



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

TEMPERAMENTO INFANTIL E INTERACCIÓN DOCENTE-  
ESTUDIANTE DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA  
PARTICULAR PARROQUIAL

Tesis presentada por:  
PATRICIA VICTORIA CRUZ CASTILLO

Para obtener el Grado Académico de  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA  
con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Asesor  
Mario Santiago Bulnes Bedón  
Cód. Orcid: 0000-0001-7126 -970X

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis

Sustentada por:

PATRICIA VICTORIA CRUZ CASTILLO

Mario Santiago Bulnes Bedón

---

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Jesús Hugo Montes de Oca Serpa

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Milena Fiorella Tenorio Castro

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Ángel Guillermo Gómez Navarro

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Dr. Ángel Guillermo Gómez Navarro  
Director de la Escuela de Posgrado



## RESUMEN

Este estudio busca dar a conocer los aportes necesarios que conlleven a entender la importancia e influencia del temperamento infantil en el ámbito educativo. Se planteó como hipótesis general establecer si existe relación entre el temperamento infantil y la interacción docente-alumno. La presente investigación se caracteriza por ser de un nivel descriptivo y tipo básica. Se aplicó un diseño descriptivo-correlacional y participaron 90 niños del nivel primario, 45 niñas y 45 niños, así como, las docentes de las dos aulas de primer y segundo grado respectivamente. Para la recolección de datos se emplearon el Cuestionario de Conducta Infantil – Versión Muy Corta y la Escala de Relación Profesor-Alumno. Los resultados encontrados indican que el temperamento infantil y la interacción docente-alumno no se relacionan significativamente, pero si se han encontrado diferencias significativas con respecto a lo siguiente : a) en la dimensión conflicto y la interacción docente-alumno según sexo, b) en la dimensión conflicto y la interacción docente-alumno según el grado de instrucción, c) en la dimensión extroversión y el puntaje total del temperamento infantil según los estudiantes que presentan dificultad y d) en la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-alumno según la presencia de dificultad.

**Palabras clave:** temperamento infantil, interacción, conducta, desarrollo, docente-alumno.

## ABSTRACT

This study seeks to publicize the necessary contributions that involve understanding the importance and influence of child temperament in the educational field. It was proposed as general hypotheses to establish if there is a relationship between child temperament and teacher-student interaction. The present investigation is characterized for being of a descriptive level and basic type. A descriptive-correlational design was applied and 90 children from the primary level, 45 girls and 45 boys, as well as teachers from the two first and second grade classrooms respectively, participated. The Child Behavior Questionnaire - Very Short Version and the Teacher-Student Relationship Scale were used to collect data.

The results found indicate that child temperament and teacher-student interaction are not significantly related, but significant differences have been found with respect to the following: a) in the conflict dimension and teacher-student interaction according to sex, b) in the conflict dimension and teacher-student interaction according to the degree of instruction, c) in the extroversion dimension and the total score of child temperament according to the students who present difficulty and d) in the conflict dimension and the total score of the teacher-student interaction according to the presence of difficulty.

**Keywords:** child temperament, interaction, behavior, development, teacher-student.

## RECONOCIMIENTOS

A Dios Todopoderoso, por escucharme siempre cuando lo necesitaba, por iluminar mi camino de esfuerzo y dedicación, por brindarme la fortaleza necesaria en aquellos momentos de adversidades que tuve que enfrentar con entereza.

A mi madre, por tan magnífico ejemplo de constancia y esfuerzo constante para el logro de mis metas personales; mujer fuerte y decidida, con destacados valores y virtudes, propios de una madre.

A mi familia, esposo e hijos, a quienes agradezco de manera especial, por haberme apoyado en todo momento, permitiéndome tomar parte de su tiempo para realizar el presente estudio.

A la motivación constante que me brindaron los docentes de la maestría de postgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, por ser una gran influencia en mi desarrollo profesional, pues durante el tiempo que estudié, recibí grandes enseñanzas y una excelente formación académica.

Al apoyo brindado por el asesor Dr. Mario Bulnes Bedón para el desarrollo del presente trabajo de investigación, recibiendo durante el tiempo de las asesorías una magnífica orientación.

Al grupo de docentes con los cuales trabajé, por su interés en fomentar la aplicación de los instrumentos y estar en contacto con los padres de aquellos niños, quienes necesitaban ser escuchados y atendidos.

A la Sra. Ana Hurtado, administradora, y a la Sra. Eva Galarza, directora de la institución educativa, quienes me brindaron la oportunidad para realizar el presente trabajo de investigación.

Finalmente, un agradecimiento especial al grupo de niños con quienes compartí momentos maravillosos en sus aulas, mientras estudiaban, jugaban e intercambiaban ideas y pensamientos. Por su cariño incondicional y sincero, por ser tan transparentes y nobles en su actuar.

# ÍNDICE

	Página
RESUMEN .....	4
RECONOCIMIENTOS .....	5
ÍNDICE .....	6
LISTA DE TABLAS .....	10
LISTA DE FIGURAS .....	13
INTRODUCCIÓN .....	144
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	188
1.1 Planteamiento del problema.....	188
1.2 Justificación de la investigación .....	222
1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación.....	244
1.3.1 Delimitación.....	255
1.3.2 Limitaciones .....	255
1.4 Objetivos de la investigación.....	266
1.4.1 Objetivo general .....	266
1.4.2 Objetivos específicos .....	266
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	288
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	288
2.1.1 Antecedentes nacionales. ....	288
2.1.2 Antecedentes internacionales .....	322
2.2 Bases teóricas.....	366
2.2.1 Desarrollo del Niño.....	366
2.2.2 Temperamento.....	388
2.2.2.1 Antecedentes históricos del temperamento. ....	39

	Página
2.2.2.2 Teorías fisiológicas y perspectivas constitucionales. ....	40
2.2.2.3 Teoría de Thomas y Chess. ....	455
2.2.2.4 Teoría de Buss y Plomin. ....	477
2.2.2.5 Teoría de Goldsmith y Campos.....	488
2.2.2.6 Teoría de Mary Rothbart. ....	488
2.2.2.7 Conceptualización del Temperamento.....	511
2.2.2.8 Rasgos del temperamento. ....	533
2.2.2.9 Apego y temperamento .....	566
2.2.2.10 Temperamento y Personalidad. ....	588
2.2.2.11 Instrumentos de medida del temperamento.....	59
2.2.3 Relación de los docentes con los estudiantes.....	611
2.2.3.1 Características del profesor. ....	633
2.2.3.2 Competencias socioemocionales del docente.....	64
2.2.3.3 Características del alumno.....	66
2.2.3.4 Influencia de la teoría del apego en la relación profesor-alumno.....	666
2.2.3.5 Relación de la teoría del apego con el ajuste escolar del niño.....	677
2.2.3.6 Influencia de la Teoría de Robert Pianta en relación profesor- alumno.....	69
2.2.3.7 Principales Aspectos de la relación profesor-alumno.....	72
2.2.3.8 Influencia de la relación profesor-alumno en el ajuste escolar del niño. ....	733
2.2.3.9 Influencia de la relación maestro-estudiante sobre el bienestar maestro.....	766
2.3 Definición de términos.....	777
2.4 Hipótesis .....	777

	Página
2.4.1 Hipótesis general. ....	777
2.4.2 Hipótesis específicas.....	778
CAPÍTULO III: METODO .....	79
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación .....	79
3.2 Participantes .....	800
3.2.1 Población. ....	800
3.2.2 Muestra. ....	81
3.3 Variables .....	833
3.3.1 Temperamento Infantil. ....	833
3.3.2 Relación docente-alumno.....	844
3.4 Técnicas de recolección de datos .....	855
3.4.1 Cuestionario de Conducta Infantil. ....	866
3.4.2 Escala de Interacción Profesor-Alumno. ....	888
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	911
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	922
4.1 Resultados descriptivos .....	922
4.2 Resultados de contrastación de hipótesis.....	944
4.3 Resultados complementarios .....	99
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	1044
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	1111
6.1 Conclusiones.....	1111
6.2 Recomendaciones .....	1122
REFERENCIAS.....	1144

	Página
APÉNDICE.....	120
Apéndice A: Propiedades Psicométricas del Cuestionario Sobre Conducta Infantil (CBQ) .....	1211
Apéndice B: Propiedades Psicométricas de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) .....	1266
Apéndice C: Consentimiento Informado.....	130
Apéndice D: Carta Solicitando Juicio de Expertos <b>¡Error!</b> <b>Marcador no definido.1</b>	
Apéndice E: Autorización de Autor (Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ).....	.....
<b>¡Error! Marcador no definido.2</b>	
Apéndice F: Autorización de Autor (Escala de Relación Profesor- Alumno (STRS).....	1315



## LISTA DE TABLAS

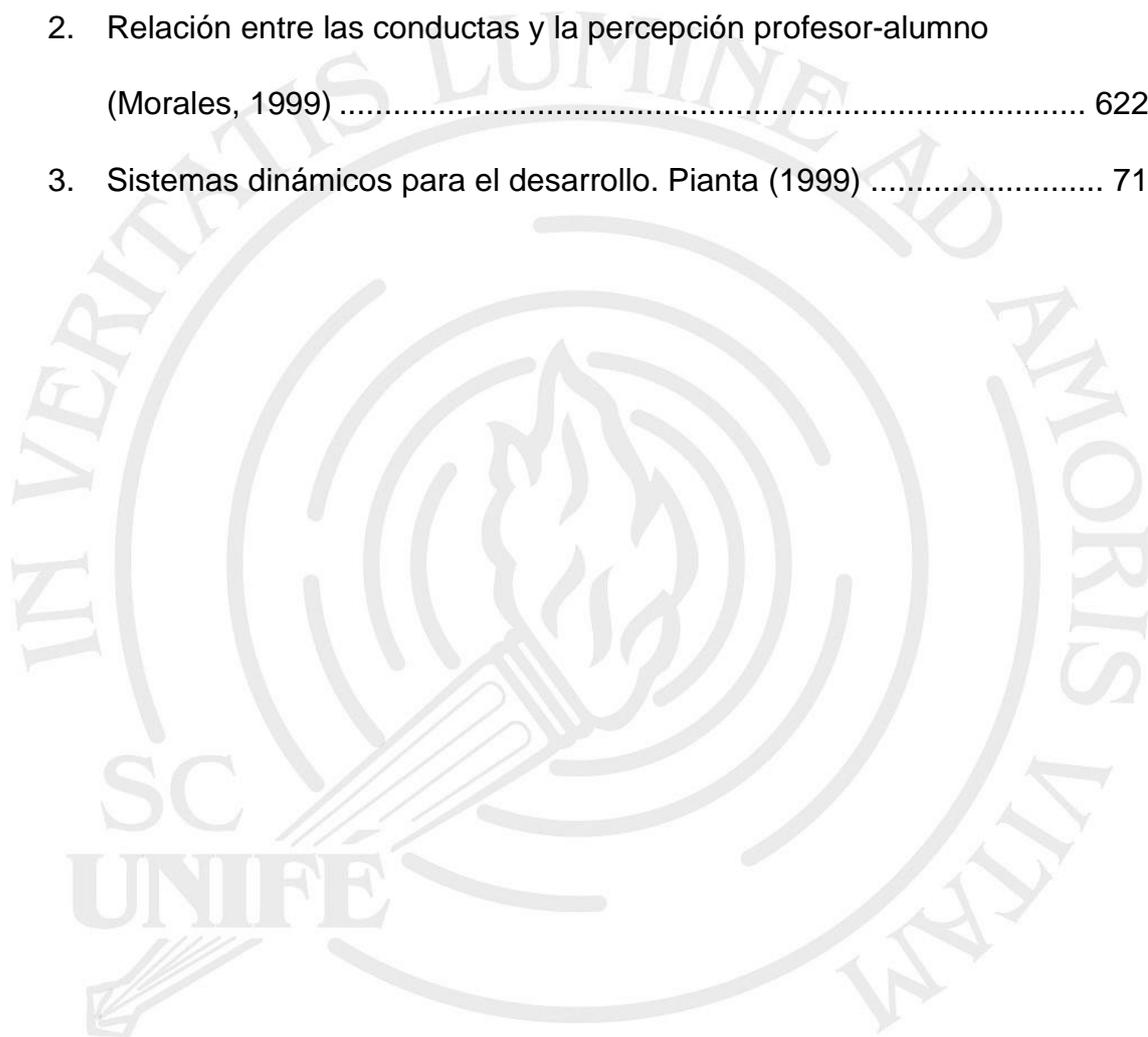
Tabla	Página
1. Principales características de los períodos del desarrollo infantil.....	377
2. Principales dimensiones temperamentales según autores.....	50
3. Dimensiones similares de la personalidad y el temperamento.....	599
4. Distribución de la muestra según edad .....	822
5. Distribución de la muestra según sexo.....	822
6. Distribución de la muestra según grado de instrucción .....	822
7. Distribución de la muestra según dificultad presentada .....	833
8. Operacionalización de la variable temperamento infantil .....	844
9. Operacionalización de la variable relación profesor-alumno .....	844
10. Valores descriptivos del Cuestionario sobre Conducta Infantil (CBQ) en la muestra total.....	933
11. Valores descriptivos de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) en la muestra total.....	944
12. Análisis de normalidad de las variables a contrastar mediante el coeficiente Kolmogorov-Smirnov .....	955
13. Coeficiente de correlación de Spearman entre el temperamento infantil y la interacción docente-estudiante.....	966
14. Coeficiente de correlación de Spearman entre la afectividad negativa y las dimensiones de la interacción docente-estudiante .....	977
15. Coeficiente de correlación de Spearman entre la extraversión y las dimensiones de la interacción docente-estudiante .....	988

Tabla	Página
16. Coeficiente de correlación de Spearman entre el control de esfuerzo y las dimensiones de la interacción docente-estudiante .....	999
17. Comparación de las dimensiones del temperamento infantil según sexo.....	999
18. Comparación de las dimensiones de la interacción docente - estudiante según sexo.....	100
19. Comparación de las dimensiones del temperamento infantil según grado de instrucción.....	101
20. Comparación de las dimensiones de la interacción docente - estudiante según grado de instrucción.....	101
21. Comparación de las dimensiones del temperamento infantil según presencia de dificultad .....	1022
22. Comparación de las dimensiones de la interacción docente - estudiante según presencia de dificultad.....	1033
23. Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) en la dimensión Afectividad negativa.....	122
24. Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) en la dimensión Extraversión.....	122
25. Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) en la dimensión Control de esfuerzo .....	123
26. Coeficiente de correlación entre las dimensiones del Temperamento infantil y el puntaje total.....	123

Tabla	Página
27. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión afectividad negativa del Temperamento infantil .....	124
28. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión extraversión del Temperamento infantil .....	124
29. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión control de esfuerzo del Temperamento infantil .....	125
30. Valores V de Aiken de los ítems de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) en la dimensión Conflicto.....	127
31. Valores V de Aiken de los ítems de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) en la dimensión Cercanía .....	127
32. Valores V de Aiken de los ítems de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) en la dimensión Dependencia.....	128
33. Coeficiente de correlación entre las dimensiones de la Interacción docente-estudiante y el puntaje total .....	128
34. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión conflicto de la Interacción docente-estudiante .....	128
35. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión cercanía de la Interacción docente-estudiante.....	129
36. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión dependencia de la Interacción docente-estudiante .....	129

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Dimensiones globales del Children's Behavior Questionnaire (Rothbart, 2011) .....	566
2. Relación entre las conductas y la percepción profesor-alumno (Morales, 1999) .....	622
3. Sistemas dinámicos para el desarrollo. Pianta (1999) .....	71



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los estudios centran su interés científico en el campo infantil tomando en cuenta aspectos genéticos del desarrollo y madurez conductual, es decir, están orientando sus investigaciones a determinar y diferenciar qué tipos de comportamientos se presentan de manera constante y cuáles cambian en el transcurso del tiempo; así como también, establecer qué aspectos están involucrados en estos comportamientos. En efecto, de acuerdo a los resultados encontrados en diferentes estudios sobre la conducta infantil y sus manifestaciones comportamentales se ha determinado la influencia, por un lado, de factores intrínsecos y extrínsecos, es decir, las personas con sus características propias pueden generar cambios en su entorno, pero también éste puede influir sobre ellas para fomentar cambios en sus comportamientos. (Papalia, 2009)

Por lo antes mencionado, cabe decir que desde su nacimiento, los niños establecen su primera interacción con sus padres y otros miembros de la familia quienes representan fuentes de socialización constante, las cuales proveen a los niños de una serie de experiencias para el desarrollo de su afectividad. Es así, que, de estas experiencias, dependerá mucho el desarrollo de la personalidad del niño, sobre todo durante los primeros años de su vida, etapa que significa el inicio de un proceso madurativo hacia el logro de sus manifestaciones comportamentales.

Estas primeras interacciones entre los niños y sus padres se relacionan directamente con las diferentes aportaciones de la teoría del apego, según Bowlby (1988) destaca la importancia del vínculo afectivo ente madre e hijo,

como una manifestación de la conducta del niño al interactuar con otra persona, con la cual mantiene una constante cercanía y que es determinante para su posterior desarrollo conductual.

Por lo antes mencionado, también se destaca el rol del aspecto socio emocional de los niños en el ámbito educativo, pues influye en su proceso de aprendizaje.

En la Guía del Ministerio de Educación (2014) sobre el Desempeño Docente, con respecto a una de las dimensiones de la docencia, la relacional, nos dice que

La relación entre el docente y el estudiante es un factor importante en el ámbito educativo. Tal es así, que hablar de una buena labor docente, es referirse directamente al respeto mutuo que debe existir entre docente y alumno, así como el deseo de ayudar al estudiante. De esta manera, el trabajo del docente, en forma más específica, se centra en lograr relaciones más asertivas, de confianza y apoyo al estudiante (p.18)

Por consiguiente, durante la etapa del desarrollo del niño se presentan una serie de interacciones individuales, sociales y contextuales, que, como parte de la madurez conductual, se manifiestan desde su relación con la familia y que se verá influenciada por otros entornos como el contexto escolar, en el cual el papel determinante es representado por el docente.

En tal sentido, tomando en cuenta lo anterior, se busca destacar la importancia de la relación entre la conducta infantil y la interacción profesor-alumno, con el interés de brindar los aportes necesarios que conlleven a entender la dinámica situacional dentro de la cual se manifiesta esta interacción en el entorno educativo y cómo es asumida por el docente.

El presente trabajo se ha dividido por capítulos. En el primer capítulo se abordan los aspectos relacionados con la importancia de conocer sobre la

conducta infantil, manifestada a través del temperamento y su influencia en el ámbito educativo, temas que nos llevan al planteamiento del problema. Además, se fundamentan los diferentes argumentos por los cuales se decidió llevar a cabo la presente investigación. También, se mencionan la delimitación, que es la descripción de la institución donde se desarrolló el estudio, así como, las limitaciones, que son algunos de los inconvenientes que se presentaron en el transcurso del trabajo en la institución educativa. Finalmente se establecen los objetivos a alcanzar con la presente investigación.

El segundo capítulo hace mención al marco teórico, en el cual se sustentan los diferentes estudios, a nivel nacional e internacional, los cuales se basan en los aspectos teóricos de las dos variables que se están tomando en cuenta en la presente investigación. Así también, se ha enfatizado la importancia de tomar en cuenta aspectos del desarrollo infantil, como tema introductorio a las características y formas cómo se manifiesta la conducta infantil en los diferentes contextos de la vida cotidiana; para luego desarrollar los temas de temperamento y la relación profesor-alumno. Luego, se procede a presentar las hipótesis, generales y específicas.

El tercer capítulo, comprende todo lo relacionado con el método utilizado en el presente estudio, considerando el nivel, tipo y diseño empleado para la investigación. Se mencionan a los participantes de la misma, quienes son la población y muestra representativa. También se especifican las variables de estudio, las cuales se definen de manera conceptual y operacional. Luego se explican los instrumentos empleados en la recolección de datos, siendo validados por criterio de expertos y proceder a su aplicación en la muestra

correspondiente. Como parte final de este capítulo, se mencionan las técnicas para llevar a cabo el procesamiento y el análisis de los datos obtenidos.

El cuarto capítulo incluye la información correspondiente a los resultados encontrados. Se procede a explicar los resultados descriptivos, los resultados para la contrastación de las hipótesis y los resultados complementarios. Seguidamente, se concluye con el quinto capítulo el cual comprende las conclusiones y se plantean las recomendaciones necesarias de acuerdo a los resultados de la investigación.



# CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo abordaremos la importancia del temperamento en el ámbito educativo, la influencia de los diferentes rasgos temperamentales en las relaciones entre los niños y las niñas con los adultos y con sus compañeros. Así también se analizará la influencia de estas diferencias temperamentales en la relación docente-alumno. Además, se destaca la influencia de la psicología y de los diferentes sistemas educativos en aquellas situaciones donde se observan estas interacciones consideradas determinantes en la formación académica y socioemocional del alumno. Seguidamente se fundamentan las razones por las cuales se llevó a cabo el presente estudio, se menciona la delimitación y limitaciones del estudio tomando en cuenta aspectos relevantes del mismo, así como los inconvenientes presentados en el transcurso del mismo y por último se formulan los objetivos generales y específicos de la investigación.

## 1.1 Planteamiento del problema

Es necesario, si nos referimos al estudio sobre la conducta de un grupo de niños, específicamente alumnos de una institución educativa, pues debemos iniciar analizando el entorno en el cual se desenvuelven y se relacionan con los demás, más específicamente, en el ámbito educativo, el cual también incluye, a los docentes. Los datos relacionados a estos estudios evidencian una serie de estrategias con respecto al sistema educativo.

Actualmente, son muchas las entidades internacionales orientadas a inspeccionar más, sobre el nivel de la enseñanza y la forma en que se da el proceso de aprendizaje en las escuelas, que en el cumplimiento de normas reglamentarias de las mismas; eso se viene cumpliendo en países más ricos

que, en aquellos países más pobres, en los cuales es más difícil realizar estas inspecciones por limitaciones de recursos y capacidades. Por supuesto, que estas acciones están siendo vistas, a nivel internacional, como necesarias en la búsqueda de un objetivo en común: la mejora de los niveles de aprendizaje en los alumnos y en las condiciones en que estos aprendizajes se vienen desarrollando.

Según el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017/2018) sostiene que al brindarse confianza y seguridad al docente, esto se ve reflejado en su desempeño, pues tienden a estar más motivados, mejoran sus estrategias de aprendizaje y fomentan un adecuado trabajo colaborativo con otros docentes. Esta situación también favorece a mejorar la relación con sus alumnos.

A nivel nacional, la docencia, según el Ministerio de Educación (Minedu, 2014) en el “Marco del Buen Desempeño Docente”, es vista con un rol complejo y una labor que incluye una actitud reflexiva, decidida, con un pensamiento crítico y analítico para actuar frente a las diferentes posturas que su labor le antepone y que influye de manera significativa en la relación que establece con sus estudiantes y con las otras personas que forman parte del escenario educativo.

En este sentido, otro documento referido al trabajo docente, según el Ministerio de Educación (Minedu, 2017), “Una Mirada a la Profesión Docente en el Perú”, en el cual se mencionan una serie de aportes orientados a reflexionar sobre las políticas docente, refiere que un aspecto importante para un aprendizaje de calidad de los estudiantes, siendo el docente una figura representativa en el ámbito educativo, debe reflejar en su labor, el respeto hacia los demás, valorando las vivencias culturales de cada estudiante, fomentando

en ellos la capacidad de construir un futuro en base a sus expectativas motivacionales, seguros de sí mismos y con ansías de lograr sus objetivos personales.

Respecto a lo mencionado, señalan Murillo y Román (2012) que un sistema educativo puede verse fortalecido, si cuenta con maestros de calidad y cuyo desempeño óptimo refleje actitudes de seguridad, satisfacción y un sentimiento de logro en su labor. Esto se fundamenta en los lineamientos de una eficiente calidad educativa, la cual incluye desde la forma cómo el docente se muestra y actúa en el escenario educativo y con sus estudiantes. Esto solo determinará la mejora de un sistema educativo adecuado a las nuevas exigencias que se van presentando cada año.

De acuerdo a Cuenca y Portocarrero (2003), sostienen que los resultados encontrados en un estudio en el cual analizaron las actitudes y el locus de control en un grupo de docentes de primaria de Lima Metropolitana concluyeron que:

Las actitudes que muestran los docentes comprueban su vocación hacia la enseñanza y que son capaces de asumir con responsabilidad sus posibles dificultades personales. Así mismo, mencionan sentirse bien con su labor, pero exigen una mejora de su situación laboral, ya que esto puede influir en el aspecto personal y motivacional del ejercicio docente (p.51).

En tal sentido, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje siendo necesaria su atención en el contexto, en los procesos psicológicos y sociales que influyen durante el aprendizaje de los estudiantes. Este aspecto, es reforzado por Cuenca y otros (2011) sobre los diferentes diálogos propuestos por los docentes quienes participaron en un estudio sobre el desempeño docente, el cual se definió como un intercambio de habilidades de interacción con el otro, a través de diferentes medios y maneras de comunicarse con otros.

Es así, que estos diálogos evidencian la importancia de las actitudes favorables en las interacciones entre los docentes y sus estudiantes, lo cual se refleja en un espíritu de colaboración, solidaridad y compañerismo por parte de los docentes con respecto a sus estudiantes, así como el apoyo entre colegas.

Actualmente uno de los obstáculos más relevantes para efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la formación, experiencia y las distintas condiciones en que se ha estado presentando la relación entre maestro-estudiante, en los diferentes centros de enseñanza, dependiendo de la institución y del nivel educativo de la misma. Así también, las implicancias en esta relación sobre la influencia del temperamento infantil manifestada en las actitudes a través del comportamiento, frente a la rutina de la clase impartida por el maestro.

Por lo expuesto, resulta indispensable abordar y difundir las apreciaciones sobre este problema, que se presenta de manera cotidiana en las aulas, teniendo como fin propiciar el entendimiento de ciertos comportamientos de los estudiantes, como parte de su desarrollo psicosocial, frente a la dinámica de enseñanza que imparte el maestro, los cuales pueden presentarse como poca tolerancia, dificultades de atención, falta de orden, en ocasiones ausentismo, irritabilidad e impulsividad; aspectos que presentan los estudiantes durante el proceso de construcción de un aprendizaje significativo.

Tomando en cuenta la idea anterior, según Keogh (2006) se debe considerar que también puede influir, en la relación que se establecen con los estudiantes en el salón de clases, las percepciones de los maestros con respecto al comportamiento de los alumnos.

En consecuencia, lo que se desea lograr con el presente estudio es dar a entender cómo es que las características temperamentales como parte de los rasgos de la personalidad, de este grupo de alumnos de primer y segundo grado de primaria, están siendo percibidas por los docentes y cómo es que pueden influir en la relación que ambos establecen en el contexto educativo, es decir, que se pueda conocer qué características comportamentales de los alumnos facilitan un mejor vínculo con el docente, así como también, las condiciones personales de los docentes que pueden influir en esta relación.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, es que se plantea la siguiente pregunta:

¿Existe relación significativa entre el temperamento infantil y la interacción docente-estudiante, en un grupo de estudiantes de primaria de un centro educativo particular parroquial?

## **1.2 Justificación de la investigación**

Un aspecto relevante del presente estudio está relacionado con el conocimiento del desarrollo infantil, tomando en cuenta aquellos aspectos del desarrollo psicosocial desde los primeros años de vida hasta la infancia intermedia y como estos van influyendo de manera significativa en la formación del temperamento. Cabe mencionar que son diversos estudios los que se han orientado a investigar sobre los cambios en el desarrollo de los niños, desde los preescolares a aquellos grupos de niños que ya forman parte de un proceso escolar propiamente dicho pero que también ya empiezan a darse cuenta sobre cómo se manifiestan sus emociones y la de los demás. Precisamente en esta etapa de la infancia, es donde los niños van mostrando una serie de manifestaciones conductuales diferenciadas, las cuales pueden afectar la

imagen de sí mismos y su relación con los demás; sin embargo, con mayor razón, se hace necesaria la identificación de las diferencias temperamentales en estas relaciones que el niño establece con los demás y las consecuencias que genera en su entorno social.

Otro punto que se puede mencionar para este estudio, es el referido a los aspectos metodológicos, es decir, los instrumentos utilizados y que han sido adaptados para la presente investigación. El children' s behavior questionnaire versión muy breve de Rothbart (2001), el cual tiene como base el estudio de la conducta infantil en diferentes contextos situacionales y la escala de relación profesor-alumno de Robert Pianta (2001), ambas validadas para el presente estudio.

Un aporte valioso y práctico que brindarían los resultados de esta investigación con respecto al grupo de estudiantes que formaron parte del estudio, es la importancia de identificar las diferencias temperamentales de los alumnos por parte de los docentes y cómo estas pueden influir en el ámbito educativo y en su relación con los demás, la cual debe ser óptima y asertiva en la búsqueda de lograr un mejor entendimiento y comprensión de las conductas de sus alumnos. Así mismo, establecer estrategias de intervención de acuerdo a la situación conductual y emocional de los alumnos.

Finalmente, un aporte significativo desde el punto de vista social, en el cual se toma como referencia a los padres y comunidad educativa, es brindar a los docentes las herramientas y estrategias necesarias para la mejora de su labor diaria y relación con sus alumnos, pues serán capaces de modificar o reestructurar su metodología de trabajo y replantear sus metas para poder elevar o mantener las potencialidades de los estudiantes, sobre todo si su enseñanza

va dirigida a alumnos en pleno desarrollo y formación de su personalidad. En varias ocasiones, los niños con temperamentos difíciles tienden a fomentar un ambiente poco cómodo en el aula y por ende, las clases no se aprovechan de manera adecuada.

A su vez, los padres de familia también resultarán beneficiados, al no recibir llamadas de atención o ser entrevistados de manera reiterativa por parte de los docentes, ante las bajas calificaciones o conductas inapropiadas de sus hijos durante las clases ya que, al adoptar mejores estrategias de manejo conductual o emocional, ayudarían a sus hijos a un mejor autocontrol, y a ellos, a entender el comportamiento que sus hijos presentan de acuerdo al contexto donde se desenvuelven

También resulta necesario que la institución educativa, a la que pertenecen el grupo de estudiantes que han participado para el presente estudio, sea participe de la importancia de conocer tales diferencias temperamentales en sus alumnos desde el punto de vista de la familia, mejore sus estrategias de comunicación, y de relación entre los docentes y ellos. Tomando en cuenta que la población infantil de estudio está dentro del grupo de la tercera infancia, y es justo a partir de los 6 años de edad en adelante, donde se presentan cambios socioemocionales y conductuales, que el docente debe tener en cuenta para entender a sus alumnos y que estos se reflejarán en el aprendizaje significativo de cada uno de ellos.

### **1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación**

Se presentan las diferentes situaciones que permitieron delimitar el alcance de esta investigación; así como, algunas dificultades que se presentaron

durante el proceso de trabajo con la muestra y con los instrumentos utilizados para la evaluación.

### **1.3.1 Delimitación.**

La investigación se realizó en un centro educativo particular parroquial en la ciudad de Lima, la cual está regida bajo la jurisdicción de la UGEL de San Juan de Miraflores 01, en el presente año.

Esta institución educativa, pertenece a la Diócesis de Lurín y viene brindando una educación basada en el enfoque socio cognitivo y humanista, es decir, está orientada al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y virtudes de los estudiantes. Asimismo, promueven un estilo de gestión participativa y democrática con responsabilidad social en el marco de un trabajo en equipo y buen clima institucional.

Para el presente estudio participaron estudiantes del nivel primaria, entre las edades de 6 y 7 años, así como también se consideró a las docentes de responsables de las aulas de primer y segundo grado, en total son 4 docentes respectivamente.

Finalmente, se emplearon dos instrumentos para la recolección de datos, para lo cual se realizaron las coordinaciones necesarias con las autoridades de la institución.

### **1.3.2 Limitaciones**

Entre las limitaciones que se encontró durante el proceso de la investigación fue la posibilidad de generalizar los resultados, ya que la muestra que se eligió pertenece a un solo centro educativo.

Una segunda limitación, es con respecto a la bibliografía, ya que se cuenta con poca información teórica en el ámbito del contexto nacional sobre las variables temperamento y relación profesor-alumno.

Una tercera limitación, es con respecto a la aplicación de las pruebas y que se relaciona directamente con la programación de horarios poco adecuados para la reunión con los padres de familia, lo cual fue dispuesto por la institución educativa y que por motivos laborales o actividades domésticas, algunos no pudieron asistir.

Una cuarta limitación fue la falta de preparación académica en algunos padres de familia, pues un grupo minoritario no había culminado estudios primarios ni secundarios, por lo que en algunos casos se tenían que explicar las instrucciones de manera individual.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

En relación a los objetivos planteados para el presente estudio, se mencionan el objetivo general y los objetivos específicos como sigue:

##### **1.4.1 Objetivo general**

Establecer la relación entre las dimensiones del temperamento infantil y la interacción docente-estudiante en niños de educación primaria de un centro educativo particular parroquial.

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- 1 Identificar las relaciones existentes entre las dimensiones afectividad negativa y conflicto en la interacción docente- alumno en una institución educativa particular parroquial.

- 2 Determinar las relaciones existentes entre las dimensiones afectividad negativa y cercanía en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 3 Determinar las relaciones existentes entre las dimensiones afectividad negativa y dependencia en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 4 Especificar las relaciones existentes entre las dimensiones extraversión y conflicto en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 5 Identificar las relaciones existentes entre las dimensiones extraversión y cercanía en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 6 Determinar la relación entre las dimensiones extraversión y dependencia en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 7 Identificar las relaciones existentes entre las dimensiones control de esfuerzo y conflicto en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 8 Establecer las relaciones existentes entre las dimensiones control de esfuerzo y cercanía en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.
- 9 Identificar las relaciones existentes entre las dimensiones control de esfuerzo y dependencia en la interacción docente-alumno en una institución educativa particular parroquial.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En relación al análisis realizado de la literatura científica, nos centraremos en aquellos estudios y los diferentes aportes teóricos encontrados para el desarrollo de la investigación. Asimismo, se mencionan la definición de los principales términos sobre los cuales se fundamenta el contenido de la información brindada y las respectivas hipótesis de investigación.

### **2.1 Antecedentes de la Investigación**

Está conformado por aquellos estudios nacionales e internacionales que anteceden a la presente investigación y le brindan un aporte significativo para la comprensión del tema de estudio.

#### **2.1.1 Antecedentes nacionales.**

En cuanto a las investigaciones nacionales, no se han encontrado reportes relacionados con ambas variables de estudio ni con la muestra; sin embargo, se han encontrado estudios con una de las variables y muestras de otro nivel de estudio académico, así como otros grupos de edades.

Orihuela (2018), realizó un estudio sobre el temperamento y la resiliencia, en el cual participaron 176 niños de 11 años de edad, pertenecientes a un centro educativo estatal de Lima - Perú. Es una investigación cuantitativa y utilizaron el diseño descriptivo-correlacional. Para la recolección de los datos se emplearon el inventario de factores personales de resiliencia y el cuestionario de evaluación de temperamento infantil.

Según los resultados no se encontró una relación significativa entre el temperamento y la resiliencia. De igual manera, no se encontró diferencias

significativas entre las dimensiones del temperamento y los factores de la resiliencia según el género.

Ávila (2018) realizó un estudio sobre la efectividad en el desempeño del docente y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje en alumnos de un centro educativo de San Juan de Lurigancho, Lima – Perú. Participaron 400 estudiantes y la muestra representativa fue de 100 estudiantes. La investigación utilizó el diseño descriptivo-básico-correlacional y los instrumentos para la recolección de datos fueron la escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad docente y el cuestionario de actitudes hacia el aprendizaje.

Según los resultados el 24.0% de los estudiantes presentan una alta percepción sobre el desempeño docente, el 30.0% un nivel bajo y el 46.0 % un nivel regular. Asimismo, el 19.0 % de los estudiantes tiene un nivel alto de percepción sobre el desempeño docente, el 38.0% un nivel bajo y el 43.0% un nivel regular con respecto a la dimensión relación profesor-alumno. Además, el 46.0% de los estudiantes tiene un nivel alto de percepción de la efectividad docente, el 32.0 % un nivel regular y el 22.0% un nivel bajo con respecto a la dimensión personalidad del profesor. Las conclusiones del estudio señalan que los alumnos de secundaria presentan un nivel medio alto de percepción de la efectividad docente, un nivel alto de actitudes hacia el aprendizaje, una relación positiva muy débil entre efectividad docente y las características de las relaciones profesor-alumnos y actitud hacia el aprendizaje. Además, existe una relación positiva muy débil entre efectividad docente, la personalidad del profesor como docente y actitud hacia el aprendizaje. Otro aspecto es que también existe una relación positiva muy débil entre efectividad docente, el sistema de evaluación que emplea el profesor y actitud hacia el aprendizaje.

Barriga y Alarcón (2017) investigaron el temperamento, la competencia social y los problemas de conducta, en un grupo de niños de educación inicial de San Juan de Lurigancho, Lima-Perú. Consideraron una muestra conformada por 66 niños, de 2 y 6 años, así como, las madres de cada uno de ellos. En la investigación se utilizó el diseño transversal. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario sobre conducta infantil versión corta, el inventario de evaluación de competencia social y comportamiento.

Se encontró que las dimensiones del temperamento, extraversión y afecto negativo se relacionaban de manera positiva con los problemas de conducta agresiva, mientras que, la dimensión control intencional se relacionaba de forma negativa con los problemas de conducta agresiva. Así mismo, demostraron que la dimensión extraversión se relaciona de manera negativa con la ansiedad. Se concluyó que la dimensión control intencional, fue el único predictor que se relacionó de manera positiva y moderada con competencia social.

Cortez, Peña y Tolentino (2017) estudiaron la interacción docente-alumno y el nivel de rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de un centro educativo de Huánuco, Perú. Se utilizó una muestra de 183 estudiantes, siendo la muestra representativa 80 estudiantes seleccionados bajo el método no probabilístico y por conveniencia. El tipo de investigación fue descriptiva-correlacional y se utilizó como instrumentos los registros de evaluación de los docentes de los cursos de comunicación, matemática, persona-familia, ciencia y arte, así como el cuestionario de interacción docente-alumno.

Los resultados mostraron un nivel regular y bajo de interacción docente-alumno, lo que evidenció dificultades en el aula, tales como: en el estilo de

comunicación, el trato mutuo y el respeto a las normas de convivencia. En cuanto a la dinámica motivacional, se observaron dificultades poco manejables; como el caso del manejo del clima.

Romero (2013) estudió sobre la interacción profesor-alumno y su relación con la interacción entre iguales en el centro educativo. Se tomó en cuenta una muestra de 63 estudiantes del 2do B y 3ero A de secundaria, así como, a los docentes de ambas secciones, en un centro educativo de Surco, Lima-Perú. Se utilizó el diseño exploratorio–descriptivo. Los instrumentos para la recolección de datos fueron las Fichas de Observación en las Aulas, Fichas de Entrevistas a los docentes y la Escala de Clima Social de Moss, la cual se aplicó a los estudiantes.

Los resultados demostraron que las relaciones entre docente-alumno se basaban en un trato con respeto hacia ellos y esto se percibía en el ambiente del aula, pues los alumnos manifestaban sentirse cómodos con la presencia de los docentes. Además, un aspecto que favoreció esta percepción, es el vínculo que ya existía entre los docentes y los alumnos, pues se conocían con anterioridad. En cuanto al factor relación entre iguales, los alumnos del 2do B, evidenciaron problemas para formar parte del grupo, pues se observaron ciertas conductas disruptivas durante las clases y dificultades para seguir instrucciones. En cuanto al grupo de alumnos de 3ro B, se observó que tenían buenas relaciones entre ellos y dificultades con algunos otros compañeros, pero que eran manejables. También se encontró que la metodología utilizada por los docentes no motivaba a los alumnos a participar de manera espontánea durante las clases, lo cual evidenciaba la poca actualización del docente en mejorar su metodología y contenido de información con respecto a los temas presentados a los alumnos. Finalmente, se observó un estilo docente con diversidad, entre un

estilo profesional, democrático y con buen manejo de habilidades sociales como para lograr un ambiente educativo adecuado. Con respecto a la organización del espacio físico, generó una serie de observaciones, ya que se mostró poco espacio para facilitar el trabajo en grupo y el desplazamiento de los alumnos.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

Collins y O`Connor (2016) realizaron un estudio sobre las relaciones maestro-niño y temperamento infantil en el logro temprano, cuyo objetivo fue investigar el papel de las relaciones maestro-niño en el temperamento de los niños de kindergarten y el rendimiento académico, de un análisis de regresión multivalente en una muestra de 324 estudiantes de diferentes escuelas de zonas urbanas de Estados Unidos. El diseño empleado fue de tipo cualitativo. Para la recolección de datos se utilizaron la escala de relación docente-alumno y la evaluación de competencia académica.

Se concluyó que las relaciones negativas en la interacción maestro-niño inhiben el rendimiento académico y las relaciones estrechas entre maestro y niño promueven el rendimiento académico de los niños.

Hertfelder (2013) realizó un estudio sobre el estilo educativo familiar, el temperamento y las habilidades adaptativas, en un grupo de preescolares. La muestra estaba conformada por 695 niños de diferentes centros educativos en la Comunidad de Madrid. El diseño de la investigación fue descriptiva-correlacional e inferencial. La recolección de datos se llevó a cabo con el Cuestionario de hábitos familiares, el Cuestionario de comportamiento infantil y la Evaluación del estilo educativo familiar.

Los resultados evidenciaron que existe relación entre el estilo educativo de la madre y el temperamento del niño. Sin embargo, esto no sucede con el

estilo educativo del padre el cual cumple un papel facilitador, entre el estilo educativo de la madre y la percepción del niño con respecto a este. Finalmente, se comprobó que las habilidades adaptativas del niño se relacionan de manera significativa con los diferentes estilos educativos que presentan los padres.

Aguirre (2013) investigó sobre las prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial en un grupo de estudiantes de una escuela de Colombia. Participaron un total de 281 padres, 229 madres y 52 padres, así como, 126 niños de quinto grado y 155 de sexto grado. El diseño de la investigación fue descriptiva-correlacional-multivariado y para la recolección de datos se utilizaron el Cuestionario de prácticas de crianza, el inventario de temperamento y la escala de comportamiento prosocial.

Según los resultados encontraron que la crianza positiva se relaciona con el comportamiento prosocial, tomando en cuenta aspectos como el apoyo afectivo, la orientación y comunicación efectiva. Además, concluyen que el estilo de crianza y el temperamento pueden predecir la forma en la cual se va manifestando el comportamiento prosocial.

Zurita y Tobón (2013) realizaron un estudio sobre el tipo de relación que establecen profesores y alumnos, en un grupo de niños de una escuela primaria en Colombia. Participaron un total de 50 niños de 6 y 7 años de edad, pertenecientes a un estrato socioeconómico alto. El diseño de la investigación fue de tipo transversal-descriptiva-analítica. Se utilizó para la recolección de datos la escala multimodal de la conducta y la de relaciones profesor-Alumno.

De acuerdo a los resultados, se evidenciaron que en la interacción profesor-alumno del primer grado de transición era conflictiva y que gran parte de la muestra de niños presentaba problemas de conducta. Por el contrario,

según la información de las docentes, una menor cantidad de niños mantenía una relación adecuada con sus maestros, descritas según las dimensiones de cercanía y dependencia, los cuales no mostraban problemas de conducta.

Moritz (2011), realizó un estudio sobre la interacción maestro-alumno y su influencia en el rendimiento académico y la conducta en niños de una escuela de Estados Unidos. Esto se efectuó en una muestra de 994 niños desde el primer a tercer grado de primaria. Se utilizó el diseño longitudinal y para la recolección de datos la versión abreviada del Cuestionario de Comportamiento Infantil.

Según los resultados se encontró que las características personales de los niños se relacionan con las interacciones iniciadas con los docentes desde el primer grado, así como las percepciones de los docentes con respecto al rendimiento y conducta de sus alumnos.

Moreno (2010) investigó sobre los tipos de apego en los profesores y la percepción que ellos tenían de sus relaciones con respecto a los alumnos. El objetivo de la investigación era comprender cómo se presentaban estos tipos de apego en el ámbito educativo. La muestra estaba conformada por 3416 participantes, entre profesores y alumnos, de educación inicial y primaria, de una comunidad de Madrid. Se utilizó el diseño de investigación experimental y los instrumentos fueron el cuestionario de relaciones en la Infancia, la escala de relación profesor-alumno (versión española adaptada) y el cuestionario de atributos del alumno.

Según los resultados, se encontraron que los diferentes tipos de apego que establecen los maestros con sus alumnos se relacionan de manera significativa con los factores de cercanía y dependencia, así como también, con el tiempo de experiencia con el que cuenta el maestro desempeñando su labor.

Por el contrario, con respecto al tipo de apego del profesor en relación al factor conflicto no se hallaron diferencias entre ambos. Esto nos da a entender que los docentes pueden establecer un vínculo más cercano con los alumnos, tomando en cuenta la amplia experiencia del docente y el tiempo que viene laborando en la institución. Sin embargo, aquellos docentes que vienen laborando poco tiempo en la institución no establecen fácilmente vínculos con sus alumnos. Así mismo, con respecto a la percepción factor conflicto no se encontró ninguna diferencia significativa en relación a la amplia o poca experiencia del profesor. También se concluyó que son el grupo de varones, de quienes más se percibe el conflicto y del grupo de mujeres se percibe más una relación función a las variables cercanía y dependencia.

Clemente y Andrés (2008) estudiaron el temperamento infantil y el lenguaje empleado en una situación de tipo interactivo-narrativa. El objetivo fue comprobar el efecto que tiene el temperamento infantil con respecto a una actividad verbal, como el narrar un cuento a un adulto que tiene un vínculo directo con el niño, como la madre o el padre. Participaron 35 niños como parte de la muestra, entre 4 a 6 años y sus madres, pertenecientes a dos centros escolares públicos de España. Se utilizó el diseño de investigación descriptivo-correlacional y los instrumentos fueron el cuestionario de comportamiento Infantil y la medida de longitud de enunciado de las narraciones.

En los resultados se observan que algunas de las variables lingüísticas no se relacionaban con ningún factor de la escala temperamental, además la cantidad de palabras de contenido infantil utilizadas y las veces en que se narraba el cuento se relacionaban de manera negativa con las dimensiones impulsividad,

nivel de actividad y placer intenso. Por el contrario; si se relacionaban de manera positiva con el control emocional.

## **2.2 Bases teóricas**

Con la revisión de literatura se desarrolló las bases teóricas de la investigación para cada variable, es decir temperamento y relación profesor-alumno. No obstante, como las variables son analizadas en el ámbito educativo, relacionadas directamente con niños, es relevante analizar estas bases teóricas tomando en cuenta la influencia de la psicología del desarrollo, específicamente, aquellos aspectos relacionados con el desarrollo infantil, importancia de la etapa psicosocial, el papel de las emociones, el temperamento, la regulación emocional, las primeras experiencias sociales, el desarrollo del apego y su influencia en el contexto social del niño.

### **2.2.1 Desarrollo del Niño**

En cuanto al desarrollo infantil, la literatura encontrada se orienta a los estudios sobre los diferentes cambios que atraviesan los niños, es así que estos cambios se han identificado como cuantitativos y cualitativos. Cuando se habla del cambio cuantitativo, hace referencia a aquel que se presenta de manera continua durante la etapa de la infancia, como el peso, la estatura, etc. Con respecto al cambio cualitativo, se relaciona directamente con características propias del niño, como el tipo, estructura y organización del tipo de pensamiento, emociones, etc. Este cambio, no es continuo, puesto que van presentándose una serie de fenómenos que no se pueden prever fácilmente, los cuales pueden mostrar un grado de estabilidad y que tienen relación con aspectos de la personalidad y del comportamiento (Papalia, Wendkos, Duskin, 2009, p. 6).

Es necesario tomar en cuenta cómo se van presentando los procesos del desarrollo que presentan los niños en el aspecto físico, cognitivo y psicosocial, así como, las diferencias individuales y los contextos de sus vidas, que también se observan en este proceso y que son parte de la infancia hasta la etapa de la adolescencia.

Estos aspectos que forman parte del desarrollo del niño, se van a ver influenciados principalmente por aspectos como la herencia, el ambiente interno y externo, características de la personalidad, comportamiento, así como, aquellas relaciones que va teniendo como parte de su experiencia social con el entorno, y finalmente la maduración, como aspecto del desarrollo natural de cambios físicos y conductuales, los cuales serán evidentes sobre todo en los primeros años de vida.

*Tabla 1*

*Principales características de los períodos del desarrollo infantil*

Período por edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
Período prenatal (concepción al nacimiento)	La concepción ocurre por fertilización normal u otros medios. La dotación genética interactúa desde el principio con las influencias ambientales.	Se desarrollan las capacidades para aprender y recordar, y para responder a los estímulos sensoriales. Las capacidades para aprender y recordar están presentes, incluso en las primeras semanas.	El feto responde a la voz de la madre y desarrolla preferencia por ella. Se forma el apego hacia los padres y otras personas. Se desarrolla la autoconciencia.
Lactancia y 1ra. Infancia (nacimiento a 3 años).	Se forman los órganos y estructuras básicas desde el principio; el desarrollo del cerebro es acelerado. Todos los sentidos y sistemas orgánicos operan en diversos grados al momento del nacimiento.	El uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas se desarrollan para el final del segundo año. La comprensión y uso del lenguaje se desarrollan con rapidez.	Ocurren cambios de dependencia a autonomía. Aumenta el interés en otros niños. El autoconcepto y la comprensión de emociones se vuelven más complejos; la autoestima es global.

Tabla 1...continua

Período por edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
2da. Infancia (3 a 6 años)	El cerebro aumenta en complejidad y es sumamente sensible a la influencia ambiental. El crecimiento físico y el desarrollo de habilidad motoras es rápido.	El pensamiento es algo egocéntrico. Mejoran la memoria y el lenguaje. La inteligencia se vuelve más predecible.	Aumenta la independencia, la iniciativa y el autocontrol. Se desarrolla la identidad de género. El juego se vuelve más imaginativo, elaborado y generalmente más social.
3ra. Infancia (6 a 11 años)	El crecimiento es constante; la apariencia se vuelve más delgada y las proporciones más parecidas a las adultas. Disminuye el apetito y los problemas de sueño son comunes.	La experiencia preescolar es común y la experiencia en jardín de niños lo es más. Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar de manera lógica, pero concreta. Aumentan las habilidades de memoria y lenguaje.	Son comunes el altruismo, la agresión y el temor. La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven más importantes. El autoconcepto se vuelve más complejo y afecta la autoestima.
Adolescencia (11 a 20 años aprox.)	Aparece la lateralización; mejoran las habilidades motoras finas y gruesas, y la fuerza. El crecimiento se vuelve más lento. Mejora la fortaleza y las habilidades atléticas. Las enfermedades respiratorias son comunes. El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos. Ocurre la maduración reproductiva.	Algunos niños muestran necesidades y fortalezas educativas especiales. Se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y utilizar el razonamiento científico. El pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y comportamientos. La educación se enfoca en la preparación para la universidad o a vocación.	Los compañeros o amigos asumen importancia central. La búsqueda de identidad, incluso sexual, se vuelve esencial. Las relaciones con los padres son, por lo general, buenas. Es posible que el grupo de compañeros o amigos ejerza una influencia positiva o negativa.

Tomado de: Papalia, et al., 2009, Psicología del Desarrollo, p. 12

### 2.2.2 Temperamento.

La definición del temperamento ha estado influenciada por diversas teorías. En la actualidad, sin embargo, existe un acuerdo cada vez mayor sobre

la forma cómo se ha ido conceptualizando el temperamento y los diferentes puntos de vista al respecto, por ejemplo, el considerar que el temperamento implica diferencias individuales en lo que respecta a los procesos emocionales y conductuales propios del desarrollo temprano.

### ***2.2.2.1 Antecedentes históricos del temperamento.***

El temperamento ha sido considerado desde la antigüedad como un componente de la personalidad, cuyas características han tomado en cuenta aspectos, como la conducta y las emociones, como rasgos propios de cada individuo.

De acuerdo a una serie de investigaciones y aportes de diferentes autores se han ido dando a conocer las dimensiones del temperamento, así como, las tendencias conductuales que se han venido mencionando como parte de las diferencias individuales de cada persona (Keogh, 2006, p. 31).

Según estos estudios, el temperamento se relaciona con características propias de la conducta de la persona y cómo se va manifestando en cada etapa del desarrollo; siendo permanente o variable según las diferentes situaciones en que ésta es observada, ya que cada persona cuenta con su propia historia biológica y genética, la misma que le facilita la permanencia y estabilidad de tales características personales. Asimismo, existen una serie de investigaciones que se han centrado en relacionar al temperamento con aspectos biológicos y genéticos, así como también, la interacción con el ambiente, siendo este determinante en el ámbito del ajuste personal de cada individuo.

Por último, se considera a la etapa de la infancia como el mejor momento para iniciar una investigación con respecto a este tema, puesto que los estudios tempranos de estas diferencias temperamentales son más propicios a inicio del

desarrollo del niño, en su entorno natural con los primeros vínculos, la de su familia y otras personas cercanas a este, así como, las diferentes manifestaciones conductuales que se pueden observar desde aquel entorno.

Es así que se considera que las manifestaciones conductuales observadas durante la etapa de la infancia facilitarían un mejor entendimiento con respecto al temperamento y su influencia en las características personales. Por el contrario, sería más difícil estudiar esta relación en niños de mayor edad, quienes ya presentan aspectos de personalidad y conducta definidos.

#### ***2.2.2.2 Teorías fisiológicas y perspectivas constitucionales.***

En la antigua Grecia, se destacó el papel de filósofos y médicos como los impulsores en tratar de entender la conducta del hombre, es así que, tuvieron la idea de diferenciar a los individuos según su temperamento y por tipos.

Por ello, se ha destacado el esfuerzo por determinar frente a todo un repertorio de conductas y características de cada persona, las principales dimensiones o factores en función a los cuales se trata de describir estas diferencias del temperamento.

Debido a numerosas investigaciones y aportes de destacados escritores sobre la naturaleza del hombre, la psicología considera que aspectos como los diferentes caracteres y temperamentos no solo es algo externo, sino que también pueden existir algunos vínculos y aspectos psicológicos en algunos tipos; así como también, señala que los rasgos del carácter y temperamento, no se presentan de manera independiente, sino que tienden a asociarse por afinidad.

Las diferentes tipologías estudiadas como parte de la personalidad, son vistas como un todo, el cual converge con aspectos anatómicos, fisiológicos y

patológicos, relacionados unos con otros. Estos aspectos son considerados al momento de tratar de comprender el comportamiento de los individuos.

En el documento de Martínez y Molina, (s.f) se menciona que la doctrina de Platón (427-347 a. C) es muy abstracta, ya que presenta al psiquismo humano en tres partes: la inteligencia, las pasiones y el instinto; aspectos relacionados con el alma humana en sus tres dimensiones, atribuidas a funciones del cuerpo. De la misma forma, Hipócrates (460-370 a. C.), con su amplia experiencia médica, dio a conocer sobre la existencia de humores en el cuerpo humano, los cuales tendrían una influencia significativa a nivel biológico y psíquico en el desarrollo de la persona, a los cual identificó como bilis negra, bilis blanca, flema y sangre.

En el siglo II, Galeno, da a conocer sus aportes a la teoría de la personalidad donde nos plantea sobre los niveles de los humores corporales y su influencia en el aspecto emocional de la persona. Tal como los aportes de Hipócrates sobre la presencia de humores en el cuerpo humano, Galeno investigaba sobre las dificultades que se presentaban con estos humores y cómo influenciaba en el temperamento, lo cual se evidenciaba en las diferencias de personalidad, y que a veces estos humores se encontraban desequilibrados y en muy raras ocasiones de manera proporcionada en las personas (Bond, 2001).

En el siglo XVIII, Immanuel Kant (1724-1804), propone una diferenciación entre el concepto de lo psicológico y lo fisiológico del temperamento, aceptando así aspectos relacionados con lo espiritual y corporal del hombre. Además, tomando en cuenta el aspecto fisiológico, manifiesta que el temperamento relaciona el aspecto físico del ser humano con elementos internos, tales como: la fuerza vital, los elementos líquidos y los humores. Y desde el aspecto

psicológico, Kant considera a los deseos y emociones del alma como partes del temperamento.

Según los aportes de Wilhelm Wundt (1832-1920) relacionaron el temperamento con el origen de las emociones y complementó con otras ideas la visión anterior sobre este en cuatro categorías. Es así que distingue dos dimensiones fundamentales: la reactividad emocional y la rapidez con la que se van modificando las emociones, las cuales se manifiestan a través de cuatro categorías como: Los de temperamento colérico y melancólico se caracterizan por mostrar reacciones emocionales de gran impacto en los demás. En el caso de las personas con temperamento flemático y sanguíneo sus emociones tienden a ser más pasivas. Con respecto a la rapidez con la que se van modificando las emociones, se encuentra la persona colérica y sanguínea, donde se observa un cambio emocional intenso; lo que ocurre de manera contraria en las personas melancólicas y flemáticas. Esta aportación del autor propone describir y clasificar a los individuos con mayor flexibilidad.

Otro autor representativo es Eysenck, quien fundamentó sus estudios en base a la existencia de dos dimensiones de la personalidad: neuroticismo y extraversión-introversión. Además, afirma la relación que existe entre los tipos de temperamento y las dimensiones descritas por Eysenck. Con respecto al melancólico, se asemeja a características de personalidad propias de un tipo neurótico e introvertido, el cual se muestra ansioso, inseguro y con dificultades para relacionarse con los demás. El colérico se relaciona directamente con el perfil de tipo neurótico extrovertido, es decir, se le observa desenvuelto socialmente, impulsivo y agresivo. El otro tipo de temperamento, el flemático, es descrito como estable e introvertido. Finalmente, el sanguíneo sería paralelo al

estable extrovertido, que se caracteriza por ser enérgico, adaptable, optimista y sociable.

En el campo de la psicología analítica, cabe destacar los estudios de Carl Jung (1875-1961), los cuales se basaron en la concepción de la existencia de dos tipologías: Extrovertido e introvertido, descritas como dos tipos de actitudes generales que están unidas al aspecto biológico y que este a su vez se manifiesta a manera de energía psíquica en la persona. Por el contrario, Jung no aceptaba la existencia de estas tipologías como independientes, sino que cada persona cuenta con ambas.

Otro destacado representante de estas teorías del temperamento, es el filósofo ruso I. Pavlov (1849-1936) quien brinda una gran aportación, definiendo el temperamento desde una visión biologicista. Según sus investigaciones, estableció que las manifestaciones del temperamento se relacionaban con aspectos del sistema nervioso, incluyendo la activación neuronal y que daba como resultado un aprendizaje (condicionamiento clásico), en consecuencia, se producía el incremento de emisión de una respuesta, esto se observaba en sus estudios con animales. Sin embargo, al aumentar la fuerza del estímulo, no se observaba respuesta en los animales, lo cual fue descrito como “un sistema nervioso débil”. Por el contrario, aquellos animales que presentaban un sistema nervioso fuerte, podían mantener en forma constante la fuerza del estímulo. Es así que mencionan cuatro tipos de sistema nervioso, los cuales se relacionan con su respectivo comportamiento: El excitable (caracterizado por una conducta agresiva), el inhibido (caracterizado por un miedo intenso) y los dos últimos tipos (caracterizados por un comportamiento más tranquilo).

Ante estos descubrimientos Pavlov, confirmó que las características descritas observadas en el sistema nervioso de los animales, también se observaba en el de los seres humanos. Por lo tanto, estos estudios de Pavlov muestran correspondencia con las teorías de Hipócrates, quien realiza una amplia descripción sobre la existencia de cuatro temperamentos.

Según los estudios de Kretschmer (1927) sobre las tipologías, indica que hay aspectos de la personalidad y el temperamento que están influenciados por lo corporal. Es así, que, de acuerdo a un estudio realizado en un grupo de pacientes con enfermedad mental, establece el término de “biotipos”, los cuales caracterizan un tipo, tal como se describe a continuación:

- Tipo Leptosómico (caracterizado por tener una figura esbelta). Se relaciona con un temperamento temeroso.
- Tipo Pícnico (caracterizado por ser de baja estatura y con musculatura de mayor volumen). Se relaciona con un temperamento socialmente desenvuelto, pero inestable.
- Tipo Atlético (caracterizado por tener un físico más desarrollado y de extremidades largas). Se relaciona con un temperamento más controlado y tranquilo, pero a veces tiende a ser impulsivo en sus reacciones.

Finalmente, Kretschmer busca relacionar aspectos de la personalidad y las bases cerebrales al establecer la definición de la “persona profunda”, entre sus funciones están: la conciencia, el impulso y la afectividad, estando su origen fisiológico en el sistema del diencefalo. De esta información se concluye que son características que definen la personalidad psicofísica.

Otro de los aportes importantes es del autor Sheldon (1972, citado en Hertfelder, 2013), quien cambia la denominación “tipo” por la de “componente”,

el cual se refiere a las relaciones entre morfología y temperamento. Es así que, en un estudio donde se tuvo como muestra un grupo de sujetos fotografiados, encontró tres componentes morfológicos:

- El endomórfico, cercano al tipo pícnico de Kretschmer. Denominado viscerotónico (temperamento de reacción lenta).
- El mesomórfico, cercano al tipo atlético. Denominado somatotónico (temperamento de respuesta agresiva y enérgica).
- El ectomórfico, cercano a un tipo leptosómico. Denominado cerebrotónico (temperamento de reacciones rápidas, pero poco sociable, rígido, tendiente a la ansiedad, introvertido) (p.100).

Por último, Sheldon manifiesta que no existen los tipos puros, sino más bien se produce una combinación entre estos componentes, predominando uno de ellos.

De esta manera, podemos apreciar que son muchos los estudios que relacionan aspectos del temperamento con la información genética de la persona y el funcionamiento del sistema nervioso; aun así, es necesario profundizar sobre la influencia del ambiente en esta relación por ser determinante en la constitución de los tipos y su modificabilidad.

### **2.2.2.3 Teoría de Thomas y Chess.**

Cabe destacar los trabajos sobre la infancia de Stella Chess y su esposo Alexander Thomas, quienes centraron sus estudios en el temperamento tipo “biológico natural”, siendo su objetivo establecer si la capacidad de reacción del niño se manifestaba al estar en contacto con su ambiente y en consecuencia esto determinaba un tipo de personalidad. Esto conllevó a pensar en la influencia de aspectos genéticos propios del desarrollo del niño y que estos se

relacionarían directamente con la formación de la personalidad. Ambos iniciaron una investigación longitudinal dentro del campo de la psicología para estudiar el temperamento, la NYLS (New York Longitudinal Study), trabajaron con una muestra de 85 familias y 141 niños, de un nivel sociocultural medio-alto. Ambos investigadores recogieron información sobre la conducta de estos niños, desde que tenían 2 meses de edad hasta más de 20 años, utilizando técnicas como la observación directa, entrevistas estructuradas a los padres y profesores.

Según el resultado de estas observaciones los autores identificaron nueve rasgos comportamentales básicos, los cuales clasificaron a tres tipos de niños en relación a su temperamento: los fáciles, difíciles y los lentos de reacción.

- *Niños fáciles*: Tiende a presentar un estado de ánimo adecuado, buen nivel de adaptación, sociable, tolera las frustraciones y es tranquilo al expresar sus emociones.
- *Niños difíciles*: Se caracterizan por ser irritables, son irregulares en sus hábitos, son muy activos, poco sociables y afectuosos.
- *Niños de reacción lenta*: Se caracterizan por un nivel de actividad bajo, son lentos ante los cambios de su entorno, reaccionan a algunas situaciones o personas de manera moderada. Tienden a ser retraídos, precavidos y poco expresivos al manifestar sus emociones.

Estas aportaciones han sido elementales para comprender el temperamento infantil, y la conclusión más importante fue que el temperamento puede cambiar, debido a que algunas características se mantienen hasta la adultez. Considerando esta afirmación, Thomas y Chess tomaron en cuenta el término bondad de ajuste (Goodness of fit), para señalar que esta característica es evidente cuando la persona manifiesta su temperamento junto con otros

aspectos de este de manera adecuada frente a una situación determinada. Sin embargo, también se ha señalado otro concepto contrario al anterior, es la pobreza de ajuste, de acuerdo a la personalidad del niño, de los padres, del profesor o del grupo con el cual se relacione.

#### **2.2.2.4 Teoría de Buss y Plomin.**

Ambos autores consideran que los rasgos de la personalidad son aquellos que forman parte importante del temperamento. Por ello, lo definen como “aquellas tendencias generales heredadas” (Buss y Plomin, 1975), el cual es visto como un modelo biológico de los aspectos genéticos de la personalidad y que se van presentando durante la etapa del desarrollo del niño.

Plomin y Buss (1984) consideran tres dimensiones básicas como: la emocionalidad, actividad y sociabilidad; cuyas siglas son EAS. Anteriormente incluyeron a la impulsividad como cuarta dimensión, pero después fue eliminada.

*La emocionalidad* se identifica como una angustia inicial presente durante los primeros meses del niño y es descrita como una situación de malestar presente en este período inicial. En el transcurso de estos primeros meses, esta angustia se manifiesta como emociones de ira y miedo.

*La actividad* es el segundo rasgo considerado como parte de la personalidad, manifestada en una reacción de gasto de energía física ante una acción; es decir, la forma en qué se dan las respuestas, lo cual se caracteriza por el tiempo en que se da la respuesta, su intensidad y el tiempo de permanencia de esta respuesta.

*La sociabilidad* se relaciona con la preferencia y tendencia del niño a estar solo o con otras personas. Así mismo, describe la intención de estar con otros y buscar que se interesen por sus conductas y otros aspectos de sí mismo.

Los autores también introdujeron un nuevo término: “armonía”, con el fin de analizar la capacidad de respuesta del niño ante una experiencia social. Esta se produce cuando se observa la relación que podría existir entre las características temperamentales del niño y del adulto responsable de su cuidado.

#### **2.2.2.5 Teoría de Goldsmith y Campos.**

Según los estudios de Goldsmith y Campos (1986), el origen del temperamento se sustenta sobre la base de las emociones, lo que caracteriza a cada individuo por la forma de expresar sus emociones primarias y el “arousal”. Ambos autores establecen que los individuos tienden a expresar sus emociones a través de una serie de conductas y que estas a su vez se diferencian por la forma de reacción e intensidad de la misma en sus respectivos entornos. También consideraron como respuestas temperamentales emociones como la ira, el miedo, la alegría; e inclusive se tomó en cuenta la respuesta motora, lo cual no se observó como parte de las emociones básicas de un individuo. Además, se destaca en los trabajos de estos autores, el interés por estudiar la expresión de las emociones, manifestada en el aspecto facial, a nivel motor y vocal.

#### **2.2.2.6 Teoría de Mary Rothbart.**

M. Rothbart toma en cuenta algunas teorías del temperamento sobre la relación de este con los procesos afectivos, y menciona la importancia de incluir la atención, la cual relacionará como parte de una de las características básicas del temperamento, así como, la autorregulación (Rothbart et al, 2011).

De acuerdo a los estudios de Carranza y González (2003), sobre los aportes de Rothbart, se sustentan en los diversos cambios que afronta un

individuo a nivel neuronal y conductual, y que esto nos lleva a la conclusión que al integrarse ambos procesos fomentaría la configuración del carácter.

Según la hipótesis de Rothbart, sus estudios basados en el modelo evolutivo junto con Derryberry, la ha llevado a considerar que el temperamento está en constante cambio, es decir, que habría momentos en la etapa vital del niño, que se caracterizan por una mayor estabilidad y otros en que las características temperamentales están madurando y se podrían apreciar algunos cambios; sin embargo habrían otras etapas en que se podrían observar una estabilidad relativa y el temperamento se muestre más estable.

También, manifiesta que las características del temperamento se presentan en distintos momentos y que algunos de estos elementos están desde el nacimiento y que se podrían presentar de manera tardía y seguirían desarrollándose después.

Desde las bases de su teoría, Rothbart propone dos aspectos sobre los cuales se basa el temperamento y según los aspectos individuales de los niños, pueden ser la reactividad, sea positiva o negativa, y la autorregulación.

La *reactividad* está caracterizada por la intensidad con que se presentan las emociones, ya sea a nivel motor y a nivel atencional. Es vista como aquella forma que tiene el individuo de reaccionar de manera positiva o negativa ante los estímulos de su entorno. Esto explicaría las diferentes formas de reaccionar que diferencian a un individuo de otro, es decir, el nivel máximo que puede alcanzar su respuesta y el tiempo para recuperarse. En conclusión, lo que determina el nivel de reacción de un individuo está en relación directa con el estímulo que se le presente, la situación emocional de este y que es lo que desea lograr.

Rothbart y Bates (1998) comprobaron que, al término del primer año de vida de los bebés, muestran cierta inseguridad al intentar coger o tocar objetos nuevos. Este ejemplo explica la intensidad de respuesta ante el estímulo; si es baja tiende a provocar una reacción positiva, si es alta, posiblemente sea lo contrario. Así mismo los estímulos nuevos tienden a provocar reacciones de precaución. Así, estas reacciones se relacionan con el estado interno del sujeto, considerando las reacciones de carácter biológicas y psicológicas. Con respecto al último factor, lo relaciona directamente con aquellos acontecimientos emocionalmente importantes. Esta respuesta se puede determinar por períodos de latencia, intensidad, cantidad y la recuperación ante el estímulo.

La *autorregulación*, es considerada por la autora como dos mecanismos presentes durante el desarrollo temprano del niño y que continúan en las etapas prescolares y escolares, la atención y el control motor. Esta característica del temperamento busca regular la reactividad a través de la atención, aproximación, retirada, entre otros. Este aspecto se observa en bebés, al tratar de retirar la mirada ante un estímulo intenso (Rothbart y Bates, 1998).

Tabla 2

*Principales dimensiones temperamentales según autores.*

Autores	Dimensiones
Thomas y Chess (1977)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nivel de actividad</li> <li>2. Ritmo (regularidad)</li> <li>3. Acercamiento o retraimiento</li> <li>4. Adaptabilidad</li> <li>5. Umbral de respuesta</li> <li>6. Intensidad de reacción</li> <li>7. Humor</li> <li>8. Tendencia a la distracción</li> <li>9. Atención y persistencia</li> </ol>

Tabla 2...continuación

Buss y Plomin (1984)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emocionalidad</li> <li>2. Nivel de actividad</li> <li>3. Sociabilidad</li> <li>4. Impulsividad</li> </ol>
Keogh (1982)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación a las tareas</li> <li>2. Flexibilidad personal-social</li> <li>3. Reactividad</li> </ol>
Caspi y Silva (1995)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de control</li> <li>2. Acercamiento o aproximación</li> <li>3. Lentitud</li> </ol>
Goldsmith (1996)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propensión a la ira</li> <li>2. Miedo social</li> <li>3. Nivel de actividad</li> </ol>
Martin y Bridger (1999)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emocionalidad negativa</li> <li>2. Adaptabilidad e inhibición social</li> <li>3. Persistencia en la tarea.</li> </ol>
Rothbart (2011)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Control con esfuerzo.</li> <li>2. Afectividad negativa</li> <li>3. Surgencia extravertida</li> </ol>

*Nota:* Principales dimensiones temperamentales identificadas. Elaboración propia

### **2.2.2.7 Conceptualización del Temperamento.**

La conceptualización del temperamento, de la cual parten muchas investigaciones y autores que se mencionan en la presente investigación se han centrado en los aspectos teóricos de otras disciplinas como pediatría, psicología, educación y psiquiatría, cuyos aportes han sido significativos para profundizar el concepto del temperamento.

Desde el punto de vista práctico, Keogh (2006) considera que el temperamento contribuye a la singularidad de las personas. Los niños pueden agruparse según un determinado atributo o talento, aunque sus temperamentos los hagan únicos, es el cómo de la conducta, es decir, la forma de comportarse independientemente de la habilidad o motivación (p.29).

Según la teoría de Thomas y Chess (1989, citado en Hertfelder, 2013, p. 102) es lo que denominaron “bondad de ajuste”, en el que resumen las interacciones genotipo-ambiente. Se refieren a la relación directa entre las características del temperamento y los factores ambientales, de manera interna y externa a la familia. Es decir, reconoce la influencia directa del entorno familiar, considerado como un sistema, en las diversas manifestaciones temperamentales que se pueden ir observando en los niños desde su nacimiento.

Con respecto a los aportes de Buss y Plomin (1984) sobre la conceptualización del temperamento, manifiestan que este incluye características de la personalidad, innatas y que forman parte de la vida de las personas y que están presentes de manera constante en su desarrollo.

Goldsmith y Campos (1986) conceptualizaron el temperamento como la forma de expresar emociones tales como: el malestar, miedo, alegría, interés y placer. Destacando aquellas emociones que se presentan en los diferentes contextos sociales.

Rothbart y Derryberry (1981) para conceptualizar el temperamento se basaron en la idea de que el origen genético de este se determinaba en función a dos dimensiones, la reactividad y la autorregulación. Además, tomaron en cuenta otros aspectos, como la integración de los procesos psicobiológicos con

los de la conducta, el desarrollo de la personalidad, el cambio maduracional de la misma y las influencias ambientales determinantes en la representación de estas dimensiones en el proceso del temperamento propiamente dicho.

#### **2.2.2.8 Rasgos del temperamento.**

Cuando se hace referencia a los rasgos temperamentales, está directamente relacionado con los patrones temperamentales semejantes en los individuos. Por ejemplo: Observar en un grupo de bebés la capacidad de mantener la atención, mientras que otro grupo la desvía fácilmente.

Siguiendo la línea de una serie de investigaciones, se identificaron varios tipos de tipologías que describen los rasgos temperamentales.

Thomas y Chess después de llevar a cabo un estudio longitudinal, donde establecieron un modelo de temperamento de nueve dimensiones, sobre las cuales se basaban los tres tipos temperamentales (1977, citado en Keogh, 2006, p. 26), como: el niño fácil, difícil y el de reacción lenta.

Se estableció que estos rasgos influyen en la forma cómo los bebés perciben los estímulos del ambiente y en él mismo.

Otros autores como, Caspi y Silva en un estudio realizado con niños de Nueva Zelanda sobre los estilos conductuales, determinaron cinco grupos de temperamento semejantes (1995, citado en Keogh, 2006, p. 34):

1. Infra controlado : Dificultad para mantener la atención.
2. Inhibido : Se caracterizaba así a los tímidos y miedosos.
3. Seguro de sí : Niños con adaptación adecuada al entorno.
4. Lento : Moderadamente tímidos, temerosos y autocríticos.
5. Bien adaptado : Niños amables, autocontrolados y dispuestos a realizar la tarea.

Martin y Bridger (1999, citado en Keogh, 2006, p.35) en un estudio realizado con padres y maestros, identificaron seis tipos de temperamentos: El tipo inhibido, aquel que se muestra reservado, el tipo muy emotivo, se caracteriza por ser muy sensible, el tipo impulsivo, aquel que se muestra con poca capacidad de autocontrol, el tipo controlado, el cual tiende a ser más tolerante, los de tipo sociables y prudentes en sus relaciones con los demás y el tipo desinhibido, el cual se caracteriza por su capacidad de autorregulación emocional.

Rothbart (2001) en los diferentes estudios realizados con respecto al temperamento, destaca el papel relevante de la relación de este con la personalidad, pues señala que entre los tres y seis años de edad, se encontrarían tres factores del temperamento y con los cuales ha llevado a cabo sus diferentes estudios en niños, y los describe como: afecto negativo, extroversión y el control de esfuerzo.

Con respecto al factor de surgencia se relaciona con la manifestación de emociones adecuadas y la tendencia de lograr una recompensa, además de tener una gran similitud con el constructo extroversión de la personalidad.

De acuerdo a lo antes mencionado, podemos afirmar que en los primeros meses de vida son evidentes algunos rasgos de la personalidad en los niños, relacionados con este factor de surgencia, caracterizados por expresiones de alegría, la expresión vocal y la conducta. Según algunos estudios, las madres que identifican a sus hijos dentro de este factor, los describen como más acelerados y los que tiene puntuaciones bajas, son aquellos niños que solo se mueven cuando desean algo. A los 7 años los niños presentan más predisposición a tener problemas emocionales, lo cual hace evidente el poco control inhibitorio de tales conductas o expresiones.

Con respecto al factor *afectividad negativa* se le describe como aquella conducta en la cual el niño asimila fácilmente las dificultades que presenta en su entorno. Este factor considera que algunas emociones como el caso del miedo, predisponen a la tristeza y al placer de baja intensidad, en consecuencia, está relacionado con capacidad de asimilar situaciones conflictivas. A pesar de esto, se concluye que el temor hacia algo no predispone a presentar emociones como la ira o frustración en la infancia.

El *control de esfuerzo* se manifiesta por la capacidad de evitar una conducta intensa y mostrar una conducta menos intensa. También caracterizada por la habilidad de controlar las propias emociones.

Este factor empieza a desarrollarse hacia el final del primer año de vida e inicio de la primera infancia, pues se considera que en esta etapa los niños empiezan a conocer cómo regular sus emociones. Hace referencia que esto se relaciona directamente con aspectos del sistema cerebral en el cual una de las funciones, la atención ejecutiva, determina la capacidad de respuesta del control de esfuerzo. Es decir, cuanto más intensa es la atención ejecutiva mayor es el tiempo que se presenta la atención. Por ejemplo, en un grupo de niños de 1 año se relacionó el nivel de atención con la conducta de tratar de coger un objeto sin permiso de un adulto, lo cual predispone a observar un control esforzado a esta edad. En el caso de los niños en edad preescolar, se puede observar una mayor predisposición de espera para alcanzar un objeto, lo cual es más determinante en etapas de la adolescencia, durante la cual los procesos de atención y afecto negativo son más evidentes. Finalmente, este factor mantiene una relación directa con características conductuales que incluyen aspectos como la empatía, obediencia, la culpa y la vergüenza.

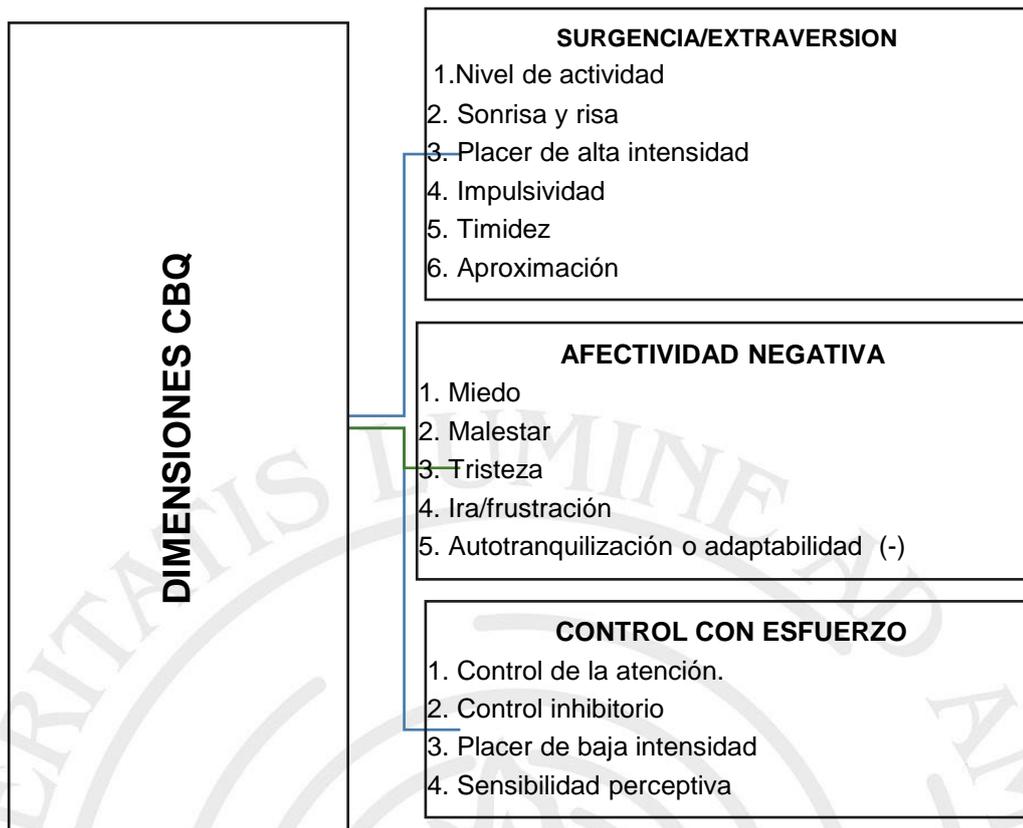


Figura 1. Dimensiones globales del Children's Behavior Questionnaire (Rothbart, 2011)

### 2.2.2.9 Apego y temperamento

Esta relación se fundamenta en la teoría de Bowlby y Ainsworth (1973, citado en Hertfelder, 2013) quienes afirman que un apego es considerado seguro cuando se observa una relación cálida entre padres e hijos.

El modelo propuesto por Bolwby (1984) se fundamentaba en la descripción de una serie de conductas presentes en el desarrollo y que se relacionaban unas con otras, estas se caracterizaban por conductas de apego, de exploración, conductas de temor ante la presencia de extraños y una conducta afiliativa, caracterizada por socializar con extraños.

Mary Ainsworth (1989) según sus estudios sobre los diferentes apegos en niños, los clasificó como niños con apego seguro, a aquellos que ante la presencia de la madre presentan un llanto menos intenso y se les observaba

tranquilos, los niños de apego inseguro, presentaban un llanto intenso aún en presencia de la madre. También, llevó a cabo un experimento llamado la “Situación del Extraño”, durante el cual se evaluaba la relación entre la conducta de apego y la observación en situaciones de estrés.

Según estos autores, se establece que el temperamento influye en el comportamiento del niño, lo cual podría observarse en la expresión emocional que ellos presentan ante determinadas situaciones, por ejemplo, cuando los niños se sienten seguros e inseguros ante la presencia de extraños.

Cabe mencionar, que una de las mejores hipótesis sobre la relación entre el temperamento y el apego, es la de Thomas y Chess (1984) quienes plantean el modelo de la teoría de bondad de ajuste, la cual señala la importancia entre el temperamento del niño y el de los padres. Por ejemplo: cuando un niño se muestra irritable puede fomentar respuestas muy diferentes en dos personas con características de personalidad distintas. En conclusión, las manifestaciones del apego no son solo las relaciones entre la madre y el niño, está más vinculada a las reacciones de los niños frente a una situación de estrés.

Los estudios de Kagan y Snidman (2004) manifestaban que la herencia, representa un elemento importante en las bases biológicas del temperamento.

Según Carranza y González (2003), en sus estudios incluyen aspectos de la influencia de las hormonas en las respuestas emocionales de los niños. Es así que estudiaron en un grupo de niños de un año, la presencia de la hormona cortisol como un indicador de estrés y una manifestación intensa de emociones que presentaban los niños al ser apartados del cuidado de sus madres. Por el contrario, los niños con características “evitativas” tiene un nivel bajo de cortisol.

Sin embargo, estas apreciaciones solo se han establecido en relación a algunas expresiones emocionales, más no del vínculo en sí, entre madre-hijo.

Otro autor Sroufe (1985, citado en Hertfelder, 2013) fundamentaba qué ante un cuidador sensible, sin depender del temperamento del niño, igual le proporcionará la seguridad para que este desarrolle un apego seguro (p. 133).

Finalmente, otras investigaciones establecieron que el proceso de la autorregulación incluye aspectos de respuesta diferenciada por parte de la madre y del niño.

En conclusión, el concepto de temperamento y el apego, se ha centrado en describirlos como aspectos que mantienen una relación directa con la conducta que muestran los niños para controlar sus emociones y enfrentar las dificultades.

#### **2.2.2.10 Temperamento y Personalidad.**

Según Rothbart (1989) manifiesta que, al relacionar estos términos, llega a la conclusión que la personalidad incluye el temperamento como un aspecto relevante en la formación de las personas. Puesto que la personalidad considera lo cognitivo, las emociones, actitudes y motivaciones; las cuales van a tener influencia con el aspecto biológico de cada individuo. Es así, entonces que el temperamento representaría la base biológica de la personalidad, a través del cual se hacen evidentes las diferencias individuales y por ende pueden reconocerse con facilidad. En el caso de la personalidad, esta va apareciendo durante el proceso de madurez y las interacciones con el ambiente.

Según Prior (1992), menciona que, de las cinco dimensiones de la personalidad, cuatro son semejantes a las dimensiones del temperamento, tal como se describe en:

Tabla 3

Dimensiones similares de la personalidad y el temperamento

Personalidad	Temperamento
Extraversión	Acercamiento-retraimiento
Simpatía	Buen humor
	Adaptabilidad-docilidad
Meticulosidad (consciencia)	Autorregulación
	Orientación a la tarea
Neuroticismo	Humor
	Intensidad de reacciones.

Tomado de: Prior (1992, citado en Keogh, 2006), temperamento y rendimiento escolar, p. 59

Caspi (1998, citado en Keogh, 2006), manifiesta que las características propias del temperamento y los rasgos de la personalidad se van estableciendo en la medida que ambos pasan por una serie de situaciones significativas propias de la etapa del desarrollo y la interrelación con el entorno. Es decir, considera el modo en que las diferencias temperamentales individuales provocan reacciones diferentes del entorno, la forma de influir el temperamento en la selección de ambientes y experiencias, y el modo de estructurarse o interpretarse la experiencia (p. 59).

#### **2.2.2.11 Instrumentos de medida del temperamento.**

Se consideraron tres enfoques más comunes para la evaluación del temperamento como: las entrevistas, la observación y las escalas de valoración o cuestionarios. Además de otras medidas de laboratorio que implicaba utilizar tecnologías fisiológicas, como el electroencefalograma (EEG), donde una persona manifiesta una opinión sobre el temperamento de un niño, en función a su conducta.

Las *entrevistas* brindan a los maestros la oportunidad de recabar información detallada de personas que conocen a los alumnos, como lo son los

padres y madres, u otros familiares. Esta información les permite dialogar con los padres sobre las virtudes y defectos de los niños, rutinas y actividades en casa. Sin embargo, cabe mencionar, que muchas de estas entrevistas son formales e informales. En conclusión, las entrevistas ayudarían a proveer información sobre las continuidades y discontinuidades del temperamento del niño y obtener información sobre sus experiencias fuera de la escuela (Keogh, 2006).

La *observación* nos facilita documentar información sobre las diferentes experiencias de vida de los niños, en entornos naturales como el ambiente familiar, el aula y en el laboratorio. Lamentablemente son pocos los estudios con muestras representativas que incluyan para su proceso de recolección de datos este tipo de instrumento.

El empleo de *cuestionarios*, han sido el método con mayor utilización en diferentes estudios, puesto que facilita la obtención de información sobre la o las variables de investigación. Es así que de acuerdo a la información que los padres y maestros tengan conocimiento del niño, estas puedan facilitar la identificación de características del niño, sea el aspecto que se esté evaluando, así como también la tendencia en las respuestas del niño.

Siguiendo la teoría de M. Rothbart, quien dedicó parte de su trabajo a la puesta en práctica de los cuestionarios, así como, establecer la validez y confiabilidad de los mismos, mencionó los tres factores del temperamento, los cuales están conformados por diferentes rasgos. También junto con su equipo de colaboradores, dieron a conocer las escalas para medir las dimensiones del temperamento, entre las que figura el Cuestionario de conducta infantil (CBQ). Así mismo, estos trabajos le brindaron la oportunidad a Goldsmith (1988) para

dar a conocer otro cuestionario, el *Toddler Behavior Assessment Questionnaire* (TBAQ), y luego este mismo ayudó a Rothbart para diseñar el *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ). Ambos instrumentos facilitaron la elaboración de dos autoinformes de temperamento para la adolescencia y la edad adulta.

### **2.2.3 Relación de los docentes con los estudiantes.**

Los cambios constantes en el mundo están influyendo de manera significativa en las interacciones dentro de un sistema. En tal sentido, se cree necesario desarrollar en las personas aquellas competencias individuales requeridas para hacer frente a todo un sistema que se encuentra en constante cambio. Por ello, la escuela tiene como objetivo primordial educar el aspecto emocional de sus alumnos tomando en cuenta aspectos propios de la personalidad como: habilidades sociales óptimas, capacidad para tomar decisiones, solucionar dificultades y relaciones interpersonales adecuadas.

Según Delors (1996) quien a solicitud de UNESCO manifiesta que el rol de las organizaciones que representan a los docentes, como es el caso de los sindicatos, los cuales se diferencian por el nivel de organización que tienen en todo el mundo, vienen fomentando que este grupo profesional tenga un papel determinante en el ámbito educativo. Además, incluye en su informe, que también es parte del rol docente, no solo el conocimiento y formación profesional, sino que es necesario contar con un perfil emocional y habilidades comunicativas adecuadas que aseguren el éxito de su desempeño docente en la formación de los alumnos.

Según Coll y Sánchez (2008, citado en Moreno, 2010), en sus diferentes estudios sobre el rol del docente y su relación con los alumnos, se orientaron básicamente a identificar las características del profesor, la conducta que éste

presenta en el aula, la metodología utilizada para enseñar, las actitudes y emociones que se presentan en la clase, así como, entre otros aspectos a considerar, etc.

Actualmente los estudios se centran en investigar esta relación, tomando en cuenta características del alumno y del profesor. También, muchas investigaciones se han orientado a comprobar que hay una relación bidireccional e interdependiente entre ambos (Collins y O'Connor, 2016).

Morales 1999, da a conocer la importancia de tres aspectos relevantes que son evidentes desde el momento en que transcurre la interacción entre profesor y alumno: Influencia de la percepción de los docentes con respecto a la conducta de los alumnos y la relación entre ambos, las consecuencias de la conducta del profesor en el alumnado y la apreciación de los alumnos con respecto al estilo de trabajo, la motivación para enseñar y la forma de comunicarse del profesor con ellos.

La interacción del profesor y el alumno, puede ser positiva o negativa, pero si esta es inadecuada, le corresponde al profesor modificarla.

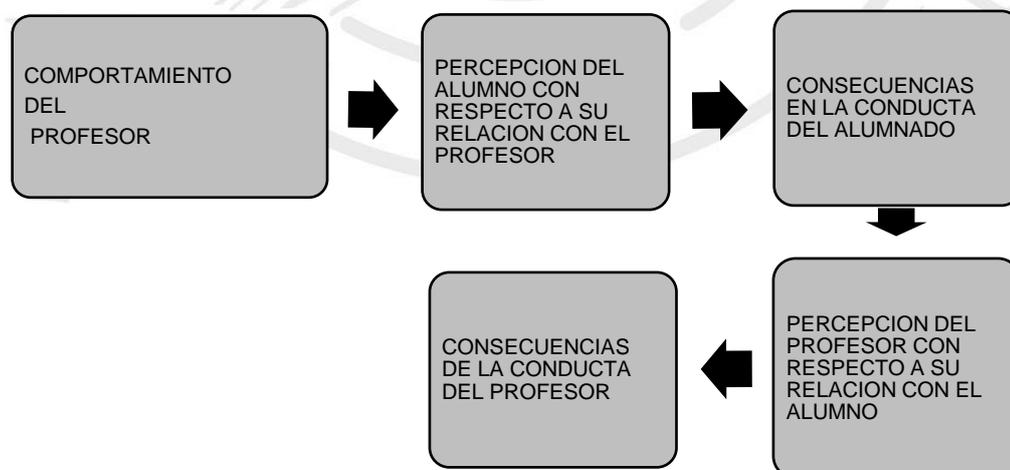


Figura 2. Relación entre las conductas y la percepción profesor-alumno (Morales, 1999)

### **2.2.3.1 Características del profesor.**

Se han encontrado muchas investigaciones sobre la interacción maestro-alumno, las cuales también se han centrado en las características del profesor. Morales (1999) propone tres aspectos relacionados con el trabajo del profesor: fomenta un ambiente seguro y confiable, brinda un aprendizaje significativo con una adecuada metodología y promueve el desarrollo de habilidades personales en los alumnos.

En otras investigaciones se mencionan dos aspectos relacionados con el profesor, la personalidad y su desempeño. Con respecto a la personalidad del profesor se distinguen el aspecto social y el afectivo (Hussain, Nawaz, y Nasir, 2013). Así como también, la personalidad madura y equilibrada. En cuanto al aspecto del desempeño del profesor, está más relacionado con su capacidad cognitiva, tiempo de experiencia, manejo adecuado de las normas en el aula y la convivencia entre ambos, profesor-alumno.

González (2004) considera que la característica más destacada señala: la autorregulación emocional, la motivación por hacer bien su trabajo, tolerancia ante situaciones difíciles, madurez y el aspecto físico; esta última no se está tomando en cuenta en el momento de estudiar la interacción maestro-alumno, ya que son aspectos inherentes a las personas y que no cambian.

Wubbles y Brekelmans (2005) señalan el rol fundamental de los estilos de comunicación por parte del docente dentro del aula. Según algunas investigaciones realizadas donde se estableció diferencias significativas entre maestros principiantes y maestros con experiencia, se pudo demostrar la facilidad en establecer una buena relación con los estudiantes, tomando en

cuenta aspectos como el manejo de los espacios en el aula, las diferentes posturas corporales, manejo de los tonos de voz y expresiones faciales, es decir, toda una gama de comunicación visual determinante en la relación con los estudiantes.

También se han realizado estudios sobre algunas dificultades con maestros principiantes. En el estudio de Van Tartwijk (1993, como se citó en Wubbels y Brekelmans, 2005) sobre los comportamientos no verbales y la percepción interpersonal, se menciona la importancia de facilitar el contacto visual con la clase, pero en conjunto con actitudes dominantes, se puede interpretar como un aspecto de limitación ante la comunicación que puedan establecer de manera flexible el maestro y estudiante.

Los resultados anteriores respaldan la necesidad de que los maestros principiantes, al buscar representar la imagen de un maestro con experiencia cada vez que se dirigen a la clase como un grupo y no logran la atención, comunicación y motivación efectiva de los alumnos, deban recibir un entrenamiento en habilidades de comunicación, sociales, entre otras, etc: las cuales les faciliten una mejor interacción con sus alumnos.

### **2.2.3.2 Competencias socioemocionales del docente.**

El rol docente en la actualidad está atravesando por una serie de cambios, es decir, cambios que le han ido generando nuevos desafíos con el pasar del tiempo, los cuales se centran en que su labor ya no es una labor solo instructiva, sino también, una labor de apoyo emocional para sus estudiantes. Esto está directamente relacionado con las competencias socioemocionales con las que debe contar el docente, como parte de su propio desarrollo personal y por ende

esté preparado para lograr que sus alumnos sean mejores personas, no solo a nivel académico, sino también, a nivel emocional (Bisquerra, 2003).

Los docentes que se preocupan en desarrollar las habilidades emocionales y sociales en ellos mismos y en sus estudiantes, mejoran notablemente el clima en el aula y sus vínculos con éstos, con esto se pueden lograr grandes resultados, como: la disminución de la deserción escolar, menos dificultades en las conductas disruptivas y a nivel de comunicación.

Según Zabalza (2012) con el pasar de los años las políticas educativas han centrado mayor interés en dar énfasis al desarrollo de las competencias personales y profesionales en la formación de los docentes, necesarias para fortalecer su desempeño, pero para que esto se logre, se deben promover cambios y adaptaciones curriculares, así como, impulsar el entrenamiento y la práctica de los mismos.

Cabe mencionar que, dentro de la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, se ha incluido el término de competencias emocionales o socio-emocionales, las mismas que han pasado por una serie de aportes al respecto para entender cómo deben ser contextualizadas. Bisquerra define la competencia emocional “como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22).

De acuerdo a los diferentes aportes de Bisquerra a la educación emocional y propuestas, considera las siguientes competencias socioemocionales: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar.

Es importante tener en cuenta que el interés actual de muchos investigadores en el ámbito educativo, es impulsar el desarrollo de estas competencias a través de programas instructivos y entrenamientos prácticos, tanto a docentes como a padres de familia, por ser las personas directamente relacionadas con los estudiantes, ya que por un lado, es en la familia donde el niño aprende a conocer y expresar sus emociones; y en el centro educativo van a tener un rol más activo, al ampliar su entorno social, el cual tiende a ser diversificado y cambiante.

### **2.2.3.3 Características del alumno.**

En los estudios sobre la relación profesor-alumno, el rol que desempeña el alumno, es tan relevante, como el estudio de las características del docente, mencionadas anteriormente. La influencia del alumno en esta relación depende de su conducta, personalidad, estilo de aprendizaje, capacidad para relacionarse con los demás y cómo expresa sobre la percepción que los demás tienen de él.

Pianta (2001) en sus investigaciones señala que algunos aspectos personales de los alumnos que estarían relacionadas con la forma en que interaccionan con los profesores, son aquellas como la conducta, el rendimiento académico y sus relaciones interpersonales.

### **2.2.3.4 Influencia de la teoría del apego en la relación profesor-alumno.**

Dentro de los aportes de la teoría de Bowlby, uno de los campos en el cual ha demostrado mayor influencia es en el ámbito educativo, pues analiza la forma en que se establecen la relación profesor- alumno. Así mismo, destaca en sus estudios sobre estas interacciones, la influencia del desarrollo emocional y educativo del niño (Pianta, 2001).

Según Bowlby (1980, citado en Pianta, 1997) el vínculo entre madre e hijo se presenta como una primera relación que puede influir sobre la forma en que este va a establecer sus otras relaciones. Esta teoría parte de una serie de planteamientos relacionados con el desarrollo socio-emocional y el sistema familiar, representado específicamente por la primera persona que está con el niño, la madre. Es así que su teoría planteó tres patrones de apego en la infancia, que fue mencionado anteriormente; el apego seguro (confianza del niño hacia su cuidador), apego inseguro (y el apego desorganizado). Es por esto, que se explica por qué considerar al maestro una figura de apego, sobre todo más importante en el nivel preescolar, pues los niños al iniciar esta etapa, pasan del ambiente de casa al de la escuela.

#### ***2.2.3.5 Relación de la teoría del apego con el ajuste escolar del niño.***

El entorno educativo es concebido como aquel contexto en el cual se presentan una serie de desafíos y demandas relacionadas, tanto con el aspecto curricular, como a nivel del desarrollo social, ante las cuales se requiere la adaptación de los niños a estos aspectos. Esta adaptación o ajuste escolar, también incluye aspectos como las habilidades sociales, emocionales y conductuales, los cuales conllevan a lograr el éxito académico.

Las investigaciones realizadas con respecto a la interacción madre-hijo se han relacionado, en su mayoría, con el aspecto académico y social, específicamente en etapa de la educación temprana y preescolar.

Con respecto al “Apego y habilidades sociales”, las investigaciones relacionadas con el apego y el desarrollo social de los niños, se han vinculado con el apego hacia la madre como aquel que se establece con amigos, compañeros y maestros. Es así, que se concluyó que el contar con apego

adecuado y formado en las bases de un hogar estable, determina que un niño pueda interactuar con otros de manera positiva, a comparación de aquellos niños con apego inseguro. De igual manera estos niños, también establecen relaciones de mayor calidad con sus maestros. Por el contrario, los niños inseguros presentan dificultades en sus relaciones interpersonales, no se integran con facilidad a actividades como el juego y presentan dificultades en las interacciones con sus maestros.

Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz (2004) mencionan que las interacciones sociales que los niños establecen en su dinámica familiar cumplen un rol más significativo en los primeros años de vida, a comparación de aquellas relaciones que establecen con personas que no forman parte de su familia, la cuales su influencia se evidencia en años posteriores.

De acuerdo a lo antes mencionado, la adaptación posterior es parte de la etapa del desarrollo y aquellas vivencias propias del individuo. Por ello, se entiende que esta etapa y las vivencias se ven influenciadas con el desarrollo social temprano.

Finalmente, algunos estudios señalan que existe una adecuada relación entre empatía y apego seguro, el afecto y el apoyo familiar, el modelado de emociones empáticas, la estimulación familiar y el estilo de crianza

En relación al “Apego y habilidades cognitivas”, se busca relacionar la influencia del apego con la adaptación del niño al ámbito educativo. De acuerdo a los diferentes estudios, se señala que los niños que presentan un apego seguro presentan adecuadas habilidades cognitivas, sobre todo en las áreas de memoria y razonamiento. Sin embargo, el grupo de niños con un apego inseguro presentan dificultades en pruebas de competencia académica.

Algunos autores han mostrado interés por explicar sobre la asociación entre apego y cognición, los cuales han señalado una serie de aspectos que intervienen en esta asociación, llegando a encontrar que los niños que han presentado un apego seguro tienden a investigar con mayor interés y disposición que los niños inseguros, el nivel académico de los padres, fomenta un buen nivel de comprensión y adquisición del conocimiento, las relaciones sociales (estas relaciones que establece con sus compañeros y maestros está influenciada por las relaciones de apego anteriores) y el rendimiento del niño en pruebas de habilidad cognoscitiva puede evidenciar también su situación socioemocional, es decir, aquellos niños que son seguros muestran mayor capacidad de habilidades comunicativas y están más atentos durante las tareas estructuradas.

#### **2.2.3.6 Influencia de la Teoría de Robert Pianta en la relación profesor-alumno.**

Pianta destacó por sus diferentes investigaciones en la intersección de la educación y el desarrollo humano, las cuales han influido en el avance de la conceptualización de las interacciones y relaciones profesor-alumno. Sus contribuciones estaban orientadas a documentar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Así también, el Dr. Pianta ha dirigido investigaciones sobre el desarrollo de herramientas de medición y mejora que ayudan a los maestros a interactuar con los estudiantes de manera más efectiva. Además, consideró un de los aspectos básicos para sus estudios, los fundamentos de la teoría del apego.

En uno de sus libros *Enhancing relationships between children and teachers*, logró reunir una serie estudios orientados a describir la relación entre el profesor y el alumno, las cuales han sido de gran ayuda para investigaciones

posteriores. En conclusión, su principal aporte con respecto a las relaciones, se centra en el desarrollo de un enfoque de intervención a nivel preventivo, fortaleciendo el aspecto social del niño y disminuyendo la incidencia de riesgos que pudieran afectar a los niños.

Los orígenes de esta teoría se basan en el interés que tuvo desde que inició su labor como maestro de educación especial. Después de iniciar su trabajo con alumnos que necesitaban de un cuidado más individualizado y supervisado, estableció los efectos de esta relación sobre aquellos niños que presentaban dificultades de autorregulación y que tuvieron problemas con sus profesores. También observó que, en estas situaciones, donde no se veían relaciones adecuadas, era necesario el contacto de un apoyo externo, es decir, otros profesores.

Para comprender cómo se presentan los procesos sociales y de qué manera influyen en las interacciones dentro del aula, Robert Pianta, se propuso estudiar al niño como parte de un sistema, decidiendo trasladar esta teoría al campo de la educación. Por ello, decidió utilizar estos conceptos al estudiar las relaciones entre niños y maestros, explicando así que este tipo de relación puede ser considerada como un sistema.

Otro aspecto importante de su teoría es la relación de semejanza que establece con los estudios de Vygotsky sobre la zona de desarrollo, la cual incluye en sus teorías sobre los sistemas y la diferencia que existe entre el desempeño que presenta un niño ante una tarea o al interactuar con un maestro, según las interacciones, el apoyo y motivación del maestro.

Pianta (1999) tomando en cuenta el concepto de sistemas, señala que son los sistemas dinámicos los que intervienen en el desarrollo global del niño,

los cuales cambian según las diferentes experiencias que van influyendo en el entorno del niño. Se evidencia en la siguiente figura.

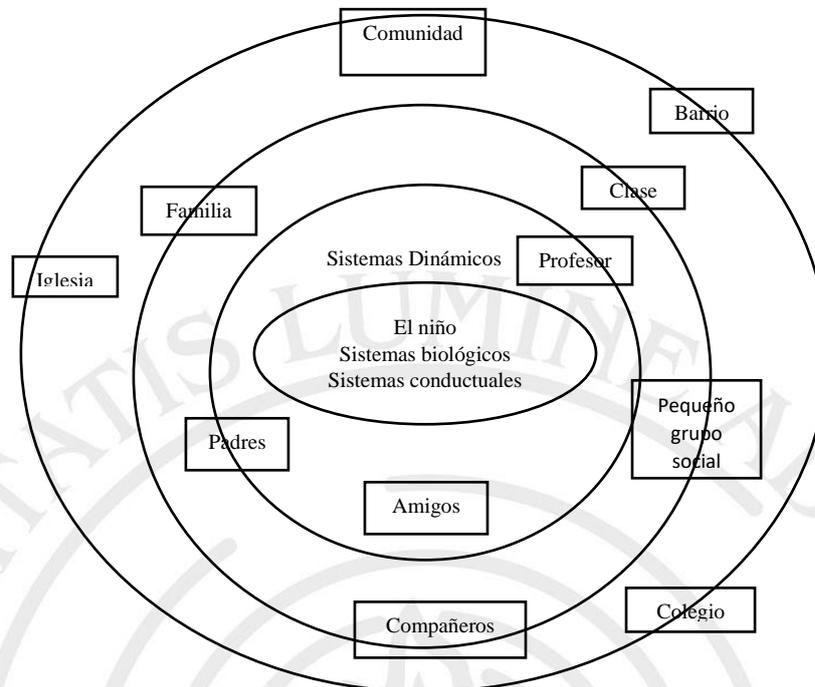


Figura 3. Sistemas dinámicos para el desarrollo. Pianta (1999)

Según Pianta (1999) considera dentro del sistema, el rol importante del profesor, el cual busca interactuar con los alumnos, teniendo como fortalezas, su formación profesional, dominio de sus temas, experiencia, preocupaciones, aficiones e intereses, etc.

De la misma forma, que incluyó la teoría de sistemas en sus estudios sobre el desarrollo del niño, también consideró la Teoría del Apego, señalando aquellos modelos internos, que intervienen en sus primeras vivencias, su relación con otros y en el ámbito escolar. También, afirma la importancia del apego temprano para el desarrollo social futuro.

Cabe mencionar que, en el transcurso de la etapa preescolar y comienzos del año escolar, se puede observar a los niños más sensibles ante las experiencias externas, las cuales pueden influir en el tipo de apego que este

puede establecer y que está directamente relacionado con aspectos como su autonomía y regulación emocional, que en aquellos años posteriores a estas etapas de su desarrollo. Por ejemplo, en los niños pequeños los problemas de conducta pueden ser modificados con más facilidad que en los niños mayores.

### **2.2.3.7 Principales Aspectos de la relación profesor-alumno.**

La forma que el profesor se relaciona con los alumnos tiende a ser diferente según su condición y cualidad. Estas relaciones pueden ser cercanas, afectuosas, distantes, formales y conflictivas.

Según la teoría del apego se establecen tres tipos de relación, de acuerdo a la conducta del alumno, puede ser: segura, evitativa y ambivalente.

Así también, otro tipo de relación que se caracterizó en estos estudios fue sobre la forma como los profesores percibían a sus alumnos en el aula, basándose en aspectos como la seguridad, dependencia, temor, ansiedad, entre otros.

Pianta (1994) señaló seis tipos de esta relación: la dependiente, caracterizada por el exceso de confianza por parte del maestro hacia sus alumnos, la relación de implicación positiva, donde se destaca la presencia de actitudes de cordialidad y afectividad, la relación disfuncional, la cual muestra actitudes poco asertivas por parte del profesor, como ser poco tolerante, ansioso y con accesos de cólera, la relación funcional promedio, la relación tensa o irritante, la cual se manifiesta a manera de desacuerdos y la relación no implicada, en la cual se observa al maestro con rasgos de ser poco cordial, algo callado y muy tolerante.

En estudios realizados por Pianta & Steinberg (1992), señalan tres aspectos importantes que caracterizan a la interacción entre profesor y alumno,

las cuales identificó como: dependencia, conflicto y cercanía. De acuerdo a estos estudios, se encontraron los siguientes resultados según la forma en que se han estado presentando estas relaciones, tal es así que se ha encontrado una puntuación alta en la dimensión de dependencia, pero moderada en cercanía y conflicto; en la *relación tipo positiva* se obtuvo una puntuación alta en la dimensión de cercanía, pero baja en conflicto; en la relación de tipo de *relación funcional promedio* presenta un puntaje moderado en la dimensión conflicto, cercanía y dependencia; con respecto al tipo de *relación tensa* se encontró un puntaje elevado en la dimensión conflicto y dependencia, siendo moderado en la dimensión cercanía; y en cuanto al tipo de *relación no implicada*, se concluyó con una puntuación baja en conflicto, dependencia y cercanía.

De acuerdo a las investigaciones de Pianta (1999), comprobó que en la relación profesor-alumno intervienen algunos aspectos como la historia personal, experiencia de vida, relaciones interpersonales, etc.

Finalmente, la forma en que el profesor establece un vínculo afectivo con sus alumnos dependerá de algunos aspectos personales y del entorno que pueden influir en esta relación.

#### **2.2.3.8 Influencia de la relación profesor-alumno en el ajuste escolar del niño.**

Según los diferentes estudios, hay un interés en analizar las diferentes situaciones que promueven el logro del éxito escolar cuando los niños ya inician el período educativo formal. Pianta (1999), manifiesta que el aspecto social representa un factor importante para el desarrollo maduracional de los niños, por lo que la escuela debe ser vista como un contexto para el desarrollo, considerando algunos factores deben ser adaptados según las demandas del

niño. Pianta junto con otros autores mostraron interés por el *buen ajuste escolar* o llamado por otros, como el *ajuste a la escuela*, relacionada más que con el rendimiento académico, es también con el afecto y actitud hacia la escuela, a la par con su motivación y deseo de ser parte de la misma.

Cabe mencionar que, debería mostrarse mayor interés a aquellas situaciones desfavorables que se presentan durante el inicio del desarrollo, puesto que nos estarían dando indicios de posibles dificultades en el aspecto conductual y emocional; así como también, en el entorno familiar y social. Durante el inicio del primer período escolar, los niños ya hacen evidentes sus procesos de aprendizaje, sus valores, actitudes y preferencias. Al finalizar la etapa de la educación primaria, se puede afirmar que son conscientes de los aprendizajes significativos asimilados durante esta etapa.

A continuación, se analizará la relación profesor-alumno tomando como base las tres características más significativas de esta relación: cercanía, dependencia y conflicto, así como, el ajuste escolar.

#### **A) Relación profesor-alumno y la dimensión cercanía**

Esta relación caracterizada por la dimensión cercanía con el maestro brinda un beneficio consistente a los niños que recién forman parte del ámbito educativo, puesto que facilitaría su adaptación. También fomenta la buena disposición y actitud frente a los estudios, por ejemplo, la capacidad de los niños para entender el idioma y las matemáticas. De igual manera, las relaciones de confianza que se establecen con los maestros, se verán reflejadas en comportamientos esperados en el aula y con mayor disposición para respetar las normas.

En cuanto al tipo de relaciones interpersonales que establecen con los demás, tiende a ser muy significativa en aquellos estudiantes que interactúan de manera positiva con su profesor, a diferencia de aquellos que mantienen relaciones conflictivas.

### **B) Relación profesor-alumno y la dimensión conflicto**

Según las investigaciones de Pianta (1994), con respecto a esta dimensión, manifiesta que se han encontrado alumnos con dificultades conductuales, de aprendizaje y una comunicación tensa con el docente. El conflicto se ha relacionado directamente con conductas como el mostrar poca responsabilidad, ser poco colaborador y con poco interés por los estudios.

Pianta y Hamre (2001) establecieron que la dimensión conflicto se relaciona directamente con aspectos como la deserción escolar a temprana edad, con un bajo desempeño académico, dificultades de comportamiento y para establecer adecuadas relaciones interpersonales; lo cual traería como consecuencia el incumplimiento de normas y por ende un ajuste escolar poco exitoso y eficaz en su rendimiento.

### **C) Relación profesor-alumno caracterizadas por la dependencia**

Esta dimensión se relaciona directamente con situaciones conflicto en la adaptación a la escuela, con un rendimiento muy bajo y con un sentimiento de poca motivación hacia el cumplimiento de tareas. En un estudio de tipo longitudinal se determinó que un grupo de niños que se mostraban dependientes con sus maestros, obtuvieron un nivel alto de ansiedad y en consecuencia presentaban bajo rendimiento académico. También se encontró en otros estudios características de estabilidad e inestabilidad relacionadas con la interacción profesor-alumno. Pianta (1995).

Jerome (citado en Moreno, 2010), en sus estudios concluye que las demandas de los niños también van cambiando de acuerdo a la edad y su desarrollo, su proceso de madurez hará que ya no necesite de un apoyo emocional constante, por lo tanto, estos niños irán buscando, mayor capacidad de independencia y autonomía.

Por lo antes mencionado, el proceso de madurez del niño en cuanto a su desarrollo personal y emocional, es un aspecto que influye de manera directa en la interacción con el docente. Según los fundamentos sobre el apego, esta situación tiende a cambiar con el tiempo. Sin embargo, no se han encontrado muchas investigaciones sobre estas relaciones en la niñez intermedia, pero se tiene la impresión los cambios en la personalidad y el aprendizaje, a lo largo de este período, hace que se incremente el interés por las relaciones con los compañeros y disminuya con el tiempo la importancia de la relación con el profesor.

#### ***2.2.3.9 Influencia de la relación maestro-estudiante sobre el bienestar del maestro.***

Las relaciones que han establecido los maestros con sus estudiantes, le ha permitido sentirse bien consigo mismo y dar sentido a su labor docente. Siendo parte de su perfil docente la motivación constante y el interés de su deseo de trabajar con niños. Según estudios realizados con docentes que han trabajado en escuelas primarias y secundarias, la labor de estos ha sido emocionalmente más intensas a nivel primaria que en secundaria, ya que en primaria se experimentan sensaciones de ira y frustración frente a situaciones que resultaban complicadas de afrontar por las actitudes de los estudiantes. En

cambio, en el nivel secundario, las actitudes eran más de reconocimiento y respeto.

### **2.3 Definición de términos**

Se hace referencia a términos claves que ayudarán a entender el objeto de estudio de esta investigación, los cuales serán detallados y explicados a continuación:

#### **Temperamento.**

Es la forma cómo un individuo se comporta y se relaciona con los demás, es una reacción biológica, sin la intervención de factores externos

#### **Estudiante.**

Es aquel que asiste a un centro de enseñanza, a recibir clases de un profesor (Allidiere, 2004).

#### **Docente.**

Persona que enseña o instruye una materia (Allidiere, 2004).

#### **Temperamento infantil.**

Es la forma de responder de los estudiantes cuando un maestro designa una determinada tarea, en las diferencias de constancia cuando se enfrentan a un proyecto largo o en la rapidez o lentitud con la que se ponen a trabajar al volver del recreo (Keogh, 2006).

### **2.4 Hipótesis**

#### **2.4.1 Hipótesis general.**

El temperamento infantil se relaciona con la interacción docente-alumno, en un grupo de estudiantes de un centro educativo particular parroquial.

#### **2.4.2 Hipótesis específicas.**

H1.1: La afectividad negativa se relaciona con conflicto en la interacción docente- alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.2: La afectividad negativa se relaciona con cercanía en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.3: La afectividad negativa se relaciona con dependencia en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.4: Existe relación entre la extraversión y conflicto en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.5: Existe relación entre la extraversión y cercanía en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.6: Existe relación entre la extraversión y dependencia en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.7: El control de esfuerzo se relaciona con conflicto en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.8: El control de esfuerzo se relaciona con cercanía en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

H1.9: El control de esfuerzo se relaciona con dependencia en la interacción docente-alumno de una institución educativa particular parroquial.

## **CAPÍTULO III: METODO**

Este capítulo comprende los aspectos metodológicos sobre los cuales se fundamenta el presente estudio, se describe el nivel, tipo y diseño de la investigación, así como, la población, muestra y las variables. Finalmente se mencionan los instrumentos utilizados, el procesamiento y análisis de los resultados.

### **3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación**

#### **Nivel**

El presente estudio se caracteriza por tener un nivel de investigación descriptivo según Sánchez y Reyes (2015), considerando que nos proporciona información sobre las diferencias temperamentales que presentan los estudiantes de un centro educativo, los cuales se manifiestan en sus comportamientos y que podrían influir de manera directa en su relación con los docentes.

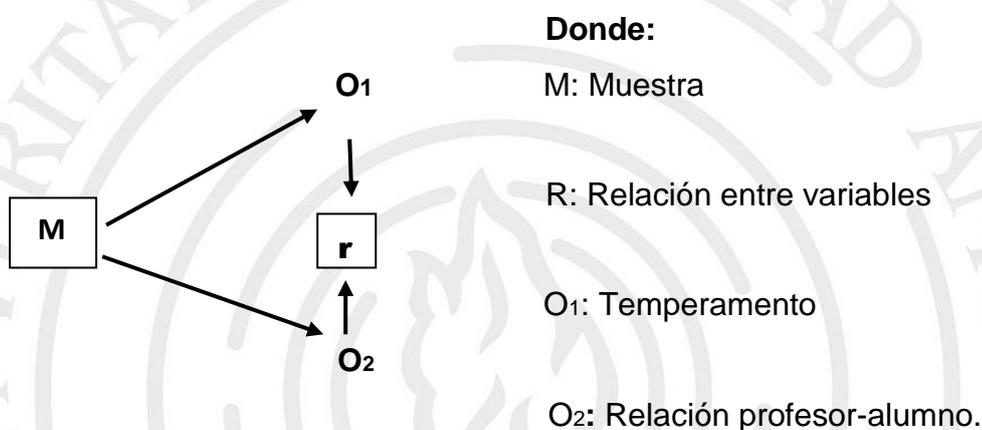
#### **Tipo**

De acuerdo al presente estudio, el tipo de investigación es Básico y Sustantiva, pues se busca contribuir al campo de la educación, a través de las teorías de la psicología del desarrollo y con los instrumentos de investigación todo lo referente al temperamento infantil y cómo los docentes interactúan con los alumnos. Además, se busca describir y explicar la conducta infantil manifestada en las diferencias temperamentales, con el objetivo de que ésta sea entendida por el docente en el entorno educativo. También se busca contribuir con un adecuado manejo de la misma por parte de los docentes y padres de familia (Sánchez y Reyes, 2015)

## Diseño

Según el objetivo de la investigación, se ha considerado el diseño correlacional en términos de asociación, por cuanto la primera variable, temperamento infantil, que evalúa la conducta del niño, es contestada por los padres de familia y la otra variable, interacción docente-alumno, respondida por las docentes quienes tienen a su cargo las aulas de primer y segundo grado de primaria. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Representación del diseño:



### 3.2 Participantes

A continuación, se describe la población y muestra que se han tomado en cuenta para esta investigación:

#### 3.2.1 Población.

En la presente investigación, la población estuvo conformada por estudiantes de un centro educativo, el cual tiene aproximadamente 400 estudiantes entre los niveles de primaria y secundaria.

Al delimitar la población se consideró el grupo de alumnos de primaria, por ser un grupo relevante para la presente investigación, y del cual se ha definido la muestra, así como, las docentes de las respectivas aulas, de primer y segundo grado.

Se consideró los siguientes criterios:

Criterios de Inclusión:

Estudiantes de ambos sexos.

Estudiantes del nivel primario.

Niños y niñas que tiene una asistencia regular al centro educativo y que no presenten ausencias constantes.

Las docentes de las respectivas aulas de primer y segundo grado.

Criterios de Exclusión:

Padres que no asistieron a las reuniones previas a la toma de pruebas.

Padres que no acepten tomar la prueba o que se ausenten el día de las evaluaciones.

Padres que presenten alguna discapacidad visual o cognitiva.

### 3.2.2 Muestra.

La selección de la muestra se realizó bajo el muestreo no probabilístico intencional, limitando la muestra solo a estos casos según convenga.

En función a los criterios antes mencionados, se incluyó un total de 98 estudiantes, de ambos sexos, pertenecientes a la UGEL 01 San Juan de Miraflores.

Los estudiantes de esta institución proceden de familias con un nivel socioeconómico promedio y de condición muy baja. Así también, se incluyó a 4 docentes de los respectivos grados académicos, puesto que son dos aulas por

grado, se consideró a dos docentes del aula de primer grado y las otras dos del aula de segundo grado.

En la tabla 4, se observa que la muestra representativa quedó conformada con 90 estudiantes, entre 6 y 8 años, encontrándose que el 56,7% estuvo conformado por estudiantes de 7 años.

Tabla 4

*Distribución de la muestra según edad*

Edad	F	%
6	18	20
7	51	56,7
8	21	23,3
Total	90	100

En la tabla 5, la muestra estuvo conformada equitativamente respecto al sexo, 50% en hombres y mujeres respectivamente.

Tabla 5

*Distribución de la muestra según sexo*

Sexo	F	%
Hombre	45	50
Mujer	45	50
Total	90	100

En la tabla 6, se puede observar que el 57,8% lo conformaron estudiantes del primer grado y el 42,2% estudiantes del segundo grado.

Tabla 6

*Distribución de la muestra según grado de instrucción*

Grado	F	%
-------	---	---

1° grado	52	57,8
2° grado	38	42,2
Total	90	100

En la tabla 7, se observa qué según la presencia de alguna dificultad reportada, se tiene que el 80% de la muestra no presenta dificultad, en tanto que el 20% si presenta dificultad.

Tabla 7

*Distribución de la muestra según dificultad presentada*

Dificultad	F	%
Sin dificultad	72	80
Con dificultad	18	20
Total	90	100

### 3.3 Variables

En esta investigación se estudian dos variables: Temperamento y Relación Profesor-Alumno. A continuación, se definen cada una de ellas, de manera conceptual y operacional:

- Temperamento Infantil
- Interacción - profesor

#### 3.3.1 Temperamento Infantil.

**Definición conceptual:** Es el estilo conductual y las formas características de los individuos de responder al mundo que los rodea y de interactuar con él. Thomas y Chess (citados en Keogh, 2006, p. 29).

**Definición Operacional:** Medido a través del cuestionario de conducta infantil, versión muy corta de Rothbart (2002), el cual, al ser revisado para la presente investigación, consta de tres dimensiones: Afectividad Negativa, Extraversión y Control de Esfuerzo.

Tabla 8.

*Operacionalización de la variable temperamento infantil*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Afectividad Negativa	Se frustra y se molesta bastante	2, 5, 8, 11,14,17,20, 23, 26, 29, 32, 35
Extraversión	Presenta mucha energía y actividad	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 34, 31
Control de Esfuerzo	Se mantiene atento y en otros momentos se abstrae	3, 6, 9,12, 15, 18, 21

### 3.3.2 Relación docente-alumno.

**Definición conceptual:** Es aquella forma que tienen dos o más sujetos de interactuar en una determinada situación (Pianta, 2009).

**Definición Operacional:** Medida con la escala de relación docente-alumno y consta de 3 dimensiones: Conflicto, Cercanía y Dependencia (Pianta, 2001)

Tabla 9

*Operacionalización de la variable relación profesor-alumno*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conflicto	El profesor percibe su relación con su estudiante como negativa o conflictiva.	2, 6, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26.
Cercanía	Experiencias afectivas, cálidas y de comunicación efectiva entre un profesor y el alumno.	1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 27, 28
Dependencia	El profesor percibe a un estudiante en particular como especialmente dependiente.	8, 10, 14, 17, 21, 25

### 3.4 Técnicas de recolección de datos

Se llevó a cabo bajo el siguiente procedimiento:

- Presentación de una solicitud en la dirección del centro educativo, con el objetivo de tramitar el permiso para iniciar el trabajo de estudio.
- Programación de reuniones con los padres de familia de primer y segundo grado de primaria en dos fechas diferentes, de acuerdo al grado correspondiente. En esta reunión se les explicó de qué se trataría el estudio y en qué los beneficiaría a ellos y a sus hijos.
- Se entregó a la directora los documentos sobre el consentimiento informado para ser firmado por los padres y docentes que iban a participar en la presente investigación. Luego se procedió a la aplicación de los instrumentos, se programó una reunión para la entrega de resultados a la dirección y otra reunión con los padres, para informarles al respecto de los resultados y algunas estrategias que podrían utilizar para el manejo adecuado de la conducta de sus hijos y que esto ayude a su relación con la docente del aula.
- También se realizó una reunión con las docentes de las dos aulas de primer grado y las dos aulas de segundo grado, a quienes se les brindó orientación sobre estrategias de manejo conductual en el aula, de acuerdo a las observaciones realizadas durante sus horas de clase.

Se aplicaron dos instrumentos para la medición de las variables de estudio, los cuales son:

### 3.4.1 Cuestionario de Conducta Infantil.

#### a. Ficha técnica

Nombre Original	: The Children's Behavior Questionnaire.
Siglas	: CBQ
Autor	: Mary K. Rothbart
Año	: 2002
Procedencia	: Estados Unidos
Nombre traducido	: Cuestionario de Conducta Infantil.
Traducido	: Grupo de Investigación (GIPSE).
Significatividad	: Mide el temperamento en niños.

#### b. Descripción del instrumento

El Cuestionario de Conducta Infantil – Versión Muy Corta, es un instrumento propuesto por Mary Rothbart (2002), el cual evalúa la conducta infantil en niños con edades entre los tres y ocho años. En cuanto a la estructura original del instrumento, está conformado por 195 ítems, la versión corta de 94 ítems, ambos miden 15 rasgos del temperamento. La tercera versión, es la forma muy corta, utilizada para el presente estudio y consta de 36 ítems. Esta versión mide tres dimensiones del temperamento: surgencia, afectividad negativa y control de esfuerzo. Esta prueba es contestada por los padres.

El instrumento consta de 4 hojas con las respectivas preguntas y un tiempo de administración aproximado entre 15 y 20 minutos. Puede ser completado por la madre o alguna persona que viva con el menor y quienes deben brindar información referida a la conducta que presenta el niño durante el tiempo de convivencia con la familia. Se puede administrar a una sola persona o de manera grupal. Si alguno de los padres o familiares del niño desea hacer

alguna pregunta al respecto del instrumento, se le brinda la explicación respectiva durante el desarrollo del mismo.

**c. Validez y confiabilidad de prueba original.**

Se realizó la adaptación al español del Children's Behavior Questionnaire (CBQ) de Rothbart (2001), por el Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPSE) de la Universidad de Murcia en España.

Con respecto a las versiones breve y muy breve, se demostró una consistencia y validez de contenido, comparada con la escala original que contiene 195 ítems (Putman, S. & Rothbart, M. 2006).

**d. Validez y confiabilidad de prueba adaptada.**

Se procedió con la revisión teórica del cuestionario, así como de los ítems de cada dimensión evaluada. Se realizó el análisis de validez de contenido por juicio de expertos, quienes evaluaron los ítems en función de su representatividad (si los ítems pertenecen al área en la que han sido agrupados) y claridad en la redacción (si los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos fácilmente), así como, la interrelación de las dimensiones y el puntaje total del test. Con respecto a la V de Aiken, se reportó en todos los casos (dimensiones) valores V de Aiken iguales a 1, todos ellos significativos ( $p < 0,05$ ).

Estos resultados pueden ser visualizados en las tablas 23 a 25 del apéndice A. Al analizar la intercorrelación de las dimensiones y el puntaje total, en la tabla 26 del apéndice A se puede observar que en todos los casos existe correlación significativa entre cada dimensión y el puntaje total, siendo todas ellas indicadores de correlaciones moderadas, señalando de este modo que en su conjunto están midiendo lo mismo.

El análisis de confiabilidad del instrumento se realizó con el Alfa de Cronbach. Si bien todos los ítems fueron considerados válidos por medio de la validez de contenido, al momento de analizar los índices de homogeneidad o correlación ítem-test corregida, se eliminaron aquellos que no superaban lo requerido empíricamente (0,20), eliminándose en este caso los ítems 20, 26 y 29 de la dimensión afectividad negativa; el ítem 13 de la dimensión extraversión y el ítem 36 de la dimensión control de esfuerzo. De esta forma todos los ítems reportaban índices de homogeneidad mayores a 0,20. La escala quedó conformada por 31 ítems, los cuales reportan un coeficiente de confiabilidad igual a 0,752 en la escala global. Por otro lado, se reportaron coeficientes de confiabilidad por encima de lo requerido empíricamente en las dimensiones, es así que la dimensión afectividad negativa reportó el coeficiente más elevado (0,756), seguido de la dimensión extraversión (0,716) y de la dimensión control de esfuerzo (0,704), dichos valores pueden ser visualizados en las tablas 27 a 29 del apéndice A.

Según los resultados del análisis psicométrico del instrumento, este presenta validez y confiabilidad.

### **3.4.2 Escala de Interacción Profesor-Alumno.**

#### **a. Ficha técnica**

Nombre original	: Student – Teacher Relationship Scale.
Siglas	: STRS
Autor	: Robert Pianta
Año	: 2001
Procedencia	: Universidad de Virginia- Estados Unidos
Nombre del instrumento traducido:	Escala de Relación Profesor-Alumno

Traducido al español : Moreno y Martínez (2008)

Significatividad : Mide la relación profesor-alumno.

### **b. Descripción del instrumento**

La Escala de Relación Profesor-Alumno, creada por Robert Pianta (2001), es utilizada para describir cómo perciben los profesores su relación con los estudiantes en el entorno educativo. Esta relación se describe en función a tres dimensiones básicas conflicto (caracterizada por los altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes), cercanía (se relaciona con la calidez en las relaciones, la forma de expresar afecto y comunicación abierta con los estudiantes) y dependencia (es la forma como los profesores perciben a los niños muy dependientes a ellos, con reacciones emocionales exageradas y con gran demanda de atención de parte del profesor hacia el alumno). Esta escala se utiliza para niños en edad preescolar y niños de educación primaria.

Está conformada por una hoja de 28 preguntas, es una escala tipo auto-informe en el que el informante (profesor) debe responder a una serie de preguntas referidas a la percepción que tiene con respecto a cada uno de sus alumnos. Esta escala puede ser aplicada en forma individual o en grupo.

### **c. Validez y confiabilidad de prueba original.**

Se realizó la adaptación al español del Student-Relationship Scale (STRS), traducida y validada por los investigadores Moreno y Martínez de la Universidad Complutense de Madrid (España), con la respectiva autorización del autor, Robert Pianta.

#### **d. Validez y confiabilidad de prueba adaptada.**

Se procedió con la revisión teórica del cuestionario, así como de los ítems de cada dimensión evaluada. Se realizó el análisis de validez de contenido por juicio de expertos, quienes evaluaron los ítems en función de su representatividad (si los ítems pertenecen al área en la que han sido agrupados) y claridad en la redacción (si los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos fácilmente), así como, la interrelación de las dimensiones y el puntaje total del test. Con respecto a la V de Aiken, se reportó en todos los casos (dimensiones) valores V de Aiken iguales a 1, todos ellos significativos ( $p < 0,05$ ).

Estos resultados pueden ser visualizados en las tablas 30 a 32 del apéndice B. Al analizar la intercorrelación de las dimensiones y el puntaje total, en la tabla 33 del apéndice B se puede observar que en todos los casos existe correlación significativa entre cada dimensión y el puntaje total, observándose correlación que oscilan entre moderadas a altas, señalando de este modo que en su conjunto están midiendo lo mismo.

Respecto a la confiabilidad, se realizó el mismo procedimiento que en el instrumento anterior, estimándose a través del coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach. Si bien todos los ítems fueron considerados válidos por medio de la validez de contenido, al momento de analizar los índices de homogeneidad o correlación ítem-test corregida, se eliminaron aquellos que no superaban lo requerido empíricamente (0,20), eliminándose en este caso el ítem 19 de la dimensión conflicto; y los ítems 4, 15, 21 y 28 de la dimensión cercanía; con excepción de los ítems de la dimensión dependencia, a pesar de que algunos de ellos no superaron el 0,20; no se los eliminó porque el alfa de Cronbach en dicha

dimensión no aumentaba (ver tablas 34 a 36 del apéndice B). De esta forma la escala quedó conformada por 23 ítems, los cuales reportan un Alfa de Cronbach igual a 0,702 a nivel global.

Al analizar los coeficientes de confiabilidad para cada una de las dimensiones, se reportan, para la dimensión conflicto un alfa de 0,871; para la dimensión cercanía un alfa de 0,606 y para la dimensión dependencia un alfa de 0,335. Como se observa solo la primera dimensión reporta un coeficiente superior a lo esperado, en tanto que las otras dos dimensiones apenas alcanzan lo requerido empíricamente o está por debajo de lo esperado; sin embargo, considerando el coeficiente alfa global, se comprueba la confiabilidad del instrumento.

De acuerdo a lo mencionado con respecto al análisis psicométrico del instrumento, este posee validez y confiabilidad adecuadas.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Finalizado el recojo de los datos, estos fueron tabulados y analizados con el software estadístico SPSS versión 21 para Windows, utilizado para estudios del ámbito social.

Para el análisis de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva como:

1. Nivel descriptivo: Media, mediana, desviación estándar y varianza.
2. Nivel inferencial: Coeficiente alfa de Cronbach, correlación ítem-test corregida, coeficiente Kolmogorov-Smirnov, coeficiente de correlación de Spearman, coeficiente de comparación U de Mann-Whitney.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Los resultados encontrados se presentan de acuerdo a los objetivos e hipótesis propuestos; asimismo se consideró por conveniente presentar los resultados descriptivos con respecto al estudio comparativo de las variables en función al sexo, grado de instrucción y la presencia o no de dificultad.

### 4.1 Resultados descriptivos

En la tabla 10 se presentan los valores descriptivos de la variable Conducta Infantil con respecto al total de la muestra, observándose que para la dimensión Afectividad negativa la puntuación promedio de los evaluados es igual a 42,66 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 43 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 8,13 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son heterogéneas, es decir tienen una alta variabilidad.

En cuanto a la dimensión Extraversión la puntuación promedio de los evaluados es igual a 50,66 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 50 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 9,31 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son heterogéneas, es decir tienen una alta variabilidad.

Respecto a la dimensión Control de esfuerzo la puntuación promedio de los evaluados es igual a 59,64 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 61 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 7,39 puntos. Estos datos

señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

En lo que se refiere al puntaje total la puntuación promedio de los evaluados es igual a 152,96 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 153 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 16,23 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

Tabla 10

*Valores descriptivos del Cuestionario sobre Conducta Infantil (CBQ) en la muestra total*

Temperamento infantil	M	Mdn	DE	Min.	Máx.	Var.
Afectividad negativa	42,66	43	8,13	20	56	66,12
Extraversión	50,66	50	9,31	31	76	86,70
Control de esfuerzo	59,64	61	7,39	37	77	54,73
Puntaje total	152,96	153	16,23	100	189	263,53

N = 90

En la tabla 11 se presentan los valores descriptivos de la variable Relación Profesor-Alumno con respecto al total de la muestra, observándose que para la dimensión Conflicto la puntuación promedio de los evaluados es igual a 21,18 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 22 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 8,09 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son heterogéneas, es decir tienen una alta variabilidad.

En cuanto a la dimensión Cercanía la puntuación promedio de los evaluados es igual a 30,98 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 32 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la

desviación estándar, en aproximadamente en 3,55 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

Respecto a la dimensión Dependencia la puntuación promedio de los evaluados es igual a 14,42 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 15 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 3,38 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son heterogéneas, es decir tienen una alta variabilidad.

En lo que se refiere al puntaje total la puntuación promedio de los evaluados es igual a 66,58 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 67 puntos; las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central, es decir la desviación estándar, en aproximadamente en 9,24 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

Tabla 11

*Valores descriptivos de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) en la muestra total*

Interacción docente-estudiante	M	Mdn	DE	Min.	Máx.	Var.
Conflicto	21,18	22	8,09	11	44	65,49
Cercanía	30,98	32	3,55	19	35	12,63
Dependencia	14,42	15	3,38	7	22	11,39
Puntaje total	66,58	67	9,24	48	95	85,42

N = 90

#### 4.2 Resultados de contrastación de hipótesis

Previo a contrastar las hipótesis se consideró oportuno realizar un análisis de normalidad para establecer si los datos de las variables presentaban una distribución normal y de esta manera elegir los estadísticos más apropiados.

Según la tabla 12, el análisis de normalidad de las variables se realizó mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors, reportándose valores significativos solo para cuatro de las variables de estudio, por tal motivo se consideró utilizar estadísticos no paramétricos, la prueba de correlación de Spearman y la prueba de comparación U de Mann-Whitney.

Tabla 12

*Análisis de normalidad de las variables a contrastar mediante el coeficiente Kolmogorov-Smirnov*

Variabes	K-S	P
Afectividad negativa	0,072	0,200
Extraversión	0,070	0,200
Control de esfuerzo	0,117**	0,004
Puntaje total (temperamento infantil)	0,068	0,200
Conflicto	0,141***	0,000
Cercanía	0,213***	0,000
Dependencia	0,113**	0,006
Puntaje total (interacción doc.-est.)	0,078	0,200

N = 90; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001

En la tabla 13, según el objetivo general que busca establecer la relación entre las dimensiones del temperamento infantil y la interacción docente-estudiante, se puede observar que el coeficiente de correlación obtenido no es significativo ( $p > 0,05$ ), lo cual señala que no existe correlación entre estas variables. Dicho dato lleva a rechazar la hipótesis general que postulaba dicha relación.

Tabla 13

*Coeficiente de correlación de Spearman entre el temperamento infantil y la interacción docente-estudiante*

Correlación	Temperamento infantil	
	Rs	P
Interacción docente-estudiante	0,023	0,827

N = 90;  $p > 0,05$

Según la tabla 14, con respecto a los resultados sobre la relación entre la dimensión afectividad negativa y las dimensiones de la interacción docente-alumno (cercanía, conflicto y dependencia), se reportó una correlación no significativa ( $p > 0,05$ ), lo que demuestra que no se ha encontrado relación entre las variables. Estos resultados nos llevan a rechazar la primera hipótesis específica ( $H_1$ ) que señalaba dicha relación.

Resultados similares son hallados al determinar la relación entre afectividad negativa y la dimensión cercanía de la interacción docente-alumno, hallándose una correlación no significativa ( $p > 0,05$ ), es decir no se encontró relación entre las variables, llevando a rechazar la segunda hipótesis específica ( $H_2$ ) que postulaba dicha relación.

Lo mismo ocurre al analizar la relación entre afectividad negativa y la dimensión dependencia de la interacción docente-alumno, hallándose una correlación no significativa ( $p > 0,05$ ), en otras palabras, no se encontró una relación entre las variables, llevando a rechazar la tercera hipótesis específica ( $H_3$ ) que planteaba dicha relación.

Tabla 14

*Coeficiente de correlación de Spearman entre la afectividad negativa y las dimensiones de la interacción docente-estudiante*

Correlación	Afectividad negativa	
	Rs	P
Conflicto	0,006	0,958
Cercanía	-0,012	0,911
Dependencia	0,171	0,108

N = 90; p > 0,05

En la tabla 15 se muestran los resultados con respecto a la relación entre la dimensión extroversión y las dimensiones de la interacción docente-alumno (cercanía, conflicto y dependencia). Respecto a la dimensión extroversión y el conflicto en la interacción docente- alumno se reporta una correlación no significativa ( $p > 0,05$ ), lo que significa que no se ha encontrado una relación entre las variables, llevando a rechazar la cuarta hipótesis específica (H<sub>4</sub>) que señalaba dicha relación.

De igual manera se encontraron resultados similares al determinar la relación entre la dimensión extroversión y dimensión cercanía de la interacción docente- alumno, hallándose una correlación no significativa ( $p > 0,05$ ), lo que demuestra que no se evidencia relación entre las variables, llevando a rechazar la quinta hipótesis específica (H<sub>5</sub>) que postulaba dicha relación.

Lo mismo ocurre al analizar la relación entre la dimensión extroversión y la dimensión dependencia de la interacción docente-alumno, hallándose una correlación de Spearman no significativa ( $p > 0,05$ ). Estos resultados nos indican que no se ha encontrado relación entre las variables antes mencionadas, llevando a rechazar la sexta hipótesis específica (H<sub>6</sub>) que planteaba dicha relación.

Tabla 15

*Coeficiente de correlación de Spearman entre la extraversión y las dimensiones de la interacción docente-estudiante*

Correlación	Extraversión	
	rs	P
Conflicto	0,098	0,360
Cercanía	-0,142	0,182
Dependencia	0,120	0,262

N = 90;  $p > 0,05$

En la tabla 16, se muestran los resultados con respecto a la relación entre la dimensión control de esfuerzo y las dimensiones de la interacción docente-alumno (cercanía, conflicto y dependencia), se reporta un coeficiente de correlación no significativo ( $p > 0,05$ ), señalando que no se ha encontrado relación entre ambas variables, llevando a rechazar la séptima hipótesis específica (H<sub>7</sub>).

Lo mismo se reporta al determinar la relación entre el control de esfuerzo y la dimensión cercanía de la interacción docente- alumno, hallándose un coeficiente de correlación no significativo ( $p > 0,05$ ). Esto nos demuestra que no se ha encontrado relación entre las variables, llevando a rechazar la octava hipótesis específica (H<sub>8</sub>) que postulaba dicha relación.

También se reportó una correlación no significativa ( $p > 0,05$ ) al analizar la relación entre la dimensión control de esfuerzo y la dimensión dependencia de la interacción docente-alumno, llevando a rechazar la novena hipótesis específica (H<sub>9</sub>) que planteaba dicha relación.

Tabla 16

*Coeficiente de correlación de Spearman entre el control de esfuerzo y las dimensiones de la interacción docente-estudiante*

Correlación	Control de esfuerzo	
	rs	P
Conflicto	-0,148	0,163
Cercanía	0,018	0,868
Dependencia	-0,011	0,916

N = 90; p > 0,05

### 4.3 Resultados complementarios

En las tablas 17 a 22 se analiza qué si existen diferencias entre las variables de estudio y el sexo, grado de instrucción y presencia de dificultad.

La tabla 17 muestra que no existe diferencia entre las dimensiones del temperamento infantil entre hombres y mujeres (p > 0,05).

Tabla 17

*Comparación de las dimensiones del temperamento infantil según sexo*

Temperamento infantil	Sexo	n	Rango promedio	U	Z	P
Afectividad negativa	Hombre	45	49,23	844,50	-1,357	0,175
	Mujer	45	41,77			
Extraversión	Hombre	45	45,42	1009	-0,028	0,977
	Mujer	45	45,58			
Control de esfuerzo	Hombre	45	45,54	1010,50	-0,016	0,987
	Mujer	45	45,46			
Prueba total	Hombre	45	47,58	919,0	-0,755	0,450
	Mujer	45	43,42			

N = 90; p > 0,05

La tabla 18 se presenta la comparación de las dimensiones de la interacción docente-estudiante según el sexo, reportándose que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-estudiante ( $p < 0,05$ ); siendo en ambos casos los hombres aquellos que reportan mayores rangos promedio en ambas variables.

Es decir, existen diferencias en la dimensión conflicto y la interacción docente-estudiante según sexo.

Tabla 18

*Comparación de las dimensiones de la interacción docente-estudiante según sexo*

Interacción docente-estudiante	Sexo	n	Rango promedio	U	Z	P
Conflicto	Hombre	45	51,24	754	-2,100*	0,036
	Mujer	45	39,76			
Cercanía	Hombre	45	45,36	1006	-0,053	0,958
	Mujer	45	45,64			
Dependencia	Hombre	45	49,02	854	-1,285	0,199
	Mujer	45	41,98			
Prueba total	Hombre	45	51,71	733	-2,258*	0,024
	Mujer	45	39,29			

N = 90; \* $p < 0,05$

Según la tabla 19, con respecto a conocer si existen diferencias en el temperamento infantil según grado de instrucción, se observa un nivel de comparación no significativo ( $p > 0,05$ ), lo cual demuestra que no existen diferencias entre las dimensiones del temperamento infantil entre los estudiantes de primer y segundo grado.

Tabla 19

*Comparación de las dimensiones del temperamento infantil según grado de instrucción*

Temperamento infantil	Grado de instrucción	n	Rango promedio	U	Z	P
Afectividad negativa	1° grado	52	46,83	919	-0,564	0,573
	2° grado	38	43,68			
Extraversión	1° grado	52	47,48	885	-0,842	0,400
	2° grado	38	42,79			
Control de esfuerzo	1° grado	52	46,96	912	-0,622	0,534
	2° grado	38	43,50			
Prueba total	1° grado	52	49,36	787,5	-1,639	0,101
	2° grado	38	40,22			

N = 90; p > 0,05

En la tabla 20 se presenta la comparación de las dimensiones de la interacción docente-estudiante según grado de instrucción, reportándose diferencias estadísticamente significativas en la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-estudiante ( $p < 0,05$ ); siendo en ambos casos los estudiantes del segundo grado aquellos que reportan mayores rangos promedio en ambas variables.

Tabla 20

*Comparación de las dimensiones de la interacción docente-estudiante según grado de instrucción*

Interacción docente-estudiante	Grado de instrucción	n	Rango promedio	U	Z	P
Conflicto	1° grado	52	35,57	471,5	-4,247***	0,000
	2° grado	38	59,09			
Cercanía	1° grado	52	42,60	837	-1,247	0,212
	2° grado	38	49,47			
Dependencia	1° grado	52	44,57	939,5	-0,398	0,691
	2° grado	38	46,78			
Prueba total	1° grado	52	35,72	479,5	-4,158***	0,000
	2° grado	38	58,88			

N = 90; \*\*\*p < 0,001

En la tabla 21 se menciona la comparación de las dimensiones del temperamento infantil según presencia de dificultad, encontrándose diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) entre las dimensiones extraversión y el puntaje total del temperamento infantil, en ambos casos son los estudiantes que presentan dificultad aquellos que reportan un rango promedio mayor.

Tabla 21

*Comparación de las dimensiones del temperamento infantil según presencia de dificultad*

Temperamento infantil	Dificultad	n	Rango promedio	U	Z	P
Afectividad negativa	Sin dificultad	72	44,65	587	-0,616	0,538
	Con dificultad	18	48,89			
Extraversión	Sin dificultad	72	42,05	399,5	-2,510*	0,012
	Con dificultad	18	59,31			
Control de esfuerzo	Sin dificultad	72	45,18	625	-0,232	0,816
	Con dificultad	18	46,78			
Prueba total	Sin dificultad	72	42,70	446,5	-2,034*	0,042
	Con dificultad	18	56,69			

N = 90; \* $p < 0,05$

Finalmente, en la tabla 22 se menciona la comparación de las dimensiones de la interacción docente-estudiante según presencia de dificultad, se encontraron diferencias significativas ( $p < 0,01$ ) entre la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-estudiante. En ambos casos son los estudiantes que presentan dificultad aquellos que reportan un rango promedio mayor.

Tabla 22

*Comparación de las dimensiones de la interacción docente-estudiante según presencia de dificultad*

Interacción docente-alumno	Dificultad	n	Rango promedio	U	Z	p
Conflicto	Sin dificultad	72	41,57	365	-2,873**	0,004
	Con dificultad	18	61,22			
Cercanía	Sin dificultad	72	47,56	500	-1,510	0,131
	Con dificultad	18	37,28			
Dependencia	Sin dificultad	72	42,88	459,5	-1,911	0,056
	Con dificultad	18	55,97			
Prueba total	Sin dificultad	72	41,65	371	-2,797**	0,005
	Con dificultad	18	60,89			

N = 90; \*\*p < 0,01



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este estudio se propuso establecer la relación entre el temperamento infantil y la interacción entre los profesores y alumnos del primer y segundo grado de educación primaria, tomando en cuenta la manera en que cada padre o madre de familia describe las reacciones de sus hijos ante determinadas situaciones, cómo son percibidas por los docentes en el contexto educativo y por ende la influencia de estas reacciones en la relación de los docentes con sus alumnos.

Según los resultados obtenidos no existe una relación significativa entre el temperamento infantil y la interacción docente-alumno en niños de 6 y 8 años, los cuales nos llevan a rechazar la hipótesis general. Estos resultados nos indican que las características comportamentales de los niños no se relacionan directamente con la percepción que el docente pueda tener sobre la conducta de sus alumnos. Sin embargo, si se han encontrado estudios previos sobre la asociación entre temperamento infantil y la relación entre docente-alumno por Collins y O'Connor (2016) y Moritz (2011), quienes mostraron que algunas de las características personales de los niños se relacionan con las interacciones con los docentes. Esto nos lleva a analizar, qué según las diferentes teorías mencionadas en el presente estudio, se ha llegado a la conclusión que el temperamento es entendido como un aspecto biológico interno de los rasgos de la personalidad el cual se manifiesta durante el proceso del desarrollo y por lo tanto puede ir cambiando de acuerdo a los diferentes contextos en que se desenvuelve el niño. Por lo tanto, será percibida y comprendida por el docente en la medida que establezca un vínculo adecuado con sus alumnos, muestre disposición para generar este vínculo y no sólo analizar esta relación a partir de

una simple percepción de lo observado de manera externa en los niños con los cuales trabajan.

Según el análisis de los resultados con respecto a la contrastación de las hipótesis  $H_{1.1}$ ,  $H_{1.2}$  y  $H_{1.3}$ , no se ha encontrado una relación significativa entre la dimensión afectividad negativa y las dimensiones de la interacción docente-alumno (cercanía, conflicto y dependencia). Estos resultados hacen referencia que no todos los niños con dificultades en el control de la ira, poca tolerancia a la frustración o retraídos deben ser percibidos por los docentes como niños con un mayor nivel de conflicto, ya sea, a nivel de comunicación o en las relaciones interpersonales, poco dispuestos a recibir afecto y atención de los demás o sean emocionalmente dependientes.

Considerando que el presente estudio ha tomado en cuenta niños entre 6 y 8 años de edad, que aún están pasando por una etapa de desarrollo de su personalidad, hay características propias de su temperamento que aún no son fácilmente identificadas en un primer momento por otros adultos, sino más bien, este proceso implica de mayor análisis al respecto para su respectiva comprensión y posterior manejo.

Según la propuesta de Tomás y Chess (1989), encontraron nueve rasgos comportamentales básicos y determinaron tres tipos de niños en función a su temperamento: fáciles, difíciles y los lentos de reacción. De esta manera, considerando que no se encontró relación entre la dimensión afectividad negativa y las dimensiones de la interacción docente-alumno, podemos decir que los niños manifiestan sus emociones y conductas según el ambiente en el que se desenvuelven y las personas con las que se relacionan, ya que el niño reacciona con el ambiente para crear la personalidad. Otros estudios

fundamentan la importancia de un clima familiar favorable para el niño, basado en pautas de crianzas adecuadas necesarias para la formación del temperamento o el cambio del mismo y por ende facilitar que el niño pueda enfrentar un entorno social complicado, así como, un ajuste adecuado ante situaciones intensas.

Caso contrario, de no darse clima favorable, se observaría un “pobre ajuste” lo cual se manifestaría en una afectividad negativa intensa. Esto nos lleva a explicar que el temperamento puede cambiar e influir en el medio social en el cual se va desarrollando el niño, y que hay características propias de este, que se prolongan hasta la vida adulta y otras no. Esto lo corroboramos con lo mencionado por Rothbart (2011), el temperamento está en constante cambio, habiendo momentos en la etapa vital del desarrollo del niño, que estas características temperamentales son estables y otras están en proceso de maduración.

En cuanto a las hipótesis H<sub>1.4</sub>, H<sub>1.5</sub> y H<sub>1.6</sub>, no se encontró una relación entre el factor extroversión y las dimensiones de la interacción docente-alumno. Esto nos indica que no todos los niños con un alto grado de energía, afectuosos, y sociables, son percibidos por los docentes como niños con dificultades en sus interacciones, que sean difícil de manejarse conductualmente dentro del aula y que manifiesten reacciones emocionales exageradas. Podemos relacionar este resultado con el estudio realizado por Hertfelder (2013), en el cual describe el factor extroversión como una característica conductual de los niños manifestada a través de la alta intensidad de energía en su conducta; y que son descritos por sus padres como tal y que son propias de las conductas de los niños; pueden ser vistas como algo normal y parte de su desarrollo.

En el caso de los niños del presente estudio, tomando en cuenta la descripción de este factor extroversión, nos da a entender que no necesariamente estas características conductuales tienen que ser percibidas de manera poco favorables o negativas como para no generar un vínculo adecuado con estos niños. Por ello es menester, considerar que las acciones asertivas que logran adoptar los maestros con sus alumnos con respecto al manejo conductual, les ha permitido una autogratificación y sentido a su labor docente, ya que es parte de su perfil docente entender a su estudiante con todas sus dificultades, motivarlos de manera constante y mostrar siempre interés por trabajar con ellos.

Con respecto a la relación entre el factor control de esfuerzo y las dimensiones de la interacción docente-alumno (H<sub>1.7</sub>, H<sub>1.8</sub> y H<sub>1.9</sub>), no se encontró una relación significativa. Tomando en cuenta que los niños con control de esfuerzo se caracterizan por su capacidad para reactivarse y autorregularse a nivel emocional o comportamental ante diferentes estímulos, ambas características son mecanismos que están presentes durante el desarrollo temprano del niño y continúan en las etapas preescolares y escolares según Rothbart y Bates (1998).

Por los resultados antes mencionados, los niños en su mayoría no han presentado dificultades en cuanto a la regulación de sus emociones, por lo tanto, no ha significado que genere por parte del docente una percepción poco favorable con respecto a su comportamiento.

De acuerdo a los resultados complementarios, se realizó la comparación de las dimensiones de la interacción docente-alumno según sexo, por lo que se ha encontrado que si existen diferencias significativas en la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-alumno, siendo en ambos casos, los

hombres quienes presentan mayor dificultad en su interacción con el docente. Esto quiere decir, que los docentes tiene una percepción menos favorable sobre el comportamiento que presentan los niños en el aula, lo cual implica que las interacciones entre ambos sean difíciles, que no establezcan un nivel de comunicación eficaz y además no se evidencia un manejo asertivo de las conductas inadecuadas que estos niños presentan, influyendo esto en el estado emocional de los docentes, los cuales manifiestan sentirse incómodos y con sentimientos de frustración al no lograr el manejo o control adecuado de esta situación.

En cuanto a la comparación realizada de las dimensiones de la interacción docente-alumno según el grado de instrucción, se han encontrado que si existen diferencias significativas entre la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-alumno, lo cual nos da entender que son los niños de segundo grado de primaria los que presentan mayores dificultades en su interacción con el docente. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Zurita y Tobón (2013), quienes evidenciaron que los alumnos de los primeros niveles de primaria tienden a presentar problemas de conducta, caracterizados por algunos aspectos del temperamento y rasgos de personalidad propias de estas edades intermedias, lo cual se relaciona con los resultados de la presente investigación donde se evidenció que según la percepción de las docentes mantenían una relación conflictiva con algunos alumnos. Podemos afirmar que en la medida que los niños van creciendo, también se van desarrollando sus características personales como parte de sus vivencias, pero también muchas de estas manifestaciones conductuales se van mostrando de manera intensa en aquellos niños de mayor edad o nivel académico.

Además, estos problemas de conducta influyen de manera negativa en la relación entre docentes y alumnos, creando un vínculo tenso, con poco compromiso de parte del alumno para seguir las normas y por ende mejorar esta conducta.

Esto nos lleva a tener en cuenta algunos estudios de Bowlby (1980), en los cuales señala que una relación significativa entre empatía y el apego seguro, el afecto y apoyo familiar, el modelado de emociones empáticas, etc; se ven reflejadas en el vínculo positivo entre padres e hijos, o con otros adultos. Sin embargo, si esto no fuere así, también influiría en aquellas interacciones que los niños establecen con otras personas fuera del contexto familiar. En este caso los docentes también representan figuras significativas durante el desarrollo del niño, lo cual sería más evidente en años posteriores. (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004).

Así mismo, se realizó la comparación de las dimensiones del temperamento infantil y niños que presenta dificultades en su conducta, encontrándose diferencias significativas con respecto a la dimensión extraversión y el puntaje total del temperamento infantil, siendo en ambos casos los estudiantes que vienen presentando dificultades comportamentales con anterioridad, los que son descritos por sus padres, como aquellos que tienen conductas más aceleradas, inquietos y con alto grado de energía.

Según los diferentes estudios realizados por Rothbart (2001) con respecto al temperamento, manifiesta que, a los 7 años, los niños presentan más predisposición a tener problemas emocionales y conductuales, lo cual hace evidente el poco control inhibitorio de tales conductas o expresiones.

Finalmente, se realizó la comparación de las dimensiones de la interacción docente-alumno según presencia de dificultad; también se encontraron diferencias significativas con respecto a la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-alumno, siendo en ambos casos los estudiantes que presentan dificultad, aquellos que los docentes perciben con dificultades para controlar sus emociones y expresarlas de manera asertiva, por lo cual son percibidos como inestables emocionalmente.

Esto nos lleva a considerar lo manifestado por Pianta y Hamre (2001), sobre las dificultades en la interacción entre el profesor y los alumnos, pueden manifestarse a través del aumento de aspectos como: problemas de conducta, habilidades sociales deficientes, dificultad para cumplir normas y en consecuencia un ajuste escolar poco exitoso y eficaz en el aula. Estos resultados también concuerdan con lo encontrado en el estudio de Moreno (2010), que los docentes perciben relaciones conflictivas con sus alumnos, sobre todo con aquellos alumnos con problemas para expresar sus emociones y conductas de manera adecuada.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados encontrados y analizados tomando en cuenta la actual situación del sistema educativo, de los docentes y alumnos, específicamente las características temperamentales, aspectos relacionados con la personalidad y conducta, se plantearon las siguientes conclusiones y recomendaciones:

### 6.1 Conclusiones

1. Los instrumentos utilizados para medir las variables, Conducta Infantil e Interacción docente-estudiante son instrumentos confiables y válidos para ser aplicados en estudiantes y docentes del centro educativo particular parroquial.
2. El temperamento infantil y la interacción docente-estudiante, no presentan una relación significativa.
3. La dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-estudiante presentan diferencias significativas, siendo en ambos casos los hombres que presentan mayores dificultades en su relación con los docentes.
4. No se han encontrado diferencias entre las dimensiones del temperamento infantil en los estudiantes de primer y segundo grado de primaria.
5. La dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-estudiante presentan diferencias significativas, siendo en ambos casos los estudiantes de segundo grado, los que tienden a presentar mayores dificultades en su relación con el docente.

6. Se han encontrado diferencias entre la dimensión extraversión y el puntaje total del temperamento infantil, siendo en ambos casos los estudiantes quienes presentan dificultad, es decir, aquellos que muestran un comportamiento social inadecuado, comunicación poco asertiva, dificultad para seguir indicaciones y otras características temperamentales relacionadas con el factor de extraversión, el cual incluye aspectos como un alto nivel de energía, afectuosos, actividad motora intensa, distraibilidad y sociabilidad.
7. Con respecto a la dimensión conflicto y el puntaje total de la interacción docente-estudiante, también se encontraron diferencias significativas, siendo en ambos casos los estudiantes que presentan dificultades comportamentales los que son percibidos por los docentes como aquellos estudiantes que tienen problemas para interactuar con sus pares, se muestran desafiantes, no respetan las normas dentro y fuera del aula, ni hay respeto hacia el docente como figura de autoridad, tienden a manipular las situaciones a su favor y se muestran desafiantes, lo cual no facilita un adecuada relación alumno-docente.

## **6.2 Recomendaciones**

1. Promover otras investigaciones en relación al temperamento del niño en la interacción con el docente-estudiante, tomando en cuenta características propias del perfil de desarrollo del niño, el ámbito familiar y su conducta.
2. Construir y llevar a cabo la validación de otros instrumentos como registros estructurados de preguntas abiertas, con el objetivo de documentar mayor información del desempeño docente en el aula.

3. Considerar en estudios posteriores ampliar la muestra con estudiantes de otros centros educativos y así generalizar la muestra.
4. Desarrollar programas de intervención conductual, específicamente dirigidos para niños que presentan dificultades para controlar sus impulsos, poca tolerancia a la frustración, problemas de atención-concentración y en la regulación emocional.
5. Incluir un programa de orientación y consejería a los padres de los niños con dificultades directamente relacionadas con la conducta.
6. Se sugiere a entidades como el Ministerio de Educación, elaborar protocolos de apoyo y capacitar a los docentes en el manejo de programas de intervención conductual en el aula, con la respectiva supervisión y evaluación por parte del responsable del programa.
7. Finalmente se debe fomentar la comunicación constante con la familia y trabajar de manera directa con aquellos hogares disfuncionales, con el fin de lograr minimizar el impacto de estas dificultades en la conducta y personalidad del niño.

## REFERENCIAS

- Allidiere, N. (2004). *El vínculo profesor-estudiante*. Buenos Aires: Biblos.
- Aguirre, E. (2013). *Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de niños de 5º y 6º grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de Bogotá, DC.* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620113621/EduardoAguirreD.pdf>
- Ávila, F. (2018). *Efectividad docente y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática San Juan de Miraflores* (Tesis de maestría). Recuperada de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2232>
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716. Recuperado de <http://parentalalienationresearch.com/PDF/1989ainsworth.pdf>
- Barriga, P. y Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Revista Liberabit*, 23(1), 75-88. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n1.05.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.
- Bond, A. (2001). Neurotransmitters, temperament and social functioning. *Eur Neuropsychopharmacol*, 11 (4), 261-74. doi:10.1016/S0924-977X(01)00094-3
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, Vol. 1: Attachment. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. Recuperado <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*, Vol. 3: Loss, sadness and depression. London: Hogarth Press. Recuperado de <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Loss-Sadness-And-Depression-Attachment-and-Loss-1982.pdf>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones a la teoría del apego*. Barcelona: Paidós. Recuperado de [https://www.academia.edu/39120286/Aplicaciones\\_ci%C3%ADnicas\\_de\\_una\\_teor%C3%ADa\\_del\\_apego](https://www.academia.edu/39120286/Aplicaciones_ci%C3%ADnicas_de_una_teor%C3%ADa_del_apego)
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida 1: El apego* Barcelona: Paidós

- Buss, A. y Plomin, R., (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ, Earbaum. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/52db/6652f2a35c9aea9335899f1d45857a486070.pdf>
- Carranza, J.A. y González, C. (2003). *Temperamento en la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L., & Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536304.pdf>
- Collins, A. & O' Connor, E. (2016). Teacher-Child Relationships and Child Temperament in Early Achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 6 (1), 173-185. doi: 10.5539/jedp.v6n1p173.
- Cortez, Y.; Peña, A. y Tolentino, E. (2017). *Interacción docente - alumno y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E.I N° 32223 "Mariano Dámaso Beraún" Paucarbamba 2016* (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/4304/TEPR005C82.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clemente, R. y Andrés, C. (2008). Relaciones entre el Temperamento Infantil y el Lenguaje en una Tarea Interactivo narrativa. *Revista de Psicología*, 1, 81-90. Recuperado de: [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen1/INFAD\\_010120\\_81-90.pdf.-9877](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen1/INFAD_010120_81-90.pdf.-9877).
- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2003). Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión. Lima: PLANCAD-GTZ-KfW-Ministerio de Educación. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/149/059.%20Actitudes%20y%20valoraci%C3%B3n%20de%20los%20docentes%20en%20servicio%20hacia%20su%20profesi%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Cuenca, R. (2011) Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo ya la construcción concertada de una política educativa. En Consejo Nacional de Educación (Ed). Lima: CNE y Fundación Santa María. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf>
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Fernández Vilar, M.A. (2009). *Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a los 11 años de edad* (Tesis doctoral).

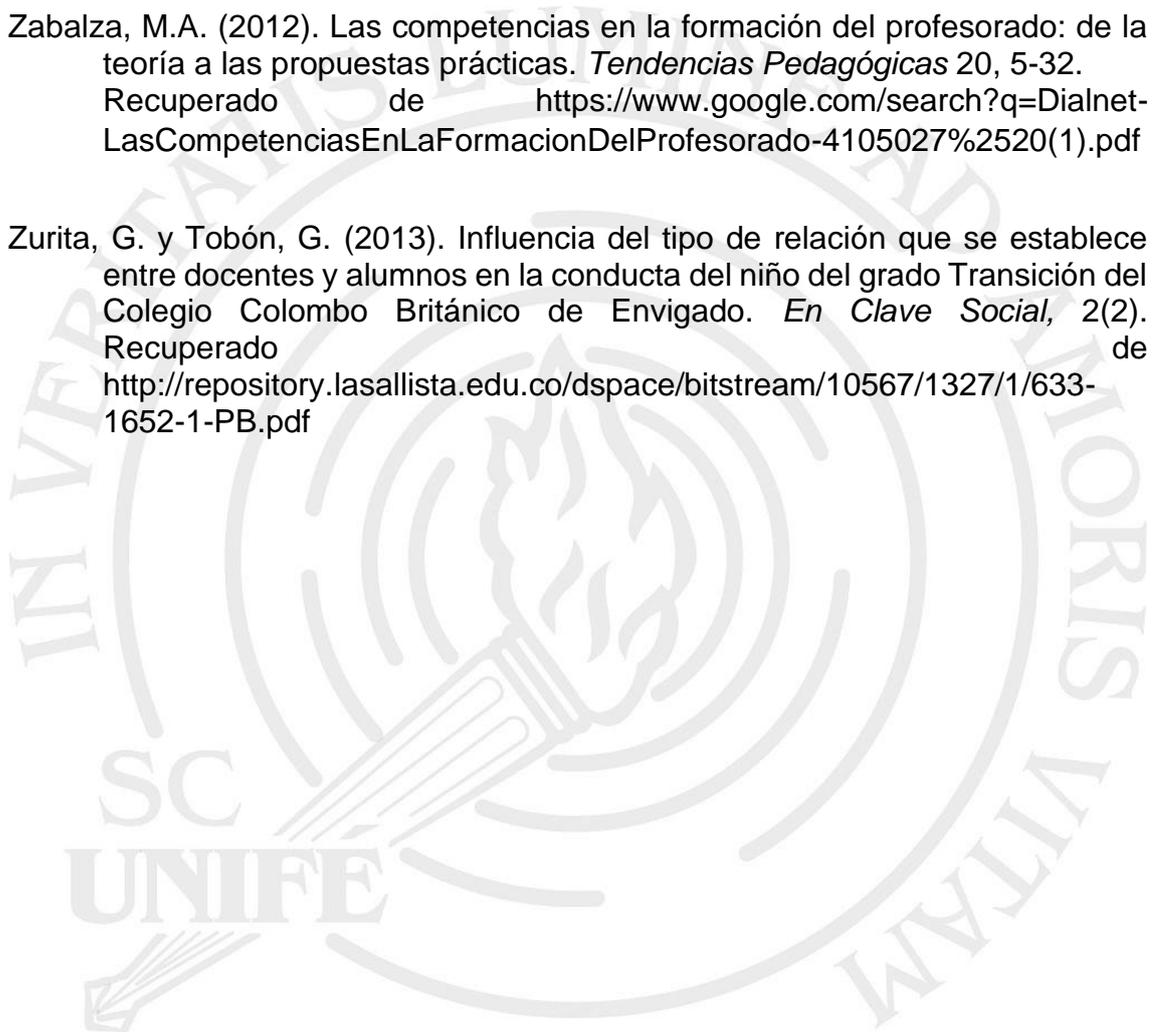
Recuperado de  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31762/TMAFV.pdf?sequenc=1>

- González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González, y J.A. Bueno, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp.749-786). Madrid: Editorial CCS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837909>
- Goldsmith, H. H., y Campos, J. J. (1986). Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver twin temperament study. In M. E. Lamb, A. L. Brown, y B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 4, pp. 231–283). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamre, B. y Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children`s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72 (2), 625-638. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hertfelder, C. (2013). *Relación entre el Estilo Educativo Familiar, El temperamento y las Habilidades Adaptativas en niños de cuatro y cinco años* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10115/12240>
- Hussain, N., Nawaz, B. y Nasir, S. (2013). Positive Teacher-Student Relationship and Teachers Experience-A Teacher`s Perspective. *Global Journal of Management and Business Research Interdisciplinary*, 13 (3). Recuperado de [https://globaljournals.org/GJMBR\\_Volume13/1-Positive-Teacher-Student-Relationship.pdf](https://globaljournals.org/GJMBR_Volume13/1-Positive-Teacher-Student-Relationship.pdf).
- Kagan, J., y Snidman N.C. (2004). *The long shadow of temperament*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Recuperado de [https://epdf.pub\\_the-long-shadow-of-temperament.pdf](https://epdf.pub_the-long-shadow-of-temperament.pdf)
- Keogh, B. (2006). *Temperamento y Rendimiento Escolar: Qué es, cómo influye,*
- Kretschmer, (1927). *Der sensitive Beziehungswahn*, 2da. Ed. Berlín: Springer.
- Martínez, M y Molina, M. (s.f.). Temperamento. Recuperado de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/modulo-7\\_temperamento.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/modulo-7_temperamento.pdf)
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Una Mirada a la Profesión Docente en el Perú: Futuros Docentes, Docentes en Servicio y Formadores de Docentes*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5711>
- Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.

- Moritz, K. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships. *University of Nebraska - Lincoln*, 26 (2). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9340/e704c1785d06339080e6bfda502e03dc7f3d.pdf>.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (Tesis doctoral). Recuperada de: <https://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Murillo, J. y Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 7-42. Recuperada de: <http://siep.org.pe/wp-content/uploads/262.pdf>
- Orihuela, D (2018). *Resiliencia y Temperamento en niños de 11 años de una Institución Educativa Estatal de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Recuperada de: [http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/4050/3/orihuela\\_mdv.pdf](http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/4050/3/orihuela_mdv.pdf)
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. Recuperado de <http://salud.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15-32. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children`s school adjustment. *Developmental and Psychopathology*, 7, 297-312. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/first-two-years-of-school-teacherchild-relationships-and-deflections-in-childrens-classroom-adjustment/6DF6FAFBC8F56E6ECDC726CFD9827603>
- Pianta, R. (1997). Adult-child relationship: Processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26. Recuperado de [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed0801\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed0801_2)
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher, Relationship Scale (ÍTEM) Professional Manual*. Charlottesville: University of Virginia. Recuperado de <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>

- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass publishers. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1993-97106-004>
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 259-279. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00863.x>
- Romero, A. (2013). *La influencia de la interacción profesor-estudiante y la interacción entre iguales en la creación del ambiente de aula* (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/21>
- Rothbart, M. (2011). *Becoming who we are: Temperament, personality and development*. New York: Guilford Press. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23 (1), 75-76 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3917674/>
- Rothbart, M., Ahadi, SA, Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72 (5), 1394-1408. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>.
- Rothbart, M. & Bates, J. (1998). Temperament. En W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105-176). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0303
- Rothbart, M. & Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament, In: M.E Lamb y A.L. Brown (Eds.). *Advances in Developmental Psychology. Vol 1*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/285885145\\_Development\\_of\\_individual\\_differences\\_in\\_temperament](https://www.researchgate.net/publication/285885145_Development_of_individual_differences_in_temperament)
- Rothbart, M. (1989). Temperament and development. In: Kohnstamm GA, Bates JE, Rothbart MK, eds. *Temperament in childhood* (pp.187-247). Oxford, England: John Wiley and Sons. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/29082106\\_Temperament\\_and\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/29082106_Temperament_and_Development)
- Rothbart, M. & Hwang, J. (2002). Measuring infant temperament. *Infant Behavior & Development*, 25(1), 113-116. doi: 10.1016/S0163-6383(02)00109-1
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Bussines Support.

- UNESCO (2017/2018). *Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir Nuestros Compromisos*. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12427/pdf/261016s.pdf>
- Wubbles, T. y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24. Recuperado de <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/19054/brekelmans+-two+decades+of+research.pdf?sequence=1>.
- Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas* 20, 5-32. Recuperado de [https://www.google.com/search?q=Dialnet-LasCompetenciasEnLaFormacionDelProfesorado-4105027%2520\(1\).pdf](https://www.google.com/search?q=Dialnet-LasCompetenciasEnLaFormacionDelProfesorado-4105027%2520(1).pdf)
- Zurita, G. y Tobón, G. (2013). Influencia del tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos en la conducta del niño del grado Transición del Colegio Colombo Británico de Envigado. *En Clave Social*, 2(2). Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1327/1/633-1652-1-PB.pdf>



## APÉNDICE

APÉNDICE A: Propiedades psicométricas del cuestionario sobre conducta infantil (CBQ).

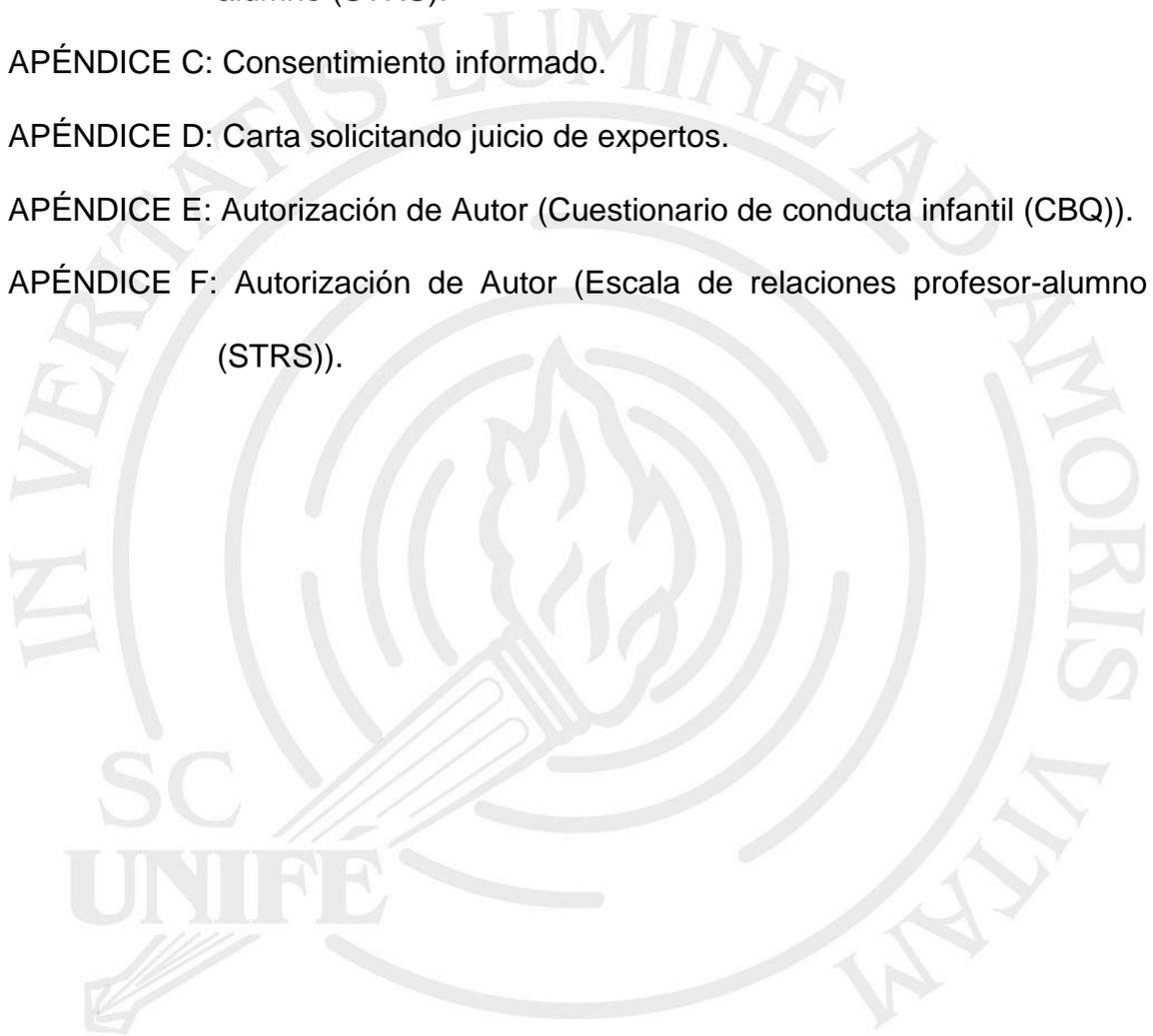
APÉNDICE B: Propiedades psicométricas de la escala de interacción profesor-alumno (STRS).

APÉNDICE C: Consentimiento informado.

APÉNDICE D: Carta solicitando juicio de expertos.

APÉNDICE E: Autorización de Autor (Cuestionario de conducta infantil (CBQ)).

APÉNDICE F: Autorización de Autor (Escala de relaciones profesor-alumno (STRS)).



**APÉNDICE A**

**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO SOBRE**

**CONDUCTA INFANTIL (CBQ)**

A continuación, se presenta los valores que sustentan la validez y la confiabilidad del cuestionario sobre conducta infantil.

**A. Validez**

La validez se halló a través de la validez de contenido, en las tablas 23 a 25 se presentan dichos resultados; asimismo se presenta la intercorrelación de las dimensiones y el puntaje total del cuestionario (ver tabla 26).

**B. Confiabilidad**

La confiabilidad del instrumento se realizó con el Alfa de Cronbach y se analizaron los índices de homogeneidad o correlación ítem-test corregida, lo cual se muestra en las tablas 27 a 29, así como, los coeficientes de confiabilidad de cada dimensión.

Tabla 23

Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) en la dimensión Afectividad negativa

Ítems	Resultados obtenidos por los jueces					TA	V
	J1	J2	J3	J4	J5		
Ítem 2	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 5	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 8	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 11	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 14	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 17	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 20	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 23	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 26	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 29	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 32	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 35	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*

\*p < 0,05

Tabla 24

Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) en la dimensión Extraversión

Ítems	Resultados obtenidos por los jueces					TA	V
	J1	J2	J3	J4	J5		
Ítem 1	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 4	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 7	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 10	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 13	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 16	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 19	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 22	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 25	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 28	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 31	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 34	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*

Tabla 25

Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) en la dimensión Control de esfuerzo

Ítems	Resultados obtenidos por los jueces					TA	V
	J1	J2	J3	J4	J5		
	Ítem 3	Si	Si	Si	Si		
Ítem 6	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 9	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 12	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 15	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 18	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 21	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 24	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 27	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 30	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 33	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 36	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*

Tabla 26

Coefficiente de correlación entre las dimensiones del Temperamento infantil y el puntaje total

Correlación	Temperamento infantil	
	r	P
Afectividad negativa	0,589***	0,000
Extraversión	0,658***	0,000
Control de esfuerzo	0,668***	0,000

N = 90; \*\*\*p < 0,001

Tabla 27

*Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión afectividad negativa del Temperamento infantil*

Ítem	M	.ritc	$\alpha$ si el ítem se elimina
Ítem 2	5,03	0,499	0,724
Ítem 5	3,79	0,627	0,700
Ítem 8	5,70	0,450	0,734
Ítem 11	5,12	0,384	0,742
Ítem 14	4,61	0,323	0,754
Ítem 17	5,23	0,426	0,736
Ítem 23	4,57	0,468	0,728
Ítem 32	4,52	0,504	0,722
Ítem 35	4,08	0,288	0,759
$\alpha = 0,756$			

Tabla 28

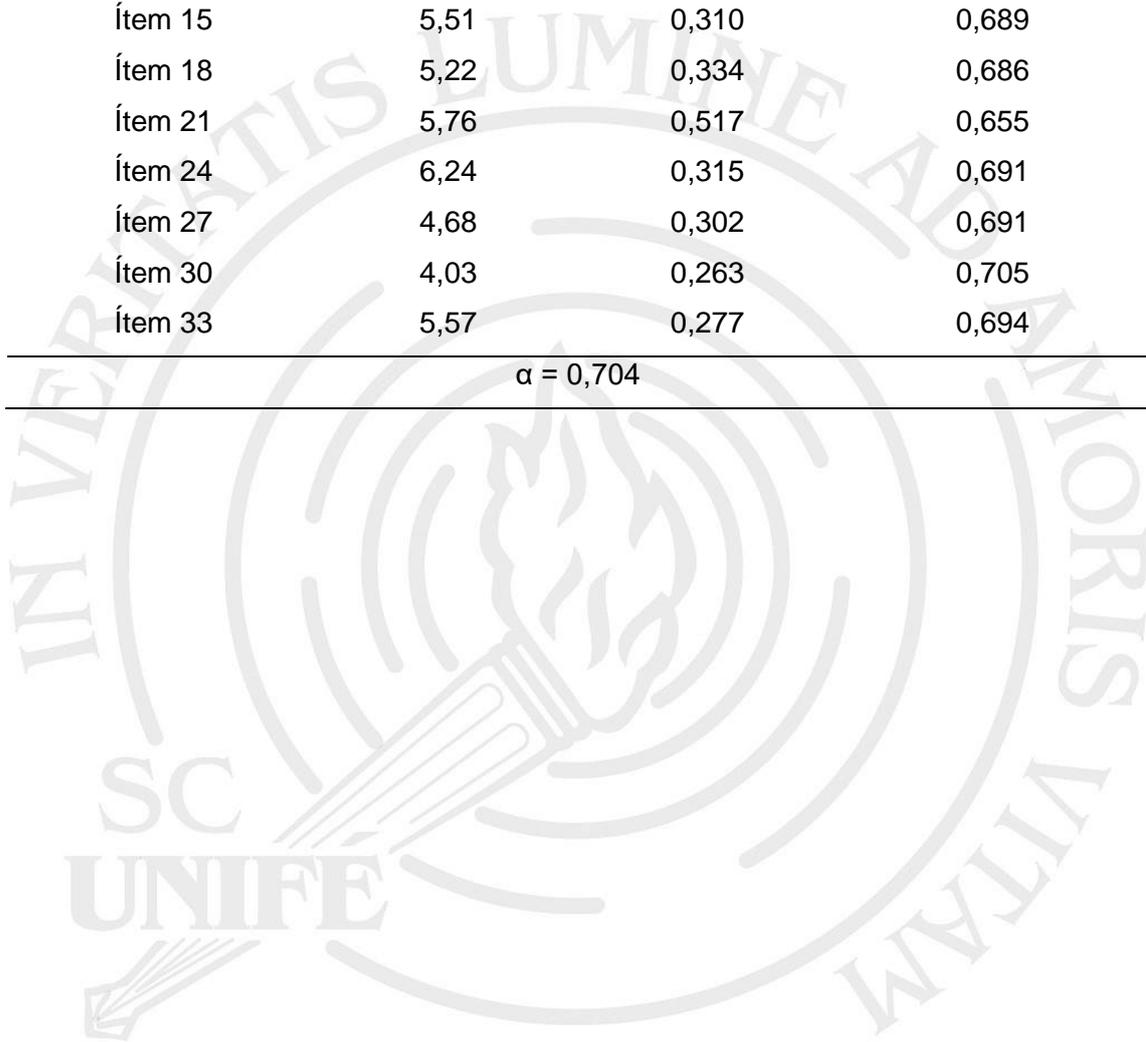
*Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión extraversión del Temperamento infantil*

Ítem	M	.ritc	$\alpha$ si el ítem se elimina
Ítem 1	4,82	0,286	0,706
Ítem 4	4,54	0,610	0,653
Ítem 7	4,81	0,466	0,679
Ítem 10	5,56	0,370	0,698
Ítem 16	4,98	0,350	0,697
Ítem 19	4,01	0,247	0,715
Ítem 22	3,83	0,335	0,700
Ítem 25	5,56	0,293	0,705
Ítem 28	4,26	0,439	0,683
Ítem 31	3,66	0,221	0,717
Ítem 34	4,63	0,383	0,692
$\alpha = 0,716$			

Tabla 29

*Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión control de esfuerzo del Temperamento infantil*

Ítem	M	.ritc	$\alpha$ si el ítem se elimina
Ítem 3	5,59	0,392	0,676
Ítem 6	5,54	0,444	0,667
Ítem 9	5,51	0,443	0,668
Ítem 12	5,99	0,308	0,689
Ítem 15	5,51	0,310	0,689
Ítem 18	5,22	0,334	0,686
Ítem 21	5,76	0,517	0,655
Ítem 24	6,24	0,315	0,691
Ítem 27	4,68	0,302	0,691
Ítem 30	4,03	0,263	0,705
Ítem 33	5,57	0,277	0,694
$\alpha = 0,704$			



**APÉNDICE B**

**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE RELACION**

**PROFESOR-ALUMNO (STRS)**

A continuación, se presenta los valores que sustentan el análisis de validez y confiabilidad de la escala de relación profesor-alumno.

**A. Validez**

La validez se halló a través de la validez de contenido, en las tablas 30 a 32 se presentan dichos resultados; asimismo se presenta la intercorrelación de las dimensiones y el puntaje total del cuestionario (ver tabla 33).

**B. Confiabilidad**

La confiabilidad del instrumento se realizó con el Alfa de Cronbach y se analizaron los índices de homogeneidad o correlación ítem-test corregida, lo cual se muestra en las tablas 34 a 36, así como, los coeficientes de confiabilidad de cada dimensión.

Tabla 30

Valores V de Aiken de los ítems de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) en la dimensión Conflicto

Ítems	Resultados obtenidos por los jueces					TA	V
	jueces						
	J1	J2	J3	J4	J5		
Ítem 2	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 11	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 13	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 16	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 18	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 19	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 20	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 22	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 23	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 24	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 25	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 26	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*

Tabla 31

Valores V de Aiken de los ítems de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) en la dimensión Cercanía

Ítems	Resultados obtenidos por los jueces					TA	V
	J1	J2	J3	J4	J5		
Ítem 1	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 3	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 4	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 5	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 7	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 9	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 12	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 15	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 21	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 27	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 28	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*

Tabla 32

Valores V de Aiken de los ítems de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) en la dimensión Dependencia

Ítems	Resultados obtenidos por los jueces					TA	V
	J1	J2	J3	J4	J5		
Ítem 6	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 8	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 10	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 14	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*
Ítem 17	Si	Si	Si	Si	Si	5	1,00*

Tabla 33

Coefficiente de correlación entre las dimensiones de la Interacción docente-estudiante y el puntaje total

Correlación	Interacción docente-estudiante	
	r	P
Conflicto	0,848***	0,000
Cercanía	0,054	0,613
Dependencia	0,666***	0,000

N = 90; \*\*\*p < 0,001

Tabla 34

Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión conflicto de la Interacción docente-estudiante

Ítem	M	.ritc	$\alpha$ si el ítem se elimina
Ítem 2	1,56	0,583	0,859
Ítem 11	2,01	0,718	0,849
Ítem 13	2,13	0,739	0,847
Ítem 16	1,93	0,667	0,853
Ítem 18	1,93	0,682	0,851
Ítem 20	2,34	0,634	0,855
Ítem 22	2,07	0,347	0,877
Ítem 23	2,23	0,712	0,849
Ítem 24	1,67	0,401	0,870
Ítem 25	1,67	0,346	0,873
Ítem 26	1,63	0,470	0,866

$\alpha = 0,871$

Tabla 35

*Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión cercanía de la Interacción docente-estudiante*

Ítem	M	.ritc	$\alpha$ si el ítem se elimina
Ítem 1	4,80	0,400	0,559
Ítem 3	4,28	0,376	0,548
Ítem 5	4,58	0,349	0,563
Ítem 7	4,77	0,270	0,586
Ítem 9	4,19	0,391	0,542
Ítem 12	3,81	0,212	0,633
Ítem 27	4,56	0,391	0,548
$\alpha = 0,606$			

Tabla 36

*Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de la dimensión dependencia de la Interacción docente-estudiante*

Ítem	M	.ritc	$\alpha$ si el ítem se elimina
Ítem 6	2,88	0,172	0,279
Ítem 8	3,14	0,208	0,242
Ítem 10	2,80	0,149	0,298
Ítem 14	3,42	0,105	0,334
Ítem 17	2,18	0,179	0,275
$\alpha = 0,335$			

## APÉNDICE C

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

<b>Título del estudio:</b>	<b>Temperamento Infantil y la Interacción Maestro-Alumno en estudiantes de un centro educativo particular parroquial de Lima.</b>
----------------------------	---

**Objetivo del estudio:**

Establecer la relación del temperamento del estudiante y la interacción maestro-alumno en estudiantes de primaria de un centro educativo particular parroquial.

El temperamento se refiere a la forma como cada persona actúa en su medio ambiente y se ve reflejado en su conducta. Asimismo, cabe mencionar que el presente estudio cobra importancia, pues resulta elemental para el docente comprender los diferentes estilos de temperamento que presentan sus alumnos y que muchas veces este influye en su comportamiento dentro y fuera del aula, así como en su disposición frente a las estrategias de enseñanza del docente.

**Riesgos:**

El presente estudio no representa un riesgo para los participantes.

**Beneficios**

Al finalizar el estudio y con los resultados obtenidos se busca brindar a los padres y docentes las herramientas necesarias para comprender los diferentes temperamentos que presentan los niños y que este influye en su comportamiento dentro y fuera del aula, así como en su disposición frente a las estrategias de enseñanza del docente.

**Derechos del participante:**

La participación de los padres y docentes es voluntaria, teniendo el derecho a participar, a negarse o retirarse en cualquier momento si así lo desea.

**Confidencialidad:**

Se mantendrá la confidencialidad de la información que brindan los participantes, así como también los resultados de las evaluaciones.

**Costos:**

La participación en el estudio no representa un costo para los padres y docentes.

**Declaración de Consentimiento**

Habiendo recibido la información respectiva sobre el presente estudio en el contenido de este documento, por parte del investigador, manifiesto mi interés de participar de manera voluntaria, teniendo así las facilidades para retirarme si así lo deseo.

\_\_\_\_\_  
NOMBRES Y APELLIDOS  
Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha y Hora

\_\_\_\_\_  
NOMBRES Y APELLIDOS  
Investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha y Hora

## APÉNDICE D

### CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

La Molina, 05 de Setiembre del 2019

Sr. Dr.

Docente de la Universidad Femenina del Sagrado (UNIFE)  
Presente. -

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarlo cordialmente y presentarme como egresada del Programa de Maestría en Psicología de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón-UNIFE, y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi tesis titulada **“Relación entre el Temperamento Infantil y la Interacción Docente-Alumno”**, para lo cual estoy realizando la adaptación del **Cuestionario Sobre Conducta Infantil (CBQ)**, elaborado por Mary K. Rothbart, para niños de 3 a 7 años, el cual se pretende aplicar a niños de primer y segundo grado de primaria, de una institución educativa particular parroquial. De igual manera la **Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS)** elaborado por Robert Pianta, la cual se pretende aplicar a los docentes de primer y segundo grado de primaria de la institución antes mencionada.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems del instrumento, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si éstos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente,

---

Investigadora

## APÉNDICE E

### AUTORIZACION DE AUTOR (Cuestionario de conducta infantil (CBQ))

Yo, Patricia Victoria Cruz Castillo, tesista y egresada de la Maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa y habiendo culminado la tesis de investigación que lleva por título “Temperamento Infantil e Interacción Docente-Estudiante de Primaria en una Institución Educativa Particular Parroquial”; declaro:

Que el día 24 de julio del año 2018, envié un correo al equipo de la Universidad de Bowdoin College (una universidad privada ubicada en Brunswick- EEUU) solicitando la autorización para el uso del Child Temperament Questionnaire (CBQ) – Cuestionario de Conducta Infantil, siendo Sam Putnam, Profesor de Psicología del Bowdoin College, quien labora en el equipo de la Dra. Mary Rothbart autora principal del instrumento en mención y quien está a cargo de las diferentes operaciones del centro de investigación, quien me envió un correo el día 25 de julio del 2018, aprobando mi autorización para el uso del instrumento antes mencionado.

Por lo antes mencionado, dejo constancia de la presente declaración para los fines que sea conveniente.

Santiago de Surco, 21 de enero del 2021



---

PATRICIA VICTORIA CRUZ CASTILLO  
Investigadora

## APÉNDICE F

### AUTORIZACION DE AUTOR (Escala de relaciones profesor-alumno (STRS))

Yo, Patricia Victoria Cruz Castillo, tesista y egresada de la Maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa y habiendo culminado la tesis de investigación que lleva por título “Temperamento Infantil e Interacción Docente-Estudiante de Primaria en una Institución Educativa Particular Parroquial”; declaro:

Que el día 26 de julio del año 2018, envié un correo al Dr. Robert C. Pianta de la Universidad de Virginia (Estados Unidos), autor del Student-Teacher Relationship Scale (STRS) - Escala de Interacción Docente-Alumno, obteniendo la respuesta de manera inmediata con un correo que recibí el mismo día, en el cual me autoriza el uso del instrumento para mi investigación.

Por lo antes mencionado, dejo constancia de la presente declaración para los fines que sea conveniente.

Santiago de Surco, 21 de enero del 2021



---

PATRICIA VICTORIA CRUZ CASTILLO  
Investigadora