



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

**Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia
del temperamento profesor-alumnos**

TESIS

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

María Samantha García Arellano

Director de tesis:

Dra. Dení Stincer Gómez

Comité Tutoral:

- Dr. Ulises Delgado Sánchez
- Dra. Elizabeth Aveleyra Ojeda
- Dr. Sergio Sedano Jiménez
- Mtra. Luz Ximena Ramírez Bassail

Noviembre 2022

A mi familia: Mis papás Víctor e Isabel por
siempre cobijarme con sus porras, valores y amor;
y a Lore mi hermana por todo su cariño.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a la Facultad de Psicología, a la Coordinación Académica y a CONACYT por abrirme las puertas, brindarme el espacio y el apoyo para seguir formándome y contribuyendo profesional y socialmente.

A mi directora de tesis la Dra. Dení Stincer por su acompañamiento, enseñanzas, pero sobre todo por su gran calidez humana. Así como también, a todos los profesionales que formaron mi trayecto académico, gracias por sus conocimientos y pasión por lo que hacen. Especialmente a la Dra. Elizabeth Aveleyra y al Dr. Ulises Delgado por todas sus enseñanzas.

A las maestras participantes y a todas las personas indirectas del proyecto gracias por su tiempo, espacio, dedicación y magnanimidad a la docencia y a la mejora personal y educativa.

A mi querida familia, amigos y a todos los que me brindaron herramientas para iniciar, permanecer y terminar. Gracias por todo su apoyo, generosidad, cariño y acompañamiento.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Capítulo 1. Temperamento.....	13
1.1 Principales teorías del temperamento	14
1.1.1 Buss y Plomin	14
1.1.2 Goldsmith, H.....	16
1.1.3 Thomas y Chess	17
1.1.4 Rothbart y Derryberry	20
1.2 Concordancia de enfoques a lo largo del tiempo	24
1.3 Medidas de temperamento	27
1.3.1 Medidas de temperamento en niños.....	27
1.3.2 Medidas de temperamento en adultos.....	29
1.4 Neurobiología del temperamento.....	30
1.4.1 Emociones.....	32
1.4.2 Actos motores	33
1.4.3 Control esforzado.....	33
1.5 Reconocimiento facial en las emociones básicas.....	34
1.5.1 Ira	34
1.5.2 Desprecio	35
1.5.3 Asco	35
1.5.4 Felicidad.....	35
1.5.5 Miedo	36
1.5.6 Tristeza.....	36

1.5.7 Sorpresa.....	36
1.6 Afecto positivo y negativo	37
Capítulo 2. Temperamento en el ámbito educativo	37
2.1 El maestro	38
2.2 El alumno	38
2.3 Relación e interacción temperamental profesor-alumno	38
2.4 Intervenciones basadas en el temperamento	39
2.4.1 Herramientas de Intervención	40
2.4.2 Programas de intervención basados en el temperamento	42
Capítulo 3 Método	44
3.1 Planteamiento del problema.....	44
3.1.1 Justificación	44
3.1.2 Pregunta de investigación	46
3.1.3 Hipótesis	46
3.2 Tipo de estudio.....	46
3.2.1 Diseño	46
3.2.3 Alcance de la investigación	47
3.3 Muestra	47
3.3.1 Participantes.....	47
3.3.2 Escenario.....	48
3.4 Instrumentos de investigación.....	48
3.4.1 Cuestionario de comportamiento infantil.....	48
3.4.2 Cuestionario de temperamento para adultos	49

3.4.3 Lista de Cotejo Correspondencia Temperamental Profesor-alumnos	49
3.5 Técnicas para procesar los datos	53
3.6 Fases del momento metodológico.....	53
3.6.1 Primera fase	54
3.6.2 Segunda fase	55
3.6.3 Tercera fase.....	55
3.7 Intervención	55
3.7.1 Título. Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia del temperamento profesor-alumnos.	55
3.7.2 Parte I: Detalles generales de la estrategia.....	56
3.7.3 Parte II: Sesiones.....	60
3.8 Consideraciones éticas	75
Capítulo 4 Resultados	75
4.1 Resultados diagnósticos	75
4.1.1 Resultados descriptivos.....	75
4.1.2 Resultados centrales.....	77
4.2 Resultados evaluativos.....	94
4.2.1 Resultados cuantitativos LC Correspondencia Temperamental fase evaluativa.	94
4.2.2 Comparativa de resultados cuantitativos fase diagnostica y fase evaluativa.	95
4.2.3 Análisis cualitativo de correspondencia fase evaluativa.....	98
4.2.4 Comparativa de resultados cualitativos fase diagnostica y fase evaluativa	112

Capítulo 5 Conclusiones y discusión	114
5.1 Discusión.....	114
5.2 Conclusiones	118
5.2.1 Limitaciones y recomendaciones.....	118
REFERENCIAS.....	120
ANEXOS	129

Índice de Figuras

Figura 1. Cuadro comparativo. Definiciones del temperamento	25
Figura 2. Dimensiones del temperamento	26
Figura 3. Factores que contribuyen al temperamento del niño	31
Figura 4. Fases de la intervención.....	53
Figura 5. Cronograma de ejecución de la intervención	60
Figura 6. Resultados comparativos de medias de correspondencia temperamental M100.....	96
Figura 7. Resultados comparativos de correspondencia temperamental M200.....	97

Índice de tablas

Tabla 1. Medidas de temperamento. Niños preescolares y primaria	27
Tabla 2. Medidas de temperamento en adultos.....	29
Tabla 3. Items del instrumento Correspondencia Temperamental Profesor-Alumnos.....	51
Tabla 4. Tabla de contenidos y técnicas psicológicas empleadas en la intervención	56
Tabla 5. Sesiones	60
Tabla 6. Abreviaturas.....	76
Tabla 7. Media del temperamento del ATQ-SF y CBQ-VSF M100	77
Tabla 8. Media del temperamento del ATQ-SF y CBQ-VSF M200 y M2300.....	78
Tabla 9. Resultados centrales LC Correspondencia Temperamental fase diagnostica.....	79
Tabla 10. Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos M100, fase diagnostica.	79
Tabla 11. Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos por su nombre M200, fase diagnostica	80
Tabla 12. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M100, fase diagnostica	81
Tabla 13. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M200, fase diagnostica	84
Tabla 14. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo M100, fase diagnostica	87
Tabla 15. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo M200, fase diagnostica	89

Tabla 16. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M100, fase diagnóstica	91
Tabla 17. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M200, fase diagnóstica	93
Tabla 18. Resultados generales LC Correspondencia Temperamental. Fase evaluativa.....	95
Tabla 19. Resultados comparativos cuantitativos entre fase diagnóstica y fase evaluativa de la LC Correspondencia Temperamental	95
Tabla 20. Resultados T Wilcoxon.....	97
Tabla 21. Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos por su nombre M100, fase evaluativa	98
Tabla 22. Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos por su nombre M200, fase evaluativa	99
Tabla 23. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M100, fase evaluativa	100
Tabla 24. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M200, fase evaluativa	102
Tabla 25. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor afecto negativo M100, fase evaluativa	104
Tabla 26. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor afecto negativo M200, fase evaluativa	106
Tabla 27. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M100, fase evaluativa	109

Tabla 28. Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M200, fase evaluativa	110
Tabla 29. Resultados comparativos del análisis cualitativo por categoría de correspondencia ante los factores temperamentales	112

Introducción

Uno de los principales retos del sector educativo es lograr ambientes escolares inclusivos basados en la diversidad de formas y necesidades de cada estudiante; donde el profesorado continuamente desarrolle y funde prácticas acordes al reconocimiento individual de sus alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2017; UNESCO, 2015). En ese sentido uno de los aspectos basado en la individualidad de la persona es el temperamento, definido por Rothbart y Derryberry (1981) como las diferencias individuales en autorregulación y reactividad de origen constitucional; comprendiendo la reactividad como las reacciones de la persona a los cambios en su entorno y a la autorregulación como los procesos que modulan esas reacciones.

De acuerdo con la literatura y al modelo de Rothbart se pueden identificar tres factores temperamentales en los niños de entre 3 a 7 años: afecto negativo, extraversión y control esforzado. La extraversión es el afecto positivo y el nivel de actividad; el control esforzado está relacionado al control inhibitorio y atencional y el afecto negativo a las emociones negativas (Rothbart et al., 2001).

La presente investigación aborda el temperamento desde el enfoque psicobiológico de Rothbart. Su principal objetivo es mostrar el impacto que tiene la implementación de una intervención psicoeducativa para profesores de primer año de primaria centrada en trabajar con los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado para lograr una correspondencia de las tendencias temperamentales del docente y alumnos.

La estructura de esta investigación está dividida en cinco capítulos: dos teóricos, uno práctico, uno de resultados y otro de discusión y conclusiones. En el primer capítulo se abordan los conocimientos relacionados al temperamento, principalmente se ilustran las principales

teorías y avances significativos a lo largo de los últimos años, así como un apartado con las principales medidas del temperamento para niños y adultos.

En el segundo capítulo se habla sobre algunas de las investigaciones y aportaciones relacionadas al temperamento en el ámbito educativo, así como de la importancia de que el docente sepa corresponder a las características temperamentales de sus alumnos.

En el tercer capítulo se explica la metodología empleada en la presente investigación: mixta cuasiexperimental ya que se manipuló la variable independiente (intervención basada en los temperamentos) para analizar su efecto sobre la variable dependiente (correspondencia docente-alumnos) de forma cualitativa y cuantitativamente, con alcance descriptivo de las características de los sucesos relacionados con las correspondencia temperamental de dos grupos de docentes con sus alumnos de primer año de primaria, y con una muestra no probabilística, homogénea y por oportunidad.

En el cuarto capítulo de resultados obtenidos se muestra que cuantitativamente no existe significatividad, sin embargo, cualitativamente existe una mejoría importante.

Por último, en el quinto capítulo se concluye que los hallazgos de la presente investigación sugieren que una intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado para lograr una correspondencia entre las tendencias temperamentales del docente con las de los alumnos; impacta en el trato individual/grupal, relación y reacción que ejerce el maestro ante la reactividad de los actos y autorregulación que presentan los alumnos en el aula.

Capítulo 1. Temperamento

Durante años y desde épocas muy antiguas el temperamento ha significado para las personas un marcado característico en la conducta. Actualmente se mantiene válido, ya que con el pasar del tiempo se han ido incorporando avances en el tema.

Un hecho que trajo toda una ola de nuevas investigaciones sobre el tema, fue un estudio longitudinal sobre el temperamento infantil, realizado por los pioneros Thomas y Chess publicado en el año 1977 (Thomas & Chess, 1984). Fue a partir de ahí que se revolucionó el enfoque y se hicieron notar cualidades conductuales innatas en los niños (Albores et al., 2003; Ramos et al., 2009). Desde entonces surgieron muchos más estudios relacionados al temperamento infantil, cada uno con su propia conceptualización, desde aspectos que describen la conducta, hasta aspectos emocionales que influyen en ella, pero con eso y todo no se consideran excluyentes entre sí (Fu & Pérez-Edgar, 2015; Ramos et al., 2009).

La finalidad de este capítulo es conocer las grandes teorías y aportes que hay sobre el temperamento. Dividido en tres temas. En primer momento se abordan los cuatro modelos teóricos más destacados en el ámbito del temperamento infantil. Posterior a ello se describen las concordancias de enfoques que ha habido a lo largo del tiempo. Por último, se reseñan las contribuciones que hay respecto a las mediciones en el temperamento infantil y en adultos.

1.1 Principales teorías del temperamento

Hoy por hoy, dentro de los aportes más destacados y notables en el tema del temperamento son los de los autores Buss y Plomin; Goldsmith; Rothbart y DerryBerry; Thomas y Chess. Los cuales se mencionan más adelante y a lo largo de este trabajo.

1.1.1 Buss y Plomin

Buss, y Plomin (1984) definen al temperamento como rasgos que sirven de base para la personalidad. Sostienen que el criterio crucial del temperamento es la herencia, cuyos rasgos son

genéticos y están presentes desde la primera infancia (Hill Goldsmith et al., 1987). Distinguen tres dimensiones significativas: Actividad, Emocionalidad y Sociabilidad. Cuyas siglas son EAS.

1.1.1.1 Emocionalidad. Definida como una situación de malestar que se adjunta con un alto nivel de excitación (Huitron, 2006). Estas pueden ser de baja o alta excitación. En las emociones de baja excitación se encuentran: el amor, el júbilo, la depresión y algunas otras como el orgullo y el desprecio; en las emociones de alta excitación se encuentran: el miedo, la ira y la excitación sexual (Buss y Plomin, 1984).

1.1.1.2 Actividad. De acuerdo con Huitron, B. (2006) es definida como el consumo de energía que se utiliza al realizar determinada acción; más que al contenido, hace referencia a la forma en que se realizan las respuestas. El *ritmo*, el *vigor* y la *resistencia* son tres componentes que se distinguen en la actividad. El *ritmo* hace referencia a la velocidad con que la persona consume energía; el *vigor* implica la intensidad con la que se realizan las acciones y la *resistencia* se refiere a la cantidad de tiempo con la que se realiza una misma actividad.

1.1.1.3 Sociabilidad. Según Buss y Plomin (1984) los niños que tienden a ser sociables no experimentan tantos aspectos negativos. Poseen buenas habilidades sociales, que les permite lidiar con los otros. A menudo necesitan recompensas involucradas en la iniciación, la atención y en la capacidad de respuesta. Son más susceptibles a la soledad cuando se les priva del contacto social.

Tomando un ejemplo de Buss y Plomin (1984) la dimensión de sociabilidad puede ser de dos extremos: alta y baja. Al nacer un niño tiene un 50% de posibilidad de heredar los rasgos del temperamento del padre y otro 50% de heredar los rasgos de la madre. Es así entonces que, si la madre y el niño comparten por ejemplo alta sociabilidad, posiblemente los dos se encuentren

muy cómodos con las demandas de ambos; del mismo modo, si la madre y el hijo comparten una baja intensidad de sociabilidad, los dos se sentirán cómodos en las frecuencias de contacto social y rutinario. Pero por el contrario si el niño tiene alta intensidad de sociabilidad y la madre baja, es probable que la mamá considere a su niño como muy demandante, y el niño tenga que privarse de las recompensas sociales; o si el niño es de baja intensidad y la madre de alta, es muy probable que la mamá sienta molestia y frustración al tener que limitar su contacto social.

De acuerdo con lo anterior para Buss y Plomin estas tres dimensiones del temperamento (emocionalidad, actividad y sociabilidad) se mantienen a través de la edad ya que son influenciados genéticamente.

Anteriormente ellos contemplaban una cuarta dimensión, la impulsividad, sin embargo, la quitaron porque relacionado a su teoría no parecía ser genéticamente influenciado (Shiner et al., 2012). Sin embargo descubrimientos recientes han indicado que la impulsividad podría ser heredada (Gagne y Saudino, 2010 citado en Shiner et al., 2012).

1.1.2 Goldsmith, H.

Identifica al temperamento como las diferencias individuales en la probabilidad de experimentar y expresar emociones primarias (alegría, ira, miedo, interés y malestar). Explicada y estudiada únicamente desde una naturaleza conductual, dado la facilidad de la investigación empírica (Hill Goldsmith et al., 1987). Además de emociones primarias el autor incluye el nivel de activación emocional (nivel de actividad motora) lo que sugiere que las emociones pueden medirse a través de las expresiones conductuales (Huitron, 2006). Por tanto si hablamos de dimensiones, en la teoría de Goldsmith solo hay una: emocionalidad (Sea Lab Psychology, 2020).

De acuerdo con Huitron (2006) algunas hipótesis sobre la definición del temperamento para Goldsmith son que: la expresión del temperamento es cambiante, existe una discusión sobre la expresión del temperamento y su naturaleza, las características temperamentales tienen influencia en la personalidad de los individuos (Goldsmith y Campos, 1982 citado en Huitron, 2006) y las emociones de tipo primarias adquieren valor dentro del ambiente y contexto social.

El enfoque de Goldsmith basado solo en las emociones es un modelo relativamente fácil de evaluar, ya que se basa en la expresión corporal, por otro lado es un enfoque donde la emoción coordina los procesos del medio, personales y cognitivos ya que las expresiones emocionales suceden en ámbitos de contexto social (Huitron, 2006).

1.1.3 Thomas y Chess

Estos autores definen al temperamento como un “componente estilístico de la conducta... Un grupo de individuos -niños o adultos- puede tener la misma motivación y un nivel similar de habilidad para una tarea o actividad social particular. Pero pueden diferir en cuanto a cómo expresan su estado de ánimo, persistencia entre otros aspectos” (Hill Goldsmith et al., 1987, p. 508). El temperamento es el estilo de la conducta, el cómo cada persona responde al medio (Thomas y Chess, 1977).

Como se mencionó anteriormente, ellos realizaron un estudio longitudinal “NYLS” a bebés de tres meses de edad. A través de informes de los padres de familia respecto a las conductas de sus hijos y de observaciones que ellos iban realizando, identificaron nueve rasgos de comportamiento (Huitron, 2006):

Nivel de actividad: Componente motor durante las interacciones.

Ritmo: Regularidad de las funciones biológicas tales como sueño, nutrición etc.

Acercamiento o retraimiento: Respuestas iniciales ante un nuevo estímulo mediante lo motor o expresiones corporales. De tipo positivo si son de acercamiento (sonrisas, juego activo, verbalizaciones) y de tipo negativo si son de retraimiento (llanto, muecas, apartarse físicamente).

Cualidad del humor: Disposiciones a la expresión de humor negativo o positivo.

Intensidad del humor: Nivel de energía positiva o negativa de la respuesta emocional.

Tendencia a distraerse: Eficacia o dificultad para distraerse en una actividad.

Persistencia/duración de la atención: La persistencia se refiere a la continuidad en la actividad ante las limitaciones y la duración se refiere al tiempo.

Umbral sensorial: Nivel de intensidad de estimulación que se necesita para evocar una respuesta

Adaptabilidad: Facilidad o dificultad con que logra adaptarse al cambiar en un patrón establecido.

A partir de estas nueve dimensiones ellos describieron tres tipos de temperamento los cuales son: Temperamento fácil, temperamento difícil, y temperamento lento (Thomas & Chess, 1977):

1.1.3.1 Tipos de temperamento. Temperamento fácil, temperamento difícil y temperamento lento.

1.1.3.1.1 Temperamento fácil. Suponen el 40 % de la muestra. Son niños que se caracterizan por tener un estado de ánimo positivo, horarios de sueño y alimentación regular, se adaptan rápidamente, sonrían a desconocidos. Llevan las interacciones con los demás con facilidad (Huitron, 2006).

1.1.3.1.2 Temperamento difícil. Engloba el 10% de la muestra. Son niños que se caracterizan por ser irregulares en sus hábitos y presentar irritabilidad continuamente. Son muy activos y les cuesta trabajo adaptarse a nuevas situaciones. Suelen tener un humor negativo y frustrarse rápidamente externándolo con llantos y rabietas. La relación con sus padres y profesores es complicada (Huitron, 2006).

1.1.3.1.3 Temperamento lento. Supone el 15% del estudio. Estos niños se caracterizan por tener un nivel bajo de actividad. Son lentos para adaptarse a los cambios ya que reaccionan con respuestas negativas cuando se enfrentan por primera vez a nuevas cosas; pero a medida que pasa el tiempo muestran aceptación. Pueden ser retraído o precavidos (Huitron, 2006).

Aunque ya han pasado muchos años después de este estudio y de estos resultados, conforme ha pasado el tiempo varios autores han basado sus propios estudios en estos hallazgos, completando o cambiando toda la estructura. Cual sea el caso considero eso lo ha vuelto valioso ya que ha enriquecido a la investigación.

1.1.3.2 Modelo bondad de ajuste. Otra aportación importante de estos autores además de ser pioneros en el tema del temperamento es que emplearon el modelo de *bondad de ajuste*. Término que hace referencia a que a mayor armonía entre las prácticas de crianza por parte de los padres relacionado con el temperamento de sus hijos, mayor será el logro de un óptimo desarrollo (Thomas y Chess, 1984, como se citó en Ramos et al., 2009). Para tener un buen ajuste el cuidador debe crear un clima que respete y reconozca el temperamento del niño. Con base en este modelo han surgido nuevas esperanzas para los cuidadores de los niños que podrían ser considerados con un *temperamento difícil* ya que ofrece apertura a creación de técnicas de crianza.

1.1.4 Rothbart y Derryberry

Como se definió en la introducción de este trabajo, Rothbart y Derryberry (1981) y Rothbart (2012) entienden al temperamento como las “diferencias constitucionales individuales basadas en la reactividad y autorregulación, influenciadas a lo largo del tiempo por genes, maduración y experiencia” (p.9).

El término constitucional se refiere a las bases biológicas del temperamento. La reactividad son las disposiciones que se tienen hacia lo emocional, motor y orientador; conocidas por algunos como las tres A: Afecto, Actividad y Atención, estas pueden ser tanto positivas como negativas. La autorregulación son los procesos que regulan la reactividad, incluyen las disposiciones para retirarse o acercarse a un estímulo, las tendencias motivacionales, la fuerza para dirigir nuestra atención a algo, y el control esforzado que funciona como regulador de nuestras emociones y pensamiento (Rothbart, 2012). “Aunque el temperamento atañe a disposiciones relativamente estables sus expresiones a menudo cambian durante el desarrollo... en sí el temperamento también se desarrolla con el tiempo” (Putnam y Rothbart, 2001, p. 2).

1.1.4.1 Reactividad y autorregulación. La reactividad y la autorregulación constituyen los primeros cimientos de afrontamiento y evaluación del ambiente, siendo estos, procesos adaptativos (Rothbart, 2012). “La reactividad se forma a través de la autorregulación” (Rothbart & Derryberry, 1981). Cabe señalar que la reactividad también se ve influenciada por las experiencias de vida que vamos desarrollando y que despiertan emociones, experiencias de estrés y estrategias de afrontamiento (Rothbart, 2011).

1.1.4.1.1 Reactividad. La reactividad supone la forma de reaccionar motora, afectiva o atencional ante diferentes situaciones que implican un estímulo en el individuo. De esta manera

las personas reaccionan de acuerdo con su umbral e intensidad del estímulo. Como se había descrito anteriormente este puede ser negativo o positivo.

1.1.4.1.2 Autorregulación. La autorregulación tiene la función de regular la reactividad. Incluye la capacidad del individuo para modificar su conducta de acuerdo con las demandas del ambiente. Los niños que tienen un nivel alto de autorregulación logran controlar y ser partícipes a las cosas que les suceden en su medio. Por el contrario, niños con bajo nivel de autorregulación les cuesta trabajo mantener la calma y adaptarse a los cambios que el medio les presenta.

1.1.4.2 Factores del temperamento. De acuerdo a los estudios realizados por Rothbart y sus colaboradores (2001; 2011) ellos destacan tres factores importantes en el temperamento infantil: Extraversión, afecto negativo y control esforzado (Mira y Vera, 2017) dentro de ellos :

1.1.4.2.1 Extraversión. “Se refiere al afecto positivo, la búsqueda de sensaciones, la sociabilidad y un alto grado de energía”(Putnam, 2012; Rothbart, 2011 citado en Bárrig JÓ & Alarcón Parco, 2017 p.p. 1). La cual incluye risas y sonrisas, placer de alta intensidad, impulsividad, falta de timidez y anticipación positiva (Mira y Vera, 2017).

1.1.4.2.2 Afecto negativo. Incluye aquellas cuestiones que pueden encaminar al rechazo. Miedo, rabia, tristeza, displacer y caída de reactividad (Institute for Learning & Brain Sciences, 2016; Mira & Vera, 2017;).

1.1.4.2.3 Control esforzado. Supone la autorregulación de la reactividad (Bárrig JÓ & Alarcón Parco, 2017). Entendido como el componente regulador ya tiene la capacidad de inhibir o activar ciertas situaciones (Rothbart & Rueda, 2005). Incluye control inhibitorio, placer de baja intensidad, sensibilidad perceptual y enfoque.

1.1.4.3 Dimensiones del temperamento. A su vez Rothbart y colaboradores destacan algunas dimensiones del temperamento (2001), las cuales actualmente están incluidas en los diseños de sus instrumentos de medidas para niños. Más adelante, en otro apartado se redacta sobre este tema, sin embargo, por ahora solo se describen estas dimensiones, tomadas de la página web oficial de Rothbart <https://research.bowdoin.edu> (Rothbart y Putman p.p. descripción de instrumentos):

Nivel de actividad: Nivel de actividad motora gruesa que incluye la velocidad y el grado de locomoción.

Ira/Frustración: Cantidad de afecto negativo relacionado con la interrupción de las tareas en curso o el bloqueo de objetos.

Enfoque: Cantidad de emoción y anticipación positiva por las actividades placenteras esperadas.

Malestar: Cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de la estimulación, incluida la intensidad, el ritmo o la complejidad de la luz, el movimiento, el sonido y la textura.

Caída de reactividad: Tasa de recuperación de la angustia máxima, la excitación o la excitación general.

Miedo: Cantidad de afecto negativo, que incluye malestar, preocupación o nerviosismo relacionado con el dolor o la angustia o situaciones potencialmente amenazantes.

Placer de alta intensidad: Cantidad de placer o disfrute relacionado con situaciones que involucran alta intensidad de estímulo, velocidad, complejidad, novedad e incongruencia.

Impulsividad: Velocidad de iniciación de la respuesta.

Control inhibitorio: La capacidad de planificar y suprimir respuestas de aproximación inapropiadas bajo instrucciones o en situaciones nuevas o inciertas.

Placer de baja intensidad: Cantidad de placer o disfrute relacionado con situaciones que implican una baja intensidad, velocidad, complejidad, novedad e incongruencia de estímulos.

Sensibilidad perceptiva: Cantidad de detección de estímulos leves y de baja intensidad del entorno externo.

Tristeza: Cantidad de afecto negativo y disminución del estado de ánimo y la energía relacionados con la exposición al sufrimiento, la decepción y la pérdida de objetos.

Timidez: Aproximación lenta o inhibida en situaciones de novedad o incertidumbre.

Sonrisa y risa: Cantidad de afecto positivo en respuestas a cambios en la intensidad, frecuencia, complejidad e incongruencia del estímulo.

El modelo de Rothbart, es un enfoque psicobiológico. Valora al temperamento desde bases constitucionales con dos componentes importantes: reactividad y regulación. Toma en cuenta tres factores importantes: extraversión, afecto negativo y control esforzado. Es medible desde algunas dimensiones. Y considera a la genética, la maduración y a la experiencia como influencias del temperamento. Lo que la hace más completa en comparación con otras teorías. Además, que deja la puerta abierta para el trabajo en contextos de ajuste. Es por tanto que la presente investigación la tomará como referencia principal.

1.2 Concordancia de enfoques a lo largo del tiempo

Si bien, todas las teorías anteriores tienen su propia particularidad, cada una de ellas ha brindado aportes significativos a la investigación como se muestra en las figuras 1 y 2 respectivamente.

En el año 1985 se realizó una mesa redonda donde participaron los principales autores de las teorías antes mencionadas. Goldsmith como coordinador, y personajes como Buss, y Plomin, Rothbart, Thomas, y Chess contestaron en diferentes rondas las siguientes cuestiones: ¿Cómo se define el temperamento y cuáles son los límites del concepto?, ¿Cuáles son los elementos del temperamento?, ¿Cómo se desarrolla el temperamento?, En qué medida se considera que el temperamento es un constructo psicológico versus relacional o interaccional? Y ¿Cómo se aborda desde su enfoque los problemas de dificultad temperamental? (Hill Goldsmith et al., 1987).

Para el año 1987 se hizo un compendio de la mesa redonda anterior y se plasmó en un artículo titulado “¿Qué es el temperamento?”. En el contenido del artículo McCall, R. intenta integrar todos los conceptos del temperamento y los refleja en una sola definición:

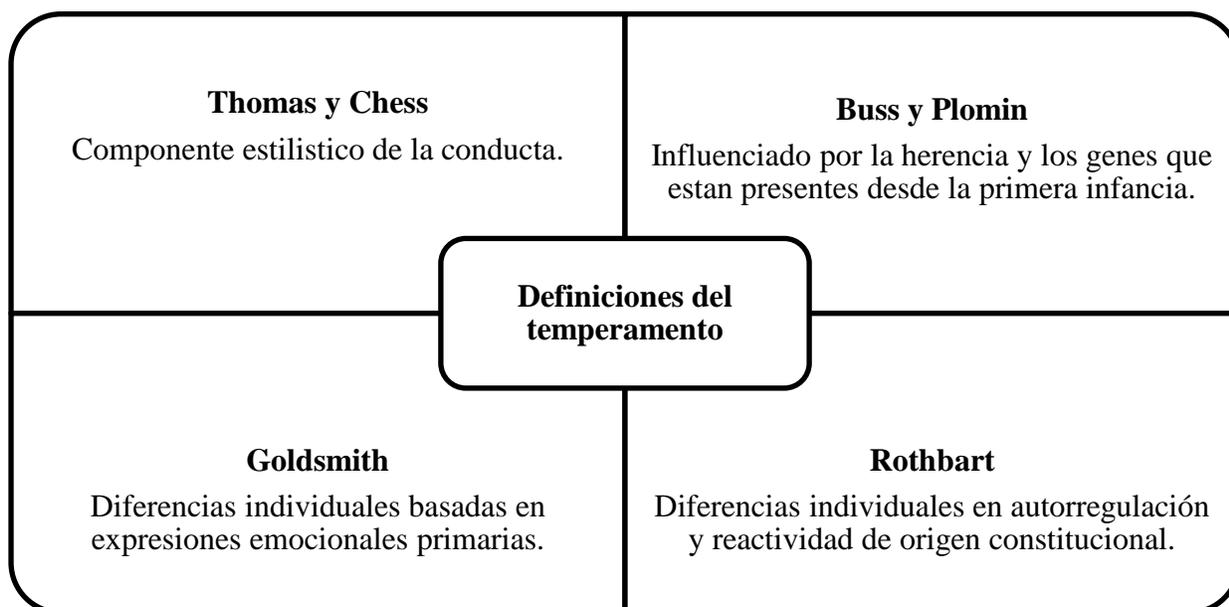
El temperamento consiste en disposiciones básicas relativamente consistentes inherentes a la persona que subyacen y modulan la expresión de actividad, reactividad, emocionalidad y sociabilidad. Principales elementos de temperamento están presentes desde temprano en la vida, y esos elementos probablemente están fuertemente influenciados por factores biológicos. Como desarrollo prosigue, la expresión del temperamento se vuelve cada vez más influenciado por la experiencia y el contexto (p. 524).

Sin embargo, 25 años después del anterior suceso, en el 2012, Rebecca L. Shinner, Kristin A. Buss, Sandee G. McClowry, Samuel P. Putnam, Kimberly J. Saudino y Marcel Zentner publicaron un artículo titulado “¿Qué es el temperamento ahora?” abordando una reflexión acerca de los eventos transcurridos durante esos años referentes al tema de la naturaleza del temperamento infantil. Nuevos enfoques y hallazgos han surgido, dando a conocer nuevas perspectivas sobre los ejes rectores. De acuerdo al artículo (2012) se plasman los siguientes:

- No todos los rasgos temperamentales son estables, pero se vuelven más consistentes en años preescolares. Quizá se deba a que nuevos sistemas que controlan los aspectos reactivos del temperamento surgen más tarde en la niñez.
- Los investigadores reconocen que el procesamiento afectivo y cognitivo son sistemas integrados y por lo tanto aspectos del temperamento como el control ejecutivo y la atención implican diferencias tradicionalmente considerados de naturaleza cognitiva.
- El temperamento es el resultado de factores biológicos y ambientales.

Figura 1

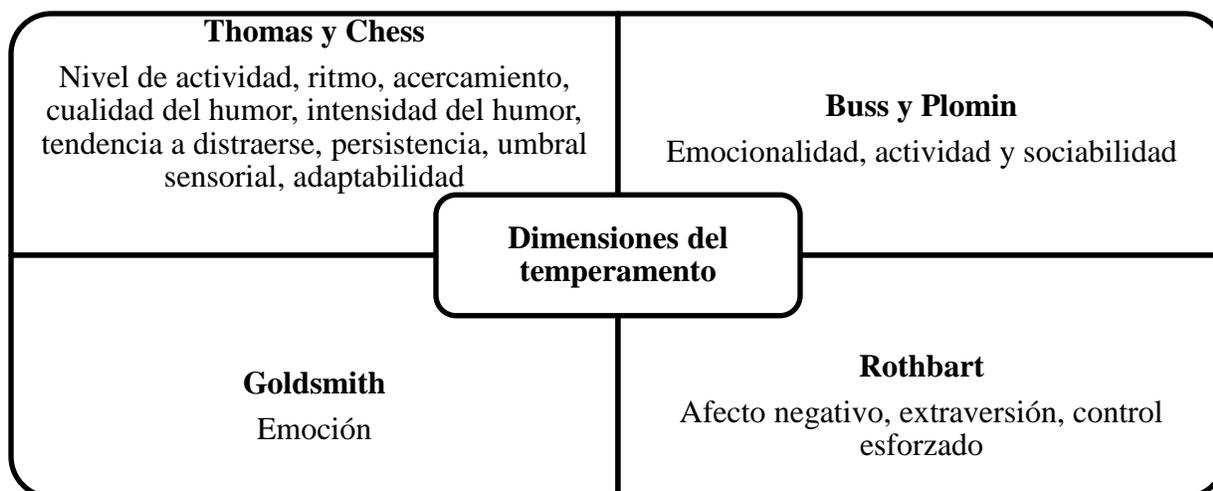
Cuadro comparativo. Definiciones del temperamento



Nota. Elaboración propia (2020).

Figura 2

Dimensiones del temperamento



Nota. Elaboración propia (2020).

En ese mismo artículo, derivado de los puntos anteriores y centrado en los avances durante ese periodo, se crea una definición alternativa del temperamento: “Los rasgos del temperamento están emergiendo temprano disposiciones básicas en los dominios de actividad, afectividad, atención y autorregulación, y estas disposiciones son producto de interacciones complejas entre genética, biología y factores ambientales a lo largo del tiempo” (p. 437).

En síntesis, los estudios del temperamento han avanzado rápidamente (Rothbart, 2011). Logrando que nuevos estudios, tecnología y autores, aporten nuevos avances en el tema. Y aunque todavía hay discusiones sobre lograr una definición precisa lo que parece muy interesante es observar como todos desde su espacio aportan algo y a su vez se mantienen al tanto. No queda más que seguir rellenando los huecos que aún no están saldados.

1.3 Medidas de temperamento

Existen diferentes medidas del temperamento dependiendo el enfoque y el interés del que se quiere medir; estos pueden medirse desde la genética o desde los niveles de interacción que se dan en el día a día (Rothbart, 2012).

De acuerdo con Goldsmith y Gagne (2012) los mejores métodos para la evaluación de los temperamentos son aquellos que tienen concordancia con las especificaciones teóricas y estos pueden darse a través de entrevistas, observaciones, percepciones, cuestionarios, etcétera. Todos los métodos tienen ventajas y desventajas, es preferible siempre tener varios elementos de medición y con esto lograr una convergencia (Rothbart, 2012).

A continuación, se describen algunas de las medidas de temperamento para niños y adultos más relevantes en los últimos años:

1.3.1 Medidas de temperamento en niños

La mayoría de los instrumentos utilizados para medir el temperamento en los niños son respondidos por los padres, y otros muy pocos por los maestros. En general cada instrumento tiene un enfoque dependiendo de su creador. En la tabla número 1 se muestran algunas de las evaluaciones para niños de entre edad preescolar hasta edad primaria.

Tabla 1.

Medidas de temperamento. Niños preescolares y primaria

Prueba	Siglas	Año	Autor	Edad
Cuestionario de Comportamiento de niñez temprana	ECBQ	2006	Putnam, Gartstein y Rothbart	18 a 36 meses
Entrevista de Merkeley	BPI	1993	Ablow y Measelle	4.5 a 7.5 años
Cuestionario del Comportamiento del niño pequeño	TBAQ	1996	Goldsmith	16 a 36 meses
Cuestionario Temperamento de los padres	PTQ	1977	Thomas y Chess	3 a 7 años

Cuestionario del Estilo de Comportamiento	BSQ	1978	McDevit y Carey	3 a 7 años
Cuestionario Temperamento Profesor	STTQ	1982	Keogh, Pullis, Cadwey	3 a 6 años
Batería de evaluación del Temperamento para niños. Versión padre	TABC	1988	Martín	3 a 7 años
Batería de evaluación del Temperamento para niños. Versión profesor	TABC	1988	Martín	3 a 7 años
Cuestionario de Inhibición del Comportamiento. Versión profesor	BIQ	2003	Bishop, Spence y McDonald	2 a 6 años
Cuestionario de Inhibición del Comportamiento. Versión padre	BIQ	2003	Bishop, Spence y McDonald	2 a 6 años
Cuestionario	EASI-III	1975	Buss y Plomin	Niños pequeños y preescolares
Inventario de Temperamento Infancia	CCTI	1977	Rowe y Plomin	1 a 6 años
Cuestionario de Comportamiento de los niños	CBQ	2001	Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher	3 a 7 años
Cuestionario de Comportamiento de los niños. Forma corta	CBQ-VS	2006	Rothbart y Putnam	3 a 7 años
Cuestionario de Comportamiento de los niños. Forma muy corta	CBQ-VSF	2006	Rothbart y Putnam	3 a 7 años
Inventario Temperamento Preescolar	psTCI	2002	Constantion et al.	Niños pequeños y preescolares
Cuestionario del Temperamento la mitad de la infancia	MCTQ	1982	Hegvik y Carey	8 a 12 años
Cómo me siento	HIF	2003	Walden, Harris y Catron	8 a 12 años
Inventario Temperamento Edad escolar	SATI	1995	McClowry	8 a 11 años

Nota. Elaboración propia, tomado de Gartstein, M. Bridgett., D. Low, Christina. Medidas de Autoinforme e Informe (2012).

Los Cuestionarios de Comportamiento en los Niños CBQ, CBQ-SV (versión corta) y CBQS-VF (versión muy corta) de Rothbart et al (2001) Putnam y Rothbart (2006) fueron desarrollados uniformemente con en enfoque psicobiológico de temperamento propuesto por Rothbart y DerryBerry (1981) y del cual como se ha menciona anteriormente tendrá como

modelo la presente investigación. De acuerdo con Gartstein, Bridgett y Low (2012) el Cuestionario de Comportamiento en los Niños CBQ, ha sido ampliamente utilizado con gran diversidad de investigaciones que sustentan confiabilidad y validez del estudio.

1.3.2 Medidas de temperamento en adultos

La forma más utilizada para recopilar los datos respecto al temperamento de los adultos es el autoinforme (Gartstein et al., 2012). Como se muestra en la tabla 2, existe diversidad de medidas. Entre ella se encuentra el Cuestionario de Temperamento Adultos ATQ diseñado por Evans y Rothbart (2007) del cual se abordará más adelante ya que será utilizado en la presente investigación para medir el temperamento de los profesores/ras.

Tabla 2

Medidas de temperamento en adultos

Prueba	Siglas	Año	Autor
Cuestionario Temperamento Adulto	EAQ	1982	Thomas et al.
Cuestionario Temperamento Adultos	ATQ	2007	Evans y Rothbart
Encuesta Temperamento para adultos	EAS	2004	Buss y Plomin
Inventario de Temperamento	TCI	1993	Cloninger et al.
Medida adulta de Inhibición del Comportamiento	AMBI	2005	Gladstone y Parker
Medida de Inhibición del Comportamiento	RMBI	2005	Gladstone y Parker
Escala de Inhibición del Comportamiento	BIS	1994	Carver y White
Escala de Activación Conductual Positivo y Negativo	BAS	1994	Carver y White
Autocuestionario de Evaluación del Temperamento	PANAS	1988	Watson, Clark y Tellegen
Autocuestionario de Evaluación del Temperamento	TEMPS-A	2005	Akiskal et al.
Autocuestionario de Evaluación del Temperamento. Forma corta	TEMPS-A corto	2005	Akiskal et al.
Inventario de Temperamento: revisado	REMOVED	1990	Strelau et al.
Inventario de Temperamento: revisado. Forma corta	STI-RS	1990	Strelau et al.
Inventario de las Características del Comportamiento del Temperamento	FCB-TI	1993	Strelau y Zawadzki

Nota. Elaboración propia, tomado de Gartstein, M. Bridgett, D. Low, Christina. Medidas de Autoinforme e Informe (2012).

1.4 Neurobiología del temperamento

Como se ha ido describiendo a lo largo de este capítulo, el temperamento se refiere a las disposiciones en reactividad y autorregulación del comportamiento, resultado de las interacciones del individuo con el medio, personas y cosas (Henderson, White, y Perez 2008; Shiner et al. 2012). Reflejo de disposiciones constitucionales (biológicas) que acentúan el comportamiento con la participación del Sistema Nervioso (Rothbart & Derryberry, 1981).

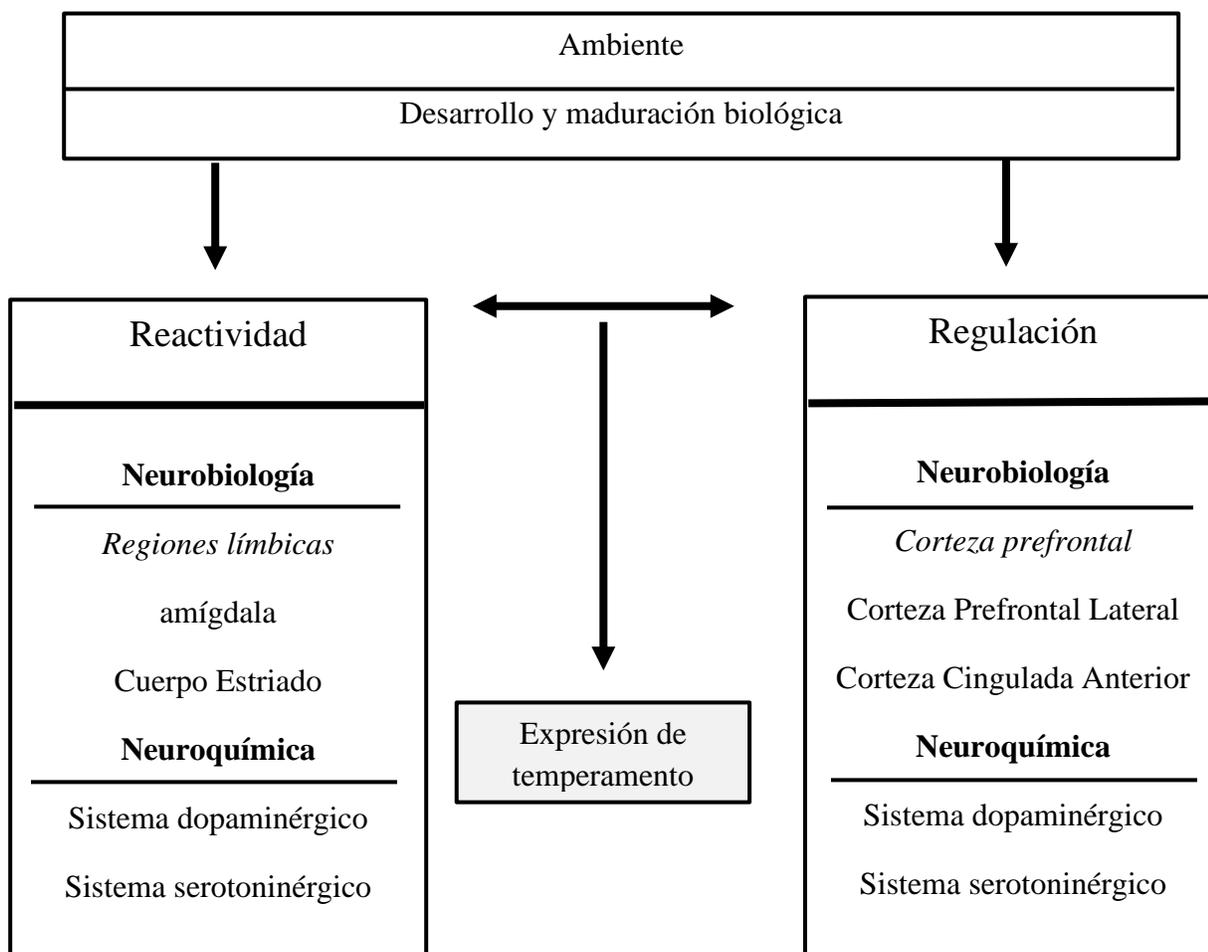
De acuerdo con White, Lamm, Helfinstein y Fox (2012) para que la expresión temperamental se logre, es necesario la participación de componentes neurobiológicos y neuroquímicos que participan en la producción de los componentes reactivos y autorreguladores del temperamento, los cuales interactúan constantemente y son influenciados por el ambiente y la maduración biológica. Véase en la figura 3. Recordemos que la función de la regulación es modular la reactividad, capacidad que es lograda gracias a interconexiones en regiones neuronales (Dennis, 2010) y a la participación de la corteza prefrontal y áreas subcorticales del sistema límbico como la amígdala, los ganglios basales y el hipocampo (White et al., 2012).

La corteza prefrontal, es un área del cerebro que está relacionada con la toma de decisiones, los juicios morales y la ejecución de actividades complejas (Tirapu et al., 2012) que requieren planificación. El sistema límbico está compuesto por un grupo de estructuras cerebrales que responden a ciertos estímulos ambientales produciendo respuestas emocionales, como por ejemplo: miedo, alegría, enfado o tristeza (Mejia et al., 2009). La función principal de la amígdala es responder a cualquier evento inesperado, especialmente en situaciones desconocidas (Kagan, 2012). Los ganglios basales son masas nucleares debajo de la corteza, principalmente derivadas del telencéfalo y relacionadas con el control de movimiento y el aprendizaje (Juan et al., 2019). El hipocampo de acuerdo con Bello, Medina y González (2018)

juega un papel muy importante en varios procesos cerebrales tales como la memoria, la ubicación espacial y las emociones.

Figura 3

Factores que contribuyen al temperamento del niño



Nota. Elaboración propia, tomado de Acar, I., Torquati, J., Encinger, A., & Colgrove, A. (2017). The role of child temperament on low-income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child*

Algunos de los procesos y disposiciones reactivas y reguladoras que tiende a realizar el individuo son: emocionales, motores, orientadores, motivacionales y de control esforzado, esta última implica a la atención y al control inhibitorio y se refleja en las tendencias para retirarse o

acercarse a un estímulo (Rothbart, 2012). A continuación, se describe el proceso neuronal de algunas de estas disposiciones:

1.4.1 Emociones

Comprender las emociones es esencial para la vida y los procesos sociales (Calixto, 2018). Las emociones forman parte de nuestra vida diaria, urbana y moderna (García, 2019). Según Calixto (2018) el cerebro tiene módulos específicos que activan, comprenden, clasifican y se enfocan en las emociones:

- Las estructuras del cerebro donde comienzan las emociones están relacionadas con otras actividades y funciones básicas del sistema nervioso central.
- Una de las estructuras más importantes del sistema límbico, la amígdala del cerebro, inmediatamente (300 milisegundos) produce o inicia procesos emocionales. Este núcleo no tiene mucha memoria. En cambio, produce comportamientos que atraen la atención o expresan enojo o disgusto.
- Paralelamente a la amígdala, se activan áreas del cerebro involucradas en la liberación de dopamina, que es el neurotransmisor más importante que produce emociones. Estas áreas del cerebro son dos núcleos: Área tegmental ventral y núcleo accumbens.
- Si la liberación de dopamina ocurre repentinamente, el comportamiento está relacionado con procesos negativos como la furia, ira o enojo. Por otro lado, si la liberación de dopamina es lenta, gradual y progresiva, y las expectativas son altas, las emociones que se generan están en función de obtener recompensas, felicidad, motivación e incluso llanto.
- Cuando la secuencia de activación llega al hipocampo, se genera actividad eléctrica de las neuronas en la secuencia de frecuencia, aumentando así la memoria y la capacidad de

aprendizaje. De esta manera, las emociones pueden incrementar la atención y la convivencia, permitiéndonos capturar detalles inolvidables del entorno.

- Cuanto más emocionados estemos, más se activa normalmente el lado izquierdo del cerebro y aumenta la frecuencia cardíaca y la presión arterial. Por el contrario, quien ve nuestras emociones puede activar inicialmente el hemisferio derecho del cerebro.
- Si otros neurotransmisores están involucrados en el proceso emocional desencadenado por la dopamina, la emoción persiste: la norepinefrina aumenta la atención, la serotonina apoya la obsesión y aumenta la función de las neuronas espejo, y la betaendorfina promueve procesos agradables y adictivos, mientras que la acetilcolina apoya el aprendizaje, el factor de crecimiento neuronal derivado del cerebro y aumenta la arborización dendrítica y la proyección neuronal.

1.4.2 Actos motores

El acto motor implica más que solo movimientos reflejos, porque los ganglios cerebrales son necesarios para controlar las funciones motoras adaptativas en áreas anteriores del cerebro (Dzib-Goodin & Yelizarov, 2016). Según González (2012) el cerebro es responsable de controlar los movimientos no reflejos, o relacionados con el movimiento, controlando la producción de la intención del movimiento ocurrente en el lóbulo frontal; planificando el movimiento en la corteza prefrontal; poniendo en puesta el movimiento en términos neurológicos, en el ritmo motor; y realizando el movimiento, que se da, cuando las partes motoras elaboran los impulsos nerviosos motores y los dirigen a los músculos.

1.4.3 Control esforzado

El Control Esforzado (CE) es una dimensión importante del temperamento (Eisenberg, 2012). De acuerdo con Mira y Vera (2017) el CE proporciona a los individuos herramientas que

les permiten hacer frente a los requisitos y desafíos ambientales, ya que es capaz de planificar y regular comportamientos. El CE involucra a la *atención* y a las funciones ejecutivas tales como la *inhibición* de la corteza cingular anterior (Eisenberg et al., 2010; Mira & Vera, 2017). Y se ponen en marcha, cuando, por ejemplo, el individuo es capaz de enfocar su atención en algo o de apartarse o controlarse en ciertas ocasiones y momentos. En palabras de Rothbart y Rueda (2005) cuando una persona utiliza el CE “puede abordar con mayor flexibilidad las situaciones que teme e inhibir las acciones que desea” (p. 3).

1.5 Reconocimiento facial en las emociones básicas

Para saber corresponder de acuerdo con el temperamento, es importante reconocer ciertas expresiones en el otro, que nos guíen hacia sus emociones y con esto formar empatía.

Diversos trabajos han demostrado que es posible conocer emociones por medio de la expresión facial y con ello aportar información a los interlocutores (Anguas-Wong & Matsumoto, 2007). Entre las aportaciones más importantes sobre el tema se encuentran las de Paul Ekman quién en los años 70 junto a un colega desarrollaron un sistema para vincular movimientos faciales con determinadas emociones, llamado Sistema de Codificación Facial, conocido en inglés como FACS (Facial Action Coding System). Dicha herramienta clasifica las emociones primarias de acuerdo con combinaciones expresivas.

Para Paul Ekman describe 7 emociones básicas: Ira, asco, felicidad, miedo, tristeza, sorpresa y desprecio. Con base en la información del sitio web PaulEkmanGroup a continuación se describen y se detallan los movimientos faciales involucrados en cada una de ellas (c s/f):

1.5.1 Ira

Es una de las emociones más complejas ya que puede generar violencia.

Expresión facial:

- Cejas juntas y tiradas hacia abajo.
- Ojos abiertos de par en par.
- Labios apretados juntos.

1.5.2 Desprecio

Es el sentimiento de superioridad sobre otra persona.

Expresión facial:

- Esquina de los labios apretada y levantada en un lado de la cara.
- El desprecio es la única expresión unilateral.
- Puede ocurrir sin una pizca de expresión de sonrisa o enojo.

1.5.3 Asco

Surge como sentimiento de rechazo hacia algo ofensivo.

Expresión facial:

- Cejas bajas.
- Arrugas en el costado y el puente de la nariz.
- El labio superior esta levantado en una “U” invertida.
- Labio inferior levantado y ligeramente saliente.

1.5.4 Felicidad

Es la más deseable. Se refiere a un sentido de disfrute y bienestar.

Expresión facial:

- Ojos entrecerrados y arrugas alrededor de los ojos.
- Se levantan las mejillas.
- Los labios se retraen y los dientes quedan expuestos en una sonrisa.

1.5.5 Miedo

Surge con la amenaza de daño ya sea en lo físico, emocional o psicológico.

Expresión facial:

- Cejas levantadas y juntas.
- Párpados superiores levantados.
- Párpados inferiores tensos.
- Mandíbula abierta y labios estirados horizontalmente hacia atrás.

1.5.6 Tristeza

Resultado de la pérdida de alguien o algo importante. Lo que nos causa tristeza varía mucho según las nociones personales y culturales.

Expresión facial:

- Esquinas internas de las cejas levantadas y juntas.
- Párpados superiores caídos y ojos mirando hacia abajo.
- Esquinas de los labios tiradas hacia abajo.

1.5.7 Sorpresa

Surge cuando encontramos sonidos o movimientos repentinos inesperados. Su función es centrar nuestra atención en determinar que está sucediendo y el grado de peligro.

Expresión facial:

- Cejas levantadas, pero no juntas.
- Párpados superiores levantado, párpados inferiores neutrales.
- Mandíbula caída.

Como énfasis de las emociones anteriores para Ekman (2003) “Las personas quieren ser felices, y la mayoría de nosotros no deseamos experimentar el miedo, la ira, la repugnancia, la tristeza o la angustia si no es en los seguros confines de un teatro o entre las tapas de una novela. Sin embargo... no podríamos vivir sin dichas emociones; la cuestión es cómo vivir mejor con ellas” (p. 12).

1.6 Afecto positivo y negativo

Como tema último de este primer capítulo. Si bien Mary Rothbart destaca tres factores fundamentales en el temperamento en niños (extraversión, afecto negativo y control esforzado) es preciso saber cómo otros autores como Watson y colegas destacan dos términos importantes relacionadas a la afectividad: Afecto negativo y afecto positivo.

El afecto positivo y el afecto negativo son dimensiones distintas relacionadas al estado de ánimo que pueden ser transitorias o como diferencias individuales estables (Watson et al., 1988). Mismo autores (1988) definen al afecto negativo como un factor de angustia subjetiva que despliega diversas emociones como el miedo, desprecio, repugnancia, ansiedad y hostilidad, mientras que el afecto positivo representa entusiasmo, interés, alegría y un buen nivel de energía.

Capítulo 2. Temperamento en el ámbito educativo

“El hecho de tomar conciencia de las diferencias individuales puede alertar a los profesores de los posibles puntos problemáticos y llevarles a instaurar rutinas más fluidas” (Keogh, 2006). El presente capítulo tiene como objetivo ilustrar algunos aportes de la importancia del temperamento en el ámbito educativo. Dividido en cuatro temas. En primer momento se describe el papel del docente y la relevancia de su profesión. Posterior a ello se reflexiona acerca del alumno y el alcance que tiene respetar su individualidad. Seguido de un análisis de algunas investigaciones relacionadas con la interacción temperamental profesor-

alumno. Y por último se describen algunos datos importantes, estrategias y programas de intervenciones basados en el temperamento.

2.1 El maestro

El papel del docente es fundamental en la vida de los estudiantes, por un lado es el responsable de facilitar su aprendizaje pero por otro se espera que también facilite a sus alumnos seguridad emocional, los guíe, y los conduzca de acuerdo a su diversidad al bien de su comportamiento (Artavia, 2005). Un profesor que es auténtico entiende a sus alumnos, los escucha, sabe ponerse en sus trincheras y los conduce por buenos caminos (Espot & Nubiola, 2012).

El maestro es base importante para sus alumnos, si este se conoce y reflexiona sobre la importancia de su ejemplo, comportamiento y la influencia que él tiene en sus alumnos seguramente la educación mejoraría y habría niños con mayor rendimiento.

2.2 El alumno

“La Transición de la enseñanza preescolar a primer grado de primaria es de suma importancia para preservar la salud mental, social, afectiva y cognitiva en los niños” (Suárez, 2017). Una vez estando ahí, el cursar el primer grado de primaria significa para el alumno el comienzo de una etapa que dura seis años, pero para su vida académica muchos más. Por tanto, si se guía al niño y comprende desde sus necesidades e individualidad desde etapas tempranas, el camino le será más sencillo. Conocer su temperamento y apoyarlo de acuerdo con sus rasgos es crucial para su desarrollo.

2.3 Relación e interacción temperamental profesor-alumno

La calidad en la relación profesor-alumno en etapas tempranas de educación primaria, aumenta el rendimiento académico de los niños, mejora sus comportamientos y los prepara para

próximos retos académicos (K. M. Rudasill, 2011). En un estudio realizado por Acar et al (2017) para medir la asociación entre el temperamento del niño y la relación con sus maestros se pudo desatacar que aunque un temperamento con mayor reactividad en el niño puede limitar la cercanía de las relaciones con sus maestros, la regularidad del temperamento puede amortiguar la influencia de reactividad en la cercanía profesor-alumno. Por lo tanto, si se trabaja en ello pueden mejorar las relaciones profesor-alumnos. Otro estudio relacionado con la vinculación entre el temperamento de niños (control esforzado, timidez e ira) de edad preescolar y la relación con el maestro sugiere que es muy importante considerar la interacción de control esforzado de los alumnos y ayudarlos emocionalmente en el aula para evitar posibles conflictos futuro (K. Rudasill et al., 2016).

Según McClowry et al. (2013) es más común que los profesores expresen a sus estudiantes más comentarios negativos que positivos, ya que regularmente estos son más notorios por el comportamiento exuberante; es decir, es muy difícil que un docente felicite a un alumno por estar en silencio o formado en fila. Por tanto, si el alumno se encuentra en una situación crítica y recibe este tipo de comentarios negativos será más probable que empeore su comportamiento en comparación a si recibe retroalimentaciones más positivas.

2.4 Intervenciones basadas en el temperamento

De acuerdo con Graham McClowry y Colins (2012) la literatura de estos últimos años permanece fiel ante la idea de que el objetivo de las intervenciones basadas en los temperamentos deben cultivar entornos favorables para la adaptación del niño mediante:

- 1) Apoyo a los maestros padres y cuidadores sobre la comprensión de como el temperamento en los niños influye en su comportamiento.

- 2) Desarrollo de las capacidades de respuesta que mejoran la relación didáctica niño-cuidador ante las interacciones que establecen.
- 3) Enseñanza de estrategias que permitan reducir los problemas del comportamiento del niño y mejorar la competencia social en ellos.
- 4) Ayudar a los niños a utilizar didácticas que les permitan mejorar su propia autorregulación.

2.4.1 Herramientas de Intervención

Continuando con Graham McClowry y Colins (2012) existen algunas herramientas que permiten a los investigadores y profesionistas realizar intervenciones basadas en el temperamento. Una de ellas es la Respuesta a la Intervención (RTI) y otra es la teoría del cambio. A continuación, se detalla cada una de ellas:

2.4.1.1 Respuesta a la Intervención (RTI). La Respuesta a la Intervención (RTI) es un marco que se adapta a las necesidades de una determinada población, para garantizar que se proporcione un nivel adecuado de intervención. El marco comienza con la evaluación del desempeño del niño, utilizando pruebas estandarizadas. Si existen resultados discrepantes entre sus resultados y lo que es apropiado de acuerdo con el desarrollo estándar de los niños, se implementa una intervención. Posteriormente a lo largo del curso de la intervención se repite nuevamente la evaluación inicial de tal manera que se pueda ir monitoreando el progreso del niño. Inicialmente el RTI fue desarrollado como un sistema para apoyar el rendimiento académico; sin embargo se observó relevancia para trabajar con el desarrollo socioemocional de los niños (Fletcher et al., 1994; Kovalski, 2003; Sailor, Doolittle, Bradley y Danieelson, 2009; Sugai, Horner y Gresham, 2002 citado en Graham McClowry & Colins, 2012). La Respuesta a la

Intervención (RTI) ayuda en el desarrollo, adaptación e implementación de intervenciones basados en el temperamento. El RTI tiene tres niveles:

Nivel 1: Se centra en la prevención. En la intervención se fomentan habilidades sociales para todos los estudiantes de una escuela o un grupo. El objetivo es mejorar las habilidades sociales y el déficit de comportamientos antes de que surja un diagnóstico. Las intervenciones en este nivel satisfacen las necesidades del 80-90% de los participantes (Vaughn, Wanzak, Linan-Thompson, y Murray, 2007 citado en Graham McClowry & Colins, 2012).

Nivel 2: Se centra en la selección. Se utiliza para los niños que no responden al nivel previo y que necesitan un apoyo adicional. Se atienden problemas emocionales o conductuales específico (Mzazek y Haggerty citado en Graham McClowry & Colins, 2012). Las intervenciones son realizadas en grupos pequeños. Representan del 5% al 10% de los participantes (Sandee McClowry & Colins, 2012).

Nivel 3: Se centra en programas indicados. Se utiliza para los niños que en los niveles anteriores no tuvieron éxito. Se atiende a niños con problemas más complejos y severos. Normalmente requieren de intervenciones individualizadas o en grupos más pequeños que en la intervención Nivel “. Representan el 1 y el 5% de los participantes (Sandee McClowry & Colins, 2012).

2.4.1.2 Teoría del cambio. Explica los caminos que se deben tomar para lograr resultados en una intervención. Expresa el desarrollo, refinamiento y la evaluación de una intervención, explicando los recursos necesarios. Normalmente es representada por modelos lógicos, los cuales explican algunos componentes tales como: *supuestos*, derivados de la literatura o de las evaluaciones de las necesidades de una comunidad; *participantes y recursos*,

que son el capital humano y los recursos financieros; *intervención*, representa el número de sesiones y el cómo de la realización de la intervención y las salidas, que son los productos y mediadores que inducen a los resultados previstos (Sandee McClowry & Colins, 2012). La teoría del cambio facilita la planificación y evaluación de intervenciones (Cassetti & Paredes-Carbonell, 2019).

2.4.2 Programas de intervención basados en el temperamento

Actualmente existen algunos programas basados en el trabajo de los temperamento o aspectos relacionados con él, como en el tema de las emociones o el comportamiento. Algunos son identificados en los niveles RTI previamente explicados. A continuación, se describen algunos de ellos:

2.4.2.1 INSIGHTS. Desarrollado por Sandee McClowry en el 2011. Y ubicado en Conncticut, Nueva York, Nebraska, Appalachia y Jamaica. Su misión es “brindar servicios basados en evidencia que fomenten el desarrollo social, emocional y conductual de los niños” (INSIGHT, 2019). Consta de tres programas diferentes pero relacionados entre sí: Para padres, para profesores y para alumnos. Se basa en enseñar a los cuidadores las diferencias que hay en el comportamiento, la atención y las percepciones de los niños relacionadas con su temperamento y personalidad. A los niños se les enseña que las personas difieren en estados de la vida diaria según su temperamento.

Trabajan con 4 títeres, cada uno con una característica Timidez, enojo, sociabilidad y ansiedad. Los cuales representan a los temperamentos. Los participantes interactúan con los títeres en problemas de la vida cotidiana, fomentando así empatía y fortalecimiento de sus habilidades en la resolución de problemas (INSIGHT, 2019).

De acuerdo con su sitio web <https://insightsintervention.com>, la intervención INSIGHT se ha probado en tres ensayos clínicos aleatorios teniendo grupos de control. Los participantes fueron 435 niños de nivel preescolar que en el transcurso pasaron a primer grado de primaria, sus padres y 122 maestros. Se recopiló información en cinco tiempos: 1) Recopilación de datos de referencia, 2) Intervención INSIGHTS con los niños, padres y maestros, 3) Al comienzo del primer grado se recolectaron datos, 4) Se repitió la intervención y se siguió con la recopilación de datos, 5) Se recopilaron datos nuevamente al final del primer grado. Como resultado se obtuvo impacto positivo de INSIGHT en las habilidades de atención de lectura y matemáticas y una disminución de los problemas de conducta de los niños que estaban en la intervención INSIGHT, mientras que hubo aumento de los problemas de conducta de los niños que estaban en el grupo control (INSIGHT, 2019).

2.4.2.2 Cool Little Kids. Es un programa australiano, basado en los principios de la terapia cognitivo-conductual. Desarrollado por el profesor Rapee y colaboradores del Centro de Salud Emocional de la Universidad de Macquarie (Rapee, 2014). Para padres de niños de edad preescolar que fortalece en los padres el trabajo para reducir la ansiedad de sus hijos utilizando jerarquías de exposición, en las que un temido evento se reparte en pasos manejables. El primer paso resulta manejable, pero conforme se avanza se vuelve más difícil para el menor, sin embargo, se llega hasta el final del evento temido. Se realiza de esta forma ya que se piensa que, si se implementa de forma gradual el nivel de exposición, se aumenta la comodidad del evento en el niño (Sandee McClowry & Colins, 2012).

La intervención consta de tres partes: 1) Información sobre la naturaleza y el desarrollo de la ansiedad, 2) Técnicas para los padres para que enseñen a sus hijos a manejar la ansiedad y

3) Estrategias para fortalecer a los padres en el manejo de su propia ansiedad (Sandee McClowry & Colins, 2012).

Capítulo 3 Método

3.1 Planteamiento del problema

3.1.1 Justificación

Si nos asomáramos por la ventada de un salón de clases y observáramos la dinámica escolar, nos daríamos cuenta de que hay toda una diversidad de formas en el comportamiento del profesor y de los alumnos. Identificaríamos que hay niños y docentes muy activos, otros muy tranquilos que ni siquiera se levantan de su asiento, unos muy sensibles, otros menos sensibles como si nunca pasara nada, unos se adaptan fácil a toda situación y otros se tardan un poco más. Lo anterior, latente por el temperamento.

Por poner un ejemplo, en estos tiempos de “cambio” en el contexto de la pandemia por COVID-19, donde estos últimos años principalmente entre el 2020 hasta la fecha, nos ha tocado se parte del principio de “una nueva normalidad” y de múltiples cambios; el profesorado y los alumnos tuvieron que aprender muchas cosas rápido, usar nuevas tecnologías, aplicaciones y sacar nuevas estrategias y formas de adaptarse a la educación.

Fuimos testigos de ver y reflexionar como algunos niños se adaptaron más rápido a tener clases virtuales, mientras que, para otros, el hecho de encender la cámara, un micrófono y participar, les costó más trabajo; seguido de a finales del 2021 observar como a los alumnos volver a la presencialidad les produjo nuevamente nuevos retos de afrontamiento. Aunado a lo anterior hemos constatado múltiples casos que se han vuelto virales dónde el profesorado no ha tenido control sobre su temperamento y el trato a sus alumnos no ha sido bueno ya que no logra corresponderlo.

Por tanto, es importante considerar la individualidad de todos los estudiantes. Esto incluye que la profesora o profesor este bien preparado y dotado de muchas herramientas para conocer, respetar, guiar y corresponder a las necesidades e inclinaciones de sus alumnos. Si el profesorado es meticuloso en este aspecto se evitarían muchos conflictos escolares de tipo adaptativo, ya que no se estaría forzando a los estudiantes a ir contra su disposición natural y por tanto el ambiente escolar se vería más fluido (Keogh, 2006). No se trata de encasillar a los niños o a los profesores con los rasgos de su temperamento, sino más bien comprender y encontrar los aspectos positivos en cada individuo para ayudarlo con aquellos que son negativos al relacionarse. Identificar su temperamento, entenderlo y conducirlo por sus fortalezas.

Si le damos importancia a los temperamentos de los profesores y a los de los alumnos, y buscamos la correspondencia entre ellos, estamos aportando a una educación más inclusiva basada en la persona. Además, si empezamos desde los más pequeños estaríamos beneficiando en los niños ambientes más armoniosos desde etapas más tempranas, lo que podría incrementar en ellos el gusto por ir a la escuela. Y en el profesor facilidad para relacionarse con sus alumnos.

Así que, el primer punto de partida para que esto suceda es que el maestro se conozca, comprenda sus formas de relacionarse con sus alumnos, sus prioridades educativas, sus tendencias y reacciones. De este modo podrá colaborar con las de sus alumnos.

Es por todo lo anterior, el presente trabajo de intervención. Parte en gran medida por la experiencia que he tenido al estar frente a grupos, dar clases, convivir con otras escuelas y docentes de educación básica y darme cuenta de la profunda necesidad que existe de respetar, conocer la individualidad y lograr una correspondencia entre los rasgos temperamentales de cada alumno con el profesor.

3.1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo impacta una intervención psicoeducativa para profesores centrada en los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado para lograr una correspondencia entre las tendencias temperamentales del docente con las de sus alumnos?

3.1.3 Hipótesis

Una intervención psicoeducativa para profesores de primer año de primaria centrada en los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado, logrará una correspondencia significativa entre las tendencias temperamentales del docente y alumnos.

3.1.3.1 Hipótesis Nula. Una intervención psicoeducativa para profesores de primer año de primaria centrada en los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado, no muestra una correspondencia significativa entre las tendencias temperamentales del docente y alumnos.

3.2 Tipo de estudio

3.2.1 Diseño

Mixto cuasiexperimental. Se midió el fenómeno de la correspondencia temperamental desde lo cuantitativo y a su vez se extrajeron datos desde el enfoque cualitativo. De tipo cuasiexperimental porque se manipulo la variable independiente (intervención basada en los temperamentos) para analizar su efecto sobre la variable dependiente (correspondencia docente-alumnos) cuyos grupos de maestra y alumnos ya existían, independiente a la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.2.3 Alcance de la investigación

De alcance descriptivo. La presente investigación está basada en las características de sucesos relacionados con la correspondencia temperamental de dos grupos diferentes de docentes con sus alumnos de primer año de primaria.

3.3 Muestra

La muestra que se utiliza en la presente investigación es de tipo no probabilístico homogénea y por oportunidad. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) en las muestras homogéneas los seleccionados comparten un mismo perfil o ciertos rasgos cuyo propósito se centra en distinguir situaciones de un grupo, en las muestras por oportunidad se trata de grupos de individuos que ya se reúnen por alguna circunstancia ajena a la investigación y se presentan como una oportunidad para trabajar con ellos. De esta manera es homogénea porque se trabajó con personas que son profesoras de primer grado de primaria y por oportunidad porque se trabajó con profesoras de escuelas en las cuales se estableció contacto en función de que se conocía a los directivos.

3.3.1 Participantes

Los participantes para el diagnóstico fueron:

- Dos maestras de grupos y escuelas distintas que imparten el primer año de primaria.
- 16 padres de familia.
- 16 alumnos de dos grupos distintos de diferentes escuelas.
- El investigador y dos apoyos observadores.

Los participantes para la intervención fueron:

- Las dos maestras que participaron en la parte del diagnóstico y una maestra de apoyo que trabaja en conjunto con una maestra titular.

- El investigador.

Los participantes para la evaluación:

- Las dos maestras que participaron en la parte del diagnóstico e intervención y una maestra de apoyo que trabaja en conjunto con una maestra titular.
- El investigador y dos apoyos observadores.

3.3.2 Escenario

Por situación de la pandemia por COVID-19 el escenario fue virtual y presencial en dos escuelas primarias de educación básica del Estado de Morelos.

3.4 Instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron el Cuestionario de Comportamiento Infantil en su versión muy corta CBQ-VSF para conocer el temperamento de los alumnos, el Cuestionario de Temperamento para Adultos ATQ-SF versión corta para conocer el temperamento de los profesores y un instrumento de observación de diseño propio, en forma de lista de cotejo para constatar la correspondencia en las tendencias temperamentales profesor-alumnos en un antes y un después de la intervención.

3.4.1 Cuestionario de comportamiento infantil

El objetivo del Cuestionario de Comportamiento Infantil CBQ (The Children's Behavior Questionnaire) (Rothbart et al., 2001) es evaluar el temperamento en niños pequeños de entre tres y siete años. Para medir el temperamento de los niños de primer grado de primaria, se utilizó este cuestionario en su versión muy corta CBQ-VSF de 36 ítems (S. P. Putnam & Rothbart, 2006). Los cuales miden 3 factores temperamentales: Afecto negativo, extraversión y control esforzado. Clasificados en una escala tipo Likert donde la puntuación 1 corresponde a extremadamente falso y 7 que corresponde a extremadamente cierto. Traducido en su versión

muy corta al español mexicano por Salinas Fernando. En el (2014) Osa, N. de la, Granero, R., Penelo, E., Doménech, J.M., y Ezpeleta, L. reportaron las propiedades psicométricas del CBQ-VSF en su versión en español, a través de un análisis factorial, cuyos resultados fueron: Un KMO de .76; un porcentaje de varianza de 22.6 %; y una consistencia interna por cada factor temperamental .77 en afecto negativo, .65 en extraversión y .66 en control esforzado. Lo que parece indicar en el CBQ-VSF propiedades psicométricas aceptables (Osa et al., 2014).

3.4.2 Cuestionario de temperamento para adultos

El Cuestionario de temperamento para adultos ATQ (The Adult Temperament Questionnaire) fue desarrollado por DerryBerry y Rothbart. Incluye las siguientes escalas: Afecto negativo: temor, tristeza, malestar, frustración; control esforzado: control de la atención, control inhibitorio, control de activación; extraversión: sociabilidad, afecto positivo, placer de alta intensidad; y sensibilidad orientadora: sensibilidad perceptiva neutra, sensibilidad perceptiva afectiva, sensibilidad asociativa; afiliaciones: Empatía emocional, culpa empática, cercanía social (Evans y Rothbart, 2007). Para medir el temperamento de las maestras se utilizó este cuestionario en su versión corta ATQ-SF, el cual contiene un total de 77 ítems. Traducido al español en su versión corta por Krieger Vicky. Los coeficientes alfa de esta versión se encuentran entre 0.75 a 0.85 (Solis-Cámara & Medina, 2014).

3.4.3 Lista de Cotejo Correspondencia Temperamental Profesor-alumnos

Es un instrumento de diseño propio. Se sometió a validación de expertos entre marzo y mayo del 2021 obteniendo resultados favorables para su aplicación. Solo con algunas observaciones en cuanto a la claridad y precisión de algunas palabras de redacción en los ítems, los cuales fueron modificados y validados en los meses de mayo y junio del 2021.

La lista de Cotejo de Correspondencia Temperamental Profesor-alumnos, se realizó con base en González y Sosa del capítulo 5 lista de cotejo del libro Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias (2020). La principal forma de recolección de los datos es por medio de la observación. Pensada para poder ser aplicada tanto de forma virtual o presencial, en tres momentos diferentes.

El objetivo del instrumento es evaluar cualitativa y cuantitativamente la correspondencia temperamental del profesor con sus alumnos. Con base en la teoría psicobiológica de Mary Rothbart y su instrumento de evaluación para niños de entre 3 y 7 años. La evaluación cuantitativa considera el total de puntos obtenidos, la evaluación cualitativa la descripción de notas contempladas en cada observación.

Entendiendo la correspondencia como la “Acción y efecto de corresponder o corresponderse” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) . Relación y trato que tienen entre si los maestros con sus alumnos. Y el temperamento como las “diferencias constitucionales individuales basadas en la reactividad y autorregulación, influenciadas a lo largo del tiempo por genes, maduración y experiencia” (p.9) (Rothbart y Derryberry 1981 y Rothbart 2012)). Expresadas en 3 factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado y 15 dimensiones (Rothbart et al., 2001) Nivel de Actividad, Ira/Frustración, Acercamiento/Aproximación, Enfoque Atencional, Malestar, Autotranquilización, Miedo, Placer de Baja Intensidad, Placer de Alta Intensidad, Impulsividad, Control Inhibitorio, Sensibilidad Perceptiva, Tristeza, Timidez y Sonrisa y Risa.

3.4.3.1 Estructura y relación de teoría con los ítems. El instrumento Correspondencia Temperamental Profesor Alumnos está dividido en tres apartados mayores:

3.4.3.1.1 Datos de identificación. Contempla los datos más relevantes que identifican a las personas observadas (Nombre del maestro, nombre de la escuela, rasgos temperamentales del maestro, número de observación con fecha y hora, y un apartado tipo tabla con el nombre y los rasgos temperamentales de los alumnos).

3.4.3.1.2 Aspectos. Redactados en un total de 16 ítems: 1 aspecto basado en la correspondencia del respecto de la individualidad de los alumnos y 15 aspectos basados en las 15 dimensiones del temperamento de la teoría y escalas para niños de entre tres y siete años de Mary Rothbart organizados en los tres factores temperamentales, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Items del instrumento Correspondencia Temperamental Profesor-Alumnos

Dimensión	N° De Item	Aspecto
Correspondencia del respeto	1	El maestro nombra a sus alumnos por su nombre.
		Extraversión
Nivel de actividad	2	De acuerdo con el nivel de actividad de sus alumnos reflejado en el factor de extraversión, el maestro desarrolla ejercicios y/o dinámicas motoras gruesas tales como correr, mover el cuerpo etc.
Placer de alta intensidad	3	El maestro realiza actividades y/o dinámicas movidas, con elevada intensidad y rapidez, para los alumnos con intensidad alta reflejado en el factor de extraversión.
Acercamiento /Aproximación	4	El maestro realiza a sus alumnos comentarios o expresiones faciales que corresponden asertivamente de acuerdo con el grado de placer y/o emoción ante la expectativa de actividad de gozo.
Impulsividad	5	El maestro ejecuta técnicas de control ante situaciones de impulsividad de sus alumnos.
Sonrisa y risa	6	El maestro es empático (sonríe y ríe) ante expresiones de risa y sonrisa de sus alumnos.

Falta de Timidez	7	El maestro respeta e implementa actividades y/o hace comentarios que favorecen la audacia de los alumnos que tienden a ser tímidos.
Afecto Negativo		
Miedo	8	El maestro escucha y maneja empáticamente los miedos de sus alumnos.
Malestar	9	El maestro actúa y atiende con lenguaje asertivo situaciones de malestar (llantos, quejas, lesiones) de sus alumnos,
Tristeza	10	El maestro se muestra empático (escucha, dedica tiempo) ante situaciones de tristeza de sus alumnos.
Ira/Frustración	11	El maestro emplea técnicas de control para el manejo de situaciones de enojo, irritación, berrinches y/o furia que puedan presentar sus alumnos.
Autotranquilización (-)	12	El maestro atiende con actos y/o lenguaje el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y/o malestar de sus alumnos, favoreciendo en ellos la capacidad para calmarse.
Control Esforzado		
Enfoque atencional/Distractibilidad	13	El maestro implementa estrategias de direccionalidad de la atención a sus alumnos que se muestran dispersos en algún ejercicio, dinámica y/o tarea.
Control inhibitorio	14	El maestro desarrolla técnicas de control con los alumnos con poco control inhibitorio.
Placer de baja intensidad	15	El maestro realiza actividades y dinámicas tranquilas para los alumnos con placer de baja intensidad reflejado en el factor de control esforzado.
Sensibilidad perceptiva	16	El maestro escucha y/o atiende con actos el sentir (considerando los sentidos) de sus alumnos en especial con los de mayor susceptibilidad.

Nota. Elaboración propia (2021).

Cada apartado, según la dimensión, contempla: un apartado con los tres diferentes momentos de observación (con un espacio para hacer anotaciones cualitativas), un apartado de

total (que es la suma de SI de los tres momentos de observación), Un apartado de N° de N/A y otro de observaciones.

3.4.3.1.3 Resultados generales. Es la suma de todos los totales (de SI) de los 16 aspectos entre el N° de aspectos (cada si, equivale a 10 puntos).

El proceso de calificación para calcular el número de aspectos se restó 48 (número máximo de aspectos) menos (N° de N/A). Para sacar la media se dividió la suma del total de si entre el número de aspecto que presentó cada caso.

3.5 Técnicas para procesar los datos

Considerando los objetivos de la investigación, diseño y alcance, las técnicas que se utilizaron para procesar los datos fueron:

Para el **análisis cuantitativo** la T de Wilcoxon la cual permitió comparar los cambios antes y después de la intervención.

Para lo **cualitativo** se utilizó un análisis de contenido para darle nombre a las manifestaciones de correspondencia temperamental entre el profesor con sus alumnos.

3.6 Fases del momento metodológico

La intervención consto de tres fases, como se muestra en la Figura 4. En primer momento se realizó un diagnóstico, después se ejecutó la intervención y por último se evaluó el impacto de la intervención.

Figura 4

Fases de la intervención

Primera Fase. Diagnostica		
Objetivo/Actividad	Instrumentos	Participantes

Diagnosticar el temperamento de los profesores y alumnos a través de la aplicación de los cuestionarios CBQ-VSF y ATQ-SF y conocer cuantitativa y cualitativamente la correspondencia temperamental del profesor con sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Temperamento Infantil versión muy corta CBQ-VSF • Cuestionario de Temperamento para Adultos forma corta ATQ-SF • Instrumento de evaluación lista de cotejo correspondencia temperamental profesor-alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Padres de familia • Alumnos • Investigador y observador
Segunda Fase. Desarrollo de la Intervención		
Ejecución de la intervención.	Materiales de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador • Profesores
Tercera Fase. Evaluación del Impacto de la Intervención		
Constatar y comparar la correspondencia temperamental del profesor con sus alumnos, antes de la intervención y después de la intervención. Por medio del análisis hermenéutico y la T de Wilcoxon.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de evaluación lista de cotejo correspondencia temperamental profesor-alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador y observadores

Nota. Elaboración propia (2021).

3.6.1 Primera fase

En esta primera fase, se realizó un diagnóstico a dos maestras y a sus alumnos sobre sus rasgos temperamentales, a través del cuestionario ATQ que se les proporciono a las docentes para que hicieran su propio llenado, y el cuestionario CBQ-VSF que se les proporciono a 16 padres de familia para que lo respondieran conforme al comportamiento de sus hijos de forma física y digital. Posterior a ello se observó el comportamiento y la interacción de los alumnos y el profesor referente a todo lo que tuviera que ver con su correspondencia, con el apoyo de un observador, al mismo tiempo que se hizo el llenado del Instrumento Lista de Cotejo

Correspondencia Temperamental Profesor-Alumnos. Se valoro 1 profesor y 8 alumnos por grupo.

3.6.2 Segunda fase

Se ejecuto la intervención basada en los factores temperamentales a dos maestras de primer año de primaria y a una maestra apoyo de manera virtual por medio de la plataforma meet, buscando conducir las por medio del enfoque cognitivo-conductual a la adquisición de herramientas útiles para beneficiar la correspondencia temperamental de ellas con sus alumnos.

3.6.3 Tercera fase

Como en la primera fase, se volvió a observar el comportamiento y la interacción de los alumnos y el profesor referente a todo lo que tuviera que ver con su correspondencia, y se aplicó nuevamente el Instrumento de Correspondencia Temperamental Profesores-Alumnos, con la finalidad de constatar los resultados del instrumento de la fase 1 (antes de la intervención), con los resultados obtenidos en la fase 3 (después de la intervención) por medio del Análisis de Contenido y la T de Wilcoxon.

3.7 Intervención

3.7.1 Título. Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia del temperamento profesor-alumnos.

Como título para uso práctico y generar pertenencia en las maestras participantes se le denominó: “**Ensambla**”. Cuyo logo fue un rompecabezas y su significado se le relacionó a que cada persona es una pieza única pero que juega en interacción con otras piezas (personas) para formar expresiones.

3.7.1.1 Enfoque de intervención: Cognitivo conductual

3.7.2 Parte I: Detalles generales de la estrategia

1. Contenidos/Objetivos/Técnicas. Véase en la Tabla 4.

Tabla 4

Tabla de contenidos y técnicas psicológicas empleadas en la intervención

Número De Sesión	Contenidos	Objetivo	Técnicas Psicológicas
1	Conocimiento del temperamento en niños y adultos	Aprender y tomar conciencia sobre el concepto y dimensiones del temperamento en niños y adultos.	Psicoeducación Modelado
2	Conocimiento e importancia del temperamento en el aula/correspondencia profesor-alumnos	Tomar conciencia sobre la importancia de conocer el temperamento en el aula y del saber corresponder con los temperamentos del alumno.	Psicoeducación Modelado Creencias
3 y 4	Autoconocimiento temperamental	Conocer y tomar conciencia sobre las propias tendencias temperamentales.	Psicoeducación Autobservación Método socrático
5	Control esforzado/autorregulación.	Lograr un adecuado control esforzado propio y de lo demás, sabiendo corresponder de forma general.	Psicoeducación TCC Técnica de respiración
6	Control esforzado. Atención y control inhibitorio.	Lograr un adecuado control esforzado propio y de lo demás, sabiendo corresponder en la atención y control inhibitorio.	Psicoeducación técnica de relajación
7	Control esforzado. Sensibilidad perceptiva y placer de baja intensidad.	Lograr un adecuado control esforzado propio y de lo demás, sabiendo corresponder en la sensibilidad perceptiva y placer de baja intensidad.	Psicoeducación Modelado Auto modelado Técnica de relajación
8	Manejo del afecto negativo. Control y manejo de las emociones negativas.	Conocer y manejar las situaciones del factor afecto negativo del temperamento en forma general, así como el control de las emociones negativas propias y de los otros.	Psicoeducación Detención de pensamientos
9	Manejo del afecto negativo. Control y manejo de las	Conocer y manejar las situaciones del factor afecto negativo del temperamento, así	Psicoeducación Técnica de pequeños pasos

	emociones negativas: Miedo e ira.	como el control de las emociones negativas del miedo y de la ira propias y de los otros.	Técnica de relajación
10	Manejo del afecto negativo. Control y manejo de las emociones negativas: Tristeza y displacer.	Conocer y manejar las situaciones del factor afecto negativo del temperamento, así como el control de las emociones negativas de la tristeza y displacer propias y de los otros.	Psicoeducación Diario de emociones Modelado Role-playing Feedback
11	Extraversión. Emociones positivas. Conocimiento del nivel de actividad, placer de alta intensidad, anticipación positiva, risas y sonrisas.	Conocer las emociones positivas. Tomar conciencia sobre la importancia de la correspondencia con el nivel de actividad, placer de alta intensidad risas y sonrisas en la extraversión.	Psicoeducación Modelado
12	Extraversión. Control y técnicas para el manejo y correspondencia de la impulsividad.	Aprender técnicas sobre el manejo de la impulsividad.	Psicoeducación Modelado Ensayo conductual
13	Mini plan de acción	Identificar y diseñar un mini plan de acción acorde a la solución de problemas sobre la correspondencia temperamental de mi aula.	Psicoeducación Técnica de solución de problemas.

Nota. Elaboración propia (2021).

2. Objetivos.

General. Lograr que profesores de primer año de primaria concienticen, aprendan y manejen una adecuada correspondencia entre sus tendencias temperamentales con las de sus alumnos.

Específicos.

- Tomar conciencia sobre la importancia y los beneficios de conocer y hacer corresponder el temperamento en el aula.

- Aprender y manejar las diferencias temperamentales y las características del afecto negativo, la extraversión y control esforzado.
- Aprender y manejar la capacidad de correspondencia temperamental a través de la enseñanza de técnicas.

2. Competencia general. Los profesores de primer grado de primaria lograran concientizar, aprender y controlar las dimensiones de su temperamento y el de sus alumnos.

3. Especificaciones generales.

Justificación. La presente intervención toma los principales elementos cognitivos-conductuales para el trabajo con profesores sobre los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado. Parte en gran medida sobre la importancia de saber abordar las dimensiones temperamentales propias del profesor y de los alumnos para el logro de ambientes felices y correspondidos; donde no se juzgue a los alumnos según las expectativas del profesor si no que al alumno se le vea desde sus propias características temperamentales.

Descripción de las técnicas psicológicas. Las técnicas psicológicas utilizadas en la intervención fueron basadas en el enfoque Cognitivo Conductual y la estrategia psicoeducativa en todas las sesiones, ya que se pretendió que el maestro también aprendiera el concepto y manejo de algunas técnicas para lograr una correspondencia temperamental con sus alumnos. La mayoría de las técnicas enseñadas a la maestras fueron tomadas del libro “Pensar Bien, Sentirse Bien” de Paul Stallard (2002).

Se entiende por estrategia psicoeducativa al conjunto de bases y actividades psicológicas y pedagógicas para llevar a cabo la intervención.

De acuerdo con (Stallard, 2002) La Terapia Cognitivo Conductual por sus sigla TCC “Se interesa por comprender la forma de interpretar los hechos y las experiencias, y por identificar y

modificar las distorsiones o los déficits que se producen durante el transcurso del procesamiento cognitivo” (p. 22). Considerando una relación entre las cogniciones que se entiende que es lo que pensamos, los afectos que es lo que sentimos y las conductas que es lo que hacemos.

La técnica del modelado consistió en que los individuos en este caso los maestros observaran y aprendan formas de actuar ante determinadas situaciones y posteriormente lograran ejecutarlas. Hay varios tipos de modelado, pero el que se utilizó principalmente fue el simbólico que retoma apoyos visuales e imaginarios.

El método socrático es una técnica utilizada para reconocer ciertos pensamientos por medio de preguntas para generar entendimiento. En la intervención sirvió para crear en los maestros mayor autoconocimiento temperamental y concientización sobre su importancia de conocer y ajustarse a la individualidad del otro.

Las técnicas de respiración son técnicas basadas en el control de la respiración. Se utilizó en la intervención como apoyo en el control de nuestras emociones.

La técnica de detención de pensamientos consiste en parar los pensamientos que molestan nuestra emocionalidad y mejor sustituirlos por otros más amigables. Esta técnica se aplicó para trabajar las sesiones del afecto negativo acompañada también de la técnica de diario de las emociones para identificar nuestros sentimientos y de la enseñanza de la técnica de pequeños pasos que consiste en trabajar cierta situación, pero poco a poco.

La técnica de Role-Playing es una técnica utilizada para mejorar la calidad y reflexión en las relaciones. Se desarrolló en la intervención simulando un juego de roles, para así generar en las maestras empatía con sus alumnos. Esta técnica se completó con la técnica feedback como complemento a las actividades y participaciones desarrolladas por las maestras en la intervención, y la técnica ensayo conductual para generar eficacia en el aprendizaje.

Por último, la técnica de solución de problemas es un conjunto de pasos para resolver ciertas problemáticas. Con esta técnica se pretendió que el maestro desarrollara su propio plan para la solución del manejo de los factores temperamentales de sus alumnos.

Población a la que fue dirigida. Maestras de primer grado de primaria

Contexto. Educativo

Numero de sesiones. 13

Duración de las sesiones. 90 min.

Momentos de aplicación de las sesiones. Entre 2 y 3 días a la semana por la tarde.

Haciendo un total de 5 semanas. Véase en el cronograma de la intervención Figura 5.

Figura 5

Cronograma de ejecución de la intervención

Numero de sesión	Semana	Fecha
1 y 2	1	27 y 28 de octubre del 2021
3, 4 y 5	2	3, 4 y 5 de noviembre del 2021
6, 7 y 8	3	8, 10 y 11 de noviembre del 2021
9, 10 y 11	4	16, 17 y 18 de noviembre del 2021
12 y 13	5	24 y 25 de noviembre del 2021

Nota. Elaboración propia (2021).

3.7.3 Parte II: Sesiones

Tablas 5

Sesiones

SESIÓN 1

TÍTULO: ¿temperamento?

TEMA: Conocimiento del temperamento en niños y adultos

DURACIÓN:
90 min.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Aprender y tomar conciencia sobre el concepto y dimensiones del temperamento en niños y adultos.

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se dará la bienvenida y presentación de la intervención. Se pedirá a cada profesor se presente diciendo su nombre, antigüedad de su profesión y expectativas del curso.	<ul style="list-style-type: none"> • meet 	15
	Se dará una breve introducción sobre el objetivo de la sesión y se pedirá a los profesores elaboren en Paint un dibujo sobre lo que entienden por el concepto: “temperamento”. Posterior a ello cada participante compartirá y explicará su dibujo.	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Paint 	15
DESARROLLO	Se presentará y explicará de manera resumida a los participantes, las principales teorías sobre el temperamento en niños y adultos. Posterior a ello desde el enfoque psicobiológico se explicará el concepto “temperamento” y se elaborarán 2 muñequitos que servirán de simuladores para explicar los componentes del temperamento, los 3 factores y sus dimensiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Muñequitos del temperamento 	40

CIERRE	Se verá el video “La vida secreta de los niños: Resistir la tentación de los caramelos” y se pedirá a los profesores comenten lo que observaron relacionado al temperamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Video: La vida secreta de los niños: Resistir la tentación de los caramelos 	20
---------------	--	---	----

SESIÓN 2

TÍTULO: El temperamento en la escuela y en mi relación con mis alumnos			
TEMA: Conocimiento e importancia del temperamento en el aula/ correspondencia profesor-alumnos.			DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Tomar conciencia sobre la importancia de conocer el temperamento en el aula y del saber corresponder con los temperamentos del alumno.			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se leerá el cuento “Todos somos diferentes” de Pablo Zeballos. Se pedirá a los participantes hagan una reflexión de este y posteriormente se dará introducción al tema hablando sobre las diferencias y la importancia de la correspondencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Todos somos diferentes” Pablo Zeballos 	25
DESARROLLO	Se proyectarán partes de la película “Estrellas en la tierra” y se analizarán las situaciones donde se ve reflejada una correspondencia entre el profesor y sus alumnos y en las que no.	<ul style="list-style-type: none"> • Video película: “Estrellas en la tierra”. 	35
CIERRE	Se les expondrá a los profesores participantes una situación que involucre un mal manejo de la	<ul style="list-style-type: none"> • Situación mal manejo correspondencia temperamental. 	30

correspondencia temperamental en el aula y se les pedirá redacten en una hoja Word una solución que ellos implementarían para afrontar esa situación.

- Word u hoja y pluma

SESIÓN 3

TÍTULO: Mi temperamento			
TEMA: Autoconocimiento temperamental			DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Conocer y tomar conciencia sobre las propias tendencias temperamentales.			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se verá el video “Rugrats aventuras en pañales, sujeten sus pañales bebes vamos a entrar” y se dará introducción al tema exponiendo las preguntas ¿Con que personaje te identificas y por qué? ¿Qué cualidades temperamentales observas en los personajes?	<ul style="list-style-type: none"> • Video “Rugrats aventuras en pañales, sujeten sus pañales bebes vamos a entrar” 	30
DESARROLLO	Se les mostrará a los maestros participantes una serie de imágenes relacionadas a las distintas dimensiones temperamentales y se les pedirá hagan una lista e identifiquen aquellas con las cuales se sientan identificados, enumeren del 1 al 10 el grado de identificación y expresen el por qué en escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • 20 imágenes ilustradas con distintas dimensiones temperamentales. 	30

CIERRE	<p>Para finalizar se les proporcionará una hoja con un esquema de un cubo. En cada cara del cubo deberán registrar en una palabra o dos algunas dimensiones temperamentales que hayan vivido en la última semana. Se les dará tiempo para que recuerden y para que armen su cubo. Al finalizar se reflexionará sus respuestas por el dialogo socrático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de un cubo 	30
---------------	---	--	----

SESIÓN 4

TÍTULO: Mi temperamento			
TEMA: Autoconocimiento temperamental			DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Conocer y tomar conciencia sobre las propias tendencias temperamentales.			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	<p>Se dará introducción al tema haciendo énfasis que es continuación de la sesión anterior. Posteriormente por medio de la AppSorteos se jugará a la “Ruleta del autoconocimiento” La cual consistirá en que por turnos los participantes tendrán que responder a algunas preguntas que caigan en la ruleta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ruleta del autoconocimiento de AppSorteos • Lista de preguntas: ¿Qué actividades evito? ¿Cuáles son las 3 emociones más sobresalientes en mí? ¿Qué actividades disfruto más? ¿Tranquilidad o actividad? ¿Cuáles son mis áreas por mejorar? ¿Qué es lo que más me gusta de mí? 	20

		¿Cómo es mi relación con los demás? ¿Cómo es mi relación conmigo mismo?	
DESARROLLO	Se dotará a los participantes de una serie de elementos e información sobre cómo podemos aprender a pensar correctamente a través de la enseñanza del método socrático. Con el fin de mejorar su autoconocimiento en situaciones futuras.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre dialogo socrático 	35
CIERRE	Se les proporcionará a los maestros participantes 4 hojas blancas tamaño carta, en las cuales deberán plasmar en cada una de ella, al estilo escenas de película, algunas escenas más significativas de toda su vida hasta hoy. Al terminar expondrán las emociones y actitudes generadas. Por medio del dialogo socrático. Mostraran cada una de las escenas a cámara.	<ul style="list-style-type: none"> • 4 hojas blancas • Cintas adhesivas para simular marcos 	35

SESIÓN 5

TÍTULO: Control esforzado ¿Cómo lograrlo?	
TEMA: Control esforzado/autorregulación.	DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Lograr un adecuado control esforzado propio y de lo demás, sabiendo corresponder de forma general.	

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se dará introducción al tema sobre el factor de control esforzado/ autorregulación. Y sobre también como se relaciona lo que pensamos-lo que sentimos-con lo que hacemos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del control esforzado y la relación entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos. 	35
DESARROLLO	Se realizará la actividad “circulo mágico” que consiste en pensar algo que se haya hecho recientemente y haya sido satisfactorio y posteriormente rellenar un esquema donde se plasme: que estabas pensando, que estabas haciendo y como te sentías. Posteriormente en contraparte se realizará la actividad “la trampa negativa” que consiste en pensar una de las situaciones más difíciles que se está viviendo y en una hoja plasmar: lo que pienso, cómo me siento y lo que hago. Al termino de las dos actividades se reflexionará sobre si hay diferencias entre mis dos anotaciones de los ejercicios y a porque se debe.	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema “circulo mágico” • Esquema “Trampa negativa” 	35
CIERRE	Como actividad de cierre se realizará el aprendizaje de una respiración controlada que consiste en contener la respiración durante 5	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Indicaciones de respiración controlada 	15

segundos y posteriormente
expulsar el aire lentamente.

SESIÓN 6

TÍTULO: Control esforzado. Atención, control inhibitorio.

TEMA: Control esforzado. Atención y control inhibitorio.

DURACIÓN:
90 min.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Lograr un adecuado control esforzado propio y de lo demás, sabiendo corresponder en la atención y control inhibitorio.

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se recopilará lo aprendido en la sesión pasada con el tema de control esforzado y se hablará sobre la atención, y el control inhibitorio.	Presentación atención y control inhibitorio.	25
DESARROLLO	Se realizará la dinámica “actos según indicaciones”. Posteriormente se elaborará el propio juego que es la realización de una pizarra de la inhibición y atención para el aula escolar. La cual consiste en poner en una manta diferentes imágenes geométricas de diferentes colores en dirección de escritura. Al tenerla lista se utiliza con los alumnos como juego de tocar todas las imágenes menos una de un color específico o figura, lo que con el paso del tiempo les ayuda en su inhibición y atención.	Presentación de láminas de “actos según indicaciones”. Manta Pinturas Pinceles Moldes figuras geométricas	45
CIERRE	Se realizará una actividad de relajación, la cual consistirá en ponerse cómodos, escuchar	• Música	20

música e ir imaginando diferentes situaciones tranquilizantes.

- Instrucciones de imaginación

SESIÓN 7

TÍTULO: Control esforzado. Sensibilidad perceptiva y placer de baja intensidad			
TEMA: Control esforzado. Sensibilidad perceptiva y placer de baja intensidad.			DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN:			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se recapitulará los aprendizajes previos de las últimas dos sesiones sobre el control esforzado. Posteriormente se explicará sobre la sensibilidad perceptiva y el placer de baja intensidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sensibilidad perceptiva y placer de baja intensidad 	30
DESARROLLO	<p>Se mostrará a los maestros participantes un video conmovedor uno de risa y otro de accidentes el cual después de cada video en una hoja registrarán sus sensaciones percibidas, al mismo tiempo que se les graba. Posterior a ellos se les mostrará el video para que se auto observen y observen a los demás y se genere una mesa de dialogo.</p> <p>En contraste se mostrarán otros dos videos uno que refleje placeres de alta intensidad y otros de baja intensidad, y se cuestionará: ¿Con cuál te sientes más identificado? ¿Por qué crees que lo sea? ¿Se puede</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Videos: conmovedor, risa, accidentes • Cámara de video • Hojas de papel • Videos: Montaña rusa y descanso • Hoja para registrar respuestas a las preguntas. 	40

convivir con una persona que le guste hacer lo contrario a ti?
¿Cómo lo resolverías?

CIERRE	<p>Se realizará una actividad para relajar, estirar y tensar los músculos con el juego “Antón pirulero” realizando las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Andar recto y erguido por la habitación. 2. Correr en parada (sin moverse del sitio). 3. Imaginarse que sus brazos son las ramas de un árbol agitándolos por encima de su cabeza. 4. Arrugar la cara para parecer un monstruo terrorífico. 5. Estirarse en dirección al cielo y hacerse tan alto como pueda. 6. Encogerse fuertemente y hacerse tan pequeño como pueda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canción “Antón pirulero” • Lista de indicaciones 	20
---------------	---	---	----

SESIÓN 8

TÍTULO: Afecto negativo ¿Qué hago con esto?	
TEMA: Manejo del afecto negativo. Control y manejo de las emociones negativas.	DURACIÓN: 90 min.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Conocer y manejar las situaciones del factor afecto negativo del temperamento en forma general, así como el control de las emociones negativas propias y de los otros.

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se dará introducción al tema explicando sobre el factor afecto negativo y las emociones negativas. Mientras se explica el tema se abordará la dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación afecto negativo y emociones negativas 	30

	de sopa de letras de las emociones negativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Sopa de letras emociones negativas 	
DESARROLLO	Se elaborará una pulsera tipo termómetro emocional. Y se enseñará a utilizarla con los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Hilo de pulsera • 4 piedras verdes • 4 piedras amarillas • 4 piedras rojas 	30
CIERRE	Se enseñará la técnica de detención de los pensamientos. Con la palabra ALTO y para los niños “apaga el cassette”.	-	30

SESIÓN 9

TÍTULO: Afecto negativo ¿Miedo e ira?			
TEMA: Manejo del afecto negativo. Control y manejo de las emociones negativas: Miedo e ira.			DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Conocer y manejar las situaciones del factor afecto negativo del temperamento, así como el control de las emociones negativas del miedo y de la ira propias y de los otros.			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	<p>Se dará introducción al tema hablando sobre el miedo y la ira.</p> <p>Se enseñará los pasos a seguir para cómo enfrentar los miedos “Con la actividad afronta los miedos” y siguiendo estos pasos: 1) Técnica de pequeños pasos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • presentación sobre el miedo y la ira • Esquema de pasos a seguir afrontar miedos 	30

	<p>2) Identificar auto manifestaciones de afrontamiento</p> <p>3) Relajarse e imaginar</p> <p>4) Llevarlo a la práctica</p> <p>5) Felicitar y compensarse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas pequeños pasos 	
DESARROLLO	Se elaborará la actividad “La cámara acorazada de las emociones” que consiste en que cada que nos sintamos mal, podamos guardar esos sentimientos en algún lugar seguro para que no molesten tanto. Y se explicará como utilizarla con ellos mismos y sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de caja • Pinturas • Plumones • Pegamento 	30
CIERRE	Se elaborará un volcán de plastilina y un mural del “volcán” para aprender a trabajar con los alumnos la ira y el enojo.	<ul style="list-style-type: none"> • Papel peltón • Plumones • Gises 	30

SESIÓN 10

TÍTULO: Afecto negativo ¿Tristeza y displacer?			
TEMA: Manejo del afecto negativo. Control y manejo de las emociones negativas: Tristeza y displacer.		DURACIÓN: 90 min.	
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Conocer y manejar las situaciones del factor afecto negativo del temperamento, así como el control de las emociones negativas de la tristeza y displacer propias y de los otros.			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se escuchará la canción de “Rene” y se comentará sobre la emoción. Se abordará el tema de la tristeza y el displacer	<ul style="list-style-type: none"> • Canción “Rene” • presentación tristeza y displacer 	30

DESARROLLO	Se diseñará un “diario de las emociones”. Y se enseñara a utilizarlo.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de colores • Plumas • Lápices • Pegatinas 	30
CIERRE	Se jugará a simular diferentes situaciones emocionales, tomando el papel como profesor y luego como alumnos”. Al final de cada participación se reflexionará sobre los sentimientos y perspectivas adquiridas.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 frascos/3 ruletas • Papeles con diferentes emociones • Papeles con diferentes roles “profesor-alumnos • Papeles con diferentes escenarios 	30

SESIÓN 11

TÍTULO: Extraversión. Emociones positivas			
TEMA: Extraversión. Emociones positivas. Conocimiento del nivel de actividad, placer de alta intensidad, anticipación positiva, risas y sonrisas.			DURACIÓN: 90 min.
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Conocer las emociones positivas. Tomar conciencia sobre la importancia de la correspondencia con el nivel de actividad, placer de alta intensidad risas y sonrisas en la extraversión.			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se abordará el tema del factor extraversión y las emociones positivas. Se jugará a imitar la emoción positiva. Para reflexionar ¿Qué pasa si a una sonrisa le adjunto un enfado?	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación extraversión y las emociones positivas • Papeles con emociones positivas 	35
DESARROLLO	Se hablará sobre el nivel de actividad, placer de alta	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación nivel de 	35

intensidad y anticipación positiva.

Se realizará un collage de imágenes sobre lo que más te genera placer y felicidad y se compartirá con los demás.

actividad, placer de alta intensidad y anticipación positiva

- Computadora
- Imágenes

CIERRE	Se verá el video “la vida secreta de los niños: han nacido los pollitos” y se identificarán las dimensiones antes mencionadas.	Video “la vida secreta de los niños: han nacido los pollitos”.	20
---------------	--	--	----

SESIÓN 12

TÍTULO: Extraversión. Impulsividad

TEMA: Extraversión. Control y técnicas para el manejo y correspondencia de la impulsividad.

DURACIÓN:
90 min.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Aprender técnicas sobre el manejo de la impulsividad.

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se impartirá el tema de la “impulsividad”	Presentación impulsividad	30
DESARROLLO	Se analizará el video “La vida secreta de los niños: los niños no se pueden resistir a la tarta”	Video la vida secreta de los niños: los niños no se pueden resistir a la tarta”	25
CIERRE	Se elaborará un semáforo y se enseñara a cómo utilizarlo en situaciones de clase con la exposición de la historia “Juan es un niño...”	Papel bond Círculos de hojas de colores, azul, verde y amarilla.	35

SESIÓN 13

TÍTULO: Mini plan de acción. Mi temperamento y su temperamento en el aula.

TEMA: Mini plan de acción

DURACIÓN:
90 min.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identificar y diseñar un mini plan de acción acorde a la solución de problemas sobre la correspondencia temperamental de mi aula.

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO DESTINADO
INICIO	Se hará un repaso fugaz sobre todo lo aprendido en las sesiones pasadas. Se dará introducción al tema, se explicará sobre el mini plan de acción y los pasos a seguir en el diseño de solución de problemas.	Presentación sobre pasos a seguir en la solución de problemas.	25
DESARROLLO	En una hoja Word los maestros participantes identificarán y harán una lista sobre algunas problemáticas que hay en su aula, debido al poco manejo del temperamento. Seleccionaran entre una y dos y después de eso definirán las situaciones y factores relevantes que interfieren, realizarán una lluvia de ideas con diferentes alternativas y por último tomaran una decisión redactándolo por escrito.	Word con esquema de solución de problemas.	40
CIERRE	Se dará conclusión sobre la intervención y se escucharan algunos testimonios de los participantes.	-	25

Nota. Elaboración propia

3.8 Consideraciones éticas

La investigación se realizó considerando los principios del Código Ético de las y los Psicólogos Mexicanos (FENAPSIME, 2018): Autonomía, competencia, compromiso profesional y científico, confidencialidad, integridad, justicia y equidad, legalidad, respeto y defensa de los derechos humanos, responsabilidad y sustentabilidad. Así como con base en sus normas éticas sobre la investigación en psicología FENAPSIME de los artículos 94, 98, 101, 107, 108 y 109:

Artículo 94: Respeto por la dignidad y el bienestar de las personas participantes.

Artículo 98: Utilización de consentimientos informados por escrito a los participantes.

Nota. Y aplicación de asentimientos informados para los alumnos en su participación en la primera y tercera.

Artículo 101: Los sujetos de estudio podrán desistir de la investigación en cualquier momento que lo deseen.

Artículo 107: Prohibición de la realización de cualquier acto de la investigación que pueda causar daños a las personas.

Artículo 108: Prohibición de aplicación de prácticas rechazadas por centros universitarios o científicos reconocidos legalmente.

Artículo 109: Publicación y exposición de ideas sin ser de propia autoría.

Capítulo 4 Resultados

4.1 Resultados diagnósticos

4.1.1 Resultados descriptivos

El proceso diagnóstico se llevó a cabo durante el mes de octubre del 2021. Se trabajó en total con tres maestras pertenecientes a dos escuelas: Una maestra de forma virtual y presencial, y dos maestras (maestra titular y maestra de apoyo) de un mismo colegio en forma presencial.

Por confidencialidad y uso práctico en la mención de las participantes en este capítulo, a continuación, en la Tabla 6 se expresan algunas abreviaturas utilizadas para la identificación de las maestras.

Tabla 6

Abreviaturas

Maestra Colegio LM	M100
Maestra Colegio MC	M200
Maestra apoyo Colegio MC	M2300
Alumnos Colegio LM	AL101, AL102, AL103...
Alumnos Colegio MC	AL201, AL202, AL203...

Nota. Elaboración propia (2021)

4.1.1.1 Descripción de las maestras participantes.

4.1.1.1.2 Maestra (M100). Es una mujer de 27 años, su grado máximo son estudios de licenciatura. Tiene experiencia en docencia de cinco años. Durante la fase diagnóstica impartía clases a primero y segundo año de primaria de forma virtual y por separado; el horario con los de primero era de 9:00 a 11:00 de la mañana. Durante la fase evaluativa la maestra regresó a la presencialidad, su horario de clases era de 8 a 2 de la tarde, en algunas horas tenía a los dos grados (primero y segundo) juntos.

4.1.1.1.3 Maestra (M200). Es una mujer de 49 años, su grado máximo es licenciatura. Tiene más de 20 años de experiencia en docencia. Imparte clases a primero y segundo año de primaria de forma presencial e independiente de acuerdo con el grado. En primero su horario es de 8:00 a 10:30 de la mañana.

4.1.1.1.4 Maestra de apoyo (M2300). Mujer de 23 años. Su grado máximo es carrera técnica. Tiene un año de experiencia en docencia y apoya en la impartición de clases y material

didáctico a la maestra M200 con los alumnos primero y segundo año de primaria de forma presencial. Durante la evaluación de la fase diagnóstica y evaluativa el contacto que tuvo la maestra de apoyo con los alumnos fue muy poquita, la mayor parte del tiempo ella se encontraba en otra aula realizando material didáctico.

4.1.2 Resultados centrales

4.1.2.1 Resultados cuantitativos del Cuestionario de Temperamento Infantil versión muy corta (CBQ-VSF) y el Cuestionario de Temperamento para Adultos forma corta (ATQ-SF) en la fase diagnóstica. Los resultados obtenidos tanto en el CBQ-VSF como en el ATQ-SF nos indican el grado de los factores temperamentales (extraversión, afecto negativo, control esforzado en niños y los tres anteriores más orientación sensitiva en adultos) con un máximo de 7. Un puntaje alto cercano al 7 indica mayor grado de ese factor, un puntaje menor lejano a 7 indica menos presencia del factor temperamental. Niños con altos puntajes en extraversión se suelen caracterizar por disfrutar muchas actividades de alta intensidad, mayor actividad motora y expresiones de emocionalidad positiva; niños con altos puntajes en control esforzado se suelen caracterizar por regular sus actos, suelen seguir reglas y mantener el orden; niños con puntajes en afecto negativo suelen expresar y experimentar con mayor frecuencia las emociones negativas tales como el malestar, tristeza, ira y el temor. A continuación, la Tabla 7 y 8 plasman la media del temperamento del grupo de la maestra M100 y del grupo de la maestra M200 respectivamente.

Tabla 7

Media del temperamento del ATQ-SF y CBQ-VSF M100

	Extraversión	Afecto Negativo	Control Esforzado	Orientación Sensitiva
M100	4.3/7	4.1/7	4.4/7	3.6/7

AL01	4.3/7	4.7/7	5.3/7	
AL02	6.6/7	5.5/7	6.0/7	
AL03	4.5/7	3.7/7	5.7/7	
AL04	3.8/7	4.7/7	4.7/7	
AL05	4/7	4.5/7	5.5/7	
AL06	4.1/7	4.5/7	5/7	
AL07	4.3/7	3.0/7	5.2/7	

Nota. Elaboración propia (2021).

Tabla 8

Media del temperamento del ATQ-SF y CBQ-VSF M200 y M2300

	Extraversión	Afecto Negativo	Control Esforzado	Orientación Sensitiva
M200	4.5/7	4.1/7	4.9/7	4.6/7
M2300	4.7/7	3.9/7	4.2/7	3.8/7
AL01	4.0/7	3.8/7	6.6/7	
AL02	5.5/7	4.4/7	6.2/7	
AL03	5.1/7	4.7/7	5.7/7	
AL04	3.8/7	4.0/7	5.3/7	
AL05	4.5/7	4.3/7	5.9/7	
AL06	4.3/7	3.9/7	5.8/7	
AL07	4.5/7	4.3/7	6.1/7	
AL08	6.1/7	3.2/7	4.8/7	

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.2 Resultados cuantitativos LC Correspondencia Temperamental fase

diagnostica. Los resultados generales cuantitativos obtenidos de Lista de Cotejo de Correspondencia Temperamental Docentes-Alumnos fueron sacados de la suma total de SI entre el número de aspectos obtenidos en la observación de acuerdo con el caso de cada maestra en relación con los 16 ítems del instrumento descritos en el capítulo anterior; la media de cada factor temperamental fue obtenida de la suma del total de SI (con valor de 10 cada SI) entre el

porcentaje correspondiente en cada factor temperamental. De acuerdo con la Tabla 9 se puede observar que la media general de la maestra M100 es de 6.7 lo que indica una correspondencia por encima de la mitad del instrumento. En el caso de la maestra M200 se puede observar una media general de 5.4 que casi equivale aproximadamente a la mitad de correspondencia de las observaciones del instrumento.

Tabla 9

Resultados centrales LC Correspondencia Temperamental fase diagnostica

Maestra	Media General	Porcentaje General	Extraversión	Afecto Negativo	Control Esforzado
M100	6.7	67.5%	7.0	3.7	7.5
M200	5.4	54.05%	2.5	8.3	6.6

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.3 Análisis cualitativo de correspondencia fase diagnostica.

4.1.2.3.1 Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos M100.

Plasmado en la Tabla 10.

Tabla 10

Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos M100, fase diagnostica.

Categoría	Código	Cita/Observación	Análisis
Nombra a sus alumnos por su nombre.	NOM	“Vas Cami”, “Buenos días, <u>Regis</u> ”, “Hola Mara”. “Vas <u>Regis Rivera</u> ”. En todo momento la maestra se dirige a sus alumnos por su nombre, a veces lo dice completo y otras lo acorta, ejemplo: “Camila lo cambia por Cami”. Tiene dos alumnas que se llaman Regina y la diferencia con la utilización de su apellido “ <u>Regis Rivera</u> ” “ <u>Regis Briones</u> ”. Su tono al	Al pronunciar su nombre calmadamente y acortar sus nombres, hace que los niños reaccionen ante las interacciones con la miss, demostrando por parte de la maestra respeto y cariño hacia ellos.

decir su nombre normalmente es calmado.

Nota. Elaboración propia (2021)

4.1.2.3.2 Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos M200.

Véase en la Tabla 11.

Tabla 11

Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos por su nombre M200, fase diagnóstica

Categoría	Código	Cita/Observación	Análisis
Nombra a sus alumnos por su nombre.	NOM	<p>La maestra se dirige a sus alumnos por su nombre en algunas ocasiones: “¿Cuatro de cuánto <u>Manuel</u>?”, “Muy bien Andres”, ¿No <u>Sun</u>?, “Y ahora que te paso mi <u>Mateito</u>”. En otras hace uso de expresiones cariños tales como: “No <u>mi amor</u> deja tu material ahí ladito mi vida”, Observa <u>mi vida</u>”, “Nada más una vez <u>mi amor</u>”.</p> <p>La mayor parte de tiempo hace uso de sus nombres para llamar de su atención, algunas otras para felicitarlos, pero con menor frecuencia. Su tono de voz es alto.</p>	La maestra muestra respeto por sus alumnos al dirigirse hacia ellos. Sin embargo, suele utilizar mucho sus nombres para llamar su atención y poner orden.

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.3.3 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M100.

Tabla 12. De acuerdo con los resultados en este factor la maestra muestra satisfactorio desarrollo de actividades motoras gruesas. Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades

motoras gruesas de acuerdo en el nivel de actividad de los niños. Elemental correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad. Excelente correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo. Insuficiente control ante situaciones de impulsividad. Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa. Y elemental respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.

Tabla 12

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M100, fase diagnóstica

Factor: Extraversión

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Nivel de actividad	Desarrollo de dinámicas motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de sus alumnos.	Satisfactorio desarrollo de actividades motoras gruesas.	NA1	Al principio de todas las clases observadas la miss iniciaba con juegos dinámicos que implicaban mover el cuerpo tales como: “(nombre del niño) dice” el cual consiste en realizar comandos como tocarse la cabeza, el cuello etc; “¿Qué pide el rey?”
		Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños.	NA2	actividad en la que los niños piden cosas y los demás tratan de conseguirlas, por ejemplo, el rey pide que tragan un lápiz; “aram sam sam” es una canción que implica movimiento de manos y velocidades distintas, los niños se emocionaban mucho cantándola.

				<p>Hubo solo una situación en la que mientras se concentraban todos los niños la miss les dijo a dos niños que estaban (una niña y un niño): “que les parece si en lo que esperamos a sus compañeros, mmm, hacemos un juego?” (el niño no dice nada, pero la niña realiza con su cabeza la expresión no). Sin embargo, la miss continúa diciendo “Jugamos Vale dice” y la niña dice “no, rey dice”, “otra vez rey pide” dice la miss. Al final jugaron “Vale dice”. En otros momentos tales como en la primera observación se logra observar como la miss respeta también si los niños no desean participar. Y en otras también hace caso a sus peticiones de juegos motores.</p>
Placer de alta intensidad	Desarrollo de dinámicas movidas con elevada intensidad y rapidez.	Satisfactoria corresponde en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	PBI1	Se observó la realización de actividades de alta intensidad tales como mover el cuerpo o seguir el ritmo. Sin embargo, no fueron todas fueron de tan alta intensidad.
Acercamiento	El maestro comenta y expresa facialmente correspondencia ante el grado de emoción de expectativa de actividades de gozo.	Excelente corresponde ante el grado de emoción de actividades de gozo.	Ace1	La mayor parte del tiempo la maestra mostró correspondencia ante los deseos de sus alumnos, por ejemplo, los niños tenían inquietud por la clase de educación física y la maestra se mostró empática con sus comentarios y expresiones, una alumna quería cantar la canción de “aram sam sam” y la maestra accedió”.
Impulsividad	Ejecución de técnicas de control ante situaciones de impulsividad.	Insuficiente control ante situaciones de impulsividad	Im1	La maestra intento calmar situaciones de impulsividad cuando por ejemplo una alumna repitió frecuentemente “miss se prende y apaga tu cámara”

insistentemente, la miss atendió la situación encontrando el motivo de la falla, el cual era el internet de la niña, sin embargo, la maestra no logro que la niña se calmara pues siguió insistentemente repitiendo la frase. Esto también fue notorio cuando en otro momento un niño empezó a contar y a decir los números con el micrófono abierto mientras los demás niños también tenían que contar y eso provocaba poca concentración, fue hasta que una alumna le dijo a la maestra que eso la desconcertaba que la docente actuó con lenguaje calmado y con silenciar el micrófono del niño. De acuerdo con la forma de actuar de la maestra se observa que los alumnos no se calman o se colman solo por un rato, siendo poco efectivo las técnicas de control que ella utiliza.

Sonrisa y risa	Empatía por parte del maestro con expresiones de risa y sonrisa.	Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa	SR1	En la mayor parte de las clases observadas la maestra se muestra feliz, es correspondiente con las risas y sonrisas de sus alumnos.
Falta de timidez	Respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los alumnos que muestran timidez.	Satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	FT1	La mayor parte del tiempo se observó que la maestra respeto los espacios de los alumnos con gestos de timidez., en otros momentos también se observó que se centró solo en los niños más participativos y dejó a los más tímidos sin favorecer su audacia. Ejemplo: “Va el turno de Regis Rivera” dice la maestra, “No miss no sé qué voy a decir” dice la alumna, “Ok, Carolina, va Carolia” dice la maestra.

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.3.4 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M200.

Véase en la Tabla 13. De acuerdo con los resultados obtenidos la maestra muestra elemental desarrollo de actividades motoras gruesas. Elemental correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños. Insuficiente correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad. Elemental correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo. Elemental control ante situaciones de impulsividad. Elemental empatía ante expresiones de risa y sonrisa. E insuficiente respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.

Tabla 13

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M200, fase diagnóstica

Factor: Extraversión

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Nivel de actividad	Desarrollo de dinámicas motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de sus alumnos.	Elemental desarrollo de actividades motoras gruesas.	NA1	Durante las observaciones la maestra ejecutó en poca medida actividades motoras gruesas, algunas de ellas como “Brazo izquierdo... me agarro mi oreja izquierda... agarro mi pompa derecha” u otras de ponerse de pie y moverse, pero en total pocas y con poca duración. Y cuando las desarrolla se observa que es más por control y que los niños pongan atención más que por hacer caso a su nivel de actividad ya que usa mucho control con su tono de voz fuerte, sin dejar a veces que se expresen libremente. Solo en un momento se logra observar como con un alumno con alto puntaje en extraversión lo conduce utilizando la estrategia de que sea su ayudante: “cierra la puerta Manuel, tú vas a ser mi
		Elemental correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo en el nivel de actividad de los niños.	NA2	

ayudante”, minutos más tarde la maestra lo pone a repartir cosas a sus compañeros. Sin embargo, esa estrategia solo fue esa vez.

Placer de alta intensidad	Desarrollo de dinámicas movidas con elevada intensidad y rapidez.	Insuficiente correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	PBI1	Casi todas las actividades desarrolladas en clase fueron de baja intensidad. Hubo una donde salieron al patio y formaron palabras con silabas, pero no implicó elevada intensidad, ni rapidez.
Acercamiento	El maestro comenta y expresa facialmente correspondencia ante el grado de emoción de expectativa de actividades de gozo.	Elemental correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo.	Ace1	Durante las observaciones la maestra mostró algunas veces atención brindando escucha ante expectativa de gozo de sus alumnos. Sin embargo, algunas de sus contestaciones no permitieron el intercambio del niño y su expresión ante el gozo que le generaba. Ejemplo: Estaban los alumnos haciendo dibujos de ellos mismo y dice un niño emocionado a la miss “miss mis ojos son cafés” la miss lo calla y le dice “tus ojos son cafés” con tono de ponerle fin al intercambio de lenguaje. En algunas otras si logra corresponder ante las expectativas. Ejemplo: “Miss ¿Ya casi es hora de comer? Pregunto una niña, “no” responde la miss con todo triste.
Impulsividad	Ejecución de técnicas de control ante situaciones de impulsividad.	Elemental control ante situaciones de impulsividad.	Im1	La mayoría de las veces mantiene el orden con los alumnos que muestran impulsividad. Utiliza mucho su voz fuerte para controlar las situaciones, no siempre son eficaces las respuestas de los niños, pero sí en su mayoría. Por otro lado, en su pragmática se observa imposiciones.

Ejemplo: “Al que yo le pregunte, no puede opinar, si no voy a saber si saben o no, sale. Daniel, ¿Cuántas monedas debo ocupar?” dice la miss con tono muy alto, “Dos” Responde otro niño, “Daniel” dice la miss con tono igualmente alto y cara de cansancio.

Sonrisa y risa	Empatía por parte del maestro con expresiones de risa y sonrisa.	Elemental empatía ante expresiones de risa y sonrisa.	SR1	<p>La maestra rio y sonrió con poca frecuencia ante acciones de sus alumnos. Otras veces no consiguió hacerlo.</p> <p>Ejemplos: “Muy bien Jessi, que bonito” dice la miss con una sonrisa. “Miss ¿quedó bonito?” Pregunta un alumno a la miss y ella no contesta.</p>
Falta de timidez	Respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los alumnos que muestran timidez.	Insuficiente respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	FT1	<p>Se observó en algunos momentos actitud imperativa y comentarios “etiqueta” por parte de la maestra ante situaciones de timidez de sus alumnos. Utilizando frases como “No tengo muditos”, “Tengo una niña que habla mucho”, “Cuenta Nadia, no te quiero callada” con voz fuerte. “Hay que hablar más fuerte he, hablas muy bajito” “fuerte yo no te escucho” Tono fuerte. “Esta fila, no escucho”, “Esta fila” señala la maestra y continua “no veo que participe habla muy bajito solo nomás hacen habla muy bajito, acuérdense que siempre debo expresar lo que siento.</p> <p>En otra situación la maestra se acerca con una alumna que le cuesta resolver un ejercicio y la niña utilizó sus manos para contestar ante lo que la maestra le preguntó, pero la docente le dice “No me hagas así (imita los movimientos del señalamiento de</p>

las manos de la niña) porque si tú me haces así, no tengo muditas ¿verdad?, tengo una niña que habla mucho, entonces”.

Nota: Elaboración propia (2021).

4.1.2.3.5 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo

M100. Tabla 14. En la cual de acuerdo con los resultados se muestra satisfactoria utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar. Elemental empatía ante situaciones de tristeza. Elemental desarrollo de actividades de control antes situaciones de enojo. Y elemental atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.

Tabla 14

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo M100, fase diagnóstica

Factor: Afecto negativo

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Miedo	Escucha y manejo empático por parte del maestro los miedos de sus alumnos.	-	-	No se observó ninguna situación de miedo por parte de los alumnos
Malestar	El maestro atiende y actúa con lenguaje asertivo situaciones de malestar (llantos, quejas, lesiones) de sus alumnos.	Satisfactoria utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.	Mall	Se observó que la maestra en algunas ocasiones actuó con lenguaje asertivo en situaciones de malestar de sus alumnos. Ejemplo: Comentó una niña “Miss no se ve la fecha” por lo cual la miss responde a la vez que actúa “voy a pagar y prender mi cámara para que se vea, ¿de acuerdo?”

“Miss no se ve bien el color rojo” dice un niño al referirse al pizarrón de la miss que el plumón que utilizó ya no pinta, por lo cual responde la miss con tono suave y cordial “Ah es que no pinta bien el plumón”.

“Miss puedo ir al baño” pregunta un alumno y la miss dice “Sí, ve rápido al baño”

En otra ocasión la actuación de la maestra dejó de lado el malestar de los alumnos.

Ejemplo: Mientras los niños estaban en una actividad que debían contar, una alumna lo hacía con micrófono prendido (cabe aclarar que segundos antes un niño estaba contando igual con micrófono prendido y los niños ya habían comentado la molestia) entonces comenta otra alumna a las miss “miss no me deja trabajar tranquila, estoy contando, no me deja esta niña” por lo que la miss responde “Ah ya ves Renata no dejas concentrar a Andrea, apaguen sus micrófonos”, después de aproximadamente medio minuto vuelve a contar la niña.

Tristeza	Empatía (escucha, dedicación de tiempo) ante situaciones de tristeza de sus alumnos.	Elemental empatía ante situaciones de tristeza.	Tri1	Hubo una situación en la que se observó a una alumna ignorada ante una situación de tristeza, hasta pasado de unos minutos la docente se mostró empática.
Ira	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro para el manejo de situaciones de enojo, berrinches	Elemental desarrollo de actividades de control ante	Ira1	En una ocasión se observó a una alumna molesta y sin ganas de participar, la maestra solo insistió un par de veces. En otra ocasión una alumna se quejó ante el ruido de sus compañeros, la miss atendió su

	o furia presentes en sus alumnos.	situaciones de enojo.		petición, pero no fue tan eficaz el manejo de la situación, pues se continuo con el alboroto.
Autotranquilización (-)	El maestro atiende con actos o lenguaje el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo o malestar de sus alumnos, favoreciendo la capacidad para calmarse.	Elemental atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.	Au1	Ante determinadas situaciones, se observó que la maestra logró usar un lenguaje acorde a cada situación que se fue presentando en la clase. Sin embargo, también hubo situaciones en las que la maestra no logró eficacia en la Autotranquilización de sus alumnos, esto mayormente con el reflejo de comentarios y expresiones de sus alumnos que no lograban detenerse y calmarse.

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.3.6 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo

M200. Véase en la Tabla 15. Se observa de acuerdo con los resultados satisfactoria utilización de lenguaje asertivo antes situaciones de malestar. Satisfactorio desarrollo de actividades de control antes situaciones de enojo. Y satisfactoria atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.

Tabla 15

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo M200, fase diagnostica

Factor: Afecto negativo

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Miedo	Escucha y manejo empático por parte del maestro los	-	-	No se observó ninguna situación que implicara miedo en alguno de sus alumnos por parte de los alumnos.

miedos de sus alumnos.

Malestar	El maestro atiende y actúa con lenguaje asertivo situaciones de malestar (llantos, quejas, lesiones) de sus alumnos.	Satisfactoria utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.	Mal 1	<p>Se observó que, en malestares externos de contexto o necesidades de los niños, la miss atiende y resuelve sus incomodidades, pero en malestares de tipo de aprendizaje como no entender un tema o saber cómo resolver un ejercicio, la docente se muestra imperativa ante ellos.</p> <p>Hubo una situación en la que se acercó un niño con la miss y le dice que le está dando el sol, la miss lo atiende, le desocupa un lugar, el niño le pide ayuda para trasladar sus cosas, la miss que está sentada se levanta, pero luego lo solucionó cerrándole la puerta para que ya no le pegará el sol.</p> <p>En otra situación un niño le comenta a la maestra, “miss yo no tengo Resistol”, la docente le dice “tómalo de mi canasta por favor”</p>
Tristeza	Empatía (escucha, dedicación de tiempo) ante situaciones de tristeza de sus alumnos.	-	-	No hubo situaciones de tristeza.
Ira	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro para el manejo de situaciones de enojo, berrinches o furia presentes en sus alumnos.	Satisfactorio desarrollo de actividades de control ante situaciones de enojo.	Ira1	Se observó una situación en la que los alumnos tenían que esperar a que la miss les proporcionará cinta adhesiva, hubo un niño que se denotaba impaciente y la docente le dijo “no te enojas tampoco” con voz fuerte y dejando un espacio silencioso denotando reflexión vuelve a decir “no me enojo yo también verdad”.

Cabe señalar que en una gran cantidad de veces los gestos de la miss suelen ser muy cercanos al enojo.

Autotranquilización (-)	El maestro atiende con actos o lenguaje el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo o malestar de sus alumnos, favoreciendo la capacidad para calmarse.	Satisfactoria atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.	Au1	Se observó a la maestra acercarse ante situaciones de entusiasmo y malestar presentes en sus alumnos. Utilizó también en determinados momentos un lenguaje acorde a la situación presente. Ejemplo: “Todos sentaditos en su lugar, ahorita se van a dispersar”, “Nadia siéntate ya, mi amor” “no quiero que empiecen a agredirse”, “son niños buenos, acuérdense”, “Daniel deja de estar diciendo cosas”.
-------------------------	---	--	-----	--

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.3.7 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado

M100. Como se muestra en la Tabla 16. Los cuales muestran satisfactoria implementación de estrategias de direccionalidad de la atención. Insuficiente desarrollo de técnicas de control inhibitorio. Satisfactoria implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad. Y satisfactoria escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.

Tabla 16

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M100, fase diagnóstica

Factor: Control esforzado

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
------------------	--------------------	------------------	---------------	-------------------------

Enfoque atencional	Implementación de estrategias de direccionalidad de la atención por parte del maestro a sus alumnos que se muestran dispersos en algún ejercicio, dinámica o tarea.	Excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	EA1	Se observó estrategias de direccionalidad por parte de la maestra la mayor parte del tiempo. Suele utilizar un lenguaje cordial y dirigente a las tareas, también utiliza el nombre de los niños para llamar su atención “Emilio... Emilio, ¿tienes tu guía?, en otras ocasiones apaga micrófonos para ser escuchada. “Voy a pagar micrófonos para que me puedan escuchar”.
Control inhibitorio	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro a sus alumnos con poco control inhibitorio.	Insuficiente desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	CI1	Se observó situaciones en los que la maestra se dirigió a sus alumnos llamándoles por su nombre, pero sin aplicar alguna técnica, lo que hizo que en situaciones los niños hablaban al mismo tiempo. También hubo un momento que se observó mucha dispersión en los niños, cada uno estaba en lo suyo y hablaba por su cuenta por lo cual la docente dijo” Hay muchos micrófonos prendidos y no escucho a nadie, así que voy a ir apagando micrófonos, quien quiera hablar levanta su mano, porque si no, no entienden” paso un minuto y los niños volvieron con sus interrupciones
Placer de baja intensidad	Implementación de actividades y dinámicas tranquilas por parte del maestro para los alumnos con placer de baja intensidad.	Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	PBI1	Durante las actividades realizadas en la clase, se observó en la mayoría de las veces el desarrollo de dinámicas tranquilas. Con los trabajos realizados en el libro y cuaderno.

Sensibilidad perceptiva	Escucha y atención de actos por parte del maestro el sentir (considerando los sentidos) de sus alumnos.	Excelente escucha y atención de actos.	SP1	En todo momento el lenguaje de la maestra es cálido y aproximadamente en la mayoría de las veces atiende el sentir de los niños de manera cordial.
-------------------------	---	--	-----	--

Nota. Elaboración propia (2021).

4.1.2.3.8 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado

M200. Tabla 17. De acuerdo con los resultados se observa satisfactoria implementación de estrategias de direccionalidad de la atención. Satisfactorio desarrollo de técnicas de control inhibitorio. Satisfactoria implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad. Y elemental escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.

Tabla 17

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M200, fase diagnóstica

Factor: Control esforzado

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Enfoque atencional	Implementación de estrategias de direccionalidad de la atención por parte del maestro a sus alumnos que se muestran dispersos en	Satisfactoria implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	EA1	Casi todo el tiempo utilizó estrategias de direccionalidad de la atención, tales como: llamarlos por su nombre, aplaudir, golpear el pizarrón, subir el volumen de su voz, solicitar con su lenguaje que atiendan, decir frases de tipo “manos arriba, manos abajo, brazos cruzados, boquita

algún ejercicio,
dinámica o tarea.

calla__”. “nos vamos a quedar
todo el recreo hasta que estén
atentos”, “cada quién a lo
suyo”.

Control inhibitorio	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro a sus alumnos con poco control inhibitorio.	Satisfactorio o desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	CII	Se observó técnicas de control de tipo solicitarles esperar con todo fuerte, y también dirigiendo su actuar. Ejemplo: “siéntate bien que no estamos en el parque”, “se van acomodando vamos a esperar a los demás”, “Párate Nadia”, Manuel deja tu material ahí y siéntate tantito”, “despacio no se empiecen a aventar”.
Placer de baja intensidad	Implementación de actividades y dinámicas tranquilas por parte del maestro para los alumnos con placer de baja intensidad.	Satisfactorio a implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	PBI1	Durante las observaciones se denoto implementación de actividades que implicaron una alta concentración, por ejemplo: actividades en el cuaderno, libro, relajación al dibujar y ponerse cómodos en un espacio del suelo etc.
Sensibilidad perceptiva	Escucha y atención de actos por parte del maestro el sentir (considerando los sentidos) de sus alumnos.	Elemental escucha y atención de actos.	SP1	Se observaron situaciones en las que la maestra no dejaba espacio para que los niños expresarán su sentir de acuerdo con la sensibilidad de las situaciones, así como la utilización de su tono de voz casi siempre alto

Nota. Elaboración propia (2021).

4.2 Resultados evaluativos

4.2.1 Resultados cuantitativos LC Correspondencia Temperamental fase evaluativa.

En esta fase evaluativa se volvió aplicar la Lista de Cotejo de Correspondencia Temperamental Docentes-Alumnos, los cuales como en la fase anterior, la media general fue

sacada de la suma total de SI entre el número de aspectos obtenidos en la observación de acuerdo con el caso de cada maestra en relación con los 16 ítems del instrumento; y la media de cada factor temperamental fue obtenida de la suma del total de SI entre el porcentaje correspondiente en cada factor. De acuerdo con la Tabla 18 se puede observar que la media general de la maestra M100 y M200 es de 9.4 lo que equivale a una cifra muy cercana al 10 (cifra mayor del instrumento).

Tabla 18

Resultados generales LC Correspondencia Temperamental. Fase evaluativa

Maestra	Media General	Porcentaje General	Extraversión	Afecto Negativo	Control Esforzado
M100	9.4	94%	10	8.5	9.1
M200	9.4	94%	8.6	10	10

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.2 Comparativa de resultados cuantitativos fase diagnostica y fase evaluativa.

A continuación, como se presenta en la Tabla 19, se muestra una comparativa entre la media de fase diagnostica (inicial) y la media fase evaluativa (final) de la LC Correspondencia Temperamental; los cuales indican un aumento posterior a la aplicación. Seguido se muestra en las figuras 6 y 7 una comparativa por maestra y posteriormente se plasman los resultados de un análisis T Wilcoxon, Tabla 20.

Tabla 19

Resultados comparativos cuantitativos entre fase diagnostica y fase evaluativa de la LC

Correspondencia Temperamental

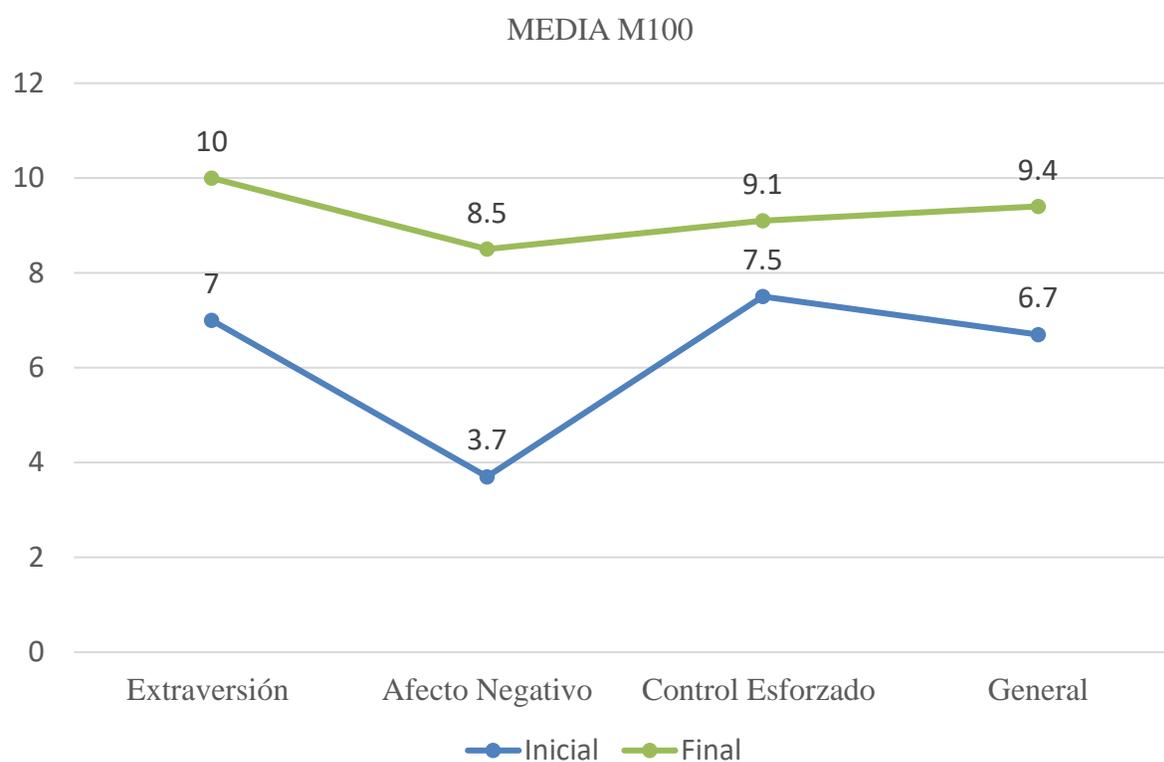
Maestra	Media General	Porcentaje General	Extraversión	Afecto Negativo	Control Esforzado
----------------	----------------------	---------------------------	---------------------	------------------------	--------------------------

M100	INICIAL	6.7	67%	7.0	3.7	7.5
	FINAL	9.4	94%	10	8.5	9.1
M200	INICIAL	5.4	54%	2.5	8.3	6.6
	FINAL	9.4	94%	8.6	10	10

Nota. Elaboración propia (2022).

Figura 6

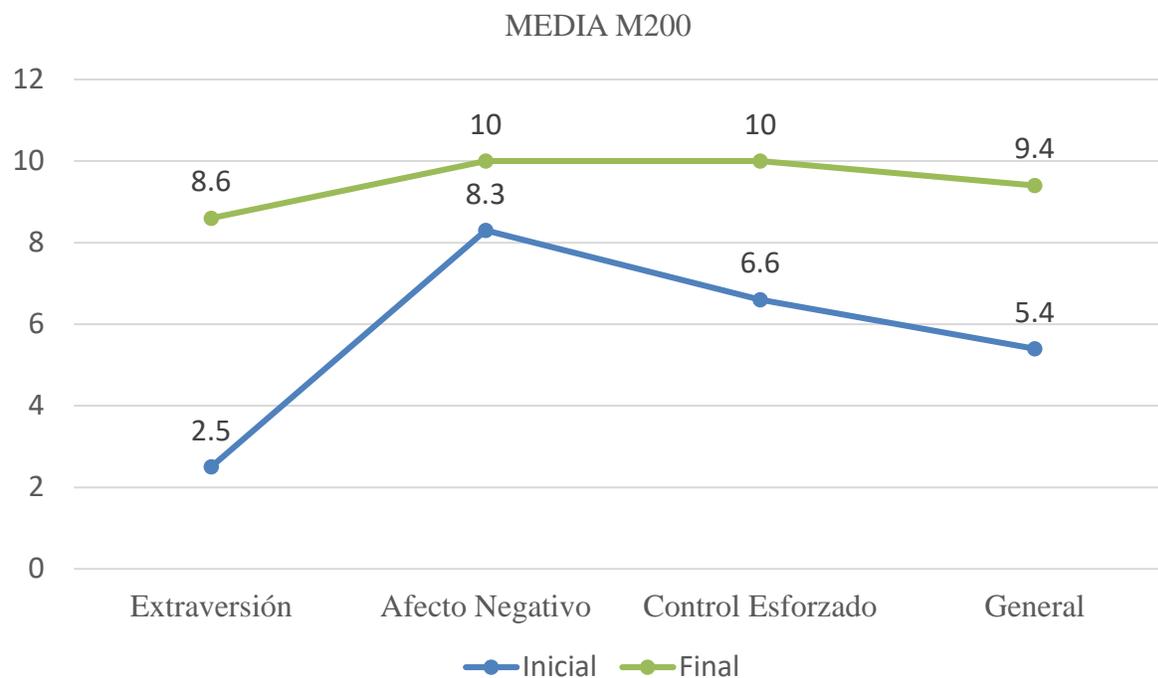
Resultados comparativos de medias de correspondencia temperamental M100



Nota: Elaboración propia (2022).

Figura 7

Resultados comparativos de correspondencia temperamental M200



Nota. Elaboración propia (2022).

Tabla 20

Resultados T Wilcoxon

	N	Media	Desviación Estándar	T De Wilcoxon	Significación P
Inicial	2	6.050	0.9192	-1.342	0.180
Final	2	9.400	0.0000		
Extraversión Inicial	2	4.750	3.1820	-1.342	0.180
Extraversión Final	2	9.300	0.9899		
Afecto Negativo Inicial	2	6.000	3.2526	-1.342	0.180
Afecto Negativo Final	2	9.250	1.0607		
Control Esforzado Inicial	2	7.050	0.6364	-1.342	0.180
Control Esforzado Final	2	9.550	0.6364		

Nota. Elaboración propia (2022).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis T de Wilcoxon existe una mejoría entre las medias inicial y final. Sin embargo, se observa una significación de 0.180 lo que indica que no hubo diferencia significativa entre las variables inicial/final, extraversión inicial/extraversión final, afecto negativo inicial/afecto negativo final, control esforzado inicial/control esforzado final; lo que supone aceptar la hipótesis nula.

4.2.3 Análisis cualitativo de correspondencia fase evaluativa.

4.2.3.1 Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos M100.

Plasmado en la Tabla 21.

Tabla 21

Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos por su nombre M100, fase evaluativa

Categoría	Código	Cita/Observación	Análisis
Nombra a sus alumnos por su nombre.	NOM	La maestra nombra a sus alumnos por su nombre. Frecuentemente utiliza su nombra completo, como, por ejemplo: “Camila... Renata... Ana...” etc, y con menor frecuencia utiliza acortamiento de nombres, como, por ejemplo: “Cami” para referirse a Camila, “Regi” para referirse a Regina. Las alumnas que comparten nombre las distingue por su apellido: Regina Briones y Regina Rivera.	La maestra se dirige a sus alumnos con respeto.

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.3.2 Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos M200.

Véase en la Tabla 22.

Tabla 22

Análisis cualitativo de correspondencia ante el nombrar a sus alumnos por su nombre M200, fase evaluativa

categoria	Código	Cita/Observación	Análisis
Nombra a sus alumnos por su nombre.	NOM	La maestra hizo un uso frecuente de apodos cariñosos para referirse a sus alumnos: “Que paso mi amor” “¿Vale? Chaparros” cuando ya hay una comunicación de por medio (normalmente lo hace por medio de la mirada). Para referirse a ellos de forma concreta y distinguida utiliza su nombre completo: “Nadia”...“Balu” ... “Manuel” etc. El volumen de su voz es más bajo en comparación con la fase diagnóstica.	La maestra nombra y se dirige a sus alumnos con respeto. El cambio de volumen en su voz supone mayor calidez en su trato.

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.3.3 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M100.

Tabla 23. De acuerdo con los resultados en este factor la maestra muestra excelente desarrollo de actividades motoras gruesas. Excelente correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo en el nivel de actividad de los niños. Excelente correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad. Excelente correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo. Satisfactorio control ante situaciones de impulsividad. Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa. Y satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.

Tabla 23

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M100, fase evaluativa

Factor: Extraversión				
Indicador	Descripción	categoría	Código	Observación/Cita
Nivel de actividad	Desarrollo de dinámicas motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de sus alumnos.	Excelente desarrollo de actividades motoras gruesas.	NA1	La maestra mostró un balance en sus actividades, y se observó cambios correspondientes de acuerdo con el nivel de actividad de sus alumnos. Desarrollando variedad de dinámicas con movimiento que implicaban correr y mover el cuerpo.
		Excelente correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños.	NA2	
Placer de alta intensidad	Desarrollo de dinámicas movidas con elevada intensidad y rapidez.	Excelente correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	PBI1	Se observó la realización de actividades de alta intensidad tales como: La búsqueda de palabras (en el patio debían por equipos correr de un extremo a otro y encontrar la palabra), el cartero trae cartas para, entro otras.
Acercamiento	El maestro comenta y expresa facialmente correspondencia ante el grado de emoción de expectativa de	Excelente correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo.	Ace1	La maestra logró en varias ocasiones manejar el control de gozo de sus alumnos en determinadas actividades utilizando sus expresiones faciales.

actividades de gozo.

Impulsividad	Ejecución de técnicas de control ante situaciones de impulsividad.	Satisfactorio control ante situaciones de impulsividad	Im1	La maestra mostró con su lenguaje control ante situaciones de impulsividad. Hubo una situación en la que muchos alumnos se le juntaron para pedirle permiso de tomar agua (lo implicaba salir del salón), la maestra controla la necesidad poniendo orden y organizándolos “De Ana va Regina Briones, luego Carolina, y luego Camila y Emanuel”. A pocos minutos una alumna vuelve a decir “Miss ¿puedo tomar agua? A lo cual la maestra le responde, “¿Otra vez?, al ratito aguántate”.
Sonrisa y risa	Empatía por parte del maestro con expresiones de risa y sonrisa.	Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa	SR1	Frecuentemente la maestra corresponde ante las sonrisas y risas de sus alumnos. Y se observa cómplice ante los comentarios graciosos de los niños: Ante una clase de reflexión de los que hacen los padres para cuidarlos a ellos, una alumna comento “nos sacan a pasear” (coloquialmente esa frase es utilizada para referirse a las mascotas) por lo cual se escucharon risas, siendo inocente el comentario de la alumna ella misma después se dio cuenta y también rio, la maestra correspondió y se observaron sonrisas y empatía entre la maestra y los niños.

Falta de timidez	Respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los alumnos que muestran timidez.	Satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	FT1	No se observó ninguna situación concreta de timidez durante las observaciones. Sin embargo, se denota por los actos de la maestra que de manera indirecta la profesora facilita cero timidez en sus alumnos, generando confianza en ellos ya que son muy participativos.
------------------	---	--	-----	--

Nota. Elaboración propia (2022).

3.2.3.4 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M200.

Véase en la Tabla 24. De acuerdo con los resultados obtenidos la maestra muestra satisfactorio desarrollo de actividades motoras gruesas. Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños. Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad. Satisfactoria correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo. Satisfactorio control ante situaciones de impulsividad. Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa. Y satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.

Tabla 24

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de extraversión M200, fase evaluativa

Factor: Extraversión				
Indicador	Descripción	categoría	Código	Observación/Cita
Nivel de actividad	Desarrollo de dinámicas motoras gruesas de acuerdo con el nivel de	Satisfactorio desarrollo de actividades motoras gruesas.	NA1	Durante las observaciones la maestra se mostró empática ante situaciones de movimiento de sus alumnos, decía varios comentarios

	actividad de sus alumnos.	Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo en el nivel de actividad de los niños.	NA2	como: “Ya los vi más cansaditos vamos a guardar el material”. Desarrollo varias actividades que implicaban mover el cuerpo y fue flexible ante situaciones de alumnos con un nivel de actividad elevado, por ejemplo, la maestra estaba explicando un tema, mientras un alumno estaba hincado juntando cosas del suelo, pero escuchando a la maestra, la profesora no le dijo nada y luego él solito se levantó y sentó.
Placer de alta intensidad	Desarrollo de dinámicas movidas con elevada intensidad y rapidez.	Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	PBI1	Se observó el desarrollo de dinámicas movidas, utilización de material didáctico manipulable y actividades de baile.
Acercamiento	El maestro comenta y expresa facialmente correspondencia ante el grado de emoción de expectativa de actividades de gozo.	Satisfactoria correspondencia ante el grado de emoción de actividades de gozo.	Ace1	La maestra se mostró abierta al dejar en algunos momentos el manejo libre pero regulado de material didáctico. Por ejemplo, en una ocasión la maestra realizo un trabajo con tarjetas y frijoles, primero dio instrucciones, regulo su emoción ante el material y después los dejo libremente.
Impulsividad	Ejecución de técnicas de control ante situaciones de impulsividad.	Satisfactorio control ante situaciones de impulsividad.	Im1	De manera muy frecuente la maestra ejecuta técnicas ante situaciones de impulsividad efectivas, principalmente hace uso del lenguaje: “Te vuelves a parar y ya no te vas a sentar, porque el que quiere estar parado, se queda parado”, “Andrés y Jasen una más y se salen”.
Sonrisa y risa	Empatía por parte del maestro con	Excelente empatía ante expresiones	SR1	Con mucha frecuencia la maestra se observó animada y sonriente. En varias ocasiones felicitó y ánimo a sus alumnos.

	expresiones de risa y sonrisa.	de risa y sonrisa.		
Falta de timidez	Respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los alumnos que muestran timidez.	Satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	FT1	Un cambio muy notorio en la maestra fue el volumen de su voz, lo que acompañó con comentarios positivos a sus alumnos con mayor frecuencia e implementó momentos de apoyo individualizado y cercanía al pasar por cada uno de sus lugares para observar el trabajo y dudas de sus alumnos. Esto introdujo mayor participación en alumnos más tímidos.

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.3.5 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo

M100. Tabla 25. En la cual de acuerdo con los resultados se muestra excelente utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar. Satisfactorio desarrollo de actividades de control antes situaciones de enojo. Y satisfactoria atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.

Tabla 25

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor afecto negativo M100, fase evaluativa

Factor: Afecto negativo

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Miedo	Escucha y manejo empático por parte del maestro los miedos de sus alumnos.	-	-	No se observó ninguna situación de miedo por parte de los alumnos

Malestar	El maestro atiende y actúa con lenguaje asertivo situaciones de malestar (llantos, quejas, lesiones) de sus alumnos.	Excelente utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.	Mal1	<p>Una alumna se acercó a la maestra y le comenta que se siente mal, la profesora la atiende mira a los ojos, la escucha y le comenta “Si no se te quita me dices, vale”.</p> <p>En otra ocasión a una alumna le dolía el pie por una pequeña herida y le dijo “Si lo mantienes así estiradito te va a doler menos, vale”.</p> <p>En general durante las observaciones la maestra atendió las necesidades básicas de agua, baño y responde a las peticiones de sus alumnos y actúa de acuerdo con el grado de malestar.</p>
Tristeza	Empatía (escucha, dedicación de tiempo) ante situaciones de tristeza de sus alumnos.	-	-	No se presentó ninguna situación de tristeza.
Ira	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro para el manejo de situaciones de enojo, berrinches o furia presentes en sus alumnos.	Satisfactorio desarrollo de actividades de control ante situaciones de enojo.	Ira1	Ante una situación de una alumna que es empujada por otra accidentalmente, la miss clama la situación con lenguaje llevando a la reflexión “que pasaría...” al final todo termino en buenos términos.
Autotranquilización (-)	El maestro atiende con actos o lenguaje el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo o	Satisfactoria atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y	Au1	Se observó a la maestra atender con actos y lenguaje el ritmo de entusiasmo y malestar de sus alumnos. Como, por ejemplo: En una actividad de conteo comenta una alumna “Miss, Camila me empujo así”; responde la maestra: “¿La empujaste

malestar de sus alumnos, favoreciendo la capacidad para calmarse.

malestar para calmarse.

Camila?, ten cuidado Camila porque la puedes tumbar y lastimar y si se lastima va a ser bien peligroso, vamos a tener cuidado, ¿de acuerdo?”. En general la maestra alienta a sus alumnos cuando presentan cierto malestar. Sin embargo, solo hubo una situación en la primera observación en la cual varias alumnas se encontraban paradas durante y dispersas con mucha energía durante la clase y la maestra no aplico ninguna estrategia para calmarlas.

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.3.6 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de afecto negativo

M200. Véase en la Tabla 26. Se observa de acuerdo con los resultados, Satisfactoria escucha y manejo empático de los miedos. Excelente utilización de lenguaje asertivo antes situaciones de malestar. Satisfactoria escucha y dedicación de tiempo ante situaciones de tristeza. Y excelente atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.

Tabla 26

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor afecto negativo M200, fase evaluativa

Factor: Afecto negativo				
Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Miedo	Escucha y manejo empático por parte del maestro los miedos de sus alumnos.	Satisfactoria escucha y manejo empático de los miedos.	Mi1	La maestra trabajo indirectamente el factor del miedo con la implementación de un diario de las emociones. En un tiempo del día la maestra les proporcionaba una libreta personalizada y los niños plasmaban lo que Vivian y como se sentían al respecto.

				<p>Al mismo tiempo hubo una situación en la que la maestra se mostró empática ante el temor de un niño para leer. La maestra respeto el proceso de su alumno y de manera individualizada fue llamando a los niños para leer, cuando fue el turno del niño con temor, la maestra mostró confianza diciéndole “Si no te lo sabes, regresamos otra vez” al tiempo que correspondía su mirada y un gesto de tocarlo.</p>
Malestar	<p>El maestro atiende y actúa con lenguaje asertivo situaciones de malestar (llantos, quejas, lesiones) de sus alumnos.</p>	<p>Excelente utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.</p>	Mal 1	<p>Se observó con regularidad actos y lenguaje asertivo ante situaciones de malestar de sus alumnos.</p> <p>En una ocasión un alumno se sentía mal de salud y la maestra estuvo al pendiente de él haciéndole saber con lenguaje que lo tenía en cuenta, mientras dirección la atendía y su mamá respondía, utilizó frases como: “Ya mi amor dame cinco segundos y voy rápido sale”, e hizo actos como: llevarlo a la dirección, hablarle a la mamá de niño, entregarlo etc.</p>
Tristeza	<p>Empatía (escucha, dedicación de tiempo) ante situaciones de tristeza de sus alumnos.</p>	<p>Satisfactoria empatía ante situaciones de tristeza.</p>	Tri 1	<p>La maestra dedico tiempo ante situaciones tristes. En una ocasión abrazo a un alumno que se quedó solito ante las preferencias de sus compañeros. En otra hizo un comentario “José está pasando por una situación triste lo vamos a apapachar más” aunque esa situación no era de manera directa, la maestra reflejo la importancia y validez del sentimiento.</p>

Ira	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro para el manejo de situaciones de enojo, berrinches o furia presentes en sus alumnos.	-	-	No hubo situaciones de enojo.
Autotranquilización (-)	El maestro atiende con actos o lenguaje el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo o malestar de sus alumnos, favoreciendo la capacidad para calmarse.	Excelente atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y malestar para calmarse.	Au1	La maestra realiza cambios en su tono de voz, con base en las situaciones que se van presentando de los niveles máximos de entusiasmo y malestar de sus alumnos. “Voy a contar diez, a la de diez todo el material debe estar recogido, niños sentados, empiezo a contar, 1...2...3...”

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.3.7 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado

M100. Como se muestra en la Tabla 27. Los cuales muestran excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención. Satisfactorio desarrollo de técnicas de control inhibitorio. Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad. Y excelente escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.

Tabla 27

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M100, fase evaluativa

Factor: Control esforzado				
Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Enfoque atencional	Implementación de estrategias de direccionalidad de la atención por parte del maestro a sus alumnos que se muestran dispersos en algún ejercicio, dinámica o tarea.	Excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	EA1	<p>Se observó varias estrategias de direccionalidad de la atención por parte de la maestra, tales como: pasearse por sus lugares en forma de vigila, utilización de frases “Niños de primero, el título”, “Emilio, Carolina, chicos de primero, Camila, prestando atención”, “sacando punta, pero prestando atención”, “no estén volteando para atrás”.</p> <p>Por otra parte, se observa que la mayoría de sus actividades resultaron atractivas y significativas para los niños, lo que denota muy poca necesidad de dirigirlos.</p>
Control inhibitorio	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro a sus alumnos con poco control inhibitorio.	Satisfactorio desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	CI1	<p>Se observó de todo, en algunos momentos principalmente dentro del salón de clases y cuando la maestra tenía dos grados juntos (primero y segundo) los alumnos se mostraron inquietos y parados de sus lugares, la profesora decía frases como “siéntate” sin embargo los niños permanecían parados, “siéntate, Regina, siéntate, Regina ¿Qué le dije Regina? Por otro lado, también había ocasiones en las que la maestra desarrollaba técnicas de control que le resultaban eficientes tales como firmeza en lo que solicitaba y la mirada.</p>

Placer de baja intensidad	Implementación de actividades y dinámicas tranquilas por parte del maestro para los alumnos con placer de baja intensidad.	Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	PBI1	Se observó implementación de actividades y dinámicas tranquilas. Tales como, ejercicios en el cuaderno, dictado de oraciones, copiado, platicas etc.
Sensibilidad perceptiva	Escucha y atención de actos por parte del maestro el sentir (considerando los sentidos) de sus alumnos.	Excelente escucha y atención de actos.	SP1	Se observa con frecuencia que la maestra escucha a sus alumnos y responde de acuerdo con lo que le comunican. Si es necesario como en una ocasión sucedió una alumna decía que no alcanzaba a ver el pizarrón por lo cual la profesora analizo la situación, yendo hasta el lugar de la alumna, se agacho a su altura y vio que, si se veía, lo que hizo que la alumna ya no dijera más nada y aceptará quedarse ahí.

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.3.8 Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado

M200. Tabla 28. De acuerdo con los resultados se observa excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención. Excelente desarrollo de técnicas de control inhibitorio. Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad. Y satisfactoria escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.

Tabla 28

Análisis cualitativo de correspondencia ante el factor de control esforzado M200, fase evaluativa

Factor: Control esforzado

Indicador	Descripción	Categoría	Código	Observación/Cita
Enfoque atencional	Implementación de estrategias de direccionalidad de la atención por parte del maestro a sus alumnos que se muestran dispersos en algún ejercicio, dinámica o tarea.	Excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	EA1	Frecuentemente la maestra utilizó técnicas de tono de voz, sonidos, comentarios y miradas para favorecer la direccionalidad en las tareas. Tales como: aplausos, “Guardamos silencio para poder concentrarnos” entre otros.
Control inhibitorio	Desarrollo de técnicas de control por parte del maestro a sus alumnos con poco control inhibitorio.	Excelente desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	CI1	Se observa un uso de técnicas principalmente la utilización del lenguaje y cambios del volumen de su voz para manejar el control inhibitorio: “siéntate papito”, “siéntate bien, mi amor, acuérdate que te resbalas”.
Placer de baja intensidad	Implementación de actividades y dinámicas tranquilas por parte del maestro para los alumnos con placer de baja intensidad.	Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	PBI1	Se denoto implementación de actividades tranquilas. Principalmente la maestra introdujo música relajante para el trabajo de algunas actividades de clase y también trabajos en el suelo y butaca.
Sensibilidad perceptiva	Escucha y atención de actos por parte del maestro el sentir (considerando los sentidos) de sus alumnos.	Satisfactoria escucha y atención de actos.	SP1	Se observó en algunos momentos una atención y escucha por parte de la maestra ante el sentir de sus alumnos. Implemento momentos de atención individualizada sin descuidar a los demás y frecuentemente correspondía con lenguaje a los comentarios que le hacían sus alumnos.

Nota. Elaboración propia (2022).

4.2.4 Comparativa de resultados cualitativos fase diagnóstica y fase evaluativa

A continuación, se presenta un cuadro comparativo del análisis cualitativo inicial (fase diagnóstica) y final (fase evaluativa) por categorías de correspondencia ante los factores temperamentales, Tabla 29, los cuales muestran cambios entre insuficiente, elemental, satisfactorio y excelente.

Tabla 29

Resultados comparativos del análisis cualitativo por categoría de correspondencia ante los factores temperamentales

Indicador	Categorías			
	M100		M200	
	Inicial	Final	Inicial	Final
	Extraversión			
Nivel de actividad	Satisfactorio desarrollo de actividades motoras gruesas.	Excelente desarrollo de actividades motoras gruesas.	Elemental desarrollo de actividades motoras gruesas.	Satisfactorio desarrollo de actividades motoras gruesas.
	Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños.	Excelente correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños.	Elemental correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños.	Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades motoras gruesas de acuerdo con el nivel de actividad de los niños.
Placer de alta intensidad	Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	Excelente correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	Insuficiente correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.	Satisfactoria correspondencia en el desarrollo de actividades con elevada intensidad.
Acercamiento	Excelente correspondencia ante el grado de emoción de	Excelente correspondencia ante el grado de emoción de	Elemental correspondencia ante el grado de emoción de	Satisfactoria correspondencia ante el grado de emoción de

	actividades de gozo.	actividades de gozo.	actividades de gozo.	actividades de gozo.
Impulsividad	Insuficiente control ante situaciones de impulsividad.	Satisfactorio control ante situaciones de impulsividad.	Elemental control ante situaciones de impulsividad.	Satisfactorio control ante situaciones de impulsividad.
Sonrisa y risa	Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa.	Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa.	Elemental empatía ante expresiones de risa y sonrisa.	Excelente empatía ante expresiones de risa y sonrisa.
Timidez	Satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	Satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	Insuficiente respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.	Satisfactorio respeto e implementación de comentarios que favorecen la audacia de los más tímidos.
Afecto Negativo				
Miedo	-	-	-	Satisfactoria escucha y manejo empático de los miedos.
Malestar	Satisfactoria utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.	Excelente utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.	Satisfactoria utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.	Excelente utilización de lenguaje asertivo ante situaciones de malestar.
Tristeza	Elemental empatía ante situaciones de tristeza.	-	-	Satisfactoria empatía ante situaciones de tristeza.
Ira	Elemental desarrollo de actividades de control ante situaciones de enojo.	Satisfactorio desarrollo de actividades de control ante situaciones de enojo.	Satisfactorio desarrollo de actividades de control ante situaciones de enojo.	-
Autotranquilización	Elemental atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de	Satisfactoria atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de	Satisfactoria atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de	Excelente atención y lenguaje en el ritmo de los niveles máximos de

	entusiasmo y malestar para calmarse.	entusiasmo y malestar para calmarse.	entusiasmo y malestar para calmarse.	entusiasmo y malestar para calmarse.
Control Esforzado				
Enfoque atencional	Excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	Excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	Satisfactoria implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.	Excelente implementación de estrategias de direccionalidad de la atención.
Control inhibitorio	Insuficiente desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	Satisfactorio desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	Satisfactorio desarrollo de técnicas de control inhibitorio.	Excelente desarrollo de técnicas de control inhibitorio.
Placer de baja intensidad	Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	Satisfactoria implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.	Excelente implementación de actividades y dinámicas de baja intensidad.
Sensibilidad perceptiva	Excelente escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.	Excelente escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.	Elemental escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.	Satisfactoria escucha y atención de actos ante la sensibilidad perceptiva.

Nota. Elaboración propia (2022)

Capítulo 5 Conclusiones y discusión

5.1 Discusión

En este trabajo se mostró el impacto que tiene la implementación de una intervención psicoeducativa para profesoras de primer año de primaria centrada en trabajar con los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado para lograr una correspondencia de las tendencias temperamentales del docente y alumnos.

Como se observó en los resultados cuantitativos, no hubo diferencia significativa entre las variables inicial/final, extraversión inicial/extraversión final, afecto negativo inicial/afecto

negativo final, control esforzado inicial/control esforzado final; lo que supone aceptar la hipótesis nula.

Sin embargo, aunque los resultados cuantitativos no presentan significatividad, con esta investigación se constataron mejorías entre la media inicial y final general y de cada factor de la correspondencia temperamental maestra-alumnos. Cualitativamente se demostró un aumento importante en el contenido de las categorías de los factores y dimensiones de la correspondencia temperamental.

La correspondencia en el factor de extraversión cualitativamente mejoró, principalmente de elemental a satisfactoria, observándose después de la intervención mejorías en el bienestar de los alumnos con la implementación y ejecución de actividades más reactivas y satisfactorias, y cambios en las emociones, especialmente mayor uso por parte del docente de las emociones positivas. Cuantitativamente se obtuvo una media inicial de 4.75 y una media final de 9.30. Los resultados son congruentes con Fredrickson (Fredrickson, 2000) el cual indica que las emociones positivas contribuyen en el bienestar y satisfacción personal y con lo encontrado en Howes y Smith (Howes & Smith, 1995) los cuales sugieren en que para lograr una mayor seguridad en los alumnos, los maestros deben brindar interacciones más positivas. Así mismo Pinedo, Arroyo, y Caballero (Pinedo et al., 2017) hacen hincapié que un afecto positivo está relacionado con el rendimiento académico, lo cual no era el objetivo de la intervención pero secuencialmente podría estar beneficiado.

La correspondencia en el factor afecto negativo cualitativamente mejoró principalmente de elemental a satisfactoria, observándose después de la intervención por parte de las maestras mayor utilización de estrategias de escucha y dedicación de tiempo ante las dimensiones de ese factor que implican control de las emociones negativas. Cuantitativamente se obtuvo una media

inicial de 6.00 y una media final de 9.25. Los resultados pueden estar relacionados a lo expuesto por Fredrickson (2000) los cuales sugieren que técnicas de intervención como las utilizadas en esta investigación, por ejemplo las de relajación y significación crean la capacidad de aliviar emociones negativas. Y como lo exponen Hamre y Pianta (2001) una relación positiva maestro-alumno participa en la mejora de comportamiento de los alumnos. Más tarde plantean como el apoyo emocional amortigua las dificultades escolares en alumnos con problemas (Hamre y Pianta, 2005).

La correspondencia en el factor de control esforzado cualitativamente mejoró principalmente de satisfactoria a excelente, observándose después de la intervención un aumento en la utilización de técnicas de control y regulación de pensamientos y emociones. Cuantitativamente se obtuvo una media inicial de 7.05 y una media final de 9.55. Los resultados corresponden a Mira y Vera-Nuñez (2017) los cuales informan que tener claridad sobre las características individuales del otro proporciona habilidades para que el niño se adapte con facilidad a los cambios del entorno.

Continuamente, los resultados de esta investigación aparte de estar centrados en los factores temperamentales anteriormente expuestos, proporcionan también congruencia con el enfoque cognitivo-conductual utilizado, ya que como se aborda en Stallard (2002) fomenta autodescubrimiento, se concentra en el problema, genera nuevas habilidades, se trabaja en la triada pensar-sentir-actuar implicado también en la forma de como incide el temperamento en las reacciones con el actuar (actuar), en la regulación de nuestros pensamientos (pensar) y en la implicación de nuestra reacciones emocionales y regulación de emociones (sentir) (Rothbart, 2012).

Por otra parte, apoyándonos en Shunk (2010), las técnicas utilizadas en la intervención como el desarrollo de actividades como el juego de roles, aprendizaje basado en problemas, atmosfera positiva genera la creación de nuevas conexiones sinápticas lo que supone apoyo en la tendencia individual constitucional de las personas. Técnicas como detención del pensamiento, relajación, respiración y ensayo conductual participan en la autorregulación apoyando los procesos de autovigilancia, autoinstrucción y autoreforzamiento presentes en el conductismo. Así mismo, se desarrollaron actividades que involucraron desarrollo de esquemas, y aprendizaje con situaciones reales que suceden en la escuela relacionadas con el temperamento lo que implica un mayor aprendizaje durante el procesamiento de información.

Consecuentemente la inserción de tareas y ejercicios basados en las emociones dentro del ámbito educativo como lo demuestran investigaciones como la de Pulido y Herrera (2017), influyen en gran medida académicamente impactando en diferentes asignaturas, lo cual podría decirse que es un punto a favor de modelos institucionales que las incorporan y que tomarlas en cuenta beneficia al sector. Así como también otras variables como el tipo de escuela (privada o pública), valores educativos evaluadores de las acciones (Parra, 2003) y características individuales de cada docente detonan y coadyuban en el temperamento de los alumnos.

Finalmente, los resultados también se deben a lo trabajado en las primeras sesiones de la intervención, los cuales fomentaron concientización en el docente sobre la importancia de conocer su temperamento y el del otro y las características individuales de sus niños, propias de un trabajo centrado en el alumno, lo que se evidenció en expresiones en el taller y en algunos actos que se notaron en las observaciones. Lo anterior coincide con los estudios de Stipek et al. (1995) los cuales muestran relación entre programas centrados en el niño y éxito en la escuela.

5.2 Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación sugieren que una intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en los factores temperamentales: afecto negativo, extraversión y control esforzado para lograr una correspondencia entre las tendencias temperamentales del docente con las de los alumnos; impacta en el trato individual/grupal, relación y reacción que ejerce el maestro ante la reactividad de los actos y autorregulación que presentan los alumnos en el aula.

El reto de una correspondencia temperamental no es sencillo, ya que implica el reconocimiento de las diferencias propias y la empatía por el respeto a la individualidad del otro. Sin embargo, su importancia y el hacerlo efectivo en el ámbito escolar, específicamente en el salón de clases proporciona en el maestro y en el educando una relación más cálida y afectiva, lo que como se afirma en otras investigaciones como las de Keogh (2006), Perry, Donohue, y Weintein (2007) y Rudasill, Gallagher, y White (2010) genera más ganas de aprender y mayor rendimiento escolar. Por ello, la intervención de esta investigación es importante, ya que está basada en los factores temperamentales que implican disposiciones de reacciones motoras y emocionales y procesos regulatorios de emociones y pensamientos presentes en la relación maestro-alumno.

5.2.1 Limitaciones y recomendaciones

Varias limitaciones requieren mención, entre ellas en primer lugar se debe al momento histórico por COVID 19 ya que acotó la posibilidad de un mayor número de muestra y facilidad de trabajo en espacios educativos, al mismo tiempo dificultades de adaptación entre los cambios de virtualidad y presencialidad. También la imposibilidad del trato afectivo con los participantes que de alguna manera asegura la presencialidad.

En segundo lugar, el Cuestionario de Temperamento Infantil versión muy corta CBQ-VSF sólo se proporcionó a los padres de familia, el diagnóstico se reforzaría si se aplicara también a los profesores y se completará con fichas de reporte sobre el comportamiento de sus alumnos.

En tercer lugar, los objetivos primarios de la presente investigación no estuvieron ligados al beneficio en el desempeño académico. Sin embargo, se denota en los instrumentos de observación incidencia de mejoras académicas cuando el maestro se ajusta al temperamento de sus alumnos. Se recomienda la creación y utilización de futuras herramientas que evalúen la relación de desempeño académico con la correspondencia temperamental.

En cuarto lugar, el número y duración de las sesiones parece requerir mayor extensión para el trabajo psicoeducativo, lo que implicó también un bajo número de técnicas debido a los tiempos educativos. Si bien se cubrieron los objetivos planteados en la intervención como lo fueron principalmente la concientización sobre la importancia de conocer el temperamento, aprendizaje de conceptos y técnicas de control propias y para los demás, un mayor número de sesiones hubiera fortalecido los contenidos.

Como quinto punto, se recomienda que futuras investigaciones realicen mediciones más prolongadas, en diferentes momentos del ciclo escolar para fortalecer la intervención.

Por último, como se muestra en la presente investigación, el trabajo con las emociones implicadas en el temperamento y trabajadas en el ámbito escolar resulta provechoso para el sector, por tal motivo se recomienda mayor relevancia y protagonismo a las emociones en los procesos educativos.

Sumado a todo lo anterior los resultados aquí expuestos se deben tomar con reserva debido a las condiciones en las que se realizó.

REFERENCIAS

- Acar, I., Torquati, J., Encinger, A., & Colgrove, A. (2017). The role of child temperament on low-income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development, 1*, 1–17. <https://doi.org/10.1002/icd.2045>
- Albores, L., Marquez, M., & Estañol, B. (2003). *¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral*. 26.
- Anguas-Wong, A., & Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista de Psicología, 25*, 293.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación, 5*(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9142>
- Bárrig J, P., & Alarcón Parco, D. (2017). Temperament and social competence in preschool children from San Juan de Lurigancho: a preliminary study. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología, 23*(1), 75–88. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.05>
- Bello, P., González, D., & Medina, C. (2018). El hipocampo: historia, estructura y función. *TEPEXI Boletín Científico de La Escuela Superior Tepeji Del Río, 5*(10), 57–64. <https://doi.org/10.29057/estr.v5i10.3303>
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). Temperament: Early developing personality traits. In *Sereal Untuk* (Vol. 3, Issue 1).
- Calixto, E. (2018). Emociones en el cerebro. *Revista Universidad de La Universidad de México*, 128–132. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/d6dac5c4-cfeb-425b-8bf3-4c6fd0c0bd98/emociones-en-el-cerebro>

- Cassetti, V., & Paredes-Carbonell, J. (2019). La teoría del cambio: una herramienta para la planificación y la evaluación participativa en salud comunitaria. *Gaceta Sanitaria*, 34(3), 305–307. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.06.002>
- Dennis, T. (2010). Neurophysiological Markers for Child Emotion Regulation from the Perspective of Emotion-Cognition Integration: Current Directions and Future Challenges. *Bone*, 23(1), 20. <https://doi.org/10.1080/87565640903526579>. Neurophysiological
- Dzib-Goodin, A., & Yelizarov, D. (2016). Evolución del circuito movimiento-acción y su importancia para el aprendizaje. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(1), 35–39. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2016.11.01.07>
- Eisenberg, N. (2012). *Temperamental Effortful Control (Self- Regulation)*. 1–5. www.child-encyclopedia.com
- Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones*. http://psych.colorado.edu/~carey/reprintPDFs/pdfs/watson_PosNegAff.pdf
- Espot, M., & Nubiola, J. (2012). Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. *Vanguardia Educativa*, 8, 3.
- Evans, D., & Rothbart, M. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 868–888. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.11.002>
- FENAPSIME. (2018). *Código de ética de las y los psicólogos mexicanos*.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fu, X., & Pérez-Edgar, K. (2015). Temperament Development, Theories of. *International*

Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition, June 2018, 191–198.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23032-8>

García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96), 39–71.

Gartstein, M., Bridgett, D., & Low, C. (2012). Asking Questions about Temperament Self- and Other-Report Measures across the Lifespan. In *Handbook of Temperament* (p. 750).

Goldsmith, H., & Gagne, J. (2012). Behavioral assessment of temperament. *The Guilford Press*.

Goldsmith, Hill, Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., & Chess, S. (1987).

Roundtable: What Is Temperement? Four Approaches. *Child Development*, 5(2), 505–529.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3829791>

González, Á. (2012). *El movimiento humano*. 4, 201–222.

González, V., & Sosa, K. (2020). Lista de cotejo. In *Evaluación del y para el aprendizaje :*

Instrumentos y estrategias (p. 19).

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hamre, B., & Pianta, R. (2005). *Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?*

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Henderson, H., White, L., & Perez, K. (2008). *The Biology of Temperament: An Integrative*

Approach. 839–853. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7437.003.0060>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014).

Metodología de la investigación (Sexta). Education, Mc Graw Hill.

Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381–404. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90013-6)

Research Quarterly, 10(4), 381–404. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90013-6)

Huitron, B. (2006). *Irritabilidad neonatal [Recurso electrónico] : antecedentes neonatales y su estabilidad durante los primeros seis meses de vida : tesis doctoral / Blanca Estela Huitron Vázquez ; [director de la tesis, Jesús Palacios González]*.

http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C__Rb1743532__Seducacion

emocional__Ff%3Afacetcollections%3A3%3A3%3ARecursos

electrónicos%3A%3A__P0%2C14__Orightresult__U__X1?lang=spi&suite=cobalt

INSIGHT. (2019). *INSIGHTS Intervention*. <https://insightsintervention.com/>

Juan, D., Juan, I., Caicedo, C. A., Mora, J., & Tramontini, C. (2019). Anatomía básica de los ganglios basales. *Revista Médica Sanitas*, 22(2), 66–71.

<https://doi.org/10.26852/01234250.38>

Kagan, J. (2012). The biography of behavioral inhibition. In *Handbook of Temperament* (pp. 69–82).

Keogh, B. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar* (Narcea (ed.)).

McClowry, Sandee, & Colins, A. (2012). Temperament-Based Intervention: Reconceptualized from a response to intervention framework. In *Handbook of Temperament* (pp. 607–626).

- McClowry, Sandra, Rodriguez, E., Tamis-Lemonda, C., Spellmann, M., Carlson, A., & Snow, D. (2013). Teacher/student interactions and classroom behavior: The role of student temperament and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283–301. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796330>
- Mejia, D. I. L., Yahya, A. V. de, Diaz, M. M., & Fernandez, V. M. (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60–69.
- Mira, A., & Vera-Nuñez, L. (2017). Control Esforzado: Componente regulatorio del temperamento y sus implicancias en el desarrollo socio emocional de los niños. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12(1), 24–28. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2017.12.01.07>
- Mira, A., & Vera, L. (2017). Control Esforzado: Componente regulatorio del temperamento y sus implicancias en el desarrollo socio emocional de los niños. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12(1), 24–28. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2017.12.01.07>
- Osa, N., Granero, R., Penelo, E., Domènech, J. M., & Ezpeleta, L. (2014). The Short and Very Short Forms of the Children’s Behavior Questionnaire in a Community Sample of Preschoolers. *Assessment*, 21(4), 463–476. <https://doi.org/10.1177/1073191113508809>
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores. *La Educación En Valores*, 69–88. <https://doi.org/10.19052/9789585148352>
- PaulEkmanGroup. (n.d.). *Universal Emotions*. <https://www.paulekman.com/universal-emotions/>
- Perry, K., Donohue, K., & Weintein, R. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 269–292. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.005>
- Pinedo, R., Arroyo, M. J., & Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro

docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida.

Contextos Educativos: Revista de Educación, 20(20), 11–26.

Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico.

Ciencias Psicológicas. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>

Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the

Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102–112.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09

Putnam, S., & Rothbart, M. (2001). The structure of temperament from infancy through

adolescence. *Advances in Research on Temperament*, 165–182.

<http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament->

[questionnaires/pdf/Structure_of_Temp_frm_Infancy_thru_Adolscn.pdf](http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/pdf/Structure_of_Temp_frm_Infancy_thru_Adolscn.pdf)

Ramos, J. M., Sancho, M. J., Cachero, P., Vara, M., & Iturria, B. (2009). Child Temperament

and Development Quotient in Early Prevention. *Clínica y Salud*, 20, 67–78.

Rapee. (2014). *Cool Little Kids*.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (n.d.). *Diccionario de la lengua española* (23rd ed.).

<https://dle.rae.es/correspondencia>

Rothbart, M. (2011). *Becoming Who We Are: Temperament and Personality in Development*

(Guilford Press (ed.)).

Rothbart, M. (2012). Advances in temperament: history, concepts, and measures. In *Handbook of*

Temperament (Issue July, pp. 3–20).

Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three

- to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394–1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Rothbart, M., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in Developmental Psychology*, 3–51.
- Rothbart, M., & Putman, S. (n.d.). *Instrumentos Mary Rothbart*. <https://research.bowdoin.edu/>
- Rothbart, M., & Rueda, M. (2005). *The Development of Effortful Control*. May, 1–21. <https://doi.org/10.1037/11108-009>
- Rudasill, K., Gallagher, K., & White, J. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113–134. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.11.002>
- Rudasill, K., Hawley, L., Molfese, V., Tu, X., Prokasky, A., & Sirota, K. (2016). Temperament and Teacher–Child Conflict in Preschool: The Moderating Roles of Classroom Instructional and Emotional Support. *Early Education and Development*, 7, 859–874. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156988>
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Sea Lab Psychology. (2020). *Goldsmith: Social Development, Temperament*. <https://www.youtube.com/watch?v=9kIODyy-SNk>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo* (Segunda).
- Shiner, R., Buss, K., Mcclowry, S., Putnam, S., Saudino, K., & Zentner, M. (2012). What Is

- Temperament Now? Assessing Progress Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives*, 6(4), 436–444.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x>
- Shunk, D. (2010). Teorías del aprendizaje. In 2012: Vol. 2° D.
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14907/1/TEORIAS DEL APRENDIZAJE. PIAGET.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14907/1/TEORIAS_DEL_APRENDIZAJE_PIAGET.pdf)
- Solis-Cámara, P., & Medina, Y. (2014). Análisis exploratorio de la percepción en niños preescolares sobre la interacción recíproca con sus madres. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 99–116. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi12-1.aepn>
- Stallard, P. (2002). *Pensar bien, sentirse bien. Manual práctico de terapia cognitivo-conductual para niños y adolescentes* (Desclée De).
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 209–223.
- Suárez, M. (2017). *La transición de la enseñanza preescolar a primer grado*. Red Social Educativa. <https://redsocal.rededuca.net/la-transicion-de-la-ensenanza-preescolar-primer-grado>
- Thomas, A., & Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioral disorders: from infancy to early adult life. *Am J Psychiatry*. <https://doi.org/10.1176/ajp.141.1.1>.
- Thomas, & Chess. (1977). *Temperament and development* (Brunner/Mazel (ed.)).
- Tirapu, J., García, A., Ríos, M., Luna, P., & Verdejo, A. (2012). *Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta*. 89–120. <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog?a-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones->

ejecutivas-y-Conducta.pdf

UNESCO. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial? - Biblioteca Digital de la UNESCO.*

Watson, D., Clark, L. A., & Carey Greg. (1988). Positive and Negative Affectivity and Their Relation to Anxiety and Depressive Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 346–353. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.346>

White, L., Lamm, C., Helfinstein, S., & Fox, N. (2012). Neurobiology and Neurochemistry of Temperament in Children. In *Handbook of Temperament* (pp. 347–367).

ANEXOS

LISTA DE COTEJO CORRESPONDENCIA TEMPERAMENTAL PROFESOR-ALUMNOS			
DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Nombre del maestro:		Nombre de la escuela:	
Forma de observación:		Puntaje del temperamento del maestro:	
Virtual	Presencial		
Numero de observación		Fecha	Hora
Primera			
Segunda			
Tercera			
Grado y grupo:		Número de alumnos:	
Nombre del alumno		Temperamento	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			

12.			
13.			
ASPECTOS			
Instrucciones: Lea detenidamente las siguientes afirmaciones y tache la opción (SI, NO, N/A) que más corresponda a lo que observa. Si su respuesta es (SI) registre los actos observados.			
1. El maestro nombra a sus alumnos por su nombre.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
EXTRAVERSIÓN			
NIVEL DE ACTIVIDAD			
2. De acuerdo con el nivel de actividad de sus alumnos reflejado en el factor de extraversión, el maestro desarrolla ejercicios y/o dinámicas motoras gruesas tales como: correr, mover el cuerpo etc.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)

<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
PLACER DE ALTA INTENSIDAD			
3. El maestro realiza actividades y/o dinámicas movidas, con elevada intensidad y rapidez, para los alumnos con intensidad alta reflejado en el factor de extraversión.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
ACERCAMIENTO/APROXIMACIÓN			

4. El maestro realiza a sus alumnos comentarios o expresiones faciales que corresponden asertivamente de acuerdo con el grado de placer y/o emoción ante la expectativa de actividades de gozo.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones			
IMPULSIVIDAD			
5. El maestro ejecuta técnicas de control ante situaciones de impulsividad de sus alumnos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			

Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
SONRISA Y RISA			
6. El maestro es empático (sonríe y ríe) ante expresiones de risa y sonrisa de sus alumnos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
TIMIDEZ			
7. El maestro respeta e implementa actividades y/o hace comentarios que favorecen la audacia de los alumnos que tienden a ser tímidos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			

Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
AFECTO NEGATIVO			
MIEDO			
8. El maestro escucha y maneja empáticamente los miedos de sus alumnos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			

MALESTAR			
9. El maestro actúa y atiende con lenguaje asertivo situaciones de malestar (llantos, quejas, lesiones) de sus alumnos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
TRISTEZA			
10. El maestro se muestra empático (escucha, dedica tiempo) ante situaciones de tristeza de sus alumnos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			

Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
IRA/FRUSTRACIÓN			
11. El maestro emplea técnicas de control para el manejo de situaciones de enojo, irritación, berrinches y/o furia que puedan presentar sus alumnos.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
AUTOTRANQUILIZACIÓN			
12. El maestro atiende con actos y/o lenguaje el ritmo de los niveles máximos de entusiasmo y/o malestar de sus alumnos, favoreciendo en ellos la capacidad para calmarse.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			

Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
CONTROL ESFORZADO			
ENFOQUE ATENCIONAL/DISTRACTIBILIDAD			
13. El maestro implementa estrategias de direccionalidad de la atención a sus alumnos que se muestran dispersos en algún ejercicio, dinámica y/o tarea.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			

Observaciones:			
CONTROL INHIBITORIO			
14. El maestro desarrolla técnicas de control con los alumnos con poco control inhibitorio.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
PLACER DE BAJA INTESIDAD			
15. El maestro realiza actividades y dinámicas tranquilas para los alumnos con placer de baja intensidad reflejado en el factor de control esforzado.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			

Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA			
16. El maestro escucha y/o atiende con actos el sentir (considerando los sentidos) de sus alumnos en especial con los de mayor susceptibilidad.			
Primera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Segunda observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Tercera observación	SI (1)	NO (0)	N/A (0)
<i>Observaciones:</i>			
Total			
N° de N/A			
Observaciones:			
RESULTADOS GENERALES			
TOTAL DE (SI)	SI:		
	N° de N/A		
Número máximo 48. Si existen N/A: Restar 48 – (N° de N/A): N° de aspectos	N° de aspectos		

RESULTADO (Dividir el Total de SI/N° aspectos)	
<i>Observaciones generales:</i>	

CUESTIONARIO DE TEMPERAMENTO PARA ADULTOS

ATQ

Evans & Rothbart

Versión corta

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Fecha de Hoy: ____/____/____

INSTRUCCIONES

En las siguientes páginas encontrará una serie de afirmaciones que las personas pueden utilizar para describirse a sí mismas. No hay respuestas buenas o malas. Cada persona es única y diferente de las otras, y estas diferencias son las que tratamos de comprender. Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y evalúe hasta qué punto este lo describe bien. Marque el número apropiado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Extremadamente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Más o menos en desacuerdo
4. Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5. Más o menos de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Completamente de acuerdo

Si alguno de los enunciados no se aplica a su caso (por ejemplo, si este implica conducir un coche y usted no conduce), marque la "X" (no aplicable). Por favor, verifique que ha contestado todas las preguntas del cuestionario.

		Extremada- mente en desacuerdo	Muy En desacuerdo	Más o menos en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	Más o menos de acuerdo	Muy de acuerdo	Completa- mente de acuerdo	No se aplica en su caso
1.	Me asusto fácilmente	1	2	3	4	5	6	7	X
2.	A menudo llego tarde a mis citas	1	2	3	4	5	6	7	X
3.	Algunas veces, cosas muy pequeñas me hacen sentir una intensa alegría	1	2	3	4	5	6	7	X
4.	Me doy cuenta de que los ruidos fuertes me irritan mucho	1	2	3	4	5	6	7	X
5.	Generalmente me cuesta trabajo alternar entre dos tareas diferentes	1	2	3	4	5	6	7	X
6.	Raramente me enoja cuando tengo que esperar en una fila que avanza lentamente	1	2	3	4	5	6	7	X
7.	No disfrutaría escuchando música fuerte con efectos visuales de rayos láser	1	2	3	4	5	6	7	X
8.	Hago proyectos que con frecuencia no finalizo	1	2	3	4	5	6	7	X
9.	Casi nunca me siento triste después de despedirme de mis amigos o de mis familiares	1	2	3	4	5	6	7	X
10.	Los detalles visuales poco perceptibles raramente captan mi atención	1	2	3	4	5	6	7	X
11.	Aun cuando me siento con mucha energía, por lo general no tengo problemas para quedarme quieto si es necesario	1	2	3	4	5	6	7	X
12.	Mirar hacia abajo desde un edificio muy alto me haría sentir inquieto	1	2	3	4	5	6	7	X
13.	Cuando escucho música, generalmente soy consciente de los tonos emocionales sutiles	1	2	3	4	5	6	7	X
14.	No disfrutaría con un trabajo que requiriera relacionarse con la gente	1	2	3	4	5	6	7	X
15.	Puedo continuar realizando una tarea aun cuando preferiría no hacerlo	1	2	3	4	5	6	7	X
16.	Algunas veces soy incapaz de sentir placer con algunos eventos o actividades aunque me gusten	1	2	3	4	5	6	7	X
17.	Me molesta mucho que una tienda no tenga un producto que me gustaría comprar	1	2	3	4	5	6	7	X
18.	Soy sensible a los aspectos emocionales presentes en las pinturas y fotografías	1	2	3	4	5	6	7	X
19.	Normalmente me gusta hablar bastante	1	2	3	4	5	6	7	X
20.	Casi nunca me entristezco cuando veo una película triste	1	2	3	4	5	6	7	X
21.	A menudo me doy cuenta del canto de los pájaros a mi alrededor	1	2	3	4	5	6	7	X
22.	Me siento intranquilo cuando estoy encerrado en lugares pequeños tales como un ascensor	1	2	3	4	5	6	7	X
23.	Generalmente me gusta escuchar la música más fuerte que a otras personas	1	2	3	4	5	6	7	X
24.	Algunas veces siento que puedo comprender las cosas de manera intuitiva	1	2	3	4	5	6	7	X
25.	A veces pequeñas cosas me hacen sentir una intensa tristeza	1	2	3	4	5	6	7	X
26.	Me resulta fácil contener la risa en situaciones en las que no es apropiado reírse	1	2	3	4	5	6	7	X
27.	Soy capaz de hacer una tarea difícil, aunque no tenga ganas de hacerlo	1	2	3	4	5	6	7	X
28.	Es muy raro que no haya días en los que experimente algunos breves momentos de intensa felicidad	1	2	3	4	5	6	7	X
29.	Me distraigo fácilmente cuando trato de concentrarme	1	2	3	4	5	6	7	X
30.	Probablemente disfrutaría jugando un video juego difícil y rápido, que fuera ruidoso, y que además tuviera muchas luces brillantes y parpadeantes	1	2	3	4	5	6	7	X
31.	Me pongo nervioso cuando tengo que estar sentado esperando para algo (por ejemplo., en una sala de espera)	1	2	3	4	5	6	7	X
32.	Frecuentemente me molestan las luces que son demasiado intensas	1	2	3	4	5	6	7	X
33.	Raramente me doy cuenta del color de los ojos de la gente	1	2	3	4	5	6	7	X

		Extremada- mente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Más o menos en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	Más o menos de acuerdo	Muy de acuerdo	Completa- mente de acuerdo	No se aplica en su caso
34.	Casi nunca me entristezco cuando escucho hablar de un acontecimiento triste o desafortunado	1	2	3	4	5	6	7	X
35.	Cuando me interrumpen o me distraen, usualmente puedo volver a centrar mi atención con facilidad en lo que estaba haciendo	1	2	3	4	5	6	7	X
36.	Algunos sonidos estridentes me parecen muy irritantes	1	2	3	4	5	6	7	X
37.	Me gustan las conversaciones en las que participan varias personas	1	2	3	4	5	6	7	X
38.	Normalmente soy una persona paciente	1	2	3	4	5	6	7	X
39.	Cuando estoy descansando con los ojos cerrados, a veces veo imágenes	1	2	3	4	5	6	7	X
40.	Es muy difícil para mí concentrarme cuando estoy perturbado	1	2	3	4	5	6	7	X
41.	A veces mi mente está llena de pensamientos e imágenes vagamente relacionados los unos con los otros	1	2	3	4	5	6	7	X
42.	Los colores muy brillantes en ocasiones me molestan	1	2	3	4	5	6	7	X
43.	Puedo resistir con facilidad esperar mi turno para hablar, incluso cuando estoy emocionado y quiero expresar una idea	1	2	3	4	5	6	7	X
44.	Probablemente no me gustaría dar vueltas rápidas y alocadas en el carrusel de una feria	1	2	3	4	5	6	7	X
45.	Algunas veces me siento triste por más de una hora	1	2	3	4	5	6	7	X
46.	Casi nunca disfruto relacionándome con un grupo grande de personas	1	2	3	4	5	6	7	X
47.	Si pienso que algo debe hacerse, por lo general, me pongo a trabajar en ello inmediatamente	1	2	3	4	5	6	7	X
48.	No se necesita mucho para que me sienta frustrado o irritado	1	2	3	4	5	6	7	X
49.	No se necesita de mucho para suscitar en mí una reacción de felicidad	1	2	3	4	5	6	7	X
50.	Cuando estoy contento y entusiasmado por un evento que va a ocurrir, me es difícil concentrarme en actividades que requieren mi atención	1	2	3	4	5	6	7	X
51.	A veces tengo sensaciones de pánico o de terror sin razón aparente	1	2	3	4	5	6	7	X
52.	Con frecuencia percibo los olores y fragancias	1	2	3	4	5	6	7	X
53.	A menudo tengo problemas para resistirme a mis antojos de comida, bebidas, etc.	1	2	3	4	5	6	7	X
54.	Los destellos de las luces de colores me molestan	1	2	3	4	5	6	7	X
55.	Suelo acabar de hacer las cosas antes de lo debido (por ejemplo., pagar facturas, acabar tareas en casa, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	X
56.	Me siento triste muy a menudo	1	2	3	4	5	6	7	X
57.	Con frecuencia me doy cuenta de cómo el color y la iluminación de una habitación afectan mi estado de ánimo	1	2	3	4	5	6	7	X
58.	Suelo mantener la calma sin sentirme frustrado, cuando las cosas no marchan bien para mí	1	2	3	4	5	6	7	X
59.	Me desagrada la música a todo volumen	1	2	3	4	5	6	7	X
60.	Cuando estoy entusiasmado con algo, por lo general, me resulta difícil aguantarme y no hacerlo, antes de considerar las consecuencias	1	2	3	4	5	6	7	X
61.	Los ruidos fuertes algunas veces me asustan	1	2	3	4	5	6	7	X
62.	A veces sueño con escenas intensas, muy detalladas y que no se parecen a nada de lo que he experimentado estando despierto	1	2	3	4	5	6	7	X

		Extremada- mente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Más o menos en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	Más o menos de acuerdo	Muy de acuerdo	Completa- mente de acuerdo	No se aplica en su caso
63.	Cuando veo algo que me gusta en una tienda me resulta muy difícil no comprarlo	1	2	3	4	5	6	7	X
64.	Disfruto viendo un espectáculo de laser con muchas luces de colores brillantes e intermitentes	1	2	3	4	5	6	7	X
65.	Cuando escucho hablar de un evento desafortunado, me pongo triste inmediatamente	1	2	3	4	5	6	7	X
66.	Cuando veo una película, por lo general no me doy de cómo se utiliza el escenario para transmitir el estado de ánimo de los personajes	1	2	3	4	5	6	7	X
67.	Normalmente prefiero pasar mi tiempo libre con otras personas	1	2	3	4	5	6	7	X
68.	No me asusto si pienso que estoy solo y de repente descubro que alguien está cerca de mi	1	2	3	4	5	6	7	X
69.	Frecuentemente me doy cuenta de cómo el clima parece afectar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5	6	7	X
70.	Necesito bastante para sentirme realmente feliz	1	2	3	4	5	6	7	X
71.	Pocas veces me doy cuenta de la textura de las cosas que cojo entre mis manos	1	2	3	4	5	6	7	X
72.	Cuando me da miedo de como una situación puede acabar, generalmente evito hacerle frente	1	2	3	4	5	6	7	X
73.	Me gustan particularmente las conversaciones donde puedo expresar las cosas sin haberlas pensado antes	1	2	3	4	5	6	7	X
74.	Frecuentemente se me ocurren ideas creativas sin mucho esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7	X
75.	Cuando ensayo algo nuevo, muy pocas veces me preocupa la posibilidad de fracasar	1	2	3	4	5	6	7	X
76.	Me resulta fácil controlar los comportamientos divertidos que pueden ser inapropiados	1	2	3	4	5	6	7	X
77.	No disfruto de las sensaciones que tengo después de gritar tan fuerte como puedo	1	2	3	4	5	6	7	X

CUESTIONARIO SOBRE CONDUCTA INFANTIL (CBQ)¹
Versión I

Nombre de su hijo/a: _____
 Edad: ____ años, ____ meses. Fecha de hoy: _____

Le pedimos que lea detenidamente las siguientes indicaciones antes de comenzar a responder el cuestionario.

En las siguientes páginas usted leerá distintas afirmaciones que describen cómo las niñas y los niños reaccionan ante determinadas situaciones. Deseamos que usted nos indique qué reacción es más probable que su hijo/a tenga en estas situaciones. Sabemos que no existe una forma "correcta" de reaccionar; los/as niños/as reaccionan de diversas maneras y queremos aprender precisamente sobre tales diferencias. Por favor, lea cada afirmación y decida si es una descripción verdadera o falsa de las reacciones de su hijo/a durante los últimos seis meses.

Utilice la siguiente escala para indicar el grado en que cada una de las afirmaciones se adecúa al comportamiento de su hijo/a. Haga un círculo alrededor del número correspondiente si la descripción es:

- 1 Extremadamente falsa
- 2 Bastante falsa
- 3 Ligeramente falsa
- 4 Ni falsa, ni verdadera
- 5 Ligeramente cierta
- 6 Bastante cierta
- 7 Extremadamente cierta.

Si usted no puede contestar una de estas afirmaciones porque nunca ha visto a su hijo/a en una situación determinada, marque con un círculo la opción NA (No Aplica). Así, por ejemplo, si le preguntan por la reacción de su hijo o hija cuando usted canta, y usted no le ha cantado, entonces debe marcar NA.

Por favor, asegúrese de poner un círculo alrededor del número correspondiente o un NA en cada reactivo.

1	2	3	4	5	6	7	NA
Extremadamente falso	Bastante falso	Ligeramente falso	Ni falso ni verdadero	Ligeramente cierto	Bastante cierto	Extremadamente cierto	NA No Aplica

Mi hijo/a:

1. Da la impresión de que siempre tiene prisa de ir de un lugar a otro.

1 2 3 4 5 6 7 NA

2. Se siente bastante frustrado/a cuando se le impide hacer algo que quiere hacer.

1 2 3 4 5 6 7 NA

3. Muestra una gran concentración cuando dibuja o colorea en un libro.

1 2 3 4 5 6 7 NA

4. Le gusta deslizarse por resbaladillas altas o hacer otras actividades arriesgadas.

1 2 3 4 5 6 7 NA

5. Se enoja bastante por pequeñas cortadas o moretones.

1 2 3 4 5 6 7 NA

6. Se prepara para viajes y excursiones al planificar las cosas que va a necesitar.

1 2 3 4 5 6 7 NA

7. Frecuentemente se lanza hacia nuevas situaciones.

1 2 3 4 5 6 7 NA

8. Tiende a ponerse triste si los planes familiares no se realizan.

1 2 3 4 5 6 7 NA

9. Le gusta que le canten.

1 2 3 4 5 6 7 NA

10. Parece sentirse cómodo/a con casi todo el mundo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

11. Tiene miedo de los "robachicos" (ladrones) y del "coco".

1 2 3 4 5 6 7 NA

12. Se da cuenta cuando sus padres traen ropa nueva.

1 2 3 4 5 6 7 NA

13. Prefiere las actividades tranquilas antes que los juegos activos.

1 2 3 4 5 6 7 NA

14. Cuando algo le enoja, suele quedarse molesto/a durante 10 minutos o más.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	NA
Extremadamente falso	Bastante falso	Ligeramente falso	Ni falso ni verdadero	Ligeramente cierto	Bastante cierto	Extremadamente cierto	No Aplica

Mi hijo/a:

15. Cuando juega con un rompecabezas o juegos de construcción, se queda concentrado/a con lo que está haciendo y trabaja durante mucho tiempo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

16. En los columpios, le gusta que se le empuje alto y rápido.

1 2 3 4 5 6 7 NA

17. Parece sentirse triste cuando no puede finalizar alguna tarea.

1 2 3 4 5 6 7 NA

18. Es bueno/a para seguir las instrucciones que se le dan.

1 2 3 4 5 6 7 NA

19. Le lleva mucho tiempo entrar en contacto con nuevas situaciones.

1 2 3 4 5 6 7 NA

20. Es muy raro que se queje cuando está enfermo con un resfriado o gripa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

21. Le gusta el sonido de las palabras, como en las canciones infantiles.

1 2 3 4 5 6 7 NA

22. A veces es tímido/a, incluso con gente que conoce desde hace tiempo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

23. Es difícil de calmar cuando algo le molesta.

1 2 3 4 5 6 7 NA

24. Se da cuenta rápidamente de cualquier detalle nuevo en el "cuarto de estar".

1 2 3 4 5 6 7 NA

25. Está lleno/a de energía, incluso por la noche.

1 2 3 4 5 6 7 NA

26. No tiene miedo a la oscuridad.

1 2 3 4 5 6 7 NA

27. A veces se queda absorto/a mirando durante mucho tiempo las imágenes de un libro.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	NA
Extremadamente falso	Bastante falso	Ligeramente falso	Ni falso ni verdadero	Ligeramente cierto	Bastante cierto	Extremadamente cierto	No Aplica

Mi hijo/a:

28. Le gustan los juegos bruscos y ruidosos.

1 2 3 4 5 6 7 NA

29. No se molesta mucho por cortaditas o moretones.

1 2 3 4 5 6 7 NA

30. Se acerca lenta y cautelosamente a lugares que le han dicho que son peligrosos.

1 2 3 4 5 6 7 NA

31. Es lento/a, no tiene prisa para decidir lo que hará a continuación.

1 2 3 4 5 6 7 NA

32. Se enoja cuando no encuentra algo con lo que quiere jugar.

1 2 3 4 5 6 7 NA

33. Disfruta con actividades rítmicas, como mecerse o balancearse.

1 2 3 4 5 6 7 NA

34. A veces se aparta tímidamente de las nuevas amistades.

1 2 3 4 5 6 7 NA

35. Se molesta cuando familiares o amigos queridos se disponen a marcharse tras una vista.

1 2 3 4 5 6 7 NA

36. Hace comentarios cuando uno de los padres cambia de aspecto o de apariencia.

1 2 3 4 5 6 7 NA

**Por favor, asegúrese de que ha respondido todos los reactivos cuestionario.
Muchas gracias por su colaboración.**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente: Yo _____,
con _____ años de edad, maestra(o) del colegio:

_____, acepto de manera voluntaria que
se me incluya como persona participante en el proyecto de investigación denominado:
Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia del
temperamento profesor-alumnos.

Hago constar que conozco y comprendo en su totalidad la información de mi participación en el
proyecto, beneficios directos e indirectos, riesgos si los hubiera, y en el entendido de que:

- En todo momento se respetará mi bienestar y dignidad como persona participante.
- Acepto mi participación en las tres fases (diagnostico, taller, evaluación) del proyecto de investigación.
- Mi participación es voluntaria y puedo desistir del proyecto de investigación en cualquier momento si lo considero conveniente.
- Se guardará confidencialidad sobre mi identidad y se utilizará un número clave para mostrar los datos obtenidos de mi participación.
- Autorizo la captación de imágenes de mi persona, en video o fotografía con o sin voz durante las tres fases (diagnostico, taller, evaluación) del proyecto, con fines investigativos y uso interno.

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL PARTICIPANTE

LUGAR Y FECHA: _____

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL RESPONSABLE
DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DE UN TESTIGO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) padre o madre de familia:

La presente carta de consentimiento informado es para autorizar la participación indirecta de su hijo(a) menor en un proyecto de investigación denominado: Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia del temperamento profesor-alumnos. De la Maestría en Psicología de la UAEM, con permiso de la directora del Colegio y maestra responsable de su hijo (a). El objetivo del proyecto es capacitar a maestros en el tema del temperamento, con el fin de mejorar la correspondencia/relación temperamental que el maestro (a) tiene con sus alumnos y lograr mejores ambientes educativos. Al firmar la carta usted está en el entendido que:

- Acepta la participación indirecta de su hijo(a), la cual consiste en ser observado respecto a la relación que tiene con su maestra, en 6 clases diferentes.
- En todo momento se respetará el bienestar y dignidad de su hijo(a).
- La participación indirecta de su hijo(a) no afectará sus actividades académicas, y todo será dentro de la escuela.
- Autoriza la captación de imágenes de su hijo(a), en video o fotografía con o sin voz durante su participación indirecta, con fines investigativos y uso interno.
- Se guardará absoluta confidencialidad sobre la identidad de su hijo(a) y se utilizará un número clave en la muestra de resultados obtenidos en el proyecto de investigación.

Así mismo le pedimos contestar de manera voluntaria un cuestionario sobre el temperamento de su hijo(a).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, yo _____ tutor(a) del alumno(a): _____, que cursa primer grado de primaria en el colegio _____, hago constar que autorizo, conozco y comprendo en su totalidad la información respecto a la participación indirecta de mi hijo(a) en el proyecto de investigación.

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL TUTOR

LUGAR Y FECHA: _____

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL RESPONSABLE
DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____,
 acepto de manera voluntaria participar en la fase diagnóstica y evaluativa en el proyecto de investigación denominado: Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia del temperamento profesor-alumnos, y en el entendido de que:

- En todo momento se respetará mi bienestar y dignidad como persona participante.
- Mi participación consiste en ser observado durante clase en la fase diagnóstica y evaluativa del proyecto de investigación.
- Mi participación es voluntaria y puedo desistir en cualquier momento.
- Se guardará confidencialidad sobre mi identidad y se utilizará un número clave para mostrar los datos obtenidos de mi participación.
- Autorizo la captación de imágenes de mi persona, en video o fotografía con o sin voz durante las dos fases (diagnóstico y evaluación) del proyecto, con fines investigativos y uso interno.



 NOMBRE DEL PARTICIPANTE

HUELLA DEL PARTICIPANTE

LUGAR Y FECHA: _____

 NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL RESPONSABLE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Cuernavaca Mor., a 25 de noviembre de 2022
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ,
COORDINADORA ACADÉMICA
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA.
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: "*Intervención psicoeducativa para profesores de primaria centrada en la correspondencia del temperamento profesor-alumnos*" trabajo que presenta la C. "**MARÍA SAMANTHA GARCÍA ARELLANO**" quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA *
Dra. Dení Stincer Gómez	X		
Dra. Elizabeth Aveleyra Ojeda	X		
Dr. Ulises Delgado Sánchez	X		
Dr. Sergio Sedano Jiménez	X		
Mtra. Luz Ximena Ramírez Bassail	X		

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2022-11-25 12:33:13 | Firmante

EsUj+4cyXjyfOBjdK2ZvO9qMPrXiaKRPIMibTIGuy9lVNC+b40C5HI+ZYPHnyOZITVgjsQsFpvQTAxdK6jKJF+PFcdD95DKpvUCUfeHebE7MDddM2w5Lsxb45YFUs875Zn5QHfyE
mbA+xhsY0Zah8OXJGaDsoYcV7LXpC74oGu8eoJReBRS9oPxbZgFTYwNhpXFVWahi05YSnqjXrGd3AvtfBxHxMqSKXq+0uRB88Dwni0ZayB/9gO3HWXRxyvHfpPkmP6gp/k
6qXFHmV7EknXvr5EfRIBR3H8ep0EPf3XpwO+1/2FBIa6bCvHMw4tASY3nPBIQlnatmcr51X5g==

SERGIO SEDANO JIMENEZ | Fecha:2022-11-25 12:36:54 | Firmante

D+Y3Q6c0FABTy7Dlh274M+1ywzuoxD5xyZKvOg46vZikGI2mW3UzCw8n92XJKHUMVNE8vzvc59KKygvMwMfDlG/yngnXzx1AgWbfbkVBJ3fQz0/434rDPfcfMaWrYn/TZUFZvrs
uvvVRYqI58EV1+yDrZRI75YBK4ShkucbFvclRHEWoSJHFSEBAOVkm6almTdwRW+PLuE3XRg3kSWj20iV63aN3ZE+3KPXPghntNO+FDWpAKEEZRImPChG51p+pe4E/5tiGAsc
TJ1KWzatiHbEF8VXiBOsZ5IXbf0R4cLmFMteWLOb6jHmdpJ+X2GtxZulkJN7rXbDtkSCHIHYA==

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2022-11-25 12:37:54 | Firmante

aoDTNGhwWeq1+vJNDY1l/8vTZauh6nyel9ZW195SDKxyf4clb0qdMxvswByvWYIMA524t8oegZrS0PmO0pywEa5mcyqsqtu8H0OxGiNPLVSTBhakZoeyHQmxLkE/HyByl1MjBpVx
VrRhrHlJODvw+7AGBU96i17nswEvhEkaAQXrNPs89N3aExFiKdN97KXx8YPd4R6rcBPTiDDFZhSueop7DI51yXsmDjZ8KEvbG8UxBAl3ZaZMgp5LL7LIWBwR7HLIoRFNvd4mUI
GVW4s49CY+uwYPGVwJE4062v31hox0sy3aGTFVZNXymE3s76QqaGRZAE4Bo7cRmRx2AoHw==

ELIZABETH AVELEYRA OJEDA | Fecha:2022-11-25 18:20:10 | Firmante

oR7JScbSBjMBNUhoXRSyVfh1JPg4TMD068K/BiHoYDjt/xF2uW3KsfCVVTF7A/zgnOXWtosuXOAEefZCuNgLHIOUfKtmjKxklqywhU1ctjQ6ypLA9f0+F/4dRs3SiaruMLXio5/1
6e2S+RVsQ527qT660Es7TaAXtluoWEEvloxgahqdngeqKjHYdpuM9177NWRPJs3cLlTW66dkE67pxzTKPirw/7+Dp7xPw3V4zOe3lpgn8WV7FUxAvJjfaUEX97rdvqoQ5rsugcx/FZ
RebFdwzK1PEcXnhHpdSJUQqBY73Fs+dtaylRnhv/fNjJ/JtJK0eS9KtEYf7mF6pi/w==

LUZ XIMENA RAMIREZ BASSAIL | Fecha:2022-11-28 11:58:30 | Firmante

Vg4KbWrmhApJnEDS9Gnsq/94rzS1nE2Fev2t69DEw2gb/qKbQvKCAcUvOdBKHi4wcfOijYpgRXPQJtdV+o++HS7p865VtAHW3vNxR5rlZV7Pad9qKBa9TH3tSDMEM8nObYUuf
dtdXwc/zWPZotllSoXsSWSBaOmiZ4XJeyjmrWYpic1q5+jbPTniZ8Mta/oVre3AwofoPYfodfLUER3Ssfwlv1zN5m0LSX2XVkwPvXqN28KqLrTi2Qs0bvTe7oqfTTidpKJsGI4GSlgNTJ
JiyxenDFT3mMXmVa6PiNt8GPuv8+Nc7C/6j4DlWankRWn2ZqYXi7M7WxDybt/xnsnQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



LaFgWeDIA

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/GLa3lITKwExpARYXz0kLkW1G20pW90It>

