

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de intervención para la identificación y adecuación del temperamento en el aula de 4^o de Educación Infantil.

Trabajo fin de grado presentado por:	Ainara Imaz Estarbe
Titulación:	Grado en Educación Infantil
Línea de investigación:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Mónica Romero Sánchez

Ataun (Guipúzcoa)

19 de junio de 2014.

Firmado por: Ainara Imaz Estarbe

ÍNDICE

RESUMEN	1
Capítulo I: INTRODUCCIÓN	2
1. Planteamiento del problema.....	2
2. Justificación.....	3
3. Objetivos.....	5
3.1 Objetivo general.....	5
3.2 Objetivos específicos.....	5
Capítulo II: MARCO TEÓRICO	6
1. Desarrollo integral del menor.....	6
2. Antecedentes en el estudio del temperamento.....	6
3. Bases teóricas en el estudio del temperamento.....	9
3.1 <i>Definición del temperamento</i>	9
3.2 <i>Los rasgos temperamentales</i>	10
3.3 <i>La medida de los rasgos temperamentales</i>	12
3.4 <i>Aspectos a tener en cuenta a la hora de valorar el temperamento</i>	15
4. Desarrollo del temperamento.....	16
4.1 <i>Consistencia en distintas situaciones y en el tiempo</i>	16
4.2 <i>El temperamento y herencia</i>	17
4.3 <i>La influencia del contexto social sobre el temperamento</i>	18
5. El temperamento en el aula.....	19
5.1 <i>El temperamento, el alumnado y el profesorado</i>	19
5.2 <i>El temperamento y el contexto del aula</i>	21
5.3 <i>El temperamento y los problemas de conducta</i>	22
Capítulo III: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	23
1. Destinatarios.....	23
2. Objetivos.....	23
3. Cronograma.....	23
4. Metodología	24
5. Actividades	24
Capítulo IV: CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y LIMITACIONES	40
1. Conclusiones.....	40
2. Prospectiva y limitaciones.....	41
Capítulo V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFIA	43

1. Referencias bibliográficas.....	43
2. Bibliografía.....	45
Capítulo VI: ANEXOS.....	46
Anexo I: Perfil temperamental de los menores en el aula.....	46
Anexo II: Perfil temperamental de los menores en el hogar.....	49

RESUMEN

Tener en cuenta los rasgos temperamentales del alumnado y del docente es fundamental tanto para el desarrollo integral como para su integración social en el aula, tal y como se justificará a lo largo del presente trabajo fin de grado. Por otro lado, el factor familiar se ha de tener muy en cuenta a la hora de valorar las conductas mostradas por los menores en el aula. En la presente propuesta de intervención se ha diseñado un programa de mejora de las conductas más desadaptativas del alumnado y en consecuencia de mejora en la convivencia para el aula de 4º de Educación Infantil. Dicha propuesta se desarrolla en cinco fases que implica tanto al alumnado, como al profesorado y las familias de los menores.

PALABRAS CLAVE: temperamento, desarrollo integral, conductas desadaptativas, educación infantil, propuesta de intervención.

Capítulo I: INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente Trabajo parte de la conciencia de la necesidad de una educación personalizada e integral del alumnado. En este sentido, creemos que uno de los objetivos principales que ha de abordarse en el ámbito educativo ha de ser la formación integral del menor.

Hoy en día todos los equipos docentes son conscientes de la necesidad tanto de ofrecer una educación personalizada en los centros como de atender las necesidades particulares de cada uno de los alumnos y alumnas, para con ello conseguir un mayor desarrollo de sus capacidades. Todos los docentes están de acuerdo con la afirmación de que ante el mismo estímulo no todos los menores responden de la misma forma, ya que en dicha respuesta entran en juego las características personales de cada uno. Dentro de dichas características encontramos los rasgos temperamentales que definen el estilo conductual de los menores, los cuales, a pesar de su relevancia, no suelen ser tenidos en cuenta por el profesorado.

Es imprescindible que el profesorado sea consciente de cómo el estilo personal conductual propio y el del alumnado influye en su toma de decisiones en el día a día del aula, así como la consecuencia que tiene el temperamento de ambos en la adaptación del menor al entorno escolar. No podemos responder a las necesidades reales de nuestros pupilos, si no somos sabedores de cuáles son los factores que pueden ayudar a resolver ese desajuste.

Que cada alumno posea unos rasgos temperamentales propios, hace que cada individuo sea distinto de los otros en su manera de actuar y pensar. Tener conciencia de estas diferencias individuales, guía al profesorado para tener una visión más amplia de la realidad compleja que constituye el entorno escolar, y por lo tanto es una herramienta que puede orientar al cuerpo docente a la hora de organizar las actividades, el espacio y los recursos para conseguir los objetivos deseados. Uno de los objetivos, sin lugar a dudas, es conseguir una buena adecuación de los alumnos y alumnas al ambiente del aula, es decir, una buena integración de nuestros pupilos en la vida social de la clase, para fomentar las competencias sociales y la autoestima, ya que estas serán herramientas imprescindibles para el desarrollo emocional e integral de los menores.

Por todo ello, el propósito principal del presente trabajo fin de grado es integrar en la actividad escolar las diferencias individuales en cuanto al estilo conductual personal de los alumnos, concretamente este trabajo se centrará en el temperamento como uno de los factores diferenciadores del estilo conductual de los menores. Creemos que es inconcebible comprender el desarrollo integral del alumnado sin tener en consideración su temperamento, ya que este es uno de los pilares donde se sustentará su futura personalidad, la cual le servirá para manejarse y conseguir aquellos objetivos que se proponga en la vida.

2. JUSTIFICACIÓN

Todo profesor que haya tenido el placer de ejercer su profesión, seguramente habrá tenido la oportunidad de presenciar un primer día de colegio. Probablemente habrá observado que tanto padres como alumnos vivencian dicha experiencia con nerviosismo, mientras que el profesorado permanece expectante ante lo que sucederá. Al entrar en el aula, habrá menores que enseguida se sumergirán entre los juguetes, otros analizarán el entorno antes de entrar en acción y otros se quedarán al lado del adulto observando la escena. Esta respuesta inicial ante un nuevo estímulo como es el primer día de inicio de la vida escolar, está condicionada en gran medida por el temperamento (característica individual con una cierta base biológica que influye en el cómo de la conducta).

El temperamento o estilo conductual personal, tiene una gran influencia en la actividad diaria del aula. Basta con observar a algunos alumnos los cuales antes de acabar con la explicación de los contenidos ya han comenzado a realizar la actividad, mientras otros comienzan cuando ya han acabado los demás; hay quienes explican todo lo que han hecho el fin de semana, otros que desvían la mirada cuando les preguntas cualquier cosa, y así multitud de comportamientos. Tal es la importancia de los rasgos temperamentales que el hecho de “tomar conciencia de las diferencias individuales puede alertar a los profesores de los posibles puntos problemáticos y llevarles a instaurar unas rutinas de clase más fluidas” (Keogh, 2006).

No obstante, el temperamento no sólo influye en el estilo conductual de las personas, sino también en el estilo cognitivo de los menores, tal y como demostraron con su investigación los científicos Cruz, Torres y Maganto (2003). Sin embargo es necesario resaltar que el estilo conductual no es el único condicionante en el rendimiento escolar, existen multitud de factores (origen cultural, étnico o condiciones ambientales y sociales) que también influyen en dicho desempeño.

Creemos que, tal y como se ha señalado, dado que los rasgos temperamentales de los menores juegan un papel importante en su vida escolar, resulta necesario abordar su estudio para poder aplicar los conocimientos que se desprendan en la mejor comprensión de la vida en el aula.

Por otro lado, y al margen de las necesidades académicas, existen diversas razones personales que justifican la elección de este tema para el presente trabajo fin de grado. Concretamente, durante los años en los que he ejercido la docencia nunca había reflexionado sobre la relación que tiene el temperamento con la actitud general de los niños en el aula y mucho menos con el aprendizaje, igualmente tampoco había percibido como mi propio estilo conductual podía influir en el comportamiento de mi alumnado. Sin embargo, a partir de la lectura y reflexión de varios textos, como por ejemplo, los de José Antonio Marina (2004), he podido tomar conciencia que las diferencias individuales de temperamento tanto de los niños como del profesor puede ampliar nuestra visión de las competencias y problemas que nos podemos encontrar en el aula y así mejorar las experiencias escolares. Por este motivo, creo conveniente ampliar mis conocimientos sobre este tema y profundizar en la parte práctica de su aplicación en el aula. Más aún, considero

que centrar el trabajo fin de grado en esta temática puede suponer una interesante reflexión a tener en cuenta para mi propio trabajo como docente, ya que centrarme en el conocimiento del temperamento supondrá, sin duda alguna, una herramienta que me guiará para el entendimiento de muchas de las actitudes de mis alumnos y alumnas. Y que mejor forma de ayudarlos sino es a través del conocimiento. Como dijo el célebre alemán Federico Luis Jahn (1778-1852): "el secreto para vivir en paz con todos consiste en el arte de comprender a cada uno según su individualidad".

Para concluir, creo necesario resaltar igualmente la necesidad de estudiar el temperamento desde la propia legislación. En este sentido, si tenemos en cuenta la necesidad de tomar conciencia de la singularidad de cada persona, de sus rasgos actitudinales propios e irrepetibles, hemos de enmarcar tales objetivos en el Real Decreto 1630/2006 para el segundo ciclo de Educación Infantil: "... lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo".

Si los niños han de aprender a respetar las diferencias, primero tienen que ser conscientes de lo diferentes que son cada uno de ellos. Los rasgos temperamentales, propios de cada bebé, condicionan desde el primer momento sus relaciones con el entorno social, lo que a su vez va modelando la personalidad única del menor. Si en la raíz de la futura personalidad y de las relaciones sociales están las conductas actitudinales singulares de nuestros alumnos y alumnas, es nuestro trabajo identificarlas para así sustentar el desarrollo integral de nuestros pupilos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Tomar conciencia de la importancia de los rasgos temperamentales en el desarrollo integral del menor y aplicar los conocimientos sobre el tema para proponer un proyecto de intervención en un aula de 4º de Educación Infantil.

3.2 Objetivos específicos

- Analizar los rasgos temperamentales y sus características principales.
- Identificar los rasgos desadaptativos y los adaptativos que influyen en el rendimiento escolar y social de los menores.
- Proponer procedimientos de actuación para intervenir ante los rasgos más desadaptativos de los menores en el aula y reforzar los adaptativos.
- Concienciar e informar a los padres y docentes de la importancia de los rasgos temperamentales en el desarrollo integral de los menores.
- Concienciar a los propios menores de sus rasgos actitudinales y la influencia sobre ellos.
- Valorar el proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos con el objetivo de identificar logros, lagunas y proponer nuevas vías de investigación.

Capítulo II: MARCO TEÓRICO

1. DESARROLLO INTEGRAL DEL MENOR

En las escuelas tradicionales a lo largo de los años se ha entendido la enseñanza como una mera transmisión y acumulación de conocimientos, atendiendo así únicamente al desarrollo intelectual del alumnado. Pero gracias a los distintos avances científicos y las nuevas teorías, hoy en día la construcción integral del ser humano dista de ser meramente un cúmulo de conocimientos.

En la actualidad, además de buscar el desarrollo intelectual de nuestros menores, también se tienen en consideración el desarrollo lingüístico, motriz, socio-afectivo y artístico, es decir, el desarrollo integral del menor debe de ser la razón de la educación en los centros educativos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje de las competencias de los pupilos, tres elementos en interacción toman parte: alumnado, profesorado y contenido. La diversidad del alumnado debe de ser atendida mediante el uso de métodos de enseñanza diferentes, para así responder particularmente a las características individuales de cada uno de ellos, es decir, se requiere una educación personalizada que se ajuste a las necesidades específicas de cada uno de nuestros pupilos. La diversidad humana, según Otero, Nieves, Pérez y Martínez, “se explica desde la concepción interaccionista de las diferencias individuales” (2007, p.195). Diferencias individuales que los mismos autores definen como la herencia de una carga genética, lo que viene a traducirse como temperamento. En conclusión, en la realidad del aula, existen variedad de estudiantes y cada uno con sus diferencias individuales que tiene su origen en el temperamento.

En resumen podría decirse que en el desarrollo integral del alumnado interactúan tres factores de suma importancia: 1. Alumnado: diverso, determinado en gran medida por el temperamento. 2. Profesorado: debe de utilizar métodos de enseñanza diferentes dependiendo de las características de su alumnado. 3. Contenido: debe de ser adecuado para el desarrollo evolutivo de cada miembro.

Por lo tanto, para conseguir un desarrollo equilibrado e integral del alumnado es imprescindible conocer las diferencias individuales, ayudar a que ellos sean conscientes de esas características particulares y poner en marcha las estrategias necesarias para la adecuada atención de esas necesidades personales.

2. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL TEMPERAMENTO

Para encontrar los orígenes de la palabra temperamento, tenemos que remontarnos hasta los tiempos de los médicos greco-romanos, más de 2000 años han pasado desde entonces. En aquellos tiempos, Hipócrates destacó cuatro tipos de temperamento, asociando los rasgos fisiológicos de las personas con los humores del cuerpo (sustancias básicas o líquidos en el cuerpo humano): Sanguíneo (sangre), Melancólico (bilis negra), Colérico (bilis amarilla) y Flemático (flema) (Carranza y Salinas, 2003). Según sus creencias, la predominancia de un fluido o del otro en el cuerpo del individuo influía en el temperamento de este y aunque consideraban que todos los seres humanos tenían los cuatro humores, no siempre se encontraban en estado de equilibrio.

A los mediados del siglo XIX, la comunidad científica realiza nuevos trabajos especulativos sobre los rasgos temperamentales que arrojaron luz sobre el tema. Kant los relacionó con las emociones y las conductas, Wundt con las emociones y los aspectos de energía y tiempo, Heymans describió tres dimensiones básicas que componen la estructura del temperamento que aún hoy están vigentes en los marcos teóricos: actividad, emocionalidad y funciones primarias/secundarias. Por su parte, Pavlov se centró en el sistema nervioso central vinculándolo con las diferencias temperamentales (Carranza y González, 2003). Todas estas teorías remarcan la importancia de las emociones como un rasgo distintivo del temperamento (Márquez- Caraveo, Albores- Gallo y Estañol, 2003) y sobre ellas se asientan las aproximaciones psicobiológicas más importantes actualmente (Carranza y González, 2003).

El primer estudio relevante sobre el temperamento desde la psicología evolutiva actual data del año 1963, denominado New York Longitudinal Study (NYLS), el cual fue llevado a cabo por un gran equipo de investigadores (Thomas, Chess, Birch, Hertzig y Kom, 1963). Concretamente este grupo de investigación estudió en 131 personas, desde los tres meses hasta la edad adulta, su estilo conductual personal. Después de observarlos durante todos estos años, concluyeron un lista de nueve estilos temperamentales: 1. Nivel de actividad 2. Ritmo 3. Acercamiento-retraimiento 4. Adaptabilidad 5. Umbral de respuesta 6. Intensidad de reacción 7. Humor 8. Tendencia a la distracción 9. Atención y constancia (Keogh, 2006). A raíz de la identificación de estas dimensiones temperamentales, Carey elaboró un cuestionario estandarizado para medir el temperamento en la infancia, denominado Infant Temperament Questionnaire (ITQ). A partir de estas nueve dimensiones, mediante la correlación entre las variantes observadas, formaron tres constelaciones temperamentales, las cuales fueron denominadas de la siguiente forma:

1. *Temperamento fácil*: los niños pertenecientes a este tipo de temperamento se caracterizan por su regularidad, la adaptabilidad al cambio, la respuesta positiva ante nuevos estímulos, humor generalmente positivo, y de baja o moderada intensidad. El 40% de la muestra de niños del experimento fue clasificado en este grupo.
2. *Temperamento difícil*: estos niños a diferencia de los niños con el temperamento fácil, se caracterizan por su irregularidad biológica, respuestas negativas ante el cambio e intensidad de reacción y respuesta negativa ante nuevos estímulos. Estos niños suelen ser impredecibles en sus reacciones y exagerados en expresar. En esta categoría identificaron al 10% de los niños de la muestra.
3. *De reacción lenta o lentos en entrar en calor*: estos niños ante estímulos novedosos demostraban una respuesta negativa de baja intensidad, lenta adaptabilidad ante el cambio y humor de baja intensidad. Estos niños tienen tendencia a retraerse ante situaciones novedosas y por eso es de gran ayuda para ellos que se sientan apoyados y acompañados. Un 15% de los niños de la muestra fue clasificado en este grupo.

No obstante, también se detectó una muestra de niños que no encajaba en ninguno de estas tres constelaciones temperamentales por no destacar en ninguna de las nueve dimensiones, estos niños fueron denominados “niños promedio” (Carranza y González, 2003).

Thomas y cols. (1963) definieron el temperamento como el *estilo* de la conducta o el *cómo* de la conducta, es decir, dos niños ante un juguete que se encuentra en un extremo del aula, pueden tener la misma motivación para ir a buscarlo y jugar con él, incluso tener las mismas habilidades físicas; pero uno puede que salga corriendo en busca del juguete sin pensárselo demasiado, mientras que el otro lo mirará y valorará la situación antes de decidirse. Es decir, ante el mismo estímulo en las mismas condiciones, dos niños pueden actuar de distinta forma. Ellos entienden que las distintas formas de actuar se debían al temperamento personal de cada menor.

La propuesta teórica de Thomas y cols. (1963) posee gran relevancia dentro del campo, incluso a día de hoy sigue siendo un referente en el estudio del temperamento, no obstante, no es la única manera de definir el temperamento. Por ejemplo, los investigadores Buss y Plomin (1975) lo describieron como “tendencias generales heredadas”, según las cuales describieron tres criterios temperamentales: la emotividad, la actividad y la sociabilidad. Por su parte, Rothbart y Derryberry (1981) lo definieron como “diferencias individuales en reactividad y autorregulación”, Goldsmith y Campos (1982) relacionaron el temperamento con las diferencias halladas en las muestras estudiadas ante la experimentación, a la hora de expresar sus emociones primarias y el arousal.

Es un error relativamente común usar indistintamente los términos personalidad, carácter o temperamento; pero se ha de tener en cuenta que aunque están estrechamente relacionados, cada uno de ellos hace referencia a una realidad distinta.

En este sentido, cuando hablamos de temperamento, Marina lo define como “una fuente primaria de ocurrencias” (2004, p. 90), es decir, el primer impulso incontrolado que muchas veces nos sale muy a nuestro pesar. Según el mismo autor, la personalidad hace referencia a “el conjunto de rasgos estables de una persona, su estilo de sentir, de pensar y de actuar” (2004, p.42), está relacionado con el pensamiento, es reflexivo y no impulsivo como lo es el temperamento.

Strelau (1987) concluyó que hay cinco características que diferencian claramente la personalidad del temperamento. La primera es que todo el temperamento está relacionado con los aspectos biológicos de las personas, y la personalidad con la parte más social. En segunda posición, este mismo autor insiste en que en el desarrollo del temperamento se da principalmente en la etapa infantil, mientras que la personalidad se va formando en la edad adulta. Como tercera característica diferenciadora, si además de los personas tenemos en cuenta los animales, este autor afirma que la personalidad es exclusivamente seña de identidad de las personas, mientras que podemos hablar del temperamento de los animales así como de las personas. La cuarta característica hace referencia a las cualidades básicas de la conducta. Así, mientras que en el temperamento están ausentes, en la personalidad se encuentran presentes. Y para concluir con los elementos diferenciadores, ha de hacerse referencia a la función central reguladora, en este

sentido, mientras que en el temperamento no tiene relevancia, en la personalidad sí que es importante. (Izquierdo, 2002).

Finalmente, el último término que hemos de diferenciar del temperamento es el carácter, el cual Dolcet i Serra (2006) han definido como un conjunto de características morales o éticas y estilos de vida humanas. Un ejemplo clarificador sobre ello sería:

Al referirnos a que una persona tiene “buen carácter” solemos hacer mención a que es una buena persona (aspecto ético), mientras que al describir a una persona como poseedora de una “buena personalidad” nos referimos principalmente a eficacia social o estatus.

Este ejemplo muestra la clara relación entre el carácter y los valores éticos de la sociedad, es más, no se puede entender el término carácter sin no es dentro del contexto ético. Lo mismo ocurre con la personalidad, que se relaciona con la capacidad de desenvolverse de la persona en la sociedad.

Como se observa, los tres términos (temperamento, personalidad y carácter) son distintos pero a la vez complementarios, se puede decir que el temperamento es un ingrediente de la personalidad, y esta última del carácter. No podemos entender la personalidad sin el temperamento y lo mismo ocurre con el carácter. Los tres elementos son parte indisoluble de la persona, aunque en la infancia tiene su mayor relevancia el temperamento tal y como lo sustenta la teoría de Strelau (1987).

3. BASES TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL TEMPERAMENTO

3.1 Definición del temperamento.

Los niños en el día a día, tanto en casa como en la escuela, se enfrentan a una variedad de situaciones y estímulos que tienen que sortearlos y superar habilidosamente. Ante cada situación, tienen que decidir cómo actuar o en cambio no actuar y sólo observar, hablar o quedarse callados, correr o pararse. Algunos niños buscan la compañía de gente para interactuar con ellos, mientras que otros prefieren la compañía de una persona conocida y el silencio. Cada individuo tiene su peculiar manera de hacer frente a esas situaciones y decisiones, y los rasgos temperamentales del individuo son componentes esenciales que influyen en esa forma individual de responder ante esas situaciones.

Como se ha venido señalando, existen diferentes concepciones del temperamento en función del autor que se consulte, es por ello que se considera necesario analizar algunos de ellos, buscando los puntos en común, para finalmente escoger una definición que posibilite el desarrollo del presente trabajo fin de grado.

Los investigadores Thomas y Chess (1977) definen el temperamento como un estilo de actuación personal e individual independiente de la personalidad, sobre la que no influye la motivación ni tampoco el estilo cognitivo de cada uno. En cambio, entienden que sobre los rasgos

temperamentales tiene una gran influencia el entorno del infante, el ambiente y viceversa, el estilo conductual del menor influye en cómo este percibe el contexto. Por lo que entendemos que para estos dos autores, el componente social es un factor de peso en el desarrollo de los rasgos temperamentales.

Rothbart, Derryberry y Posner (1994) por su parte, entienden el temperamento como las pautas de organización fisiológica del niño que permiten predecir en él una forma única y exclusiva de pensar, sentir y actuar de manera más o menos constante. Atendiendo a su definición, podemos decir que sin duda describe una forma única de respuesta del individuo y que además tiene una cierta persistencia en el tiempo y ante diferentes situaciones.

Goldsmith y Campos (1982) lo relacionan con la manera individual de responder emocionalmente ante situaciones del contexto social.

Finalmente, Buss y Plomin (1975) defendieron el temperamento como un rasgo de la personalidad de carácter hereditario, por lo que según este autor, nos acompaña desde nuestro nacimiento hasta la edad adulta.

En conclusión, puede decirse que el temperamento responde a la forma conductual individual y personal del ser humano, de cierto carácter hereditario y cierta durabilidad en el tiempo y espacio. No obstante, no debe de olvidarse la importancia que también tiene el aspecto social, aunque este factor será abordado más adelante.

En este punto consideramos necesario resaltar que en el desarrollo del presente trabajo, el término temperamento es utilizado indistintamente por el de *estilo conductual o actitudinal*, ya que los dos hacen referencia a las diferencias individuales conductuales de las personas siguiendo a Zentner y Bates, que el término temperamento y respuesta actitudinal son equivalentes (2008, p.8). Por su parte Keogh define el temperamento como *estilo conductual* basándose en el modelo de Thomas y Chess (2006, p.29).

1.2. Los rasgos temperamentales.

Cuando se habla de rasgos temperamentales, se está haciendo referencia a criterios de identificación de patrones temperamentales parecidos en los individuos. Es decir, un grupo de infantes que presente un patrón temperamental homogéneo que sea discerniente de los demás. Como ejemplo, puede mencionarse la capacidad de mantener la concentración de algunos niños, mientras que otros fácilmente desvían la atención ante estímulos varios.

Basándose en sus experiencias, diferentes investigadores identificaron diferentes tipologías descriptivas de los rasgos temperamentales.

Thomas y Chess (1977), tras su investigación longitudinal citada anteriormente, discriminaron nueve dimensiones temperamentales (Keogh, 2006):

1. *Nivel de actividad*: se refiere a la relación entre los períodos activos e inactivos durante el día.

2. *Ritmo*: define lo predecible o impredecible que puede llegar a ser cualquier función del infante (hambre, defecación, sueño,...)
3. *Acercamiento- retraimiento*: responde al cómo el individuo actúa ante un nuevo estímulo.
4. *Adaptabilidad*: la capacidad de amoldarse a la nueva situación.
5. *Umbral de respuesta*: la intensidad de estímulo necesario para que el individuo responda ante ella, independientemente de cuál sea el tipo de respuesta.
6. *Intensidad de reacción*: denomina el nivel de energía con el que se responde ante el estímulo.
7. *Humor*: discriminando entre humor positivo o negativo. El positivo se refiere a mayor proporción de conductas agradables y divertidas; mientras que el negativo responde a la mayor proporción de conductas desagradables y llantos.
8. *Tendencia a la distracción*: la facilidad de desviar la atención de la conducta que se está desarrollando a consecuencia de estímulos ambientales que interfieren en dicha conducta.
9. *Atención y constancia*: el primer concepto hace referencia al tiempo que el menor dedica a su actividad sin distraerse. Y la persistencia a la capacidad de continuar en sus labores pese a los obstáculos encontrados en ella, la capacidad de esforzarse en superar las dificultades.

Según estos autores, estas dimensiones o rasgos influyen en cómo el infante percibe los estímulos del ambiente y también cómo este influye en él, siendo así una situación donde los dos factores se retroalimentan. En la escuela, un alumno entusiasta, que transmite alegría y que disfruta ante situaciones nuevas, hace que el entorno responda de distinta manera que ante un niño retraído, poco equilibrado temperamentamente y con alta reactividad ante nuevos estímulos. Estos dos individuos buscarán diferentes situaciones y evitarán otras, está claro que su respuesta en el mismo ambiente será diferente y que el ambiente responderá de distinta manera ante los dos estudiantes.

Caspi y Silva (1995) llevaron a cabo una investigación con niños neozelandeses, dando como resultado cinco grupos de patrones estilísticos o de temperamento parecidos (Keogh, 2006):

1. *Infra controlado*: dificultad de controlar sus actitudes y activos.
2. *Inhibido*: falta de control en sus actitudes y lentos.
3. *Seguro de sí*: buscadores de situaciones nuevas y experimentación.
4. *Lento*: Relativamente tímidos, con tendencia a la autocrítica e irresoluto.
5. *Bien adaptado*: amables, con respuestas positivas ante estímulos nuevos o dificultades, equilibrados y capacidad de autocontrol.

Por su parte, Martin y Bridger (1999) listaron seis tipos de estilos temperamentales presentes en menores: *inhibidos* (poco receptivos), *muy emotivos* (alto nivel de emotividad negativa), *impulsivos* (incapacidad de autocontrol), *típicos* (baja impulsividad e inhibición), *reticentes* (tranquilos y sociables), *desinhibidos* (capacidad de autorregulación y emotividad positiva).

Bates, Freeland y Lounsbury (1979) en cambio nominaron cuatro: *Enfadado difícil, no adaptable, frío e imprevisible*.

Sanson, Smart, Prior y Oberklaid (2000) llevaron su investigación en Australia, dentro del *Australian Temperament Project* y distinguieron seis rasgos: *inflexibilidad, constancia, sociabilidad, ritmo, actividad/humor y umbral*.

Volviendo a la primera investigación mencionada, el NYLS (Thoma et cols., 1963), basándose en sus resultados, los investigadores englobaron los nueve rasgos temperamentales hallados en tres categorías, que identificaban al 65% de los niños investigados. Estos grupos fueron:

- 1. Fácil:** ritmo regular, capacidad de adaptación ante el cambio, intensidad de respuesta moderada, y anímicamente positivos. Son niños que en el aula se integran sin mayores problemas y hacen que su compañía sea agradable. En este grupo incluyeron a la mayoría de los infantes, exactamente el 40%.
- 2. Difícil:** ritmo irregular, dificultades de adaptación ante el cambio, alta intensidad de respuesta y anímicamente negativos. Estos niños suelen ser impredecibles, fácilmente irritables y difíciles de manejar. Crean muchas situaciones de tensión en el aula y dificultan la marcha de la clase. En este grupo incluyeron al 10% de los niños.
- 3. De reacción lenta:** lentos al adaptarse ante el cambio y ligeramente emiten respuestas negativas ante situaciones novedosas. Suelen ser niños que necesitan de la compañía y el apoyo de una persona de su confianza para que se refugien en ellos mismos. En este grupo incluyeron al 15% de los individuos.

No obstante, hay que tener en cuenta que esta clasificación responde “sólo” a dos tercios de la muestra, el 35% restante, fue denominado “niños promedio”, de tal manera que no destacaban en ninguno de los nueve rasgos detectados.

Esta forma de clasificar a los niños (*fáciles, difíciles y de reacción lenta*), ha servido de guía para profesionales diversos (medicina, de la educación y psicología). En este trabajo, dicha clasificación servirá de guía identificadora, sirviendo como herramienta para identificar a los estudiantes en unos u otros rasgos temperamentales.

3.3 La medida de los rasgos temperamentales.

Antes de citar las distintas técnicas de medición del temperamento, debemos tener claro cuál es el objetivo de medir a nuestros alumnos. Bajo ningún concepto debe de ser un sistema de clasificar y encasillar a nuestros estudiantes en grupos y distribuirlos por diferencias individuales (Ribes, 2005). La medición e identificación del temperamento infantil debe de entenderse como una herramienta hacia el entendimiento con el individuo, comprensión de sus respuestas actitudinales y acompañamiento en su proceso de maduración y educación integral. Ser conscientes de las diferencias individuales del alumnado, nos abre la posibilidad de preparar y modificar el ambiente anticipándonos a la dificultades que pueda tener, gestionar situaciones complicadas que de otra manera serían incomprensibles para nosotros, tener una visión global de la persona y comprenderla en su complejidad, es decir, tener conciencia y visión holística del ser y su entorno. En el caso del individuo que tiene dificultades a la hora de relacionarse con los demás

compañeros del aula, identificar y comprender sus rasgos temperamentales nos puede ser de gran ayuda, por ejemplo para saber cómo lidiar con el problema y además facilitar la integración de dicha persona en el entorno escolar. Es decir, tener la conciencia de estas diferencias individuales nos ofrece a los docentes la posibilidad de manejar multitud de situaciones, antes de que lleguen a ser problemas.

Una vez esbozadas las principales razones que llevan a la medición de los rasgos temperamentales, se pueden distinguir diferentes técnicas de utilidad para tal fin.

a) *Cuestionarios*

Una de las herramientas más utilizadas en la medición son los cuestionarios, los cuales posibilitan una recogida de datos fácil y rápida. Concretamente esta técnica posibilita la recogida de datos de una amplia muestra de individuos para después hacer una interpretación de los datos obtenidos y sacar conclusiones. Debemos tener en cuenta que los resultados obtenidos tras la pasación de cuestionarios suele ser interpretada por los docentes por lo que su valoración puede ser sesgada, basándose más en los valores de dicha persona que en interpretaciones objetivas. Al respecto, tal y como señalan Zentner y Bates “no importa cuán sofisticado es una estadística o un sentido clínico, tienen el defecto común de que son incapaces de distinguir entre los fundamentos esenciales de la individualidad y de su elaboración cultural” (2008, p.9). Pero no por estas razones, los cuestionarios dejan de ser útiles en el aula o en el contexto familiar y clínico, al contrario, son una herramienta más que nos puede ser de gran utilidad.

A la hora de seleccionar el cuestionario idóneo para la medida del temperamento, se ha de considerar que los distintos cuestionarios se han basado en diferentes modelos temperamentales propuestos por los distintos investigadores.

Entre los cuestionarios basados en las investigaciones de Thomas y Chess, podemos mencionar:

- *Carey Temperament Scales (CTS)*: es una batería de cuestionarios elaborados por un equipo de pediatras guiados por Carey, todos ellos basados en los nueve rasgos temperamentales de Thomas y Chess (1977). Cada uno de ellos sirve para distintas etapas de la infancia: EITQ (1-4 meses), RITQ (bebés), TTS (1-3 años), BSQ (3-7 años) y MCTQ (8-12 años). BSQ o *Behavioral Style Questionnaire* fue formulado por McDevitt y Carey (1978) y consta de los nueve rasgos temperamentales citados por Thomas y Chess (1977) en su estudio (Keogh, 2006).
- *Parent and Teacher Temperament Questionnaires (PTQ)*: comprende a niños de edades comprendidas entre los tres y los siete años. Posee a su vez dos versiones, uno para los docentes y el otro para los padres.

Existen otra serie de cuestionarios, independientes de los construidos por Thomas y Chess, los cuales deben ser mencionados por la amplia utilización que se hace de ellos. Entre estos destacan:

- *The Children's Behaviour Questionnaire (CBQ)*, adaptado al español por Grupo de investigación de Psicología Evolutiva de la Universidad de Murcia, de la mano del Doctor Carranza.
- *The Emotionality, Activity and Sociability Scale (EAS)* de Buss y Plomin (1984).
- Cuestionarios elaborados por Martin y colaboradores: *Temperament Assessment Battery for Children* (1988) para los menores de entre los tres y los siete años y su versión revisada *Temperament Assessment Battery for Children- Revised* (1999), adaptado en colaboración de Bridger. Dicho cuestionario está dirigido a menores de entre dos y siete años

Estos son solo algunos de los cuestionarios disponibles para la medición e identificación temperamental de los infantes en el aula o el entorno familiar, no obstante existen más cuestionarios disponibles. Será labor de cada docente encontrar la herramienta que mejor se ajuste a sus necesidades.

b) Entrevistas

La entrevista personal es un punto de encuentro entre los padres de los alumnos y el tutor legal de sus hijos. Es función del tutor mantener una comunicación asidua con los progenitores, contrastar la información con ellos y recabar datos que nos puedan ayudar a descubrir a nuestros menores, así como acordar objetivos hacia el alumnado junto con sus padres y marcar el camino a seguir. De esta forma, se consigue que la educación sea más personalizada, se ajuste más a las características individuales del menor. Ello permitirá disponer más recursos para responder a las necesidades específicas de los menores.

La contrastación de información posibilita poder comprobar si la conducta del infante es la misma en los dos contextos, escuela-casa, o en cambio varía dependiendo del entorno social. Ocurre bastantes veces que un alumno muestra una alta capacidad de concentración en el aula y en cambio en casa se lamentan de la incapacidad de su hijo de mantenerla.

c) Observación directa en su entorno natural.

La observación en el aula es uno de los quehaceres más importantes por parte del equipo docente. En el día a día del aula, se viven infinidad de situaciones que pueden aportar información, entre ellas, sobre las respuestas temperamentales de los menores. Esta observación puede no ser formal y aún así sirve para obtener una primera comprensión de cómo actúa cada alumno o las dificultades que puedan presentar a la hora de relacionarse con otros.

Existen otros tipos de observaciones, las cuales posibilitan obtener datos más concretos. Por ejemplo, la observación al grupo o individuo mediante sistemas de observaciones detalladas y estructuradas. Uno de estos sistemas es el *Classroom Code for Interactive Recording of Children's Learning Environments* (Greenwood,1996), adecuado para los alumnos y alumnas de hasta cinco años.

Cuando se decide hacer una observación formal en el aula, se ha de tener en cuenta que el encargado de hacer la labor de documentación será otro docente que no interrumpirá bajo ningún

concepto la marcha de la clase, solamente se limitará a observar y anotar aquellos aspectos que se hayan decidido examinar. Entre los elementos posibles a advertir pueden mencionarse: la repetición de la conducta (si sólo ha sido una vez o ha ocurrido más veces), el tiempo que ha durado la conducta, la frecuencia o el contexto.

Por otro lado, el entorno natural del menor no se limita únicamente a datos recogidos en el aula, sino que se han de observar los mismos aspectos que se han examinado en el aula, en el hogar. En este caso, quienes llevarán a cabo las labores de observación y recogida de datos serán los mismos padres del menor, para después contrastar las anotaciones hechas en el centro educativo.

En la observación directa se puede apreciar la gran importancia que tiene la labor del observador, que en el caso del centro educativo será un docente y en casa uno de los padres. Goldsmith, Rieser-Danner y Briggs (1991), determinaron que a la hora de emplear la técnica de la observación directa podían existir errores debido a las siguientes razones (Carranza y González, 2003):

- El estado anímico en el que se encuentra el observador, puede influir en cómo éste perciba la conducta.
- La dificultad de detectar todas las conductas relevantes que se puedan dar en el mismo instante.
- La situación elegida para la observación de cierta conducta, puede que no sea la idónea para que esta se manifieste.
- La presencia del observador puede influir en la interacción entre el alumno y su profesor.
- La conducta del infante puede variar ante la presencia de un extraño.

Por lo tanto, se ha de considerar que la valoración que se haga de los resultados obtenidos, puede que no sea una buena representación del niño, por eso, se recomienda contar con el cuadro de observación de los padres, el cual posibilita a contrastar los datos obtenidos por el docente.

3.4 Aspectos a tener en cuenta a la hora de valorar el temperamento.

a) Evaluación del entorno.

Anteriormente se ha mencionado la gran influencia que tiene el ambiente en el temperamento, por ello es conveniente evaluar sus características y cómo puede influir en el alumnado.

Tharp y Gallimore (1988) presentaron una guía para comprender la relación entre el entorno y la conducta del alumno, mediante cinco preguntas, las cuales describen el contexto en el que se ha dado la conducta (Keogh, 2006): Quién (un alumno, dos, todo el grupo), qué (la actitud que se observará en los menores durante la realización de distintas actividades, cuándo (a qué hora es la actividad, cuánto duró y a qué ritmo se desarrolló), dónde (la localización) y por qué (motivación).

Tener conciencia de todos estos aspectos sobre el entorno, puede servir para obtener claves a la hora de organizar y estructurar la clase y las actividades, y así evitar tener que actuar directamente sobre la conducta del alumnado.

En conclusión, a la hora de medir los rasgos temperamentales de los pupilos, se han de tener en consideración tanto aspectos biológicos del alumnado y del profesorado como también el entorno de estos primeros. Para ello se ha de contar tanto con los recursos propios, como puede ser la observación, como con la colaboración de las personas del entorno cercano del menor, como pueden ser sus padres. Es importante contrastar la información recogida en el entorno natural del menor con la recogida en el entorno del aula y en diferentes contextos, porque al fin y al cabo, hay diferentes variables que pueden influir en la conducta del alumnado: rasgos temperamentales del profesor, la estimulación presentada, las características del entorno, la carga de valores que el alumno trae de su entorno familiar,...

4. DESARROLLO DEL TEMPERAMENTO

4.1. Consistencia en distintas situaciones y en el tiempo.

Los rasgos temperamentales aparecen muy pronto en la infancia. Nada más nacer los bebés presentan una ritmicidad biológica que deja entrever las preferencias actitudinales del lactante. Pero que los rasgos se presenten desde los primeros momentos de vida del menor, no implica implícitamente que tengan que persistir hasta la vida adulta y a lo largo de ella sin padecer ninguna mutación.

En esta línea, Guerin y Gottfried (1994) estudiaron a un grupo de menores comprendidos en un rango de edad de dos a doce años. En concreto, observaron las nueve dimensiones temperamentales que citaron Thomas y Chess (1977). Tras la investigación llegaron a la conclusión de que dichas dimensiones mostraban estabilidad en este periodo de tiempo. Otro estudio llevado a cabo por Caspi y Silva (1995), confirmó los resultados obtenidos en el estudio de Guerin y Gottfried (1994). Concretamente, Fox, Henderson, Rubin, Calkins y Schmidt (2001) descubrieron que la misma conducta que se puede presentar en ciertas situaciones vuelve a reaparecer en la edad adulta pero ante situaciones distintas. Por ejemplo, observaron que la inhibición en la infancia se presentaba ante personas u objetos nuevos, mientras que la misma conducta en la edad adulta era observada en situaciones sociales nuevas (Keogh, 2006). Además, estos mismos autores observaron que una conducta socialmente aceptada era reforzada, por lo que es más probable que la conducta se mantenga durante el tiempo (Fox et al. 2011). Por su parte, Rothbart, Derryberry y Hershey (2001) abordaron las dimensiones de actividad y emocionalidad en su estudio llegando a demostrar una cierta estabilidad de estos rasgos desde los tres meses de edad hasta los siete años.

Diversas investigaciones han mostrado la influencia de la edad y el contexto en el desarrollo del temperamento. Eaton (1994) demostró el incremento de la actividad motora de los menores hasta la infancia y cómo después hacia la edad adulta se iba disminuyendo. Rothbart, Derryberry y Hershey (2001) también investigaron la continuidad de los rasgos temperamentales desde la

infancia hasta la edad adulta. Así, se ha observado que conforme el menor va desarrollándose y experimentando diferentes situaciones, el entorno y las experiencias ejercen una cierta influencia sobre el temperamento, de tal forma que los rasgos temperamentales se van modelando y amoldando a los requisitos sociales.

Así, podría decirse que un niño que es introvertido y que demuestra dificultad para adaptarse a los extraños, en la edad adulta tampoco será una persona que tenga pasión por enfrentarse a situaciones de estrés. Aunque su conducta pueda variar, y seguramente así será, probablemente la esencia de la misma será el mismo rasgo temperamental: “desde pequeño era persistente” o “siempre ha preferido la soledad”.

Se puede decir que las dimensiones temperamentales heredadas al nacer se mantienen en su esencia, aunque gracias a la intervención del entorno y del propio desarrollo, la manera en que estas dimensiones temperamentales se expresen puede ser influenciada. Un entorno puede ser favorable para el desarrollo y afianzamiento de ciertas conductas, mientras que el mismo entorno no permita la expresión de otras. Además, no ha de olvidarse que dependiendo del temperamento del infante, éste tendrá preferencia por un tipo de ambiente u otro.

En consecuencia, puede afirmarse que la esencia del temperamento es relativamente estable, pero no así la expresión del mismo, que puede ser educada y moldeada, como afirma Keogh (2006, p.63): “el temperamento es un modelo interactivo”.

4.2. El temperamento y la herencia.

Diversas investigaciones han sido llevadas a cabo con el objetivo de verificar la existencia de los fundamentos biológicos, neurológicos y fisiológicos en el temperamento. Se han observado un sinnúmero de recién nacidos buscando en ellos las primeras diferencias temperamentales, pero los mayores descubrimientos acerca de la heredabilidad, provienen de las investigaciones llevadas a cabo entre gemelos, mellizos y de hijos de padres adoptivos.

Goldsmith, Lemeny, Aksan y Buss (2000) encontraron influencia genética en la tendencia al miedo o al enfado. Saudino, McGuire, Reiss, Hetherington y Plomin (1995) también encontraron heredabilidad en los rasgos de facilidad, sociabilidad y actividad. Y por último, el estudio llevado a cabo por Matheny (1989) encontró la influencia de la herencia en algunos de los rasgos temperamentales de Thomas y Chess (1977).

Gracias a todas estas investigaciones, se ha demostrado la contribución genética de los rasgos temperamentales, predisponiendo a los bebés a ciertos patrones temperamentales. Pero en el desarrollo de los diferencias actitudinales, se ha de considerar la gran influencia de la experiencia y el contexto.

“... los factores genéticos predisponen a los individuos a determinados patrones temperamentales. Esto no quiere decir que el temperamento sea inmutable o que no pueda modificarse, sino que la forma de actualizar y expresar estas predisposiciones tiene que ver con el desarrollo y la experiencia.” (Keogh, 2006, p. 56)

4.3. La influencia del contexto social sobre el temperamento.

Como se ha venido comentando, los rasgos temperamentales determinan un modo individual y único de percibir y entender el mundo y sus estímulos. El mismo estímulo puede ser percibido de muy distinta forma por dos personas, lo que para uno puede suponer una ocasión para el otro una situación de estrés. Esta afirmación puede apreciarse en el aula: para algunos hacer un taller de teatro y actuar delante de otra gente es muy motivador, mientras que para otros supone más un castigo que un estímulo. Pero la relación entre ambiente y el temperamento es bidireccional, es decir, uno influye sobre el otro y viceversa. Anteriormente se ha descrito cómo influye el ambiente en el menor dependiendo del temperamento de éste, pero la conducta del segundo igualmente puede influir en la del adulto, o también puede ocurrir que el menor tenga sus preferencias debido a sus rasgos temperamentales y pondrá todos los medios a su alcance para evitar situaciones y estímulos inadecuados para sus características individuales.

Por lo tanto, no debe entenderse al alumnado como meros individuos pasivos que son influenciados por el ambiente que les rodea, sino que ellos mismos influyen activamente sobre el mismo. Si se tiene en consideración esta afirmación, a la hora de descifrar la razón de la conducta del alumnado, además de considerar al individuo, se ha de estimar la influencia que el menor ejerce sobre el entorno y comprender la expresión de dicha conducta en toda su complejidad.

Cuando se hace referencia al contexto en el aula, tenemos que considerar el lugar físico y las personas que interactúan en él: el docente y los compañeros del aula. Pero además del entorno escolar, los infantes nacen ya en una realidad cultural y étnica, que también afectan al modo individual de actuar del infante, por lo que no podemos entender las diferencias individuales actitudinales aisladas de su contexto cultural y étnico. Algunas culturas tienen valores distintos en cuanto a lo que es positivo en las conductas de las personas y a lo que es negativo, para algunos puede ser de gran valor un menor enérgico, activo y emprendedor, mientras que para otros puede suponer más un problema que una virtud. Dependiendo del contexto cultural y étnico en el que haya nacido el bebé, los padres tendrán unas expectativas hacia él, y el infante, según vaya creciendo, influenciado por el contexto, creencias y valores, se irá adaptando y respondiendo a las expectativas expuestas por sus progenitores. En algunas culturas las expectativas hacia los niños varían dependiendo del sexo: no se espera y acepta la misma conducta de un niño que de una niña. Ejemplo de ellos es el valor que se le da a la alta reactividad en los varones, mientras que se exige docilidad en las mujeres.

Estas diferencias culturales pueden suponer un desajuste a la hora de valorar las conductas positivas y negativas del alumno/a por parte del profesorado y los padres. Es más, puede ocurrir que lo que para el docente es una conducta agresiva para los progenitores sea una muestra de asertividad. Incluso fomentar un tipo de conducta en el niño en el entorno escolar, puede llegar a ser motivo de enfado en los padres del menor, por considerarlo inapropiado en su cultura. Por lo tanto, los educadores deben de tener especial cuidado en caso de tener alumnos de diferentes culturas o etnias.

Llegados a este punto, debemos hacer hincapié en el término descrito por Thomas y Chess: *bondad de ajuste* (Keogh, 2006), el cual incluye en su significado dos elementos: el contexto y el temperamento del niño. En concreto estos dos investigadores definieron el cómo de las interacciones entre el contexto y el alumno, es decir, cómo se ajustan las diferencias individuales del menor y sus capacidades a las exigencias y expectativas del entorno. Como resultado de esta combinación se pueden dar dos casos:

- Buen ajuste: en el caso de que las exigencias se adecúen a las características del menor.
- Ajuste negativo: las características del menor no son las esperadas y aceptadas por su entorno.

En resumen, podría decirse que la investigación ha justificado la preponderancia del origen cultural y étnico a la hora de determinar el tipo de ajuste del infante a su entorno.

5. EL TEMPERAMENTO EN EL AULA

5.1. El temperamento, el alumnado y el profesorado.

La realidad del aula la constituyen los alumnos, el profesorado y algunos factores más como pueden ser las formas de enseñanza, la organización del espacio o los recursos. No obstante, este apartado concreto se centrará en las interrelaciones existentes dentro del aula entre las personas que conviven en él.

En la interacción alumno- profesor, se ha de considerar que tanto uno como otro se influyen mutuamente. Desde el momento en el que el alumno se presenta en el aula, el profesor se hace una imagen mental de cómo será ese menor únicamente observando las conductas que lleva a cabo. Impresiones similares son formadas por el resto de compañeros. Por las experiencias vividas en el aula, tanto los docentes como los alumnos se creen capaces de describir las diferencias individuales de cada uno de ellos: este es tímido, aquel es problemático, el otro es muy hábil en actividades físicas,... Encasillar a los menores de esta forma, hace que los compañeros se relacionen con ellos de maneras determinadas. Por ejemplo, si un niño es activo, seguramente sus compañeros no querrán compartir el espacio con él a la hora de la lectura, o si en cambio es tímido, para ir a pedir ayuda a la sala de profesores preferirán escoger a otro compañero.

Así como los mismos compañeros actúan de forma diferente en función de las diferencias individuales de cada compañero, de la misma forma lo hace el docente. Atendiendo a la percepción que tiene sobre las conductas del menor, el profesor pone en marcha las estrategias que crea convenientes para atender concretamente al mismo. De forma inconsciente, el docente crea una serie de expectativas hacia sus pupilos, las influyen en su toma de decisiones y comportamiento. Por ejemplo, pensemos en dos niños con distintos rasgos temperamentales: uno activo e infra controlado y el otro también activo pero bien ajustado. En una excursión en grupo a un museo, antes de salir del autobús el docente ya le estará advirtiéndole al primero cómo ha de portarse en el museo, seguramente durante la visita lo tendrá vigilado y permanecerá cerca de él. Mientras que en el caso del segundo (activo pero ajustado), aunque el menor esté hablando con los compañeros

durante la visita, el profesor no ejercerá tanto control sobre éste porque sabrá que ante una advertencia del mal comportamiento, éste responderá adecuadamente. El docente, atendiendo a la percepción que tiene sobre un alumno y el otro, ha puesto en marcha distintas estrategias para evitar un mal ajuste de los menores en el entorno.

El ejemplo descrito puede ser explicado a través de la “Teoría de las expectativas” o “efecto Pigmalión”, según la cual nuestras acciones hacia otros impactan en las creencias de estos hacia nosotros, que a la vez causa las acciones de los otros hacia nosotros, reforzando nuestras creencias hacia nosotros mismos e influyendo en nuestras acciones hacia los otros.

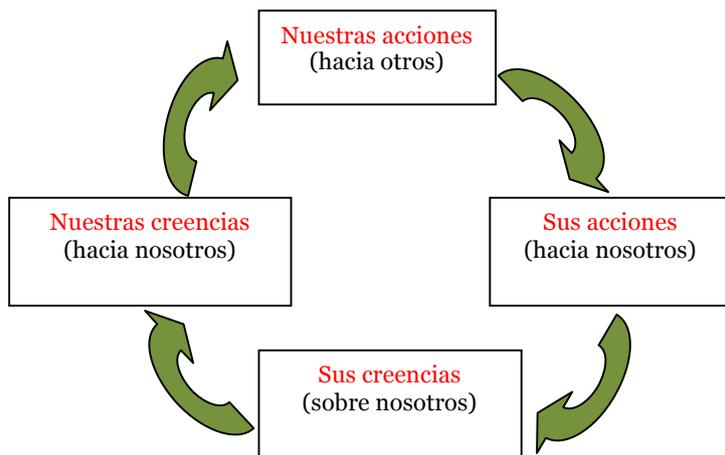


Figura 1. Representación esquemática de la Teoría de las expectativas o efecto Pigmalión. (Elaboración propia).

En este sentido, un equipo de investigadores, demostró que “el temperamento de los niños, sobre todo en la medida en que se relacionara con la orientación a la tarea, tenía una influencia importante en las decisiones de los maestros” (Keogh, 2006, p. 83). Cuando nos referimos a “la orientación a la tarea”, nos referimos al conjunto de tres dimensiones temperamentales: constancia, capacidad para mantener la concentración y actividad. La conclusión final de esta investigación mostró que las respuestas actitudinales particulares de los infantes influyeron en las percepciones y expectativas de los docentes que a la vez condicionaron la toma de decisiones docentes.

Por lo tanto, volviendo al concepto *bondad de ajuste*, se puede percibir que los alumnos que se ajustan a las expectativas de los maestros tienen más probabilidad de tener mejor ajuste viviendo unas experiencias más positivas.

Hasta ahora se ha resaltado la forma en la que el temperamento de los menores afecta al docente, pero se ha de tener en cuenta que este segundo también tiene sus respuestas individuales que influyen en sus interacciones con los alumnos. Unos profesores son activos e intensos, mientras que otros pueden ser más reflexivos y callados, unos prefieren la acción y otros la reflexión, y estas preferencias personales afectan en el modo de relacionarse con los alumnos y el nivel de tolerancia de ciertas conductas de los menores. Los que prefieren la acción tolerarán mejor

un niño movido que no un docente reflexivo. Todos estos factores contribuyen al tono afectivo general del aula.

Por lo tanto, para comprender la realidad compleja del aula, además de tener conciencia de los rasgos temperamentales de los menores, los docentes se han de conocer a ellos mismos, saber cuáles son sus límites de tolerancia y descifrar como pueden estas diferencias individuales afectar a su relación con los alumnos.

5.2. El temperamento y el contexto del aula.

Para comprender la integración del menor en el contexto del aula, se ha de tener en cuenta el carácter de interacción de ambos términos. Las características individuales del alumnado dentro del aula influyen en la manera de afrontar las tareas de clase, de la misma forma que el ambiente del aula afecta a los menores. Un entorno muy activo en clase puede resultar estresante para los menores con un nivel bajo de actividad. En cambio, el mismo ambiente, para los menores que necesitan nuevos estímulos constantemente, es una fuente de experiencias. Los dos grupos afrontarán de distinta manera las actividades presentadas.

Como se ha señalado, el temperamento del individuo influye en el ambiente y sin lugar a dudas el entorno contribuye en el desarrollo del temperamento.

En la realidad compleja del aula, Keogh y Speece determinaron la existencia de tres factores que condicionan el buen ajuste del menor al entorno del aula (Keogh, 2006):

- “Contenido y naturaleza de currículo y las formas de enseñanza”: dependiendo de la adecuación del nivel curricular a las capacidades del alumno, este puede sentirse frustrado o motivado. Lo mismo sucede con la metodología de enseñanza, si las clases son activas y exploratorias o en cambios propedéuticos, el alumnado, dependiendo de sus rasgos personales, se amoldarán mejor o peor a la situación.
- “Organización y control del espacio, el tiempo y los recursos”: la forma de organizar la dinámica de la clase, el espacio y el tiempo dedicado a cada actividad puede producir diferentes reacciones en los menores. En los más activos e impacientes, alargar una actividad puede suponer un motivo de aburrimiento, mientras que para otro que es lento en la resolución de problemas, resulte más adecuado para sus necesidades. Lo mismo ocurre si la clase es caótica o en cambio está bien estructurada, si hay espacio para la interacción entre los compañeros o en cambio se ha de mantener una atención constante hacia el docente. Todos estos factores, junto con las preferencias conductuales de los pupilos, hace que el ajuste alumno-clase sea más o menos adecuado.
- “Naturaleza de las interacciones entre alumnos, compañeros y maestros”: este aspecto ya ha sido analizado previamente, concretamente en el apartado “el temperamento, los alumnos y el profesorado”. Como ya se ha resaltado, en las interacciones ha de tenerse en cuenta tanto al docente como al alumno.

En definitiva, la organización del ambiente en el aula puede influir en la adaptación del alumnado en el mismo y por lo tanto en el comportamiento que pueda mostrar. Ser conscientes de las diferencias individuales ayuda a anticiparse a los posibles desajustes que puede haber entre el ambiente y los rasgos individuales de los menores. Entender las posibles dificultades que un menor pueda tener para afrontar cierto estímulo, ofrece al docente la posibilidad de adecuarlo para que el menor lo pueda afrontar con más facilidad y conocer y detectar a tiempo el temperamento del alumnado, ayuda a prever los problemas y centrar y dirigir las intervenciones.

5.3. El temperamento y problemas de conducta.

Los menores pueden presentar conductas inadecuadas en el contexto del aula o casa. En concreto, los problemas de conducta se refieren al desajuste entre la conducta del menor y la exigencias del entorno y por ello, se han de tener en cuenta estos dos variables a la hora prever los posibles desarreglos. Tanto padres como docentes, valoran de distinta forma lo que es una conducta difícil o fácil del niño, es decir, una actitud que para unos pueda resultar agradable, para otros puede ser todo lo contrario. Algunos adultos pueden valorar la rapidez en la respuesta como positivo, mientras que otros prefieren la reflexión.

Se han llevado a cabo diferentes investigaciones para relacionar las dimensiones temperamentales con los problemas de conducta de los menores en diferentes contextos. Thomas, Chess y Birch (1968) identificaron seis características temperamentales que se relacionaban con problemas de conducta (mal humor, retraimiento en situaciones nuevas, baja adaptabilidad, facilidad para distraerse, constancia excesiva, actividad extrema). Por su parte, Wertlieb, Weigel, Springer y Feldstein (1987) también relacionaron seis características con problemas de conducta (mal humor, retraimiento, baja adaptabilidad, poca constancia, mantenimiento de distancias, actividad elevada). Más recientemente Teglasi y MacMahon (1990) definieron otras cinco (mal humor, baja adaptabilidad, poca constancia, mantenimiento de distancias, actividad elevada); y para concluir Prior Sanson, Smart y Oberklaid (1999) en su investigación descubrieron otras cuatro características (actividad y reactividad elevadas, poca constancia, poco acercamiento, bajo en participación social).

Todos ellos concluyeron que los infantes con más probabilidad de tener problemas de conducta son aquellos clasificados como “difíciles”, pero se ha de subrayar que temperamento difícil no es sinónimo de problemas, el ajuste entre individuo y contexto es el que determina tal conducta. Es decir, un niño descrito como “difícil”, en un contexto que no se ajuste o se amolde a sus características individuales para “educarlas”, tienen una probabilidad alta de que tenga problemas de conducta, mientras que el mismo individuo en otro contexto, que le facilite su inserción en el entorno, puede tener éxito en sus relaciones sociales.

Capítulo III: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es que el profesorado sea consciente de los distintos temperamentos que se pueden encontrar en un aula, a la vez de que sea capaz de identificar los rasgos temperamentales que son adecuados y los que no para la convivencia en el aula. Teniendo ello en cuenta se propondrán herramientas para poner en marcha distintas estrategias las cuales atendiendo a estas diferencias individuales, permitan una convivencia agradable en el aula tanto para el alumnado como para el profesorado. Finalmente este trabajo fin de grado también aspira a ofrecer orientaciones a los docentes para que sean capaces de concienciar a los padres o tutores legales de la importancia de los rasgos temperamentales en el desarrollo integral de los menores.

1. Destinatarios.

Este programa de intervención está orientado a los docentes, padres o tutores legales y menores de un aula de 4º de educación infantil.

2. Objetivos.

1. Concienciar al cuerpo docente de la importancia y la influencia de los rasgos temperamentales en el aula.
2. Concienciar a los responsables de los menores, padres o tutores legales, de la importancia del temperamento para su desarrollo integral.
3. Concienciar al alumnado de la influencia que tienen los rasgos temperamentales en su desarrollo general.
4. Mejorar las conductas más desadaptativas del alumnado.
5. Reforzar las conductas adaptativas del alumnado.
6. Crear un clima de convivencia en el aula.

3. Cronograma.

Momento en el curso escolar	Fase	Nombre de la actividad	Duración de las actividades
Previo al inicio del curso escolar	0	Fase preliminar	
Previo a trabajo con el alumnado	1	Preparación del ambiente	
Septiembre	2	Observación conductas globales	
Octubre	2	Observación conductas específicas	
Noviembre- Mayo	3	Nicolasa la marchosa	30 min.
	3	Alfonso el costoso	30 min.

Momento en el curso escolar	Fase	Nombre de la actividad	Duración de las actividades
Noviembre- Mayo	3	Dolores malos humores	40 min.
	4	Vamos a ver teatro	
	4	Vamos a hacer teatro	
Mayo- Junio	5	Las mejorías	

Tabla 1. Cronograma de la propuesta de intervención.

4. Metodología

En la fase preliminar se busca una formación y concienciación mínima para el docente para que la propuesta se pueda llevar a cabo. Una vez el docente se haya informado sobre los fundamentos teóricos, se pondrá en marcha la primera fase de la propuesta planteada, antes de que empiecen a acudir al aula los menores, el docente deberá hacer un serie de mejoras en la misma, que no supondrán ningún gasto y serán integradas en la programación de las rutinas diarias.

En la segunda fase, en la cual ya se contará con los menores en el aula, durante el primer mes el docente hará una observación directa y sistemática de todo el alumnado e identificará a aquellos menores que presentan conductas más desadaptativas. En el mes de octubre, el docente hará una observación directa y sistemática de los menores identificados previamente como “difíciles”, a la vez que los padres o tutores legales de los menores deberán observarlos también en el hogar.

En la tercera fase, la cual comprenderá los meses de Noviembre a Mayo, se llevarán a cabo una serie de actividades en el aula que servirán para concienciar al alumnado de los rasgos temperamentales y de algunas estrategias de mejora de las conductas más desadaptativas a la vez que se refuerzan las adaptativas.

La cuarta fase, comprendida entre los meses de Noviembre a Mayo, servirá para que el alumnado ponga en marcha las estrategias propuestas para mejorar su conducta. Finalmente, en la quinta y última fase, comprendida entre los meses de Mayo a Junio, se observará otra vez al alumnado para apreciar cambios y mejoras en su conducta tanto en el contexto del aula como del hogar.

5. Actividades.

FASES EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

1. FASE PRELIMINAR.

En primer lugar es importante que antes de analizar el temperamento de los menores, el docente se haya concienciado de la importancia e influencia que tiene su propio temperamento en el ajuste del alumnado en la clase. Para ello el profesorado dispone de cierta bibliografía que es de gran ayuda para tal tarea. Así se recomienda que de forma previa a la puesta en marcha del programa de intervención el docente consulte varios libros, entre ellos:

- Keogh, B. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, como se valora*. Madrid: Narcea. Interesante libro que sirve para tomar conciencia de la dimensión que tiene el temperamento el aula. Además de presentar los fundamentos teóricos sobre el tema, plantea las posibles aplicaciones del conocimiento sobre el tema en el aula.
- Carranza, J. A., Salinas, C. G. (2003). *Temperamento en la infancia. Aspectos conceptuales básicos*. Barcelona: Ariel Psicología. Servirá para profundizar en el aspecto teórico.

Igualmente, se impartirá una charla para comentar con ellos los conceptos claves a manejar para poder llevar a cabo correctamente tanto la detección de conductas disruptivas emitidas por los niños como el manejo de las mismas

2. PRIMERA FASE:

Denominación: Preparación del ambiente.

Objetivos:

1. Organizar y preparar los aspectos temporales, espaciales, rutinarias y los referentes a las actividades llevadas a cabo en el contexto del aula, para un mejor ajuste de los menores a la situación.
2. Evitar situaciones que puedan provocar conductas no deseadas en el alumnado.

Duración: Todo el curso escolar, teniendo especial atención al inicio del curso.

Metodología:

A lo largo del presente trabajo se ha ido remarcando la importancia que tiene el contexto a la hora de conseguir un buen ajuste del alumnado en el aula y prever posibles problemas conductuales. Por lo tanto, la primera tarea del docente va a ser la organización espacial, temporal del aula y de las rutinas.

Antes de que los menores comiencen el curso escolar conviene preparar el espacio en el aula teniendo en cuenta las pautas indicadas más abajo. Durante el curso académico, el docente ha de mostrar una actitud de constancia con las actividades rutinarias y las exigencias actitudinales, es decir, ha de tener claro cuáles serán las conductas aprobadas dentro del aula y cuáles no.

En la Tabla nº 2 se describen las pautas a considerar para la organización de rutinas y actividades:

PAUTAS PARA ORGANIZACIÓN DE RUTINAS Y ACTIVIDADES

- Establecer una rutina diaria para las actividades de clase (la bienvenida a la mañana, anticipar cuando haya cambio de actividad, ...),
- Avisar de antemano si va a haber cambios en la rutina de clase.
- Ofrecer oportunidades para actividades motoras.
- Instrucciones directas y concisas.
- Variedad de actividades, combinar actividades que requieren un gran esfuerzo para el alumnado y actividades más lúdicas.
- Remarcar qué conductas serán inaceptables.
- Remarcar las reglas de convivencia en el aula.

Tabla 2. Criterios para organización de rutinas y actividades.

En la Tabla nº 3 se describen las pautas a considerar en la organización espacial del aula:

PAUTAS DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL

- Organización del espacio: los patrones de tráfico en el aula.
- Rotar la posición del alumnado en el círculo para que todos tengan la oportunidad de sentarse junto al docente.
- Minimizar las fuentes de distracción innecesarias, por ejemplo, evitar puertas y ventanas abiertas o audiovisuales en marcha cuando no se hace su uso, etc.
- Espacios libres de obstáculos.
- Señalizaciones claras de para qué sirve cada espacio.

Tabla 3 Criterios para la organización espacial.

En la Tabla nº4 se describen las pautas a considerar en la organización temporal:

PAUTAS DE ORGANIZACIÓN TEMPORAL

- Evitar largos tiempos de espera, es decir, minimizar los períodos largos de tiempo muerto (en las filas, en transcurso de cambio de actividades,...).
- Ofrecer tiempo suficiente para responder a preguntas individuales.
- Planificación temporal de las actividades.

Tabla 4. Criterios para la organización temporal.

Recursos:

- *Recursos materiales:* folios, cartulinas, lápices, bolígrafos y colores.
- *Recursos humanos:* el docente y el alumnado.
- *Recursos espaciales:* el aula.

3. SEGUNDA FASE:**Primera actividad:**

Denominación: Observación conductas globales.

Objetivos:

1. Observar y recoger datos de las conductas observadas en el alumnado y de los rasgos temperamentales subyacentes de las mismas.
2. Reconocer a los menores que muestren un temperamento difícil en el aula (alta reacción negativa, constancia baja, atención baja, retraimiento, nivel de actividad bajo o alto y adaptabilidad baja).
3. Reconocer a los menores que muestren un temperamento fácil en el aula (baja reacción negativa, constancia alta, acercamiento, nivel de actividad medio y adaptabilidad alta).

Duración: 1 mes.

Metodología:

Una vez establecidas unas pautas de organización e interiorizadas las rutinas de clase por el alumnado, se procederá a la observación de las conductas de los menores y de los rasgos temperamentales subyacentes a dichas actitudes.

Es conveniente observar la misma conducta en diferentes contextos y distintos momentos del día. Esta primera observación servirá para identificar al alumnado que muestre una conducta que no se ajusta a los requisitos de convivencia en el aula.

El docente irá registrando en una ficha personal de cada estudiante los rasgos temperamentales identificados en cada uno de ellos. En una tabla (tabla nº 5), el profesorado registrará seis dimensiones temperamentales (nivel de actividad, constancia, atención, acercamiento-retraimiento, nivel de actividad, adaptabilidad), indicando con una cruz su intensidad y algunas observación sobre el contexto si este lo aprecia conveniente.

La información se guardará en el cuaderno del docente.

NOMBRE:						
	REACCIÓN NEGATIVA	CONSTANCIA	ATENCIÓN	ACERCAMIENTO- RETRAIMIENTO	NIVEL DE ACTIVIDAD	ADAPTABILIDAD
Alto						
Medio						
Bajo						
Observaciones:						

Tabla 5. Rasgos temperamentales observados y registrados. (página web de la Universidad de Nueva York).

Recursos:

- *Recursos materiales:* cuaderno del docente, tabla nº5 y lápices.
- *Recursos humanos:* el docente.
- *Recursos espaciales:* el aula.

Evaluación:

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Se han podido recoger los datos de las conductas y relacionarlos con los rasgos temperamentales subyacentes.
2	Se ha podido identificar a los menores con rasgos desadaptativos.
3	Se ha podido identificar a los menores con rasgos adaptativos.

Tabla 6. Criterios de evaluación de la actividad “Observación de conductas globales”

Segunda actividad:

Denominación: Observación de conductas específicas.

Objetivos:

1. Observar y recoger datos de las conductas observadas en el alumnado y de los rasgos temperamentales subyacentes a las mismas.
2. Analizar los datos recogidos e identificar los rasgos desadaptativos de los menores que presentan un temperamento difícil.
3. Contrastar la repetición de las conductas observadas en el aula, en el contexto del hogar.
4. Acordar con los padres o los tutores legales las conductas a reforzar en los menores.

Duración: 1 mes.

Metodología:

Antes de comenzar con la fase de observación en el aula de los menores con temperamentos difíciles, el docente concertará una reunión privada con los tutores legales o padres de los menores identificados con temperamento difícil. Se les explicará lo que significa el temperamento y cómo influye en la conducta de sus menores. A continuación, se les pedirá que hagan una observación guiada de la conducta de sus tutelados en el hogar atendiendo a los ítems del Anexo II, y se les pedirá que registren las repuestas de esas conductas observadas. Para finalizar la reunión se concretará la fecha para la próxima cita dentro de un mes y no antes de que hayan transcurrido tres semanas.

La vida en clase se desarrollará con normalidad, cumpliendo las rutinas y llevando a cabo las actividades preparadas en las unidades didácticas. Al mismo tiempo, el docente irá observando las conductas concretas citadas en el Anexos I y registrando las respuestas.

En el Anexos I, se indican diferentes ítems en situaciones concretas. El docente registrará el nombre del menor en la parte superior de la tabla y deberá de ir respondiendo a las preguntas observando en el aula las situaciones descritas en los menores seleccionados.

Una vez registradas las conductas de los menores seleccionados y analizados los datos obtenidos en el contexto del aula, se preparará la reunión con los padres o tutores legales. Durante el encuentro se mencionarán todas las conductas observadas durante las semanas anteriores, tanto las conductas adaptativas como las menos adaptativas. Se contrastarán los resultados recogidos en las tablas y se hablará sobre ellos.

Se hará hincapié en la importancia de una conducta adaptativa de los menores para conseguir un adecuado rendimiento escolar y social. También se les informará de la importancia de un desarrollo integral de los menores y su relación con el temperamento y su educabilidad.

Se acordará con los padres o tutores legales cuales serán las conductas a reforzar en los menores. Las conclusiones se anotarán en el cuaderno del docente.

Recursos:

- *Recursos materiales:* cuaderno del docente, Anexos I y Anexo II.
- *Recursos humanos:* el docente, el alumnado y los padres o tutores legales.
- *Recursos espaciales:* el aula y el hogar.

Evaluación:

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Se han podido recoger los datos de las conductas y relacionarlos con los rasgos temperamentales subyacentes.
2	Se han identificado los rasgos menos adaptativos de los menores.
3	Se han podido contrastar las conductas observadas en el aula y en el hogar.
4	Se ha llegado a un acuerdo con los padres sobre las conductas a reforzar en los menores.

Tabla 7. Criterios de evaluación de la actividad “Observación de conductas específicas”.

4. TERCERA FASE:

En esta tercera fase se presentarán actividades que se llevarán a cabo con el alumnado, con la guía del docente y la colaboración de los padres o tutores legales. Esta fase está dividida en distintas actividades, que a continuación se procederá a explicar.

Primera actividad

Denominación: Nicolasa la marchosa.

Objetivos:

1. Conocer los rasgos más adaptativos presentes en los menores.
2. Dialogar sobre los rasgos adaptativos y sus características.

Duración: 30 minutos.

Metodología:

Para empezar, el docente y el alumnado se sentarán en un semicírculo, de tal forma que todos los menores puedan ver al docente y este último pueda observar a todos los menores. A continuación, el docente procederá a explicar al alumnado que en clase van a tener una nueva amiguita, que se llama “Nicolasa”, y presentará ante el alumnado la marioneta saludando a los infantes y haciéndoles preguntas.

Una vez hechas las presentaciones el docente procederá a representar una dramatización con la marioneta, donde Nicolasa vivirá variedad de situaciones. En ellas, el protagonista mostrará los rasgos temperamentales característicos del grupo “fácil” (Thomas y Chess, 1977): ritmo regular, capacidad de adaptación, intensidad de respuesta moderada y anímicamente positiva. Es decir, los rasgos que hacen que el menor se adapte sin problemas en la vida escolar. Al finalizar la dramatización, Nicolasa se despedirá y se marchará, es decir, el docente guardará la marioneta.

A continuación, el docente dará paso a la fase de diálogo, donde se comentarán las características más destacadas de “Nicolasa”. Mediante preguntas el docente podrá orientar al alumnado. Las posibles preguntas pueden ser las siguientes:

¿Nicolasa estaba contenta cuando conoció a....?

¿Nicolasa gritó cuando se disgustó con...?

¿Nicolasa continuó con su actividad después de la interrupción?

¿Nicolasa quería participar en el juego de....?

¿Nicolasa escuchó cuando X explicaba el juego?

...

Dependiendo de las situaciones que haya vivido nuestro personaje, las preguntas se orientarán en esa dirección.

Seguidamente el docente presentará una cartulina grande, en cuya parte superior estará escrito el nombre de “Nicolasa” y una imagen de ella. En esta cartulina se pegarán las tarjetas con las características de la marioneta. Para ello, el docente anteriormente habrá preparado una serie

de tarjetas atendiendo a los distintos rasgos temperamentales tanto del grupo fácil como del difícil y el de reacción lenta. Una a una presentará ante el alumnado las tarjetas y elegirán para Nicolasa las correspondientes a ella:

- Es alegre.
- Le gusta conocer a gente nueva.
- Le gustan las sorpresas.
- Sabe escuchar.
- No es vergonzosa.
- Le gusta bromear.
- Juega con los otros niños.
- No grita cuando se enfada.

Una vez colocadas las tarjetas en la cartulina, se procederá a colocarla en una pared bien visible de la clase.

Para acabar con la actividad, se hablará con el alumnado sobre las experiencias vividas de Nicolasa, cómo se sentirían ellos en esa situación, si les gustaría vivirlas, qué es lo que más le has gustado,...

Recursos:

- *Recursos materiales:* marioneta de “Nicolasa”, cartulina grande con el nombre e imagen de Nicolasa, tarjetas de rasgos temperamentales y blue tac.
- *Recursos humanos:* el docente y el alumnado.
- *Recursos espaciales:* el hogar.

Evaluación:

Objetivos	Criterios de evaluación.
1	Han reconocido los rasgos adaptativos.
2	Hemos podido dialogar sobre los rasgos adaptativos y sus características.

Tabla 8. Criterios de evaluación de la actividad de “Nicolasa la marchosa”.

Segunda actividad.

Denominación: Alfonso el costoso.

Objetivos:

1. Conocer los rasgos del temperamento de reacción lenta.
2. Dialogar sobre los rasgos del temperamento de reacción lenta.

Duración: 30 minutos.

Metodología:

De la misma manera que en la presentación de “Nicolasa”, el alumnado se sentará en semicírculo de tal forma que todos los menores puedan ver al docente y este último pueda observar a todos los menores. Seguidamente, el docente presentará el nuevo amigo de la clase, “Alfonso”. La

marioneta saludará a todos los presentes y la marioneta se cobijará en el docente en busca de apoyo y permanecerá a la expectativa de lo que hacen los alumnos.

A continuación se procederá a realizar la dramatización con “Alfonso”, que se encontrará con diferentes situaciones en el aula y tendrá que enfrentarse a ellas. El protagonista mostrará los rasgos temperamentales característicos del grupo “de reacción lenta” (Thomas y Chess, 1977): lentos en adaptarse, necesidad de apoyo de una persona de confianza y ligeramente respuestas negativas antes situaciones novedosas. Al final de la dramatización “Alfonso” se despedirá y marchará, es decir, el docente guardará la marioneta.

Al igual que en la actividad de “Nicolasa la marchosa”, se entablará dialogo con el alumnado y se comentarán las características que han podido identificar en la conducta de la marioneta. Mediante preguntas el docente podrá orientar a los menores. A continuación se exponen alguna de las posibles preguntas a realizar:

- ¿Alfonso parecía sentirse seguro cuando se ha presentado?
- ¿Alfonso se ha puesto contento cuando ha conocido a...?
- ¿Alfonso ha mostrado interés cuando el docente ha propuesto nuevas actividades?
- ¿Alfonso prefiere aventurarse a descubrir nuevas cosas solo o en compañía?
- ...

Las preguntas irán orientadas en la dirección de las situaciones que haya vivido nuestro personaje, teniendo claro que servirán para ayudar a los menores en el reconocimiento y descripción de los rasgos temperamentales de “Alfonso”.

Seguidamente se procederá a presentar ante nuestros pupilos la cartulina con el nombre de “Alfonso” en la parte de arriba y una imagen suya. En ella pegaremos las tarjetas identificadoras del rasgo temperamental de la marioneta. El docente presentará otra vez las tarjetas de los rasgos temperamentales pertenecientes al grupo “de reacción lenta” y “difícil”, una a una se presentarán las tarjetas ante el alumnado y se elegirán las correspondientes para la cartulina de “Alfonso” y entre todos se argumentará la razón por la que se ha elegida una tarjeta para esta marioneta o por qué se ha descartado. Entre las posibles tarjetas para utilizar con “Alfonso” se pueden preparar las siguientes:

- Es vergonzoso.
- Le intimidan las sorpresas.
- Se queja cuando hay cambios.
- No le gustan las sorpresas.
- No se le gusta el protagonismo.
- Es receloso.
- No le gusta conocer a nuevos amigos.
- Le cuesta enfadarse.

Una vez se hayan colocado las tarjetas en la cartulina, esta se pegará al lado de la cartulina de “Nicolasa”. Para finalizar con la actividad, se volverá a entablar el diálogo con el alumnado sobre las experiencias vividas por “Alfonso”: si alguna vez ellos se han sentido como se ha sentido la marioneta en alguna situación, qué es lo que más les ha gustado, lo que “Alfonso” tiene que mejorar,... Con estas reflexiones se da por concluida la actividad.

Recursos:

- *Recursos materiales:* la marioneta de “Alfonso el costoso”, cartulina grande con el nombre e imagen de “Alfonso”, tarjetas con rasgos temperamentales y blue tac.
- *Recursos humanos:* el docente y el alumnado.
- *Recursos espaciales:* el aula.

Evaluación:

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Se han identificado los rasgos temperamentales del grupo “de reacción lenta”.
2	Se ha podido llevar a cabo un diálogo sobre los rasgos temperamentales del grupo “de reacción lenta”.

Tabla 9. Criterios de evaluación de la actividad de “Alfonso el costoso”.

Tercera actividad

Denominación: “Dolores malos humores”.

Objetivos:

1. Conocer los rasgos desadaptativos.
2. Dialogar sobre los rasgos desadaptativos y sus características.
3. Reconocer los rasgos temperamentales adaptativos y los desadaptativos.

Duración: 40 minutos.

Metodología:

Al igual que en las dos anteriores actividades, el docente y el alumnado se sentarán en un semicírculo, de tal forma que todos los menores puedan ver al docente y este último pueda observar a todos los menores. A continuación el docente presentará ante el público la tercera y última amiga en el aula: “Dolores”. La marioneta hará acto presencia pero no saludará a los menores y les dará la espalda. El docente esperará a que los pupilos muestren su malestar por la conducta de “Dolores” y seguidamente procederá a representar la dramatización correspondiente a esta marioneta. Ella vivirá variedad de situaciones donde mostrará las respuestas actitudinales correspondientes al grupo temperamental “difícil” (Thomas y Chess, 1977): ritmo irregular, dificultades de adaptación ante el cambio, alta intensidad de respuesta y anímicamente negativos. Es decir, los rasgos que hacen que el menos tenga dificultades de adaptación y problemas de convivencia en la vida escolar. Al final de la dramatización, “Dolores” se despedirá de mal humor y bruscamente del alumnado, el docente guardará la marioneta.

A continuación, el docente procederá con la fase del diálogo, todos en grupo comentarán las características más destacadas de los rasgos temperamentales de “Dolores”. Mediante preguntas el docente podrá orientar al alumnado. Las posibles preguntas a utilizar podrán ser las siguientes:

- ¿Dolores estaba de buen humor cuando...?
- ¿Dolores gritó cuando se disgustó con...?
- ¿Dolores es responsable con sus tareas?
- ¿A Dolores le gusta bromear?
- ¿Dolores se ríe mucho?
- ¿Dolores atendía a las explicaciones de...?
- ...

Dependiendo de las distintas situaciones que haya vivido nuestro personaje, las preguntas se orientarán en esa dirección.

Al igual que en la actividad de “Nicolasa la marchosa” y “Alfonso el costoso”, el docente presentará la cartulina perteneciente a “Dolores malos humores” con su nombre e imagen en la parte superior. Antes de mostrar las tarjetas al grupo, a través del diálogo y con el apoyo de las cartulinas de las otras dos marionetas, se intentará citar algunos de los rasgos temperamentales característicos de “Dolores”, y se presentarán las tarjetas conforme se vayan mencionando los rasgos. Se completará la cartulina con las tarjetas identificadoras del personaje:

- Se enfada fácilmente.
- No le gusta hacer amigos nuevos.
- No le gustan las bromas.
- Grita mucho cuando algo no le gusta.
- No sabe dialogar.
- Tiene muy mal humor.
- No le gustan las sorpresas.

Una vez colocadas las tarjetas en la cartulina, esta se colocará junto a las otras dos. Para continuar con la actividad, se hablará con el alumnado sobre las experiencias vividas por “Dolores”: cómo se sentirían ellos/ellas en tal situación, qué es lo que más les ha gustado de las actitudes de la marioneta, lo que menos les ha gustado,... Y por último, se hará un repaso de las características de las tres marionetas: cuales son los rasgos que los diferencian, qué es lo que más les gusta de cada personaje y lo que menos, lo que debería mejorar cada uno de ellas,... Al finalizar esta actividad, las cartulinas se dejarán colgadas en la pared para que estén siempre presentes en la vida del aula.

Recursos:

- *Recursos materiales:* la marioneta de “Dolores malos humores”, una cartulina grande con su nombre e imagen en la parte superior, las tarjetas de los rasgos temperamentales.
- *Recursos humanos:* el docente y el alumnado.
- *Recursos espaciales:* el aula.

Evaluación

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Han reconocido los rasgos desadaptativos.
2	Se ha dialogado sobre los rasgos desadaptativos.
3	Han reconocido los rasgos adaptativos y los desadaptativos.

Tabla 10. Criterios de evaluación de la actividad de “Dolores malos humores”.

5. CUARTA FASE:

Esta fase se desarrollará durante el resto del curso escolar, a excepción de los dos últimos meses, sirviendo para valorar los resultados obtenidos con esta propuesta de intervención.

Una vez presentados los tres nuevos amigos del aula (“Nicolasa”, “Alfonso” y “Dolores”), se hará uso de estas marionetas para mediante la dramatización hablar sobre los problemas que se encuentran en la convivencia del aula, su origen, las conductas que propician estas desavenencias, estrategias para mejorar o cambiar la conducta, propuestas,.. Es decir, estos tres personajes servirán para dramatizar las situaciones reales que se originen en el día a día en la convivencia entre alumnado y docente, de tal forma que los menores se puedan sentir identificados con las conductas que muestren los personajes y propongan a su vez las posibles soluciones a la situación que han vivido.

Primera actividad

Denominación: Vamos a ver teatro.

Objetivos:

1. Identificar las conductas desadaptativas que generan conflictos en la convivencia del aula.
2. Identificar las conductas adaptativas que generan un clima de convivencia en el aula.
3. Proponer posibles estrategias de mejora de las conductas desadaptativas.

Duración: el resto del curso escolar de forma intermitente (a excepción de los meses de Mayo y Junio).

Metodología:

El docente irá anotando en un cuaderno de registro las conductas no deseadas o las más conflictivas que haya ido observando en el transcurso de los días y el contexto en el que se hayan creado dichas conductas. Para llevar a cabo un registro lo más cercano posible a la realidad observada, el docente se puede guiar por las preguntas que Tharp y Gallimore (1988) presentaron como guía para comprender la relación entre el entorno y la conducta del alumno/a:

- Quién: un alumno, dos, tres, un grupo,...
- Qué: la actitud que ha observado.
- Cuándo: a qué hora era la actividad, cuánto duró y a qué ritmo se desarrollo.
- Dónde: la localización.

- Por qué: motivación.

Además se puede añadir otro punto para registrar las consecuencias que ha tenido sobre los protagonistas y en el resto de los compañeros y compañeras tal actitud, así como en el ambiente que se creado en el aula.

Cuando el docente observe alguna actitud que se repita varias veces o alguna otra que aunque sea la primera vez que se dé, el docente considere que ha sido grave, preparará una dramatización con las marionetas. Sin nombrar al verdadero protagonista o los protagonistas de tal conducta, el docente llevará a cabo ante el alumnado la representación de la escena donde se pudo observar la actuación. La dramatización no durará más de 10 minutos.

Para elegir las marionetas, el docente se fijará en los rasgos temperamentales que mejor se adapten a la actuación que quiere representar, asignando a cada uno de los personajes el papel que mejor se ajuste a su temperamento. Además, deberá hacer uso de algunas marionetas más que representarán al resto de los alumnos o al propio docente involucrado en la acción.

Al finalizar la representación, entre todos se intentará identificar cuáles han sido las circunstancias que han provocado la situación, se nombrarán las conductas que son adecuadas en el aula y las que crean conflictos en la convivencia y el docente animará al alumnado para que piense en estrategias que posibiliten que las situaciones conflictivas no vuelvan a ocurrir. Las ideas se anotarán en la cartulina perteneciente a la marioneta protagonista.

Se hablará con el alumnado sobre las características de cada una de las marionetas, de tal forma que los alumnos se puedan identificar con alguna de las marionetas, indiquen lo que les gusta más de cada una de ellas, aquello que sería conveniente mejorar en cada una de ellas,...

Una vez se conozcan las marionetas así como sus puntos fuertes y los débiles, podrá hacerse uso de ellas para trabajar las distintas estrategias de mejora de actitudes ante los conflictos vividos por el alumnado en el aula. Las marionetas servirán para dramatizar las dificultades que el alumnado encuentre en la vida del aula, y después entre todos buscar estrategias para mejorar estas conductas.

Recursos:

- *Recursos materiales:* marionetas de “Nicolasa”, “Alfonso” y “Dolores”, las marionetas necesarias en cada representación, cuaderno de registro, lápiz y rotuladores.
- *Recursos humanos:* el docente y alumnado.
- *Recursos espaciales:* el aula.

Evaluación

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Han podido identificar las conductas desadaptativas que crean conflictos en el aula.
2	Han identificado las conductas que generan un clima de convivencia en el aula.
3	Se han propuesto estrategias de mejora de las conductas desadaptativas.

Tabla 11. Criterios de evaluación de la actividad “Vamos a ver teatro”.

Segunda actividad:

Denominación: Vamos a hacer teatro.

Objetivos:

1. Interiorizar las estrategias para mejorar las conductas desadaptativas.
2. Interiorizar cuáles son las conductas adaptativas.

Duración: el resto del curso escolar, a excepción de los meses de Mayo y Junio.

Metodología:

En esta actividad se tendrá en cuenta la última representación llevada a cabo por el docente en la actividad de “vamos a ver teatro”. El docente volverá a llevar a cabo la misma escena con las marionetas pero con una variación, esta vez también representará las estrategias de mejora de las conductas desadaptativas que se propusieron en sesiones anteriores.

Tras la actividad, será el turno del alumnado, quien con la ayuda del docente llevará a cabo la representación de distintas situaciones así como las estrategias de mejora aquellas conductas menos adaptativas. Esta labor se llevará a cabo con la orientación del docente y el resto del alumnado que no toma parte en la actuación.

La actividad de “vamos a hacer teatro”, es conveniente llevarla a cabo después de que hayan pasado un par de días de la actividad “vamos a ver teatro”. Esta actividad se podrá repetir las veces que se considere necesario.

Recursos:

- *Recursos materiales:* marionetas.
- *Recursos humanos:* el docente y el alumnado.
- *Recursos espaciales:* el aula.

Evaluación

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Han sabido representar las estrategias de mejora de las conductas desadaptativas.
2	Han sabido representar las conductas adaptativas.

Tabla 12. Criterios de evaluación de la actividad de “Vamos a hacer teatro”.

6. QUINTA FASE:

Denominación: Las mejorías.

Objetivos:

1. Observar si han aparecido o aumentado el número de conductas acordadas a reforzar entre el docente y los padres o los tutores legales de los menores en la actividad “observación de conductas específicas”, en la segunda fase.

2. Observar si las estrategias de mejora de las conductas menos adaptativas son puestas en marcha en las situaciones conflictivas del aula.

3. Valorar si las estrategias de mejora de las conductas más des adaptativas propuesta en la actividad “vamos a ver teatro” dan los resultados esperados.

4. Valorar la necesidad de nuevas mejoras en el contexto del aula.

5. Observar mejoras en las conductas presentadas por parte de los menores “difíciles” durante el curso en el contexto del hogar.

6. Observar las diferencias conductuales después del programa de intervención entre los dos contextos.

Duración: los dos últimos meses del curso escolar (Mayo y Junio).

Metodología:

Esta última fase se basa sobre todo en la observación, tanto por parte del docente en el aula como por parte de los padres o tutores del menor en el hogar. El docente concertará una reunión con éstos últimos donde se hablará de la importancia de observar los cambios en la conducta de los menores. Para ello, los padres o los tutores legales se valdrán del cuadro del Anexo II, donde irán registrando las conductas citadas en los ítems y alguna observación más si consideran oportuno. Se volverá a concertar cita pasado un mes.

Mientras tanto en el aula, se observará a todo el alumnado en general y a los identificados con rasgo temperamental “difícil” en particular, además de las condiciones del contexto. Para el registro de las conductas del alumnado con rasgos temperamentales difíciles, el docente puede guiarse mediante los ítems incluidos en Anexo I, a la vez que podrá hacer uso del cuaderno de registros que está utilizando a lo largo del curso escolar. El docente deberá centrarse en la observación de los cambios en la conducta del alumnado en general, de los cambios en la conducta de los menores “difíciles” y de los cambios necesarios en las condiciones del contexto, registrando en su cuaderno estos tres aspectos.

Después de un mes de observación directa y sistemática, el docente analizará la información registrada y sacará conclusiones. A continuación, se reunirá con los tutores legales o padres de los menores tal y como acordaron al inicio de la fase para contrastar la información. El análisis de la información recogida en el aula y en el hogar servirá para contrastar los cambios en la conducta de los menores en el hogar desde el inicio del curso escolar hasta el momento, así como para ver la diferencia conductual del momento en el contexto del hogar y el aula. Así, el docente junto con los responsables de los menores, concluirá si ha habido mejoras en las conductas más desadaptativas

de los menores durante el curso escolar en el contexto del aula por un lado y el hogar por el otro. Por último, resaltar la posibilidad de contrastar las diferencias de conductas mostradas por el menor en el hogar y en el aula.

Para finalizar con el programa de intervención y el curso escolar, el docente dejará registrados en su cuaderno todos los datos, el análisis de datos, las conclusiones y las propuestas de mejora para los siguientes cursos escolares.

Recursos:

- *Recursos materiales:* cuadros del Anexo I y II, cuaderno de registro del docente y lápices.
- *Recursos humanos:* el docente, el alumnado y los tutores legales o padres de los menores.
- *Recursos espaciales:* el aula.

Evaluación

Objetivos	Criterios de evaluación
1	Se ha podido observar la presencia o el aumento de conductas acordadas a reforzar.
2	Saben utilizar las estrategias de mejora de las conductas desadaptativas en el aula.
3	La puesta en marcha de las estrategias ha conllevado mejoras en las conductas de los menores.
4	Se ha observado la necesidad de mejoras en el contexto del aula.
5	La conducta de los menores “difíciles” ha mejorado en el hogar.
6	Se ha podido identificar las diferencias conductuales de los menores en los dos contextos (aula y hogar).

Tabla 13. Criterios de evaluación de la actividad de “Las mejorías”.

Capítulo IV: CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y LIMITACIONES.

1. CONCLUSIONES

El objetivo general del presente trabajo consiste en tomar conciencia de la importancia de los rasgos temperamentales en el desarrollo integral del menor y aplicar dichos conocimientos para proponer un proyecto de intervención en un aula de 4º de educación infantil. Durante el desarrollo del trabajo se ha ido justificando y argumentando la importancia y la influencia que tienen los rasgos temperamentales en la adaptación del menor al medio y en el caso concreto al que nos remite este trabajo, en la adaptación al aula.

Después de analizar los rasgos temperamentales y sus características principales e identificar los rasgos adaptativos y desadaptativos que influyen en el rendimiento escolar y social de los menores, tal y como se cita en los dos primeros objetivos específicos, se ha podido observar que son varios los aspectos que condicionan un buen ajuste del alumnado al medio, y no sólo las condiciones ambientales del aula. Entre algunos factores se pueden mencionar las creencias religiosas, la ideología de la familia, el temperamento del docente, las expectativas que se forma el docente sobre el alumnado, la adecuación de las exigencias al temperamento del menor, los estímulos presentes, el temperamento del menor, etc; algunos de estos factores tienen su origen en el contexto familiar, como pueden ser la ideología o las creencias religiosas, pero otros de los factores están relacionados con el aula, como es el caso de el temperamento del docente y el del menor o las expectativas formadas hacia el alumnado; por todo ello es conveniente que el equipo educativo sea consciente y esté informado de cómo estos aspectos pueden condicionar la respuesta de los menores en el aula. Además, dependiendo de los valores sociales y familiares del lugar donde se estén impartiendo las clases, se pueden comprender como conductas des adaptativas unas conductas y en otra sociedad otras muy distintas. Así que es conveniente tener este aspecto en cuenta a la hora de definir cuáles son las conductas más desadaptativas y cuáles las adaptativas.

Una vez estudiados y definidos los rasgos temperamentales a reforzar y los que se han de educar, se ha procedido a proponer un programa de intervención ante estos estilos temperamentales, tal y como se indica en el tercer objetivo específico. En este trabajo se ha enfocado la propuesta para el aula de 4º de infantil, pero después de la revisión bibliográfica realizada, creemos que también sería posible comenzar con la educación de los rasgos temperamentales a una edad más temprana y alargarlo hasta que se acabe con la educación obligatoria. Los rasgos temperamentales se reflejan en su pureza en los primeros años de vida de la persona y según va avanzando en la edad, la educación social y las experiencias hacen que estos rasgos se reflejen junto con el carácter creando la personalidad de la persona, y por eso se hace más complicado distinguir entre las conductas condicionadas por el temperamento en su pureza.

El cuarto objetivo específico se orienta hacia la concienciación de los padres, y en el desarrollo de este trabajo se ha justificado la importancia de la comunicación entre los responsables legales del menor y el centro educativo. Por un lado el docente necesita conocer su ideología, sus creencias religiosas, valores morales, estilo de crianza,... para comprender en toda su

complejidad las conductas mostradas por el menor. Después de haberse informado sobre los detalles familiares, es interesante y conveniente que el docente y los responsables del menor lleguen a acuerdos sobre las conductas a reforzar así como las que se han de educar, los resultados serán más rápidos y satisfactorios si en los dos contextos se trabaja en la misma línea y con los mismos objetivos, y además será más fácil y comprensible para el infante reconocer las conductas en él/ella que se aceptarán y las que no. De esta forma, transversalmente, el alumnado comprenderá cuáles son sus rasgos actitudinales y las que serán aceptadas.

En conclusión, el ajuste entre el ambiente y el menor no depende únicamente del temperamento de este último, sino de otros muchos aspectos que se han ido mencionando a lo largo del trabajo, siendo la formación que tiene el docente sobre el tema uno de los aspectos cruciales a tener en cuenta. El docente debe de mostrar una actitud abierta para la comunicación, para lograr acuerdos y estar dispuesto a la formación e interés constante para mejorar la convivencia en el aula y lograr el desarrollo integral del alumnado.

1. PROSPECTIVA Y LIMITACIONES

A la hora de citar las limitaciones de este trabajo fin de grado, es conveniente enfocarlo desde dos puntos de vista. Por un lado, las limitaciones encontradas para llevar a cabo el desarrollo del trabajo, y por el otro lado las propias limitaciones del trabajo.

Para el desarrollo de la parte teórica, se han encontrado variedad de artículos y libros que describen los fundamentos y los conceptos básicos sobre el temperamento. En cambio, a la hora de encontrar bibliografía sobre la aplicación de dichos conocimientos en el entorno educativo, la labor ha sido más costosa. La falta de registro de este tipo experiencias ha hecho que sea más complicado encontrar distintas posturas y puntos de vista sobre el enfoque que se le ha de dar al temperamento en un centro educativo y en el aula más concretamente. De hecho, se han encontrado pocos documentos científicos sobre investigaciones que tienen como base el temperamento y la educación en el estado español. En consecuencia, a la hora de plantear actividades concretas para mejorar las conductas más des adaptativas, se han planteado una serie de ejercicios, los cuales necesitarían ser ampliados con otros ejercicios llevados a cabo en propuestas previas.

En cuanto a la formación del profesorado, se ha propuesto bibliografía recomendada de lectura además de una charla con indicaciones para la detección y manejo de las conductas disruptivas emitidas por los menores, pero sería conveniente ampliar su formación mediante cursos de formación específica y de lectura de documentos interesantes que sirvan para ampliar los conocimientos. Por último, es importante que el programa de intervención sea evaluado, mejorado e implementado como parte de actividades pedagógicas que exige el centro educativo, al igual que es necesario realizar un seguimiento y evaluación permanente al grupo de alumnos intervenidos, con el fin de conseguir una mejora de las conductas des-adaptativas y el refuerzo de la adaptativas para mejorar su rendimiento escolar y social.

En cuanto a la prospectiva, sería interesante hacer una investigación previa en el centro educativo donde se vaya a poner en marcha esta propuesta de intervención. Saber el conocimiento que tiene el equipo docente sobre la temática y sobre sus propios rasgos temperamentales, hacer un estudio del medio para disponerlo de tal forma que facilite las conductas más adaptativas y pactar entre el equipo educativo las conductas aceptadas en el centro escolar y la que se corregirán. Además, sería conveniente que se planteen distintas propuestas de intervención para cada ciclo escolar, atendiendo a las características generales del alumnado del correspondiente ciclo, de esta forma se podría trabajar la mejora de las conductas de forma continuada.

Capítulo V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, J. E., Freeland, C. A., y Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficultness. *Child Development*, 50, 794-803.
- Buss, A. H., y Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Nueva York: Wiley.
- Carranza, J. A., y Salinas, C. G. (2003). *Temperamento en la infancia. Aspectos conceptuales básicos*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Caspi, A., y Silva, P.A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 523- 540.
- Cruz, C., Torres, M., y Maganto, C. (2003). Importancia del estilo cognitivo y el temperamento en el ámbito escolar. *Acción psicológica*, 2, 29-39.
- Dolcet i Serra, J. (2006). *Carácter y temperamento: similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida: Lleida.
- Eaton, W. O. (1994). Temperament, development, and the Five- Factor Model: Lesons from activity level, en C. F. Halverson, Jr., G. A. Kohnstamm y R. P. Martin (eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp.73- 187).
- Goldsmith, H. H. y Campos, O. (1982). Towards the theory of infant temperament, en R. Emde y R. Harmon (eds.), *Attachment and affiliative systems*. Nueva York: Plenum Press.
- Goldsmith, H. H., Lemeny, K. S., Aksan, N. y Buss, K. A. (2000). Temperamento substrates of personality development, en V. J. Molfese y D. L. Molfese (eds.), *Temperament and personality development across the life span*. 1-32. Mahwah, Erlbaum.
- Goldsmith, H. H., Rieser- Danner, L. A. y Briggs, S. (1991). Evaluating convergent and discriminant validity of temperament questionnaires for preschoolers, toddlers, and infants. *Developmental Psychology*, 27, 566- 579.
- Guerin, D. W. y Gottfried, A. W. (1994). *Social development: History, theory and early childhood*. Nueva York: International Universities Press.
- Izquierdo Martínez, Á. (2002). Temperamento, caracter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación*, 13, 617-643
- Fox, N., Henderson, H., Rubin, K., Clkins, S., y Schmidt, L. (2001). Continuity and Discontinuity of Behavioral Inhibition and Exuberance: Psychophysiological and Behavioral Influences across the First Four Years of Life. *Child Development*, 72, 1-21.
- Keogh, B. K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

- Márquez-Caraveo, M. E., Albores-Gallo, L., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud mental*, 26, 16-26.
- Martin, R. P., y Bridger, R. C. (1999). *The temperament Assessment Battery for Children- Revised*. Athens: University of Georgia.
- Otero, I., Nieves, Z., Pérez, A., y Martínez, R. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 16, 194-202.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., y Oberklaid, F. (1999). Psychological disorders and their correlates in an Australian community sample of preadolescent children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 563-580.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., y Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983-2000*. Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies.
- Real Decreto 1620/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Ministerio de Cultura y Ciencias, 4, el 4 de enero de 2007.
- Ribes, E. (2005) ¿Qué es lo que se debe medir en psicología? La cuestión de las diferencias individuales. *Acta comportamental*, 13, 37-52.
- Rothbart, M. K., y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament, en M. E. Lamb y A. L. Brown (eds), *Advances in developmental psychology*, 1, 37- 86. Psychobiological approach to the development of temperament, en J. E. Bates y T. D. Wachs (eds.), *Temperament: individual differences at the interface of biology and behaviour*, 83-116, Washington, DC, American Psychological Association.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., y Hershey, k. (2001). Stability of temperament in childhood: laboratory infant assessment to parent report at seven years, en V. J. Molfese y D. L. Molfese (eds.), *Temperament and personality development across the life span*, 85-119, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., y Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament, en J. E. Bates y T. D. Wachs (eds.), *Temperament: individual differences at the interface of biology and behavior*, 83- 116, Washington, DC, American Psychological Association.
- Saudino, K.J., McGuire, G., Reiss, D., Hetherington, E. M. y Plomin, R. (1995). Parent ratings of EAS temperaments in twins, full siblings, half siblings, and step siblings. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 249- 259.
- Strelau, J. (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1, 107- 117.
- Teglasi, H., y MacMahon, B. H. (1990). Temperament and common problem behaviors of children. *Journal of Applied Development Psychology*, 11, 331-349.

- Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Thomas, A., y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/ Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., y Birch, H. G. (1968). *Temperament and behaviour disorders in children*. New York University Press.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H., Hertzog, M. E., y Kom, S. (1963). *Behavioural individuality in early childhood*. Nueva York: Nueva York University Press.
- Universidad de Nueva York (2014), *NYUSteinhardt, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development*.
- Wertlieb, D., Weigel, C., Springer, T., y Feldstein, M. (1987). Temperament as a moderator of children's stressful experiences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 234-245.
- Zentner, M., y Bates, J. E. (2008) Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Science*, 2 (1/2), 7-37.

2. BIBLIOGRAFÍA

- Bernardo, J., Javaloyes, J. J., y Calderero, J. (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narces, S.A. de ediciones.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom*. Illinois: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Márquez- Caraveo, M. E., Albores- Gallo, L., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud mental*, 26 (3), 16-26.
- McClowry, S. (2002). The temperament profiles of School- Age Children. *NYSteinhardt, Steinhardt School of Culture, Educacion and Human Development*.
- Méndez, M.D. (2008). El temperamento infantil ¿Una dimensión a tener en cuenta? *Papeles Salmantinos de Educación*, 11, 145-170.

Capítulo VI: ANEXOS

Anexo I: Perfil temperamental de los menores en el aula. (Traducido de la página web Steinhardt de la Universidad de Nueva York).

Nombre y apellidos del estudiante:					
Indica con qué frecuencia la actitud del menor se ajusta a cada uno de los siguientes ítems.					
	Nunca	Rara vez	La mitad del tiempo	Frecuentemente	Siempre
1. Se avergüenza con los adultos que no conoce.					
2. No completa el trabajo individual a no ser que se le recuerde.					
3. Se molesta cuando él/ella no puede encontrar algo.					
4. Corre para llegar a donde desea.					
5. Se enfada cuando de burlan de él/ella.					
6. Se molesta cuando hay cambios inesperados.					
7. Sonríe o ríe con la visita de desconocidos.					
8. Cambia de una actividad a otra sin haber acabado la primera.					
9. Corre cuando entra o sale del edificio.					
10. Retoma las responsabilidades (escritura, proyectos,...) después de una interrupción.					
11. Se acerca a los niños/as de su edad aunque no los conozca.					
12. Reacciona bruscamente (llora/grita o se queja en voz alta) ante una decepción o fracaso.					
13. Recuerda que tiene que hacer tareas sin tener que hacérselo recordar.					
14. Al conocer a nuevos menores, actúa tímidamente.					
15. Irrumpe con fuerza en el aula al entrar					

Nombre y apellidos del estudiante:					
Indica con qué frecuencia la actitud del menor se ajusta a cada uno de los siguientes ítems.					
	Nunca	Rara vez	La mitad del tiempo	Frecuente-mente	Siempre
16. Abandona tareas rutinarias de clase antes de terminarlas.					
17. Se frustra mucho cuando comete un error.					
18. Continúa con el trabajo individual hasta que lo acaba.					
19. Corre o salta al subir o bajar escaleras.					
20. Prefiere jugar con alguien conocido que conocer gente nueva.					
21. Vuelve a su tarea después de una interrupción.					
22. Muestra mal humor cuando se le corrige por mala conducta.					
23. Parece nervioso o ansioso ante situaciones nuevas.					
24. Parece que tenga mucha prisa la mayoría del tiempo.					
25. Tiene días que está de mal humor.					
26. Tiene dificultades para completar tareas.					
27. Hace mucho ruido cuando está enfadado (golpea las puertas al cerrar, tira objetos y grita).					
28. Evita (se mantiene alejado, no habla) a los visitantes en la escuela.					
29. Responde intensamente a la desaprobación (grita, llora,...)					
30. Parece incómodo al conocer a un estudiante nuevo.					
31. Cuando está enfadado, grita o habla con malos modos a los otros.					
32. Deja sus proyectos sin terminar (dibujos, escritos, fichas,...)					

Nombre y apellidos del estudiante:					
Indica con qué frecuencia la actitud del menor se ajusta a cada uno de los siguientes ítems.					
	Nunca	Rara vez	La mitad del tiempo	Frecuentemente	Siempre
33. Se enfada incluso cuando se le critica suavemente.					

Anexo II: Perfil temperamental de los menores en el hogar (Adaptación del Anexo I).

Nombre y apellidos del estudiante:					
Indica con qué frecuencia la actitud del menor se ajusta a cada uno de los ítems.					
	Nunca	Rara vez	La mitad del tiempo	Frecuente-mente	Siempre
1. Se avergüenza con los adultos que no conoce.					
2. No completa el trabajo individual a no ser que se le recuerde.					
3. Se molesta cuando él/ella no puede encontrar algo.					
4. Corre para llegar a donde desea.					
5. Se enfada cuando de burlan de él/ella.					
6. Se molesta cuando hay cambios inesperados.					
7. Sonríe o ríe con la visita de desconocidos.					
8. Cambia de una actividad a otra sin haber acabado la primera.					
9. Corre cuando entra o sale de casa.					
10. Retoma las responsabilidades (escritura, tareas, lectura...) después de una interrupción.					
11. Se acerca a los niños/as de su edad aunque no los conozca.					
12. Reacciona bruscamente (llora/grita o se queja en voz alta) ante una decepción o fracaso.					
13. Recuerda que tiene que hacer tareas sin tener que hacérselo recordar.					
14. Al conocer a nuevos menores, actúa tímidamente.					
15. Irrumpe con fuerza en casa al entrar					

Nombre y apellidos del estudiante:					
Indica con qué frecuencia la actitud del menor se ajusta a cada uno de los ítems.					
	Nunca	Rara vez	La mitad del tiempo	Frecuente-mente	Siempre
16. Abandona tareas rutinarias de casa antes de terminarlas (hacer la cama, recoger la mesa,..)					
17. Se frustra mucho cuando comete un error.					
18. Continúa con el trabajo individual hasta que lo acaba.					
19. Corre o salta al subir o bajar escaleras.					
20. Prefiere jugar con alguien conocido que conocer gente nueva.					
21. Vuelve a su tarea después de una interrupción.					
22. Muestra mal humor cuando se le corrige por mala conducta.					
23. Parece nervioso o ansioso ante situaciones nuevas.					
24. Parece que tenga mucha prisa la mayoría del tiempo.					
25. Tiene días que está de mal humor.					
26. Tiene dificultades para completar tareas.					
27. Hace mucho ruido cuando está enfadado (golpea las puertas al cerrar, tira objetos y grita).					
28. Evita (se mantiene alejado, no habla) a los visitantes en casa.					
29. Responde intensamente a la desaprobación (grita, llora,..)					
30. Parece incómodo al conocer a un menor nuevo					

Nombre y apellidos del estudiante:					
Indica con qué frecuencia la actitud del menor se ajusta a cada uno de los ítems.					
	Nunca	Rara vez	La mitad del tiempo	Frecuente-mente	Siempre
31. Cuando está enfadado, grita o habla con malos modos a los otros.					
32. Deja sus proyectos sin terminar (dibujos, escritos, fichas,...)					
33. Se enfada incluso cuando se le critica suavemente.					