debería replantearse su planteamiento para proporcionar prácticas beneficiosas de aprendizaje (Weinberg y Gould, 1996).

Curiosamente, Carillo (2014) descubrió que los alumnos que realizaban deportes sin contacto presentaban un aumento de la agresividad frente a los que realizaban deportes con contacto.

Esto se justifica en que en los deportes con contacto los alumnos pueden dar una salida a toda esa frustración acumulada frente a los deportes sin contacto, en los que no tienen relación con sus oponentes. Además, esto también podría verse afectado por variables como la competitividad y las metas orientadas al resultado que son auto impuestas a una edad temprana, junto con la imposición de unas normas que al alumno le generan frustración (Duda y Huston, 1995).

Además, también se descubrió que los alumnos/as de menor edad presentan más actitudes agresivas. Concretamente, el pico de agresividad más alto se encuentra a los 8 años, momento en el que los niños muestran una mayor cantidad de conductas agresivas. En relación a esto, Del Rey (2008) señaló que los alumnos/as de menor edad son los más propensos a generar comportamientos agresivos, de modo que, con el paso de los años, este hecho disminuye. La impulsividad puede ser un factor que ante un determinado conflicto puede derivar en una actitud agresiva. Farrington (1989) encontró que dicha impulsividad era uno de los seis predictores más destacados de la agresión en niños/as entre los 8 y 10 años.

Hemos podido acceder a una estadística por medio de ISTAC, que nos muestra la actividad registrada por problemas con menores según tipos por islas y años.

	2012				
	Agresiones	Riñas y tumultos	Amenazas	Coacción verbal	Insultos
Lanzarote	141	201	58	.	61
Fuerteventura	120	159	93	.	77
Gran Canaria	186	582	216	.	197
Tenerife	743	415	722	.	822
La Gomera	1	2	3	.	2
La Palma	30	53	20	.	31
El Hierro	3	6	3	.	1

	MENORES INFRACTORES	Absentismo escolar	Lesiones	Otros menores infractores	OTROS
2012					
Lanzarote	159	18	0	124	..
Fuerteventura	126	85	6	10	..
Gran Canaria	486	160	6	1	..
Tenerife	815	287	7	94	..
La Gomera	5	0	0	2	..
La Palma	183	80	4	19	..
El Hierro	12	12	0	0	..
2010					
Lanzarote	354	112	..	217	..
Fuerteventura	67	34	..	5	..
Gran Canaria	741	386	..	78	..
Tenerife	1.346	411	..	452	..
La Gomera	27	15	..	0	..
La Palma	376	210	..	8	..
El Hierro	1	1	..	0	..
2008					
Lanzarote	107	71	1
Fuerteventura	75	58	15

Aquí podemos observar el aumento de problemas ocasionados por agresividad en menores de nuestras islas.

Volviendo a la investigación de Carillo (2014), se obtuvieron resultados que indican que hay mayor número de conductas violentas en el género masculino respecto al femenino. La razón detrás de este resultado puede deberse a que las niñas muestran una mayor predisposición a solucionar los problemas por medio de la comunicación, siendo menos impulsivas que los niños, quienes se dejan llevar más por sus instintos y emociones. Sin embargo, numerosos trabajos hablan de conductas violentas femeninas de índole diferente a la masculina, por lo que las niñas podrían no ser menos agresivas, sino que presentan un tipo diferente de agresividad (Underwood et al, 2001). Tras analizar algunos de los trabajos sobre este tema por autores previamente nombrados podemos afirmar que las chicas utilizan más la agresión relacional (indirecta) por medio de la expansión de rumores o provocando el aislamiento social, y que los chicos emplean más a menudo la agresión manifiesta, física y verbal.

La impulsividad puede ser un factor que ante un determinado conflicto puede derivar en una actitud agresiva. Farrington (1989) encontró que dicha impulsividad era uno de los seis predictores más destacados de la agresión en niños/as entre los 8 y 10 años.

En este sentido, algunos estudios determinan que la probabilidad de verse envueltos en diadas de agresor-víctimas tiene que ver tanto con las características individuales, como con las características de la relación que mantienen unos niños con otros (Salmivalli y Peets, 2010). Al respecto, encontramos evidencias de la incidencia de habilidades de cognición social que favorecen el uso de la agresión (Hodges, 2003). Lo que nos lleva a considerar el papel que las habilidades sociales podrían desempeñar en las conductas de bullying. De este modo, podemos encontrar estudios que citan entre otras, características como la impulsividad, la falta de empatía, la necesidad de dominar... que serían identificativas del agresor, y características como la inseguridad o baja autoestima entre otras, propias de las víctimas (Ortega, 2010).

Reyes (2019) realizó una investigación junto a otros autores para hallar la correlación entre el clima social familiar en el que se mueve el niño y la expresión de agresividad en la escuela. Uno de los ítem que analizaron es la expresividad familiar.

Los resultados mostraron que en casi la mitad de los hogares hay reservas a la hora de decir lo que les parece (42%) y expresar sus emociones negativas (43%). Las respuestas de los individuos analizados apuntan a la existencia de límites para la manifestación de las inquietudes y opiniones personales de los niños, lo cual es un elemento a considerar en su madurez social. Zambrano y Almeida (2017), han señalado que las conductas violentas dependen del grado de integración social familiar, por lo que la expresividad es un activo que debe ser consolidado como un recurso que permite canalizar las inquietudes e inconformidades, de manera que reste carga emocional al sistema.

Las primeras manifestaciones y más frecuentes de ira son golpear o romper objetos. Reyes (2019) afirmó que estas expresiones emocionales de desahogo de los niños se desarrollan generalmente en privado, como recurso para canalizar las inquietudes e inconformidades que han ido reprimiendo a lo largo del día. Por ello, no es de extrañar que, de no ser suficiente con esto, trasladen estos problemas al contexto escolar. En público y frente a adultos los niños tienden a inhibirse al momento de

comunicar estas emociones negativas para no molestar al grupo, por lo que prefieren respetar los espacios de los demás.

La ira constituye una manifestación de agresividad que puede expresarse de distintas maneras, pudiendo hacerlo a través de la hostilidad (Reyes, 2019). En la escuela se han reportado casos donde se menciona que la hostilidad se presenta mediante el bullying. Las diferencias en cuanto a puntos de vista propias del juego o de actividades académicas se convierten en fuente de conflicto y de oposición, y son propicias para exteriorizar la hostilidad hacia los compañeros, situación que ha sido mencionada por Buss y Perry (1992).

Actualmente se estima que alrededor de 200 millones de niños y jóvenes de todo el mundo sufren frecuentemente abusos por parte de sus compañeros (Salmivalli, 2011) siendo, según Roland (2010), la etapa de la educación primaria donde el fenómeno alcanza su máxima expresión, a pesar de que se constituye como un factor común en todas las etapas de la escolaridad (Boulton et al, 2010).

Desde los trabajos iniciales de Olweus (1978), dos son los grandes perfiles que han figurado en los episodios de maltrato escolar: víctimas y agresores. Las investigaciones más recientes adoptan perspectivas más complejas en su composición, completando así las propuestas que distinguen entre víctimas y agresores únicamente. Estas nuevas perspectivas permiten distinguir, en los trabajos más actuales tres tipos de categorías de chicos y chicas involucrados en bullying: agresores, víctimas y víctimas agresivas o agresores victimizados (Georgiou y Stavrinides, 2008), junto a un cuarto rol de espectador considerado en algunas investigaciones como clave para comprender el fenómeno del bullying y su perduración en el tiempo (Bacchini et al., 2009).

Las víctimas pueden ser calificadas como víctimas provocativas o pasivas dependiendo del tipo de reacción que presenten ante la agresión. De este modo, las víctimas provocativas son escolares inquietos, irritables y opositoristas que son agredidos por sus compañeros porque los provocan con frecuencia generando, en parte, la situación de victimización por parte de los agresores (agresores victimizados) (Pikas, 1989). En cuanto a las víctimas pasivas, no reaccionan agresivamente y no se defienden ante los ataques de los agresores, por lo que sus compañeros los perciben

como débiles y cobardes, lo cual le imprime su carácter retraído y tímido que hace que tengan una escasa integración social (Carney y Merrell, 2001).

Quizás, debido a que las víctimas hayan tenido experiencias de victimización con adultos con anterioridad, son caracterizadas como personas sumisas, inseguras o ansiosas (Hawker y Boulton, 2000) que suelen estar en situación de aislamiento social (Smith et al, 2001), situación que repercute en la baja autoestima y en los síntomas depresivos que presentan (Cassidy, 2009). Todo ello nos recuerda a la importancia de las figuras de apego y el estilo de apego predominante, el cual repercute, dependiendo de su tipo, en los mismos síntomas depresivos y baja autoestima. De acuerdo con esto, algunos estudios establecen la asociación entre victimización y los problemas externalizantes no solo como causa sino también como consecuencia (Reijntjes et al., 2011).

En cuanto a los agresores, contrario de lo que les sucede a las víctimas, ellos se perciben como populares (Buelga et al, 2008), lo cual les confiere una alta autoestima (Olweus, 2005) de la que se suelen valer para crear sus relaciones interpersonales y no ser rechazados socialmente (Rodkin y Berger, 2008).

En una revisión más actual realizada por las mismas profesoras (Sánchez et al, 2012) sobre la dimensión emocional de los implicados en bullying, se indica que los agresores presentan cierta dificultad para reconocer las emociones en los demás (falta de empatía). Pero además, este estudio señala que las investigaciones los reconocen con sentimientos de bienestar por lo que hacen, aunque en las ocasiones que son provocados por las víctimas se señala al enfado como la principal emoción que dicen sentir. Al igual que en las víctimas, las explicaciones causales también apuntan a vivencias en contextos de violencia con adultos (Coyne y Monks, 2011) lo que les confiere ese carácter acreditado de violento y dominante hacia los demás. Presentan además dificultades emocionales pero, como señalan Sánchez, Ortega y Menessini (2012), estas parecen encontrarse en la regulación emocional ante situaciones de bullying.

Se identifican como espectadores aquellos escolares que son conscientes de la situación y se posicionan con sus actos desde tres perspectivas diferentes que incluyen defender, reforzar o permanecer al margen. Con ello manifiestan una posición clara

desde la perspectiva de las víctimas, ayudándolas o consolándolas, y desde la de los agresores, reforzando y aprobando con sus gestos o incitaciones verbales las conductas que perpetran (Salmivalli y Vorten, 2004).

La elección de las diferentes perspectivas expuestas podría variar en función de la motivación. Así, las investigaciones muestran que los defensores de las víctimas no solo tienen habilidad sino voluntad para actuar demostrando con ello su competencia social y emocional (Pozzoli y Gini, 2010). En cuanto a los espectadores que se muestran indiferentes, los estudios los presentan como personas poco sociales que no solo carecen de responsabilidad y voluntad sino también de autosuficiencia para actuar, por ello se los describe como poco competentes (Pozzoli y Gini 2010). En cambio Camodeca y Goossens (2005) encontraron en su estudio que los espectadores que apoyan a los agresores parecen presentar habilidades cognitivas parecidas a estos.

Entre las aproximaciones teóricas sobre el origen del bullying encontramos diferentes perspectivas que han tratado la agresión como un componente innato, es decir, una respuesta del individuo al medio. En general, estas perspectivas han enfatizado el peso de las variables biológicas como factores explicativos de las conductas de agresión y predictivos de los comportamientos de bullying, sobre todo a nivel individual. No obstante, no debemos olvidar el carácter social del fenómeno.

Concretamente, en este trabajo destacamos la Teoría Etológica del Apego (Bowlby, 1969; 1979). Esta teoría relaciona las conductas de bullying con el estilo de crianza de los padres, lo cual a su vez ocasiona que predomine un estilo de apego u otro. De este modo, la conformación de la personalidad y la seguridad del niño dentro del ambiente familiar se destacarían como predictivas de este tipo de conductas, por lo que un apego inseguro aumenta el riesgo de la violencia como característica comportamental (Spangler, G. y Grossmann, KE (1993)

Los aspectos de la personalidad, como las emociones negativas de ira y hostilidad son también marcadas como factores relacionados en el bullying, además de los enunciados por Olweus (1999): la permisividad de las conductas de agresión, la actitud del cuidador y de los padres o los estilos educativos basados en la violencia.

Las investigaciones, tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores, así lo confirman señalando que en general los implicados en el fenómeno presentan además un pobre ajuste social y psicológico (Olweus, 1993; Rigby, 2003).

En 2019 se realizó una investigación a manos de Mena Rodríguez y Ulloa Espinoza que analizaba la relación entre los estilos de apego y el acoso escolar en un colegio de Perú, concretamente analizando a alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria.

Los resultados demuestran que el estilo de apego seguro e inseguro-evitativo se correlacionan inversamente con el acoso escolar con tamaño de efecto de la correlación de magnitud grande. Es decir, la forma de relación para estas variables se da en sentido inverso, a medida que disminuye la presencia de apego seguro o apego inseguro-evitativo aumenta la probabilidad de verse envuelto en una situación de acoso escolar.

Asimismo, esta investigación mostró que, el apego miedoso/preocupado predecía un mayor riesgo de ser víctima de acoso por los compañeros. Este resultado muestra que cuando un escolar reporta una forma de apego en la que se caracteriza por el establecimiento de una relación y profundos temores a ser abandonado o que la relación se termine, muestra inseguridad y baja autoestima (Bowlby, 1973; Ainsworth, 1978), por lo que habrá mucha mayor probabilidad que caiga en una dinámica de maltrato, desempeñando el papel de víctima, siendo propenso a recibir agresiones de tipo verbal (Olweus, 2000).

5. Conclusión

Como conclusión de este trabajo de fin de grado hemos de decir que nos hemos nutrido de información muy valiosa para el futuro, tanto nuestro como el de todo el entorno que nos rodea. Hemos confirmado la importancia de la educación emocional en las aulas ya que se promueve el desarrollo integral del alumnado, así como a entender el comportamiento y las emociones de cada uno de ellos/as, sobre todo ahora que hemos visto el carácter corrector de los problemas ocasionados por el estilo de apego, que representa la escuela. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en escenario privilegiado para la transmisión de patrones violentos o pacíficos de interrelación. A muy temprana edad el niño desarrolla habilidades emocionales, por lo

que, entre la familia y la escuela se deben estimular unas adecuadas relaciones interpersonales (Martínez, 2016).

Con este trabajo podemos comprender muchas más cosas de las que pasan en el aula y así mejorarlas para crear un buen ambiente, entre otros muchos aspectos.

Además, tras indagar en el incremento de la agresividad en niños y niñas de primaria, cada vez a una edad más temprana. Nos gustaría incidir en la importancia de prevenir e intervenir para acabar con el acoso y la violencia escolar. Para ello, se plantea como perspectiva de futuro la realización de proyectos de prevención e intervención desde el ámbito de la Educación Física. Normalmente, cuando pensamos en los beneficios de la Educación Física únicamente nos planteamos aquellos relacionados con promover un estilo de vida saludable pero también tiene una gran utilidad para que los alumnos establezcan vínculos entre ellos, relacionando actividades de cohesión del grupo, creando un ambiente en el que los alumnos se sientan seguros para comunicar aquello que les molesta, sirviendo así además como prevención y solución de los conflictos y la agresividad. Consideramos que una asignatura de Educación Física adecuadamente planificada, puede generar frutos no solo en el ámbito físico sino también en el psicológico, contribuyendo al descenso de la ansiedad y la frustración, beneficiando las relaciones sociales de los niños/as, la autoestima y proporcionando una alternativa a la utilización de la agresividad, reduciendo así la probabilidad de que ocurran otros fenómenos como el bullying.

En definitiva, algunos autores como Klevens *et al.* y Love *et al.* coinciden en afirmar que la escuela puede ser vista como un espacio especialmente privilegiado para intervenir positivamente a los menores con comportamientos agresivos. Se pueden asumir estrategias transcurriculares apoyadas en modelos que estimulen la dinámica del desarrollo cognitivo individual, puesto que el niño, al compartir su día a día con individuos semejantes, se torna particularmente susceptible de aprender y asimilar conductas e ideas de ellos (una de las vías primordiales de desarrollo de los niños es la identificación con sus pares).

Por ello, es primordial en nuestro papel como profesores promover todas las características idóneas para que la escuela sea un lugar de aprendizaje positivo para los alumnos.

6. Bibliografía:

- Aaronson, C. J., Bender, D. S., Skodol, A. E., & Gunderson, J. G. (2006). Comparison of attachment styles in borderline personality disorder and obsessive-compulsive personality disorder. *Psychiatric Quarterly*, 77(1), 69-80.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An Ethological approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Armus, M., Duhald, C., Oliver, M., Woscoboinik, N., & UNICEF. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Unicef.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 332-351.
- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473-485.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive behavior*, 37(3), 215-222.

- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of community & applied social psychology*, 19(1), 17-32.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. *Hemisphere*.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Olweus, D. (2000). Bullying. *Encyclopedia of psychology*, 1, 487-489.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. In *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Alianza.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School psychology international*, 30(4), 383-402.

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega, M. Atria, F. D. Alsaker, C. Blaya, A. Brighi, J. Calmaestra, y otros, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 33-53). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Buss A. y Perry, M. (1992) The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 63, N° 3, 452-459.
- Zambrano-Villalba, C., & Almeida-Monge, E. (2017). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(25), 97-102.
- Ortega Becerra, M. A. (2010). Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de

primer ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén. Granada: Universidad de Granada, 2012.

Ara Comín, Marisa. «El vínculo de apego y sus consecuencias para el psiquismo humano». *Intercambios, papeles de psicoanálisis / Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, [en línia], 2012, Núm. 29, p. 7-17, <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/353994> [Consulta: 16-07-2021].

Hodges, D. (2003). Music education and music psychology: What's the connection?. *Research Studies in Music Education*, 21, 31-44.

Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Hopes rather than fears, admirations rather than hostilities: A response to Archer and Bjorqvist. *Social Development*, 10(2), 275-280.

González Pérez, C. *Estilos de Apego y acoso escolar en estudiantes de la IE Túpac Amaru II del distrito de Florencia de Mora, Trujillo*.

Riggs, S. A., Jacobovitz, D., y Hazen, N. (2002). Adult attachment and history of psychotherapy in a normative sample. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(4), 344-353.

Ramírez Rodríguez, B. L. (2012). *Apego y su influencia en la manifestación de rasgos de depresión* (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).

Riso, Walter ¿ Amar o depender? Cómo superar el apego afectivo y hacer del amor una experiencia plena y saludable, Bogotá, Norma, 2003. Pág. 4 y 5

Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 329-341.

- Warren, S.L., Huston, L., Egeland, S., & Sroufe, L.A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 100-107.
- Casullo, M. M. & Fernández, M. (2005). Los estilos de apego. Buenos Aires: JVE Eds. Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Freud, S. (1900). El trabajo del sueño. *capítulo VI de La interpretación de los sueños*, 4, 285-292.
- Burlingham, D., & Freud, A. (1968). *Niños sin familia*. Luis Miracle.
- Heinicke, C. M. (1956). Some effects of separating two-year-old children from their parents: A comparative study. *Human Relations*, 9(2), 105-176.
- Moreno, M. (1990). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 8(1), 39-50.
- Hartup, W. (1983). The peer system. In E. Hetherington (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. 4th ed., Vol. 4, pp. 103-196). New York: Wiley.
- Còrdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.

- Tardiz, L., & Madeira, M. (2019). Relaciones interpersonales. *Hecho en la Frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española*, 9.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of personality and social psychology*, 78(2), 350.
- Botella, L., & Corbella, S. (2005). Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente. *Revista de psicoterapia*, 61(16), 77-104.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida: Edición renovada*. Ediciones Morata. Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida: Edición renovada*. Ediciones Morata.
- Mary Ainsworth (1962, 1964) - La influencia de la familia en el desarrollo del apego
123 Anales 57 / 2015 / pp. pp. 121-130
- Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Revista de la Universidad de Cuenca*, 57, 121-130.
- García-Fernández, C. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales.
- Acuña, L. E., Ríos, M., Vásquez, D. A., Ardila, M. C., & Acuña, M. (2018). Estilos de apego en una población estudiantil. *Revista de investigación en psicología*, 21(1), 5-14.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.

Chauvie Costabel, P. L. (2015). Empatía: Efectos de los vínculos primarios.

Cabrera J., y Gallardo R. (2013). Psicopatía y apego en los reclusos de una cárcel chilena. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, vol. 43, nº 1, 83-99. Universitat de Barcelona.

Rivero, J. C. C., Cogollo, M. E., Yáñez, M. M., García, B. B., & Bustos, P. M. Estilos de apego en un grupo de jóvenes.

Arias Ortega, M. P. (2021). Estilos de apego en la infancia que promueven conductas violentas en el enamoramiento adolescente en estudiantes de 12 a 17 años de la Unidad Educativa del Milenio de Quingeo durante el periodo 2019-2020.

Reyes, M., Vorher, V. M. (2003). Fundamentos conceptuales para el diseño de un noticiario en radio para niños y bases para su producción. (Tesis doctoral). Puebla, México.

Seelbach González , G. A. (2012). Teorías de la personalidad-Pdf.

Carrillo Esteban, B. (2014). Conductas violentas en la etapa de educación primaria.

Reyes, V. M., Salazar, T. D. R. M., Palacios, L. D. C. V., Alva, C. E. M., & Morales, A. G. S. (2019). El Clima Social Familiar y la Agresividad en Educación

Primaria: un estudio de caso en Guayaquil-Ecuador. *Research, Society and Development*, 8(11), 12.

Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment.

Fonagy, P. (2004). Teoría del apego y psicoanálisis. In *Teoría del apego y psicoanálisis* (pp. 255-p).

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), 77-102.

Zambrano Cruz, R., Villada Zapata, J. A., Vallejo Zapata, V. J., Córdoba Sánchez, V., Giraldo Hernández, J. J., Herrera, B., ... & Correa Ramírez, C. (2009). Propiedades psicométricas de la prueba de apego adulto "Experiencias en relaciones cercanas-revisado"(Experiences in close relationships-revised, ECR-R) en población colombiana.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico* (pp. 230-250). Barcelona: Ariel.

Westen, D., Nakash, O., Thomas, C., & Bradley, R. (2006). Clinical assessment of attachment patterns and personality disorder in adolescents and adults. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(6), 1065.

Celedón Rivero, J. C., Cogollo, M. E., Barón García, B., Miranda Yáñez, M., & Martínez Bustos, P. (2016). Estilos de apego en un grupo de jóvenes con rasgos antisociales y psicopáticos. *Encuentros*, 14(1), 151-165.

Guerrero, R. (2021, 27 de enero). V. Completa. La importancia del apego seguro. Rafa Guerrero, psicólogo. [vídeo]. *AprendemosJuntos*.
<https://www.youtube.com/watch?v=JrIwOxgAWXY&t=1338s>

Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Conducta de defensa activa y de observación pasiva en el acoso: el papel de las características personales y la percepción de la presión de los compañeros. *Revista de psicología infantil anormal* , 38 (6), 815-827.

Camodeca, M. y Goossens, FA (2005). Agresión, cogniciones sociales, enfado y tristeza en agresores y víctimas. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil* , 46 (2), 186-197.

Bowlby, J. (1979). La teoría del apego de bowlby-ainsworth. *Ciencias del comportamiento y el cerebro* , 2 (4), 637-638.

Spangler, G. y Grossmann, KE (1993). Organización bioconductual en bebés con apego seguro e inseguro. *Desarrollo infantil* , 64 (5), 1439-1450.

SLEE, PP, Smith, PK, MORITA, Y., Catalano, R., JUNGER-TAS, JJ y OLWEUS, D. (Eds.). (1999). *La naturaleza del acoso escolar: una perspectiva internacional* . Prensa de psicología.

Rigby, K. (2003). Abordar el acoso escolar en las escuelas: teoría y práctica. *Tendencias y problemas en la delincuencia y la justicia penal* , (259), 1-6.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2, 1-23.

Bowlby, J. (1973). Apego y pérdida: Volumen II: Separación, ansiedad e ira. En *Apego y pérdida: Volumen II: Separación, ansiedad e ira* (págs. 1-429). Londres: la prensa de Hogarth y el instituto de psicoanálisis.

Ainsworth, MDS (1978). La teoría del apego de bowlby-ainsworth. *Ciencias del comportamiento y del cerebro*, 1 (3), 436-438.

Olweus, D. (2000). Bullying. *Encyclopedia of psychology*, 1, 487-489.

Ulloa Espinoza, J. F., & Mena Rodríguez, T. S. (2019). Estilos de apego y acoso escolar en estudiantes de una institución educativa de acción conjunta del distrito La Esperanza, 2019.

Martínez, J. W., Cuevas, J. R. T., & Muñoz, A. F. O. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 33, 455-461.

Duda, J. L., & Huston, L. (1995). The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football. In IXth European Congress on Sport Psychology (pp. 665-662).

Martens, R. (1978). *Joy and Sadness in Children's sport*. Champaign, IL: Human Kinetic.

- Martínez-Monteaquedo, M. C., Fernández, J. M. G., & Saura, C. J. I. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Maristany, M. (2008). Diagnostico y evaluación de las relaciones interpersonales y sus perturbaciones.
- Shaw, D. S., Owens, E. B., Vondra, J. I., Keenan, K., & Winslow, E. B. (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Development and psychopathology*, 8(4), 679-699.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S. White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Gunderson, J. (1984). *Borderline personality dis-order*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Gunderson, J. (1996). The borderline patient's in-tolerance of aloneness: Insecure attachments and therapist availability. *american Journal of psychiatry*, 153, 752-758. Guttman
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 71-82.
- Musitu, G., & Cava, M.J. (2001). *La Familia y La Educación*. Barcelona: Octaedro

Main, M., y Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/ disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton y M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Westport, CT: Ablex Publishing.

Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, 4(2), 79-100.

Escrivá, M. V. M., Moreno, C., & del Barrio Gándara, M. V. (1996). Acontecimientos vitales y depresión en adolescentes. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 1(1), 10.

Diaz Leguizamón, R. S. (2014). Abandono, institucionalización y adopción de tres niños: de la destrucción del psiquismo a su reconstrucción.

Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child development*, 65(4), 971-991.