

Estilos de apego y resiliencia en futuros/as profesores/as

- Una revisión-

Autora: Faina Fernández Barroso

Tutora académica: M^a Isabel Simón González

CURSO ACADÉMICO 2019-2020

**MÁSTER EN INTERVENCIÓN Y MEDIACIÓN FAMILIAR, SOCIAL Y
COMUNITARIA**

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 2 |
| Abstract | 2 |
| Introducción | 3 |
| Marco Teórico | 4 |
| El apego | 4 |
| El apego adulto y sus diferentes manifestaciones | 6 |
| Concepto y tipos de Resiliencia | 9 |
| Método | 12 |
| Criterios para la búsqueda de artículos | 12 |
| Selección de artículos y criterios de elegibilidad | 12 |
| Resultados | 13 |
| Discusión y conclusiones | 21 |
| Referencias bibliográficas | 25 |

Resumen

Durante todo el ciclo vital las personas necesitan relacionarse con los demás con el fin de buscar protección y apoyo para satisfacer demandas biológicas y psicológicas. Dicha necesidad de establecer relaciones con los iguales es lo que se puede definir como apego. Este está presente en la vida desde el nacimiento, por lo que su desarrollo determinará la trayectoria vital ya que se relaciona con multitud de aspectos, destacando entre ellos la resiliencia, considerada como la capacidad de los seres humanos de afrontar positivamente situaciones adversas. En el presente trabajo, mediante el uso del método PRISMA, se ha realizado una revisión bibliográfica a lo largo de los 10 últimos años para analizar ambos conceptos y aplicarlo al ámbito educativo, pues los docentes representan figuras de apego significativas durante el periodo escolar. Los resultados han demostrado, principalmente, que existen diferencias en función del curso académico y del género, así como que el apego seguro se relaciona tanto con factores resilientes como con relaciones menos conflictivas y niveles más altos de autoestima y satisfacción con la vida, entre otros. Sin embargo, el apego inseguro va unido a menos conductas resilientes, relaciones más conflictivas y niveles más altos de ansiedad. Por tanto, la presencia del apego seguro asociado a factores resilientes, como pueden ser el humor o tener iniciativa, resultará positivo a la hora de desarrollar la docencia. De ahí la relevancia de introducir en la carrera docente contenidos sobre la manera adecuada de relacionarse emocionalmente con el alumnado y qué características psicológicas debe desarrollar el maestro para que sea eficaz la gestión del clima de aula.

Palabras clave: apego adulto, resiliencia, futuros docentes, factores resilientes.

Abstract

Throughout the life cycle, people need to relate to others in order to seek protection and support to meet biological and psychological demands. This need to establish relationships with peers is what can be defined as attachment. This is present in life from birth, so its development will determine the life path as it is related to many aspects, highlighting among them resilience, such as the ability of human beings to positively face adverse situations. In the present work, through the use of the PRISMA method, a bibliographic review was carried out over the last 10 years to analyze both concepts and apply at the educational field, since teachers represent important figures of attachment during the school period. The results have shown, mainly, that there are differences depending on the academic year and gender, as well as secure attachment is related to

both resilient factors and less conflictive relationships and higher levels of self-esteem and life satisfaction, among others. However, insecure attachment goes hand in hand with less resilient behaviors, more troubled relationships, and higher levels of anxiety. Therefore, the presence of secure attachment associated with resilient factors, such as humor or initiative, will be positive when it comes to developing teaching. Hence the relevance of introducing content in the teaching career on the appropriate way to emotionally relate to students and what psychological characteristics the teacher must develop for effective classroom climate management.

Keywords: adult attachment, resilience, teachers candidates, resilient factors.

Introducción

En la Psicología existe una variedad de modelos que ayudan a entender los diferentes momentos que acontecen en la vida de las personas. En esta línea, una de las teorías que más ha destacado a lo largo de la historia es la del *apego*, propuesta por John Bowlby (1969).

Lo que se conoce como *apego* se adquiere durante los primeros años de vida y se puede considerar que conforma la base de todo lo que sucederá a posteriori en cada ser humano. Esto es debido a que los diferentes estilos de apego están relacionados con aspectos socioemocionales, habilidades sociales, autoestima, inteligencia, habilidades adaptativas e incluso con los recursos internos disponibles para hacer frente a situaciones adversas, como es la *resiliencia* (Marrone, Diamond y Juri, 2001).

Se entiende por resiliencia la capacidad que tienen las personas para hacer frente a situaciones de riesgo y para utilizar las experiencias traumáticas para afrontar el futuro, lo cual ha cobrado gran relevancia en el campo de la psicología (Cyrułnik, Manciaux, Sánchez, Colmenares, Balegno y Olaya, 2002).

Son varias las investigaciones que establecen una clara influencia de las relaciones de los niños y niñas (a partir de ahora se utilizará el genérico niño para hacer referencia a ambos sexos) con los profesores en el desarrollo escolar (Pianta, 1992; Lynch y Cicchetti, 1992). Así, para Birch y Ladd (1997) la importancia de dichas relaciones recae en la conexión significativa que mantienen estas con el ajuste escolar, por lo que se considera a los docentes como un indicador de éxito o fracaso de los niños en el colegio, no solo durante los primeros años escolares, sino también en niveles académicos superiores

(Birch y Ladd, 1996). Por ello, el presente trabajo se centra en la figura del docente, considerado como fuente de apego al establecer interacciones sociales con su alumnado en las situaciones educativas. El contexto educativo influye, entre otros, en el desarrollo social y emocional de los menores no sólo por el lazo afectivo, de duración variable y de carácter no íntimo, que se establece con los profesionales sino porque estos pueden ser modelos adecuados de resiliencia. Por todo ello, conocer qué tipo de vínculos de apego tienen los futuros docentes y el grado de relación que hay entre el estilo de apego con su capacidad de resiliencia aportará una información relevante que redundará en su formación.

Para comprobar el estado de esta cuestión se ha realizado una revisión teórica de los estudios llevados a cabo en los últimos 10 años con objeto de conocer los tipos de apego que manifiestan los futuros docentes y la relación que existe con su capacidad resiliente.

Marco Teórico

El apego

Entre las numerosas características que se asocian a los seres humanos, una de las principales es la sociabilidad. Durante todo el ciclo vital las personas tienen la necesidad de relacionarse con sus semejantes, que contribuirán a la adquisición de una percepción de seguridad emocional, protección y apoyo básicas para responder a las demandas biológicas y psicológicas que se presenten a lo largo de la vida (Delgado, 2004). Dicha necesidad de relacionarse con los demás es lo que se conoce como *apego*.

El apego se define como el vínculo afectivo social que se establece entre dos personas (normalmente progenitores y/u otros familiares). Este se caracteriza por la manifestación de conductas de búsqueda de proximidad, de intimidad y de satisfacción en las relaciones con los demás (López, 2006). Asimismo, está asociado a edades tempranas, considerando por tanto el primer año de vida como fundamental para su desarrollo (Erickson, 1968).

El vínculo de apego está compuesto por tres elementos: el conductual, el representacional y el emocional (López, 1998). La conducta de apego es todo comportamiento instintivo de cercanía que lleva a cabo una persona con otra que es considerada “preferida”. Dichos comportamientos pueden ir desde lo auditivo hasta lo visual, por lo que, por ejemplo, la conducta de apego se puede manifestar con un simple

contacto de miradas o con conductas de llanto para reclamar cuidados por parte del referente de apego (Eyras, 2007). Estas experiencias iniciales que se tienen con las figuras de apego resultan en representaciones mentales que influirán en cómo pensemos y nos relacionemos con nosotros mismos y con las demás personas. A este aspecto más cognitivo se suma la emoción resultante de esta primera vivencia relacional (Martínez y Santelices (2005).

Actualmente, se asume la idea de que las necesidades del ser humano pueden ser tanto biológicas como afectivas y sociales, pero no siempre se ha tenido esta concepción. En torno a los años cincuenta, dichas necesidades de naturaleza social se consideraban aprendidas, es decir, no se asumía que fuese algo natural e impulsivo (Bijou y Baer, 1961). Sin embargo, esta perspectiva fue reformulada ante las diversas críticas que recalcan la naturaleza innata y necesaria para el desarrollo humano. En esta línea, sobre todo de teóricos psicoanalistas, los estudios demostraron la existencia de consecuencias negativas en niños y niñas que habían podido satisfacer sus necesidades biológicas, pero no sus necesidades sociales (López, 1981; Provence y Lipton, 1962).

Son múltiples los trabajos que se han realizado hasta la actualidad sobre los estilos de apego presentes en las relaciones humanas, aunque existe uno que ha destacado debido a la solidez de su planteamiento en el área del desarrollo socioemocional: la Teoría del Apego, propuesta por John Bowlby. Esta ha sido fundamental para el estudio de las relaciones afectivas de las personas, pero también han destacado las aportaciones hechas a la misma por parte de Mary Ainsworth y sus colaboradores (Delgado, 2004).

Bowlby centró los fundamentos de su teoría en la psicología evolutiva, así como en la etología y en el psicoanálisis (Ochaíta y Espinosa, 2004) y planteó como objetivo entender e interpretar el motivo por el que los niños desde edades tempranas establecen un vínculo con sus cuidadores principales (Bowlby, 1969). De este modo, señala que la necesidad afectiva está relacionada estrechamente con la supervivencia, la alimentación y las necesidades biológicas, por lo que el ser humano tiende a responder de manera conductual y emocional para permanecer al lado de la persona que considera su protección (Bowlby, 1969). Además, la necesidad de establecer un vínculo de apego también se relaciona íntimamente con las relaciones interpersonales y el desarrollo de la personalidad, ya que las personas se van construyendo a sí mismas poco a poco mediante las relaciones con los otros (Bowlby, 1980).

En base a lo anterior, se afirma que las personas desde que nacen están preparadas para establecer conductas de apego (Bowlby, 1969). Las principales funciones de supervivencia y de seguridad emocional del apego se manifiestan a través de: a) *la búsqueda de proximidad*: concepto relacionado con el establecimiento y perseveración de contacto con la persona elegida como referente; b) *la protesta de separación*: oponerse a abandonar la figura de apego; c) *la base segura*: aferrarse al referente para explorar el mundo; y d) *el refugio seguro*: recurrir a la figura de apego para conseguir aliento y soporte (Bowlby, 1973).

Según Vargas y Chaskel (2007) la base segura se caracteriza por entender al niño (empatía); saber interpretar sus necesidades (sensibilidad) y responder de forma adecuada a ellas (responsividad); estar física y/o emocionalmente cuando se le necesite (disponibilidad); y apoyar o corregir al niño cuando sea necesario (validación emocional). De lo cual se desprende la responsabilidad de las figuras de apego para responder de forma adecuada contribuyendo a que los pequeños adquieran sentimientos de valía y seguridad (Hernández 2017).

Por otro lado, los modelos internos de apego pueden variar de un cuidador a otro, así como existir modelos que operen con otros cuidadores secundarios como otros familiares o maestros. Asimismo, estos modelos operativos pueden cambiar a lo largo de la vida (Marrone, 2009, citado en Hernández, 2017).

El apego adulto y sus diferentes manifestaciones

El apego comienza a tomar protagonismo en el primer año de vida al establecerse un vínculo peculiar entre los niños con sus progenitores, con sus cuidadores y/o con otros familiares, como pueden ser las abuelas (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004). Por tanto, existirá a lo largo de toda la vida la posibilidad de establecer vínculos con nuevas figuras como la pareja, los/as amigos/as y los/as propios/as hijos/as, siempre y cuando dicha nueva imagen de apego mantenga unas características específicas (López, 2006).

La Teoría del apego de Bowlby, tal y como se ha mencionado, principalmente se centra en los vínculos de los niños con los cuidadores. Sin embargo, esta supone la base del apego adulto, puesto que el sistema de apego, aunque se inicie al comienzo de la vida, cobra gran importancia a lo largo de todo el ciclo vital, es decir, “el apego caracteriza al ser humano desde la cuna hasta la tumba” (Bowlby, 1979; pp.129). Asimismo, partiendo

de las ideas de Bowlby se establece la función principal del apego adulto, que es garantizar el establecimiento de relaciones sólidas que aseguren protección tanto física como psicológica, la regulación afectiva y el éxito reproductor (Bretherton 1985).

Aunque Bowlby afirma que el sistema de apego permanece a lo largo de todo el desarrollo, desde la psicología evolutiva Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) (citado en Martínez y Santelices, 2005, p.183) diferenciaron varios tipos de apego en el primer año de vida de los niños. Los autores registraron la conducta de los bebés en el estudio conocido con el nombre de "situación extraña" y la clasificaron en tres tipos de apego: seguro, evitativo y ambivalente o resistente. Más tarde, otros investigadores, añadirían el tipo desorganizado. Luego, Main, Kaplan y Cassidy (1985) (citado en Martínez y Santelices, 2005, p.183) evaluaron los modelos de apego en adultos.

Hazan y Shaver (1987) fueron los primeros autores encargados de utilizar las investigaciones ligadas al apego infantil para estudiar el apego adulto en las relaciones románticas de pareja. A partir de entonces, el apego adulto comenzó a cobrar gran importancia en el ámbito del análisis social, clínico y del temperamento (Mikulincer y Shaver, 2007).

Los componentes primordiales del apego son estáticos, es decir, la necesidad de estar en contacto con la imagen referente de apego, en momentos de estrés y ansiedad o para experimentar comodidad y seguridad, se mantiene a lo largo de toda la vida (Rutter 1995). Lo que cambia del apego infantil al adulto es la forma y la frecuencia en la que se manifiestan las conductas y los sentimientos, pues se vuelven menos frecuentes y visibles. Del mismo modo, aumenta la tolerancia a la separación y las representaciones sobre las figuras de apego se vuelven estables y más difíciles de cambiar (Moreno, 2010). No obstante, los individuos pueden revisar las características de sus estilos de apego para, en caso necesario, controlar sus efectos y aumentar su competencia social. Aun permaneciendo estable el apego en la etapa adulta hay una mayor variabilidad de manifestaciones por la influencia de los roles sociales y por la aparición de otras relaciones afectivas (López, 1998).

En general, se asume que las distintas manifestaciones de apego vividas durante la primera infancia conforman en las personas un “patrón o estilo de apego, caracterizado por una forma relativamente estable de relacionarse, sentir y pensar” (López, 2006; p.10).

Bartholomew (1990) diferencia cuatro tipos de apego en los adultos, uno de ellos de tipo inseguro y tres de tipo seguro. Estos tipos se basan en las combinaciones resultantes de los valores, positivos o negativos, que puede tomar el modelo que tiene la persona de sí misma (digno o no de amor y apoyo) y el modelo que tiene de los demás (dignas de confianza o disponibles o inestables y rechazantes), con dos dimensiones en juego: la ansiedad que se produce durante las interacciones (de más a menos) y la evitación (proximidad o alejamiento hacia los demás) (Moreno, 2010). Así:

1) *Seguro*: Recoge juicios positivos tanto de sí mismo como de los demás y presentan baja ansiedad y evitación. Además, se sienten bien al mantener relaciones íntimas y presentan una autovalía elevada.

2) *Rechazante*: Ideas positivas de sí mismo, pero negativa de los demás, con baja ansiedad y alta evitación. Asimismo, evitan los contactos íntimos puesto que tienen expectativas muy negativas y su sentido de autovalía niega constantemente la importancia de la cercanía en las relaciones.

3) *Preocupado o evitativo-rechazante*: Valoraciones negativas de sí mismo y positivas de los otros, con alta ansiedad y baja evitación. En este tipo, las personas buscan constantemente la aceptación de los demás de manera ansiosa, por lo que su autoestima y seguridad depende de la aprobación de los otros.

4) *Temeroso o evitativo-temeroso*: Representaciones negativas de sí mismo y de los demás, con alta ansiedad y evitación. Las personas que manifiestan este tipo de apego dependen de la aceptación de los demás y evitan las relaciones cercanas e íntimas para evitar el dolor relacionado con el rechazo y la pérdida. Además, poseen una autovalía baja.

Las investigaciones realizadas en el ámbito han señalado que las figuras adultas actuarán como base segura o insegura en función del estilo de apego que posean (Moreno, 2010). Por tanto, aquellos padres que presentan un apego seguro se muestran más sensibles y capaces de responder a las necesidades que tienen los niños, lo cual permite que estos desarrollen relaciones de apego seguras (Crowell y Feldman, 1988), mientras que los progenitores que manifiestan un estilo de apego preocupado o temeroso propiciarán que los niños establezcan relaciones de apego inseguras (Bretherton y Waters, 1985). Siguiendo a Moreno (2010) esta continuidad se puede presentar también en las relaciones del profesorado con sus alumnos.

Los profesores tienen una representación interna de las experiencias de apego vividas durante la infancia, que es la que determina sus relaciones actuales y entre las cuales se incluye la relación con el alumnado (Pianta y Steinberg, 1992). Así, los profesores con historia de apego seguro se muestran más centrados en los niños y en su trabajo como docentes, mientras que aquellos que presentan historias de apego inseguro solo se centran en el tipo de relación establecida con el alumno (Pianta et.al., 2003).

Concepto y tipos de Resiliencia

El concepto nace en el ámbito de la Física y en sus inicios únicamente se utilizaba para hacer referencia a la capacidad de los objetos de soportar fuertes impactos y volver a su forma original; sin embargo, el concepto lo han ido acogiendo también las Ciencias Sociales para definir la capacidad que tienen las personas a la hora de afrontar situaciones desfavorables (Pinto, 2014). Del mismo modo, el término es utilizado actualmente en numerosos ámbitos, como por ejemplo dentro de la Ecología, la Ingeniería o el Marketing, por lo que existen muchísimas definiciones de resiliencia según la disciplina en la que se utilice (Earvolino-Ramírez, 2007).

Son numerosos los autores que han propuesto una definición de *resiliencia*. Para Cabanyes (2010) la resiliencia no simboliza resistencia, sino recuperación; en palabras de Wald, Taylor y Andersson (2006) es una adaptación en sentido positivo para recuperar salud mental; mientras que para Ryff y Singer (2003) es la capacidad de volver a la normalidad más rápido tras sufrir situaciones adversas. Sin embargo, pese a la existencia de diferentes definiciones, Fletcher y Sarkar (2013) establecen la coexistencia de dos componentes comunes en todas ellas: *adversidad* y *adaptación positiva*. La *adversidad* hace referencia a los momentos negativos de la vida cotidiana y se asocian a un aumento en la dificultad de adaptarse a ellos (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000); mientras que la *adaptación positiva* hace referencia a las habilidades de afrontamiento que utilizan los individuos que han estado expuestos a eventos traumáticos (Fletcher y Sarkar, 2013).

Ciñéndonos al ámbito social, a las relaciones humanas y a la Psicología mayoritariamente, la definición de *resiliencia* está ligada a la influencia de múltiples culturas y contextos, así como al momento evolutivo en el que se encuentre cada persona. En base a ello, no se puede hablar de un único tipo de concepto, porque su existencia se encuentra dentro del ámbito familiar, comunitario e individual (Pinto, 2014).

En primer lugar, la *resiliencia familiar* se entiende como la fortaleza de la familia a la hora de afrontar positivamente situaciones adversas y salir de ellas tanto fortalecida como con mayores niveles de confianza y de recursos (Simon, Murphy y Smith, 2005).

En segundo lugar, en cuanto a la *resiliencia comunitaria*, se puede definir como las capacitaciones que tiene una comunidad para realizar actuaciones importantes de manera conjunta de cara a resolver las consecuencias de un problema; así como para persistir tras vivir un suceso adverso (Pfefferbaum, Reissman, Pfefferbaum, Klomp, Gurwitch, 2005).

Por último, la *resiliencia individual* es la que se define como el procedimiento mediante el que los individuos afrontan la adversidad y se recuperan de la misma para seguir adelante (Dyery y McGuinness, 1996). Este subtipo reúne multitud de aspectos a nivel psicológico, emocional, actitudinal y fisiológico (Resnick, Gwyther y Roberto, 2011).

El *Resilience Portfolio Model* (Grych, Hamby y Banyard, 2015) ofrece un marco basado en fortalezas y portador de estrategias que ayudan a comprender cuáles son los factores facilitadores de la resiliencia. Este plantea que cada persona posee un “portafolio de resiliencia”, en el cual se recogen las características personales y los recursos disponibles para afrontar situaciones adversas (González-Méndez, Ramírez-Santana y Hamby, 2018).

Las fortalezas se pueden clasificar en tres tipos: *a) Reguladoras*: Controlan la impulsividad y dentro de ellas se encuentran aspectos como la regulación emocional o la autoeficacia; *b) Interpersonales*: Promueven la necesidad de establecer relaciones cercanas y están muy asociadas con la prosperidad. En este tipo se incluyen la compasión y la generosidad; *c) De significado*: Racionalizan las situaciones adversas y establecen una concordancia entre dichas circunstancias y las creencias personales, por lo que se puede reflejar en aspectos como el optimismo y participaciones religiosas (Hamby, Grych, y Banyard, 2018).

Ser docente implica ser resiliente para sí mismo y servir de modelo resiliente para su alumnado. La escuela “ha de contar con docentes que sepan acompañar el proceso de evolución personal de sus alumnos y que acepten y sepan gestionar la diversidad y la complejidad de las relaciones entre los distintos colectivos (profesores, alumnos o familias)” (Guillén, 2013; p.1).

Apego y resiliencia

El vínculo establecido entre los progenitores o cuidadores y los/as niños/as en el comienzo de la infancia aporta los recursos necesarios para el desarrollo cognitivo, social, emocional y fisiológico, por lo que se considera el punto de partida para todas las relaciones que se irán estableciendo a lo largo del ciclo vital (Moneta, 2014).

La Resiliencia, del mismo modo, se encuentra estrechamente relacionada con los cuidados recibidos durante la infancia. Esto quiere decir que, si el niño o niña se siente integrado y valorado durante sus primeros años de vida, en la etapa de la adolescencia a nivel psicológico será una persona fuerte y sana (Barudy y Dantagnan, 2005). Así, Marín, Paredes-Chacín e Inciarte (2017) plantean que el hecho de establecer una relación positiva con los progenitores va a repercutir directamente en la autoestima, en la estabilidad emocional y en la manera de confrontar situaciones adversas. Asimismo, el nivel de Resiliencia se encuentra en contacto directo con el tipo de vínculo que se establezca con la figura de apego (Moneta, 2014). En definitiva, todos y todas pueden ser personas resilientes en función del estilo de apego establecido.

Siguiendo el estudio de Moreno (2010), la relación que establezca el equipo educativo con los/las alumnos/as tendrá repercusiones tanto en la adaptación de estos en el centro educativo como en el desarrollo social y emocional. De este modo, los profesores y las profesoras no sólo se consideran una figura nueva de apego desde que los menores inician la escolaridad, sino que también se les atribuye la característica de factor protector para hacer frente a las situaciones adversas que se puedan crear dentro de las aulas (Pianta, 1999). Así, los docentes que han desarrollado un apego seguro mantendrán una conexión más cercana y menos conflictiva con los alumnos y las alumnas; mientras que los que poseen otro de los estilos de apego manifestarán una relación más conflictiva (Moreno, 2010).

Por otra parte, en trabajos anteriores, se ha encontrado el mismo patrón que plantea Moreno (2010). Por ello, el afecto y los conflictos en las relaciones profesor-alumno están relacionadas con la historia de apego personal, mostrándose de manera más acertada aquellos con perfil de apego seguro (Kesner, 1997; Pianta, Hamre y Stuhlman 2003). Se asume, por tanto, que el docente despliega en sus interacciones con el alumnado su representación de apego, así como sus recursos personales, producto de su historia de vida. Lo que se pretende indagar en este trabajo es si existe una relación estrecha entre el

estilo de apego del profesorado y su capacidad de resiliencia, centrándonos en muestras de estudiantes universitarios.

Método

Criterios para la búsqueda de artículos

La revisión de la literatura del tema abordado en el presente trabajo se ha basado en la metodología PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman y The PRISMA Group, 2009). La búsqueda se ha llevado a cabo en un total de once bases de datos relacionadas con los ámbitos de la psicología y la educación. Para el rastreo de las mismas, se han utilizado las siguientes palabras clave: a) *adult attachment*, b) *resilience* y c) *teachers*; y para ampliar los resultados de búsqueda se han incorporado los booleanos *AND* y *OR*. Del mismo modo, se adaptaron las palabras también al español, dependiendo de la fuente de búsqueda.

Selección de artículos y criterios de elegibilidad

Tras realizar la primera búsqueda de información con las palabras clave mencionadas anteriormente, se obtuvo un total de 7603 resultados.

Posteriormente, se aplicaron diferentes filtros. En primer lugar, se acotó la temporalización, para seleccionar únicamente los artículos de los últimos 10 años, en inglés o español, por tanto, los seleccionados han sido publicados entre los años 2010-2020. El segundo paso, fue seleccionar los documentos de acceso abierto. Todo ello, dejó como resultado un total de 101 artículos entre todas las bases revisadas. En este caso, no se aplicaron más filtros ya que se trata de un tema muy específico y el uso de palabras clave mostró lo más relacionado al tema en cuestión.

Del mismo modo, para ir concretando, se revisaron los resultados obtenidos y en base a los títulos y/o los resúmenes de las investigaciones se seleccionaron un total de 13 artículos, ya que fueron los más aproximados al objeto de estudio. Sin embargo, tras analizarlos en profundidad, se incluyeron finalmente 8 en la investigación, ya que el resto de ellos no se ajustaba a lo necesitado (Figura 1).

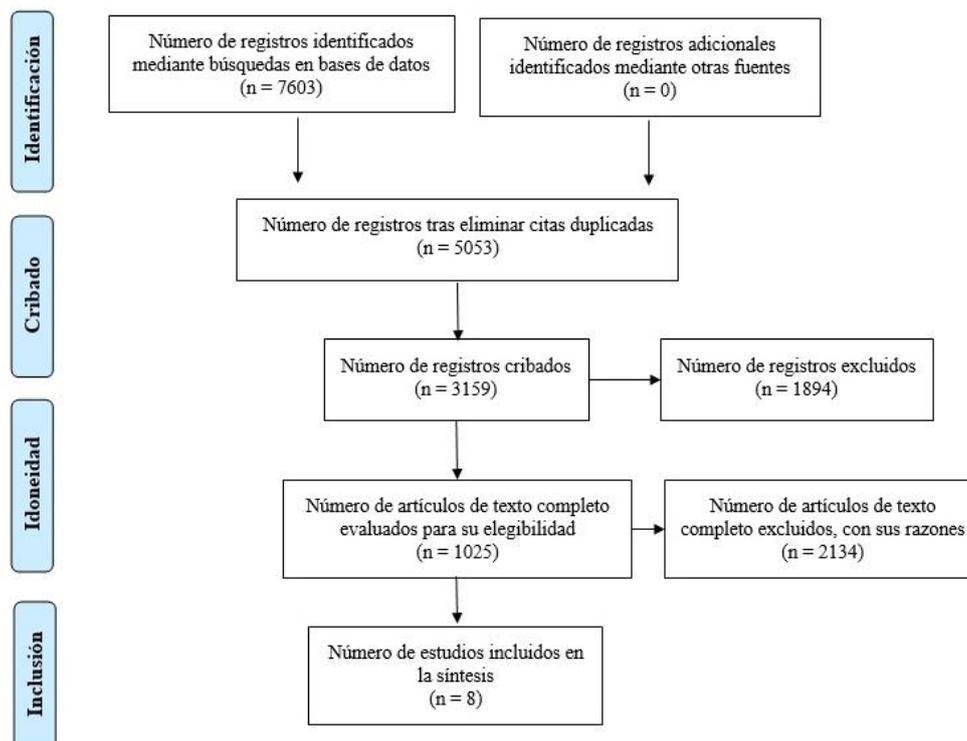


Figura 1. Bases de datos consultadas y resultados obtenidos.

Las bases de datos que han arrojado estos resultados satisfactorios han sido *Dialnet*, *Medline* y *Science Direct*. Además, cabe destacar que, en el presente trabajo, el foco está orientado concretamente a estudiantes de Magisterio, sin embargo, una de las investigaciones seleccionada se ha realizado con estudiantes universitarios en general, por lo que también se ha utilizado como aproximación para conocer los factores que conectan las variables de estudio y debido a que la temática elegida ha presentado una cierta escasez en su literatura.

Resultados

Con la finalidad de facilitar el trabajo y sintetizar el contenido de cada uno de los artículos a examinar se han elaborado tres “tablas resumen” (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3) en las que se recogen los aspectos más relevantes a analizar: a) *autores*, *título*, *año* y *país*; b) *muestra*; c) *objetivos*; d) *instrumentos* y *metodología*; y e) *conclusiones*. Algunos de los resultados más relevantes se comentan en el texto.

Tabla 1

Resumen de artículos seleccionados: Apego.

| AUTOR/TÍTULO /AÑO/PAÍS | MUESTRA | OBJETIVOS | INSTRUMENTOS METODOLOGÍA | CONCLUSIONES |
|--|---|--|--|---|
| <p>Acer y Akgun (2010). “Determinando los estilos de apego de candidatas a maestros de preescolar”. Turquía.</p> | <p>N = 91 chicas estudiantes universitarias de cuarto de magisterio infantil de la Universidad de Ankara.</p> | <p>Identificar los estilos de apego presentes en los futuros maestros de preescolar.</p> | <p>Formulario de datos sociodemográficos. Escala de relaciones adaptada al turco (RSQ) (Sümer y Güngör, 1999). Metodología cuantitativa.</p> | <p>Un 48% de estudiantes presenta un estilo de apego seguro, lo que se considera positivo; mientras que el 52% presenta un apego preocupado y temeroso, lo que se considera negativo. Las participantes con estilo de apego seguro presentan mayor autoestima y menores niveles de ansiedad y complacencia hacia los demás que los que se encuentran en otra categoría de apego. Los niños que reciben cuidados, protección y apoyo en el hogar exigen las mismas actitudes en la escuela, por lo que se considera que el estilo de apego de los maestros es tan importante como el estilo establecido en la relación profesor- alumno.</p> |
| <p>Tagay y Karatas (2012). “Una investigación de los estilos de apego de los estudiantes universitarios”. Turquía.</p> | <p>N = 318 estudiantes de cuarto de magisterio de la Universidad Mehmet Akif Ersoy.</p> | <p>Determinar si los estilos de apego de los estudiantes de último curso de la Facultad de Educación difieren en función del sexo, de si se experimenta una relación romántica o no, y de la zona de residencia en la que pasaron la mayor parte de su vida.</p> | <p>Metodología cuantitativa. Escala de relaciones adaptada al turco (RSQ) (Sümer y Güngör, 1999).</p> | <p>Existen diferencias entre los estilos de apego dependiendo del sexo, las relaciones románticas y el lugar de residencia. Los varones presentan más que las mujeres estilos de apego preocupado. Las mujeres presentan más que los hombres estilos de apego temeroso. Aquellos con relaciones amorosas, presentan mayores niveles de apego</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | temeroso. Niveles altos de apego temeroso en aquellos participantes que viven en las grandes ciudades. |
|--|--|--|--|--|

Tabla 2

Resumen de artículos seleccionados: Resiliencia.

| AUTOR/TÍTULO /AÑO/PAÍS | MUESTRA | OBJETIVOS | INSTRUMENTOS / METODOLOGÍA | CONCLUSIONES |
|--|--|--|---|--|
| Özbey, Büyüktanir y Türkoglu (2013). "Una investigación de maestros de preescolar - Habilidades de Resiliencia". Turquía. | N = 427 estudiantes universitarios de magisterio infantil de universidades distintas: Gazi (n = 155), Dicle (n = 119) y Cumhuriyet (n=153). El 87,6% de la muestra eran mujeres y el 12,4% hombres. | Analizar la capacidad de resiliencia de futuros profesores según diferentes variables. Encontrar la relación entre la capacidad de resiliencia y la satisfacción con la vida. | Formulario de datos personales. Escala de Resiliencia (Gürkan, 2006). Escala de satisfacción de vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Metodología cuantitativa. | Existe una relación positiva entre la capacidad de resiliencia y la satisfacción de la vida. El nivel de resiliencia es más elevado en los estudiantes con esperanza de futuro, que no se sienten solos y que viven en el centro de la ciudad. Diferencia significativa de los valores de resiliencia a favor de las mujeres. |
| Öksüz y Güven (2014). "La relación entre la resiliencia y los niveles de procrastinación de los candidatos a docentes". Turquía. | N=196 (86 hombres y 110 mujeres) estudiantes de magisterio de la Universidad Ondokuz Mayıs. La muestra se divide según el curso: 1º (n=27), 2º (n=88), 3º (n=30) y 4º (n=50) | Analizar la relación entre la resiliencia y la procrastinación de candidatos a docentes. | Escala de Resiliencia para adultos (Basm ve Çetin, 2011). Escala de procrastinación de Tuckman adaptada al turco (Uzum Özer, 2010). Metodología cuantitativa. | Se ha encontrado una relación significativa entre la procrastinación y la resiliencia en los maestros. A mayor nivel de resiliencia, mayor procrastinación. Los futuros maestros de 4º curso presentan mayor resiliencia psicológica que los futuros maestros de primer curso. A medida que aumenta el curso, aumenta la resiliencia. |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>Celik, T.Aka, Çalik, Bayraktar y Bayram (2018). “Niveles de resiliencia, tenacidad y motivación de los candidatos a profesor de educación física”. Turquía.</p> | <p>N = 154 (50 mujeres y 104 hombres) estudiantes de magisterio del departamento de educación física.</p> | <p>Examinar las relaciones entre la resiliencia, tenacidad y motivación de futuros profesores, según el curso y el género.</p> | <p>Escala de Resiliencia adaptada al turco (Saricam et al., 2012). Escala motivacional adaptada a la cultura turca (Saricam et al., 2014). Escala corta adaptada por Saricam, Celik y Oguz para medir la tenacidad. Formulario de información personal. Metodología cuantitativa.</p> | <p>A mayor nivel de resiliencia, mayor tenacidad. Relación positiva entre la resiliencia y la estabilidad motivacional, por lo que, a mayor resiliencia y esfuerzo, mayor compromiso motivacional en el trabajo. No existen diferencias significativas en cuanto al sexo y al curso.</p> |
|--|---|--|---|--|

Tabla 3

Resumen de artículos seleccionados: Relación entre apego y resiliencia.

| AUTOR/TÍTULO /AÑO/PAÍS | MUESTRA | OBJETIVOS | INSTRUMENTOS/ METODOLOGÍA | CONCLUSIONES |
|---|---|--|--|---|
| <p>Moreno y Saiz (2014) “Factores Resilientes en los futuros maestros”. España.</p> | <p>N = 315 alumnos de primero y cuarto de Magisterio de la Escuela Universitaria ESCUNI, de los cuales un 82,9% son mujeres y un 17,1% varones. El 51,4% de la muestra corresponde al grado de educación infantil y el 48,6% al grado de educación primaria.</p> | <p>Adaptar el Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U). Conocer los factores resilientes predominantes en alumnos de Magisterio, en función de la especialidad y el sexo. Analizar la relación entre los estilos de apego adulto y los factores considerados resilientes.</p> | <p>Cuestionario de Resiliencia para estudiantes (CRE-U de Peralta, 2006). Cuestionario de Relación (CR, de Alonso-Arbiol, 2000). Metodología cuantitativa.</p> | <p>Existen diferencias significativas en los factores resilientes entre los alumnos de 1º con los de 4º y no existen correlaciones respecto a la edad, pero sí respecto al sexo. Las mujeres puntúan más alto en empatía y vínculo afectivo; mientras que los hombres presentan mayores puntuaciones en el humor. En cuanto al apego, el estilo <i>seguro</i> conlleva factores resilientes como la iniciativa el humor y la integridad; los estilos <i>rechazantes</i> y <i>temerosos</i> interfieren en el desarrollo de factores resilientes, tales como la</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | | | iniciativa, el humor, la introspección y la integridad. |
| Shibue y Kasai (2014). “Relaciones entre el apego, la resiliencia y la seguridad ganada en estudiantes universitarios japoneses”. Japón | N= 272 (89 hombres y 183 mujeres) estudiantes universitarios de magisterio. La muestra corresponde a la especialidad de educación infantil (n=133 mujeres) y ciencias del deporte (n=89 hombres y n=50 mujeres). | Analizar la relación entre la resiliencia, los estilos de apego y la seguridad ganada en estudiantes universitarios. | Escala de Resiliencia Adolescente (Oshio, Nakaya y Nagamine, 2002). Escala “Internal working model of attachment” (Takuma y Toda, 1988). Metodología cuantitativa. | Los estilos de apego y la resiliencia mostraron correlación. El apego seguro es importante para el desarrollo de la resiliencia, mientras que en las personas con estilo de apego <i>evitativo</i> es menos probable el desarrollo de factores resilientes. Sin embargo, aunque un individuo desarrolle un estilo de apego inseguro, su resiliencia podría aumentar si desarrolla una buena relación con un ser querido que le diera apoyo y afecto. |
| Bender e Ingram (2018) “Conectando el estilo de apego a la resiliencia: aportaciones del autocuidado y la autoeficacia” EE.UU. | N = 300 estudiantes universitarios de la Universidad del Medio Oeste. | Conocer los factores que conectan la Resiliencia con los Estilos de Apego en estudiantes universitarios. | Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (1993). Escala revisada de apego adulto: versión de relaciones cercanas (RAAS) (Collins, 1996). Metodología cuantitativa. | El apego facilita los comportamientos resilientes. Las personas con un apego seguro se relacionan con un alto nivel de Resiliencia y adoptan más actitudes relacionadas con la autoeficacia y el autocuidado. Las personas con apego seguro son más propensas a valorar y practicar actividades de autocuidado emocional, físico y social ante la adversidad. |

Una de las mayores limitaciones encontradas durante la realización de esta revisión bibliográfica ha sido la escasez de literatura respecto al tema tratado. Al separar *resiliencia* o *apego* en estudiantes de Magisterio, se han detectado diversas investigaciones. Sin embargo, para obtener información sobre la relación entre ambos

conceptos se han tenido serias dificultades. Es por lo que en la Tabla 1 y 2 aparecen los artículos con los dos conceptos separados y en la Tabla 3 se analizan juntos.

Las investigaciones recabadas sobre el tema se han llevado a cabo en diferentes países dentro del contexto universitario. Dichos trabajos provienen de España (Moreno y Saiz, 2014), Japón (Shibue y Kasai, 2014), Estados Unidos (Bender e Ingram, 2018) y Turquía (Acer y Akgun, 2010; Celik, T.Aka, Çalik, Bayraktar y Bayram, 2018; Tagay y Karatas, 2012; Öksüz y Güven, 2014; Özbey, Büyüktanir y Türkoglu, 2013).

Entre las variables analizadas para examinar la relación que pueden presentar con el tipo de apego y la resiliencia manifestada por los participantes, se encuentran algunas características personales y psicológicas de los mismos (v.g., género, conducta de procrastinación, seguridad, motivación de logro, satisfacción con la vida) y variables de tipo ambiental o contextual (v.g., especialidad elegida, curso académico, si han mantenido o no relaciones románticas, zona de residencia, nivel económico, etc.) dependiendo de los objetivos que se hubieran planteado los investigadores.

La metodología utilizada en los distintos estudios ha sido de tipo cuantitativa, con diseños no experimentales. Todos los autores administraron cuestionarios que difieren ligeramente de unos estudios a otros a la hora de medir el apego y la resiliencia.

Así, en lo que concierne al estudio de los estilos de apego, las autoras españolas utilizaron el “Cuestionario de Relación” de Alonso-Arbiol (2000) que es una adaptación al castellano del “Relationship Questionnaire” (RQ) (Bartholomew y Horowitz, 1991), mientras que desde Japón contemplaron “The Internal Working Model Scale” de Takuma y Toda (1988) y desde Estados Unidos “The Revised Adult Attachment Scale - Close Relationships Version” (RAAS) de Collins (1996). Los autores turcos han utilizado escalas adaptadas en su idioma, Acer y Akgun (2010) y Tagay y Karatas (2012) pasaron “The Relationship Scales” (RS) de Griffin y Bartholomew (1994).

Respecto a la resiliencia, Moreno y Saiz (2014) utilizaron un cuestionario específico para estudiantes, el CRE-U (“Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios” de Peralta, 2006) con objeto de adaptarlo a la población española; Shibue y Kasai (2014) optaron por un cuestionario similar, pero dirigido a adolescentes en general - estudiantes o no -, “The Adolescent Resilience Scale” de Oshio, Nakaya y Nagamine (2002); y, por último, Bender e Ingram (2018) han seleccionado un

cuestionario más clásico, “The Resilience Scale” de Wagnild y Young (1993) igual que Celik, T.Aka, Çalik, Bayraktar y Bayram (2018) y Özbey, Büyüktanir y Türkoglu (2013). Mientras que Öksüz y Güven (2014) aplicaron la “Resilience Scale for Adults”. Todas adaptadas al turco.

Acer y Akgun (2010) han identificado los distintos estilos de apego que predominan en los futuros docentes de preescolar. En su estudio encontraron que la mayor parte de la muestra (52%) presenta un **apego negativo** -preocupado y temeroso-, mientras que el resto de participantes (48%) presenta un **estilo positivo** -apego seguro-. Siguiendo una escala de 7 puntos, se ha detectado que el 12% de las participantes presentan apego seguro (M 4.67); el 42.9% apego temeroso (M 5.12); el 5.5% apego preocupado (M 4.25); y el 39.6% apego rechazante (M 5.06). Así, las participantes con apego seguro presentan niveles más altos de *autoestima* y más bajos de *ansiedad* y *complacencia*. Además, con los datos obtenidos se ha corroborado que el estilo de apego desarrollado por los maestros es clave para la relación profesor-alumno, pues los niños que reciben cuidados y apoyo en el hogar demandan las mismas actitudes en la escuela.

Tagay y Karatas (2012) detectaron diferencias entre los estilos de apego en función del sexo, las relaciones románticas y la zona de residencia. Así, la media más alta de apego seguro se encuentra en los varones que tiene una relación amorosa (M 4.33); mientras que la media más alta de apego preocupado la presentan los varones que no tienen pareja (M 4.03). La puntuación más alta de apego temeroso corresponde a las mujeres con una relación romántica (M 4.35); entretanto las que no tienen pareja tienen la media más alta de apego rechazante (M 4.68). Además, se han detectado mayores puntuaciones del estilo temeroso en estudiantes que viven en grandes ciudades (M 4.31) frente a los que residen en los pueblos (M 3.78).

Özbey, Büyüktanir y Türkoglu (2013) en su estudio encontraron relación entre el nivel de resiliencia y la satisfacción con la vida. De este modo detectaron una mayor capacidad resiliente en aquellos estudiantes que tienen un mejor estatus socioeconómico, perciben a sus padres como más democráticos, tienen visión positiva del futuro, se expresan con facilidad, no se sienten solos y viven en el centro de la ciudad. Además, se detectó una diferencia significativa en los valores de resiliencia a favor de las mujeres frente a los varones.

Por otro lado, Öksüz y Güven (2014) encontraron una correlación significativa entre la resiliencia y la procrastinación. Asimismo, se encontraron diferencias en cuanto al curso académico, pudiendo observar mayores niveles de resiliencia psicológica en los estudiantes que están finalizando sus estudios. Así, primer curso (M 74.75), segundo curso (M 77.84), tercer curso (M 77.37) y cuarto curso (M 85.6).

En la investigación de Celik et al. (2018), tras analizar la resiliencia, se hallaron relaciones positivas con otras variables como la tenacidad y la motivación. De este modo, a mayor nivel de resiliencia, mayor esfuerzo y compromiso con el trabajo. En este caso, en la muestra analizada no se apreciaron diferencias significativas en cuanto al género y al nivel académico.

Moreno y Saiz (2014) encuentran que existe una relación entre el apego y algunos de los factores de resiliencia analizados. Así el apego seguro correlaciona positivamente con aspectos resilientes, tales como iniciativa, humor y capacidad de introspección. El apego preocupado lo hace con introspección. Mientras que, la imagen en espejo del apego seguro la observamos en el apego rechazante y en el apego temeroso, los cuales muestran una correlación negativa con iniciativa, humor, introspección, sumándose en el rechazante la integridad y en el temeroso el vínculo afectivo.

Los factores resilientes más altos fueron la empatía y el vínculo afectivo y los valores más bajos humor y motivación de logro. Los varones puntuaron más alto en humor y más bajo en motivación de logro en comparación con las chicas. Además, se observaron diferencias significativas entre alumnos de primero y cuarto de magisterio, encontrando mayores puntuaciones (valor máximo de 5 puntos) en los alumnos de cuarto en factores resilientes como introspección (M 3.45), pensamiento crítico (M 3.54) e integridad (M 3.28) (Moreno y Saiz, 2014).

El estudio de Bender e Ingram (2018) demuestra que el apego aumenta la resiliencia a través del sentido de autoeficacia (sentir que puedes alcanzar tus deseos) y autocuidado (v.g., salir con amigos, hacer deporte, tener tiempo para descansar). Aquellos estudiantes que mostraban apego seguro podían ser más resilientes porque creían ser eficaces en ejercer control sobre su ambiente y mostraron más conductas de autocuidado.

Shibue y Kasay (2014) también encontraron una relación entre apego y resiliencia en estudiantes universitarios, aunque no tan nítida como la que esperaban con los tres tipos de apego. Así, se obtuvo una correlación positiva moderada entre el apego seguro y

tener una orientación positiva hacia el futuro y buscar la novedad, algo semejante a tener una conducta exploratoria. Mientras que los participantes que puntuaron en apego ambivalente o evitativo tenían menos puntuaciones en la búsqueda de novedad. Además, el apego ambivalente correlacionó de forma negativa con la regulación emocional. Los autores esperaban encontrar que los universitarios que mostraran un apego inseguro (ambivalente o evitativo) con alta resiliencia tendrían puntuaciones altas en la escala de seguridad-ganada (los otros significativos sirven como base segura). Sin embargo, solo lo confirmaron en el grupo del apego ambivalente.

Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática tuvo como objetivo principal analizar la relación existente entre el estilo de apego y la resiliencia en estudiantes de magisterio, pues los docentes están considerados como una de las figuras de apego y de protección de los menores durante la etapa escolar (Pianta, 1999).

En general, los estudios analizados confirman la relación que existe entre el apego y la resiliencia. Así, Moreno y Saiz (2014) en su estudio han constatado que el apego seguro tiene asociados factores resilientes como el *humor*, la *integridad* o la *iniciativa*, lo que tendrá implicaciones a la hora de desarrollar la docencia en el aula, puesto que estas dimensiones son relevantes para mantener un buen contacto y comunicación con el alumnado ante situaciones adversas. Del mismo modo, Shibue y Kasai (2014) encontraron una correlación moderada entre apego y resiliencia en los futuros profesores -fundamentalmente los de estilo de apego seguro- lo que se asocia al establecimiento de relaciones más positivas. Por otro lado, las evidencias encontradas por parte de Bender e Ingram (2018) reflejan, de igual modo, la conexión del apego seguro con la resiliencia, encontrando que dos de los factores que permiten dicha unión son las conductas de *autoeficacia* y *autocuidado* emocional, físico y social.

Llama la atención el resultado del estudio de Shibue y Kasai (2014) respecto al sentimiento de *seguridad-ganada* que muestran en las relaciones los participantes con estilo de apego inseguros. Aunque los autores esperaban hallar una relación negativa entre estos estilos y su sentimiento de seguridad, solo se confirmó en el caso de las personas con estilo evitativo, pero en el caso de los estudiantes con estilo ambivalente no fue así. De hecho, este alumnado que, además, tuvo altas puntuaciones en resiliencia, mostraron más seguridad-ganada en sus relaciones. Concluyendo que los profesores y terapeutas

pueden servir de base segura, a través del apoyo y el afecto, para desarrollar confianza en sí mismos y en los otros especialmente con estos chicos y chicas.

Siguiendo la distinción de apego adulto de Bartholomew (1990), se clasifican dentro de los apegos inseguros el estilo rechazante, el preocupado o evitativo-rechazante y el temeroso o evitativo-temeroso. En esta línea se han obtenido resultados que demuestran que el papel de estos tres tipos de apego compromete el desarrollo de aspectos resilientes tales como la *iniciativa*, el *humor*, la *integridad* y la *introspección* (Moreno y Saiz, 2014; Shibue y Kasai, 2014).

Tal y como afirman diferentes autores (Kesner, 1997; Pianta, Hamre y Stuhlman 2003), la historia de apego define la relación establecida entre los docentes y estudiantes, considerando como influencia positiva la de aquellas figuras con apego seguro. Al analizar los *estilos de apego* en los futuros docentes. Acer y Akgun (2010) confirman con su estudio el patrón planteado en investigaciones anteriores, pues se ha corroborado que aquellos con perfil de apego seguro presentan un comportamiento positivo dentro de las aulas y a la hora de relacionarse con los alumnos. Sin embargo, llama la atención que un gran porcentaje de la muestra no posee el estilo considerado como ideal, sino que poseen estilos preocupados o temerosos, lo que proporciona a los alumnos una base de apego insegura que puede acarrear consecuencias negativas.

De entre las variables relacionadas con los participantes que pueden estar influyendo en el tipo de vínculo de apego y la resiliencia, Tagay y Karatas (2012) encontraron que los estudiantes de Magisterio que mantienen una relación amorosa y viven en grandes ciudades presentan mayores niveles de apego temeroso. Resaltan, además, que las mujeres son propensas a presentar mayores niveles de apego temeroso que los varones, mientras que estos presentan, en mayor medida, el estilo de apego preocupado. Todo ello respalda los hallazgos previamente presentados por Acer y Akgun (2010) con una muestra solo de mujeres. También se han encontrado diferencias significativas entre especialidades, hallando en alumnos de ciencias del deporte mayores niveles de resiliencia que en los estudiantes de educación infantil (Shibue y Kasai, 2014). Probablemente influye que los candidatos a ser profesores del deporte tengan que enfrentarse a más retos antes y durante sus estudios.

En las investigaciones seleccionadas sobre la resiliencia se ha analizado su relación con otras variables. En primer lugar, el apego tiene dentro de sus características

la búsqueda de satisfacción (López, 2006), la cual es una evidencia encontrada también en la resiliencia, pues existe una correlación positiva entre los factores resilientes y la satisfacción con la vida (Özbey et al., 2013). Además, Öksüz y Güven (2014) detectaron relaciones entre resiliencia y procrastinación; y Shibue y Kasai (2014) hallaron una asociación entre resiliencia y tenacidad y motivación de logro. Otra variable importante es la estabilidad motivacional (Celik et al., 2018), ya que aquellos docentes que presentan un elevado nivel de resiliencia mostrarán un mayor esfuerzo para lograr el éxito profesional y el bienestar dentro de las aulas.

La resiliencia se relaciona con los cuidados recibidos durante la infancia, por tanto, aquellos menores que han estado acompañados por sus cuidadores y que han forjado desde edades tempranas un *Portafolio de Resiliencia* (Grych, Hamby y Banyard, 2015) con estrategias de afrontamiento adecuadas, durante la adolescencia serán personas fuertes y sanas (Barudy y Dantagnan, 2005). En esta línea, Özbey et al. (2013) han encontrado mediante su estudio que aquellos estudiantes que están acompañados y no se sienten solos y que, además, viven en grandes ciudades, presentan una capacidad de resiliencia mayor.

Dyvery y McGuinnes (1996) distinguen el subtipo de *resiliencia individual*, dentro de la cual a su vez se recogen aspectos a nivel psicológico para afrontar la adversidad. Así, Öksüz y Güven (2014) afirman encontrar una mayor resiliencia psicológica en los futuros docentes de final de carrera, en comparación con los que la inician. Parece ser que a medida que va terminando la formación, el maestro aumenta su nivel de resiliencia, lo que se puede ser considerado un indicador de que a los estudiantes se les oferta una formación adecuada y se les facilitan las herramientas necesarias para ir mejorando sus capacidades de cara al futuro profesional.

Cabe destacar que Moreno y Saiz (2014) también han realizado una comparación entre los futuros profesores que acaban de empezar su formación y los que están ya finalizando. Dicha comparación ha permitido demostrar que para la resiliencia no existen diferencias respecto a la edad, pero sí entre los factores resilientes, concretamente en la introspección, el pensamiento crítico y la integridad. En lo referente al sexo, son las mujeres las que presentan valores más altos en empatía y vínculo afectivo, mientras que los varones puntúan más alto en humor. Sin embargo, Celik et al. (2018) no han encontrado diferencias significativas en cuanto al curso y al sexo.

La resiliencia es un concepto muy amplio que abarca muchos componentes y es aplicable a muchos ámbitos del desarrollo humano. Este hecho se refleja en los resultados de los estudios analizados, por lo que utilizar uno u otro cuestionario que mide resiliencia depende de los objetivos del estudio y del campo en el que se trabaje.

Teniendo en cuenta el planteamiento de Moreno (2010), las relaciones profesor-alumno repercuten a nivel socio-emocional, por lo que los docentes que hayan desarrollado un apego seguro mantendrán una relación más cercana y menos conflictiva con el alumnado; mientras que el desarrollo de otro estilo de apego se asociará a relaciones más conflictivas. Sin embargo, las personas pueden reflexionar y revisar su estilo de apego para cambiar aquellos aspectos que impiden un mejor ajuste psicológico. Existen evidencias que demuestran que, aunque una persona posea un estilo inseguro de apego puede aumentar sus niveles de resiliencia si desarrolla una buena relación a lo largo de su vida que le aporte apoyo y afecto (Shibue y Kasai, 2014).

Con este trabajo se muestra la importancia que tienen los estilos de apego y la resiliencia durante todo el ciclo vital, así como el valor que adquiere el profesorado como figura de apego y protección. Se debe contemplar en la formación del docente programas de promoción de relaciones interpersonales positivas que incluyan estos aspectos, enfocados tanto hacia ellos mismos como profesores como al alumnado. De este modo, se pueden crear contextos resilientes en las aulas.

En definitiva, los resultados ayudan a confirmar la relación entre apego y muchos de los componentes de la resiliencia en muestras tanto de oriente como de occidente. No obstante, hay que ser prudentes a la hora de generalizar los resultados ya que, aparte del papel que ejerce la cultura en la resiliencia de las personas y en el tipo de vínculo de apego que tienen, las muestras son de estudiantes universitarios y tienden a ser mayoritariamente femeninas. Además, la resiliencia se ha medido en población normalizada, sin que se haya pasado una prueba que indicara a qué situaciones estresantes han estado sometidos los sujetos.

Se plantea como propuesta de futuro seguir trabajando sobre estos conceptos mediante nuevas investigaciones. El fin de dicha propuesta es conseguir evidencias actualizadas que ayuden a seguir conociendo todos los caminos por los que se pueden mover unidos el apego y la resiliencia.

Referencias bibliográficas

- Acer, D. y Akgun, E. (2010). Determinar estilos de apego de los candidatos a maestros de preescolar. *Procedia-social y ciencias del comportamiento*, 2 (2), 1426-1431.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Bender, A., & Ingram, R. (2018). Connecting attachment style to resilience: Contributions of self-care and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 130, 18-20.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (PP. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bijou, S.W., y Baer, D.N. (1961). *Child development, vol. I: A systematic and empirical theory*. New York: Appleton Century Crofts. (Trad. Ast.: *Psicología del desarrollo infantil*. México: Trillas, 1976).
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol, I, Attachment*. Londres: Hogarth Press. (ed. cast.: *El apego y la pérdida vol I. El apego*. Buenos Aires. Paidós 1998).
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol, II, Separation*. Londres: Hogarth Press. (ed. cast.: *El apego y la pérdida vol II. La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós 1993).
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London and New York: Routledge.

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, vol, III, Loss, sadness and depression*. London: Hogarth Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and Proyect. En I. Bretherton y E. Waters (Eds), *Growing point of attachment theory and research*. Monographs of the society for research in child development, 50 (pp. 3-35). Chicago: University of Chicago Press.
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L., & Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 409-430.
- Çelik, I., Çalik, F., Bayraktar, G. y Bayram, M. (2018). The Investigation on Physical Education Teacher Candidate's Resilience, Tenacity and Motivation Levels. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 174-178.
- Crowell, J. A. & Feldman, S. S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Cyrulnik, B., Manciaux, M., Sánchez, E., Colmenares, M. E., Balegno, L., y Olaya, M. (2002). *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Cali: Rafue.
- Delgado, O. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81.
- Dyery, J., & McGuiness, M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.
- Earvolino-Ramírez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73-82.
- Erickson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W.Norton
- Eyras, M. (2007). *La teoría del apego. Fundamentos y articulaciones de un modelo integrador*. Recuperado de https://www.academia.edu/34912496/TEOR%C3%8DA_DEL_APEGO_Visi%C3%B3n_I

- Fletcher, D., & Sarkar, M., (2013). A review of Psychological Resilience. *European Psychologist, 18*(1), 12-23.
- González-Méndez, R., Ramírez-Santana, G., y Hamby, S. (2018). Analyzing Spanish adolescents through the lens of the Resilience Portfolio Model. *Journal of Interpersonal Violence*. doi: 10.1177/0886260518790600
- Grych, J., Hamby, S., y Banyard, V. (2015). The Resilience Portfolio Model: Understanding healthy adaptation in victims of violence. *Psychology of Violence, 5*, 343-354. doi: 10.1037/a0039671
- Guillén, J.C. (2013). *La resiliencia en la escuela: aprendiendo a vivir*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/10/20/la-resiliencia-en-la-escuela-aprendiendo-a-vivir/>
- Hamby, S., Grych, J., & Banyard, V. (2018). Resilience Portfolios and poly-strengths: Identifying protective factors associated with thriving after adversity. *Psychology of Violence, 8*, 172-183. doi: 10.1037/vio0000135
- Hazan, C., y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualised as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Hernández, M. (2017). *Apego y psicopatología: la ansiedad y su origen*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Kesner, J. E., Julian, T., y McKenry, P. C. (1997). Application of attachment theory to male violence toward female intimates. *Journal of Family Violence, 12*(2), 211-228.
- López, F. (1981). Niños en casa cuna. *Infancia y aprendizaje, 16*(4), 81-93.
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp.117-139). Madrid: Alianza Editorial.
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje, 29*(1), 9-23.

- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to Their Teachers. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 81-108). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security of infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp.66-106). Chicago: University of Chicago Press.
- Marín, F., Paredes-Chacín, A.J. e Inciarte, A. (2017). Didáctica interdisciplinaria de las ciencias: aportes a su comprensión desde la aplicación de mapas lógicos de relaciones conceptuales. *Didácticas para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar*, 44-60.
- Martínez, C. y Santelices, M. P. (2005). Evaluación del apego en el adulto. Una revisión. *Psyche*, 14 (1), 181-191.
- Marrone, M., Diamond, N. y Juri, L. (2001). *La Teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS med*, 6(7).
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3): 265-268.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de Publicaciones.

- Moreno, R. y Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 475-488.
- Ochaíta, E., y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill.
- Öksüz, Y. y Güven, E. (2014). La relación entre la resistencia psicológica y los niveles de dilación de los candidatos a docentes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189-3193.
- Özbey, S., Büyüktanir, A. & Türkoglu, D. (2013). An investigation of preservice pre-school teachers' resilience skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040-4046.
- Pfefferbaum, B., Reissman, D., Pfefferbaum, R., Klomp, R., y Gurwitch, R. (2005). Building resilience to mass trauma events. En L. Doll, S. Bonzes, J. Mercy, y D. Sleet (Eds.), *Handbook on injury and violence prevention interventions* (pp.347-358). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Pianta, R.C. (Ed.) (1992). *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. London: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B., y Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pinto, C. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa psicológica UST*, 11(2), 19-33.
- Resnick, B., Gwyther, L., y Roberto, K. (2011). *Resilience in aging: concepts, research, and outcomes*. United States: Springer.

- Ryff, C., y Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as prototype of challenge thriving. En C. Keyes, y J. Haidt (Eds.). *Flourishing: Positive and the life well-lived*. (pp.15-36) Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Shibue, Y., & Kasai, M. (2014). Relations between attachment, resilience, and Earned Security in Japanese University students. *Psychological reports*, 115(1), 279-295.
- Simon, J., Murphy, J., y Smith, S. (2005). Understanding and fostering family resilience. *The Family Journal*, 13(4), 427-436.
- Tagay, Ö., Y Karataş, Z. (2012). Una investigación de los estilos de apego de los estudiantes universitarios. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 745-750.
- Vargas, A. y Chaskel, M. D. (2007). Neurobiología del apego. *Avances en psiquiatría biológica*. Vol.8, p. 44-56.
- Wald, J., Taylor, S. y Andersson, G. (2006). *Literature review of concepts: Psychological resilience*. Toronto (ON): Defence R&D.