



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2024-2025

TRABAJO DE FIN DE GRADO

“Relación entre la personalidad del docente y
la motivación en el aprendizaje de los niños”

Alumna:

Merino Martín, Yael

Tutora académica:

Álvarez Cañizo, Marta

Valladolid, a 25 de junio del 2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado analiza la relación entre la personalidad del docente y la motivación en el aprendizaje del alumnado, centrándose principalmente en la etapa de Educación Infantil.

Como punto de partida, se realiza un marco teórico que aborda el concepto de personalidad, las principales teorías que lo explican y los estudios previos que han desarrollado esta temática en el ámbito educativo.

A partir de esta base, se diseña una investigación propia basada en el modelo Big Five, mediante la cual se aplican encuestas dirigidas a docentes, familias y alumnado de un centro educativo, con el fin de analizar si existe una correlación entre la personalidad del profesorado y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Palabras clave: personalidad docente, motivación, Big Five, Educación Infantil

Abstract

This Final Degree Project analyses the relationship between teacher personality and student learning motivation, focusing mainly on preschool education.

As a starting point, a theoretical framework is developed that addresses the concept of personality, the main theories that explain it, and previous studies that have addressed this topic in the educational field. that have

On this basis, I design our research based on the Big Five model, through which surveys are applied to teachers, families, and students in an educational centre, to analyse whether there is a correlation between the personality of teachers and the motivation of students towards learning.

Keywords: teaching personality, motivation, Big Five, Preschool.

Índice

1. Introducción	<hr/> 1
1.1. Justificación del Tema	<hr/> 1
1.2. Objetivos del TFG	<hr/> 4
1.3. Marco Teórico	<hr/> 4
2. Metodología	<hr/> 29
2.1. Objetivos	<hr/> 29
2.2. Participantes	<hr/> 29
2.3. Materiales	<hr/> 30
2.4. Procedimiento de Investigación	<hr/> 39
2.5. Análisis	<hr/> 42
3. Resultados	<hr/> 45
4. Discusión	<hr/> 54
5. Conclusiones	<hr/> 58
Opinión Personal	<hr/> 58
6. Referencias	<hr/> 62
7. Anexos	<hr/> 70

1. Introducción

1.1. Justificación del Tema

El desarrollo infantil está determinado por la interacción de factores biológicos y sociales. Entre los sociales, se encuentra el ambiente escolar, que constituye un espacio que fomenta el desarrollo cognitivo, académico, emocional, social y conductual de los niños (Vygotsky, 1978). En él, la figura del docente adquiere un rol central, pues su intervención orienta el proceso de enseñanza (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Por ese motivo, el papel del profesorado es fundamental en el aprendizaje de los alumnos, pero su impacto está condicionado por diversas variables, como su formación académica, las experiencias pedagógicas previas o su estilo educativo (Marzano, 2007; Shulman, 1987). Estas características afectan en la dinámica del aula; por ende, es necesario conocer los factores determinantes que permiten ejercer la docencia de manera óptima, para que su influencia en el alumnado sea efectiva.

En este contexto, es razonable considerar la personalidad del educador como un elemento condicionante en la educación infantil. En muchas ocasiones, se ha observado cómo la personalidad de un docente puede mejorar o empeorar el clima del aula, afectando directamente a la actitud de los estudiantes hacia la asignatura. De ese modo, su comportamiento, la conducta ante los niños o su cercanía influyen, no solo en el ambiente emocional de la clase, sino también en su motivación y en cómo se relacionan.

Estudiar e investigar la personalidad del profesorado permite comprender de qué manera las características del maestro afectan en la construcción de una relación educativa positiva y en el propio proceso de aprendizaje del estudiante. Asimismo, analizar este impacto resalta la importancia de diseñar estrategias de formación docente que no solo se enfoquen en la adquisición de conocimientos teóricos y metodológicos, sino también en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Fomentar la autoevaluación y el autoconocimiento en los

tutores ayuda a concienciar de cómo su actitud es consecuente en los niños y, a nivel personal, puedan aplicar estrategias adecuadas en sus prácticas de aula; esto permite favorecer una docencia efectiva, optimizando su influencia en el alumnado y garantizando una educación de calidad, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente el número 4 de la Agenda 2030: “Educación de calidad”. Además, este análisis pone de manifiesto la posible necesidad de incorporar criterios relacionados con la personalidad en los procesos de selección de docentes en las instituciones educativas, priorizando aquellos rasgos que favorecen el aprendizaje y el bienestar infantil.

En línea con los estudios de esta área, la Psicología ha abordado el análisis de la personalidad del individuo, desarrollando modelos para su evaluación, como el Big Five (McCrae, & Costa, 1992) o el Research Domain Criteria (Cuthbert & Insel, 2013); sin embargo, estos no se han aplicado de manera sistemática en el ámbito educativo. Si bien numerosos estudios han analizado el impacto del profesorado en el desarrollo infantil, pocos han considerado específicamente los rasgos de personalidad del docente como un factor determinante. Además, las investigaciones previas se han realizado en contextos de educación secundaria o superior, dejando un vacío en su influencia en las primeras etapas del aprendizaje, cuando la relación afectiva con el tutor es más relevante. En correspondencia, este trabajo busca contribuir a la investigación en este campo.

Por último, este Trabajo de Fin de Grado (TFG) cumple con varias de las competencias establecidas del título del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, al aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica:

Competencias Generales

- Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio de la Educación.
- Reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Desarrollar un compromiso ético en configuración como profesionales.

Competencias Específicas del Módulo:

- 1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- 2. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- 14. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.
- 30. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral del alumnado.
- 39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- 41. Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.

Competencias Específicas del Trabajo Fin de Grado:

- Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.
- Elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.

1.2. Objetivos del TFG

Objetivo General:

- Analizar la relación entre la personalidad del docente y la motivación en el aprendizaje de los niños en la etapa de Educación Infantil.

Objetivos Específicos:

- Definir un marco teórico que aborde la personalidad docente y su influencia en el aprendizaje infantil.
- Evaluar, a través del análisis de los datos recopilados, si existen diferencias en la motivación del alumnado en función de la personalidad del profesorado.
- Comparar los resultados obtenidos con los estudios previos del área.
- Reflexionar sobre los hallazgos obtenidos para determinar en qué medida la personalidad del docente influye en la motivación del alumnado.

1.3. Marco Teórico

Concepto de Personalidad

El término “personalidad” ha sido definido de diversas maneras a lo largo de la historia debido a su abstracción y complejidad. Su origen etimológico proviene del término latino “persona”, que inicialmente hacía referencia a las máscaras utilizadas por los actores en el teatro para representar a los personajes arquetipos. Con el paso del tiempo, en la Edad Media, adquirió un significado más cercano al actual, relacionado con la identidad propia y con sinónimos como razón, psique o ser humano (Moreno et al., 2012).

De acuerdo con la Real Academia Española (2025), se entiende como el “conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas” o la “diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra”. No obstante, esta definición resulta general y poco precisa, especialmente desde el ámbito de la psicología, donde se ha

intentado comprender la personalidad a partir de múltiples enfoques teóricos.

Uno de los primeros psicólogos en abordar el concepto de manera sistemática fue Allport (1937), quien la definió como “*la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos en su ambiente*” (p. 48 / Trans p. 65). En su obra, reúne los significados teológicos, filosóficos, jurídicos, sociológicos y psicológicos de la palabra personalidad, y clasifica las definiciones en cinco categorías, que han servido como base para clasificar los conceptos desarrollados en años posteriores (Sanz, 2003). Estas son:

- Aditivas: En ellas, la personalidad se entiende como la suma total de características de un individuo. Son descriptivas, pero excluyen la organización y el orden de los elementos. Como ejemplo está la siguiente:
 - “*La personalidad es la suma total de todas las disposiciones biológicas innatas, impulsos, apetitos e instintos del individuo y de las disposiciones y tendencias adquiridas por experiencia*” (Prince, 1906. Citado por Pinillos, 1975, p. 600).
- Integrativas configuracionales: Aquí ya se describe como el conjunto organizado de las características integradas del sujeto. Este enfoque, pone el énfasis en cómo se combinan e interactúan.
 - La propia definición de Allport (1937) se consideraría Integradora.
 - “*La personalidad existe como un todo organizado (sistema), que está constituido de partes o elementos (subsistemas), y está separado de alguna forma del ambiente con el cual interactúa*” (Sanfordsan, 1962, p. 489).
- Jerárquicas: Sitúan los elementos de la personalidad en distintos niveles de importancia o control; siendo aquellos que ejercen mayor influencia sobre otros, los que más determinan la conducta.

- En esta categoría se puede incluir el psicoanálisis de Sigmund Freud (1964), donde considera la personalidad como el resultado de la interacción entre 3 instancias psíquicas: el ello, el yo, y el superyó.
- *“El sistema tiene cuatro niveles, el inferior es de las cogniciones que ocurren aisladamente. En el segundo nivel tenemos los actos habituales. El tercer nivel es el de los rasgos, definidos en términos de intercorrelaciones significativas entre conductas habituales diferentes.”* (Eysenck, 1990, p. 244).
- Definiciones en términos de ajuste o funcionales: La consideran como un fenómeno de la evolución, y dan importancia a los aspectos que logran la adaptación con el medio: los internos (impulsos, deseos o mecanismos de defensa) y externos (las experiencias y el ambiente)
 - *“La integración de aquellos sistemas de hábitos que representan los ajustes al medio característicos de un individuo”* (Kempf, 1921, nº 28).
- Las basadas en distintividad: Se centran en los aspectos únicos y particulares de una persona, es decir, en lo que caracteriza al individuo y hace que se distinga de los demás.
 - *“Estructura o equilibrio particular de relaciones individuales que distinguen a un individuo de otro”* (Wheeler, 1929, p. 34).
 - *“La personalidad es el sistema organizado, el todo en funcionamiento o la unidad de hábitos, disposiciones y sentimientos que caracterizan a un miembro de un grupo como diferente de cualquier otro miembro del mismo grupo”* (Schoen, 1930, p. 397).
 - *“La personalidad de un individuo se define por las respuestas que provoca en otros”* (May, 1932. Citado por Allport, 1937, p. 41).

- “*La personalidad de un individuo es, por tanto, su patrón único de rasgos*”
(Guilford, 1959, p. 5).

Cada una de las clasificaciones permite comprender la complejidad del concepto de “personalidad” y su aplicabilidad en diferentes contextos, incluido el educativo. Para esta investigación, las definiciones más relevantes son las integrativas, ya que, al concebir la personalidad como un sistema organizado y dinámico, permiten visualizar cómo los rasgos del docente no existen de manera aislada, sino que interactúan entre sí, formando un conjunto que influye en las relaciones con los estudiantes. Igualmente, son claves las concepciones jerárquicas, pues explican cómo ciertos rasgos de la personalidad destacan sobre otros; esto ayuda a analizar cómo características como la estabilidad emocional o la empatía pueden tener un impacto más significativo en el proceso de aprendizaje y en la motivación de los alumnos. Finalmente, las concepciones basadas en la distintividad, dado que, al dar importancia a la singularidad de cada individuo dentro del contexto social y psicológico, implica que se pueda considerar el valor de los rasgos particulares de los docentes, diferenciándolos de otros profesionales y posibilitando la idea de explorar cómo su personalidad ejerce una mayor influencia en las primeras etapas del desarrollo de los niños.

Además de las definiciones clásicas, los enfoques más recientes han aportado nuevas perspectivas para la comprensión de este concepto. Roberts, Wood y Caspi (2008), la entienden como un conjunto de patrones estables de pensamiento, emoción y comportamiento, que reflejan como un individuo tiende a responder a su entorno. Por su parte, Denissen et al. (2011) amplían esta visión al presentar la personalidad como un sistema dinámico que, aunque mantiene características estables a lo largo del tiempo, también es susceptible al cambio a lo largo del tiempo. En la misma línea, John, Soto y Naumann (2021) integran tanto los aspectos internos del individuo como las influencias sociales, destacando la capacidad de la personalidad para predecir conductas en contextos significativos.

Comparando ambos puntos de vista, se puede afirmar que la comprensión de la personalidad ha avanzado hacia una visión más amplia y flexible. Mientras que las definiciones clásicas la entienden, en términos generales, como el conjunto de características psicológicas relativamente estables que influyen en los patrones de pensamiento, emociones y comportamientos a lo largo del tiempo; los enfoques actuales amplían esta perspectiva al incluir el papel del entorno, las experiencias sociales y los procesos de autorregulación de la conducta en su definición, considerando la personalidad como un sistema complejo que interactúa constantemente con el entorno y que es susceptible al cambio según los contextos específicos en los que se encuentre, incluido el educativo.

Teorías de la personalidad

Dada la amplitud del concepto de personalidad, se han desarrollado teorías orientadas a definir su naturaleza, explicar los procesos implicados en su formación, analizar cómo se manifiesta en la conducta y comprender su influencia en el entorno. Del mismo modo, se han diseñado modelos destinados a su evaluación, medición e interpretación.

Para este trabajo, se recogen las principales corrientes teóricas que han contribuido a entender la personalidad desde múltiples enfoques, seleccionando aquellas con mayor aplicabilidad en la propia investigación.

Teoría psicodinámica

La teoría psicodinámica parte de la premisa de que la personalidad está determinada por un conjunto de fuerzas internas que están en constante conflicto entre sí. Esta interacción entre impulsos, deseos, mecanismos de defensa y experiencias, genera una dinámica que forma el comportamiento del individuo, lo que da nombre a esta teoría.

Sus fundamentos parten del psicoanálisis de Sigmund Freud, pero con el tiempo este enfoque ha evolucionado gracias a las aportaciones de otros autores como Carl Gustav Jung,

Alfred Adler y Erik Erikson.

- Sigmund Freud: Psicoanálisis

Sigmund Freud (1964) propuso que la personalidad se estructura en tres instancias psíquicas en conflicto: el ello (instintos básicos), el yo (la parte racional) y el superyó (el sentido moral). Estas forman el inconsciente, es decir, las ideas, los pensamientos y los sentimientos de los cuales normalmente no se tiene conocimiento o conciencia (González, 2019). La dinámica entre estas fuerzas durante el desarrollo infantil determina el desarrollo psicosexual futuro que forma la estructura de la personalidad adulta.

Con respecto a la motivación (elemento relevante en el presente estudio), Freud, la entendía como los impulsos o instintos que generan energía y tensión (Carver & Scheier, 2012) que surgen de las necesidades biológicas. Estas se expresan psicológicamente (por ejemplo, la necesidad de agua se experimenta como sed), y si no se satisfacen, generan una presión interna creciente.

La motivación, entonces, es el resultado de los impulsos internos que buscan liberarse a través de la acción, entendiendo que detrás de cada conducta infantil hay una necesidad interna que busca ser escuchada y atendida.

- Jung: Psicología Analítica

Siguiendo el modelo de Freud, Carl Gustav Jung (2016. Trabajo original publicado en 1934) desarrolló la Psicología Analítica, introduciendo el concepto de “inconsciente colectivo” a la perspectiva psicodinámica. Este hace referencia unos contenidos psíquicos heredados: los “arquetipos” (como la madre, el héroe, o el sabio) que se manifiestan en patrones de comportamiento comunes a toda la humanidad. Según Jung, estos, influyen en la construcción de la personalidad tanto propia como a través de los demás, especialmente durante la infancia, cuando los niños empiezan a formar sus primeras representaciones internas.

- Adler: Psicología Individual

A diferencia de Freud, Alfred Adler (2013. Trabajo original publicado en 1924) enfatizó que el ser humano no está determinado por conflictos inconscientes, sino de una lucha consciente por superar sentimientos de inferioridad que surgen en la infancia.

Adicionalmente, destacó la influencia del orden de nacimiento, planteando que el lugar que ocupa un individuo en la familia puede condicionar el desarrollo de personalidad, afectando aspectos como la responsabilidad, la competitividad y la independencia (Orberst, 2015).

- Erikson: Desarrollo psicosocial

Por su parte, Erik Erikson (1950), ofrece que la conciencia se desarrolla gracias a la interacción social; discrepando la importancia del desarrollo sexual que ofrece Freud. Su aportación destaca por considerar el desarrollo de la personalidad como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida.

- La teoría psicodinámica en esta investigación.

Aunque cada autor difiere en sus planteamientos, todos coinciden en cómo la infancia es una etapa decisiva para la formación de la personalidad. Si se parte del ámbito educativo, esta idea de la teoría psicodinámica se observa en cómo las conductas infantiles son las expresiones de las necesidades internas, muchas veces inconscientes de los niños. A pesar de ello, no ofrece una perspectiva amplia para analizar la personalidad docente.

Teoría conductista

El conductismo, que según la Real Academia Española (RAE) se define como “Teoría y método de investigación psicológica basados en el estudio y análisis del comportamiento o conducta del individuo sin tener en cuenta sus pensamientos y vida interior” (RAE, 2025), se centra en el estudio de las leyes comunes que determinan el comportamiento humano y animal, es decir, en la conducta observable (Torres, 2025).

Con respecto a la personalidad, en el conductismo se entiende como un conjunto de conductas aprendidas, dejando de lado procesos internos no observables, ya que todo comportamiento se explica por un condicionamiento. Defiende que la personalidad no es algo interno o fijo, si no, simplemente es el conjunto de comportamientos aprendidos a través del condicionamiento clásico u operante (Urday, 2020).

Un ejemplo de este pensamiento está en el planteamiento de Watson y Skinner; dos psicólogos a los que se les atribuye el desarrollo del conductismo:

- John B. Watson

Watson en 1924 define la personalidad como un resultado de hábitos:

La personalidad es la suma de las actividades factibles de descubrirse mediante una observación real de la conducta, suficientemente larga como para que pueda suministrarnos una información segura. En otros términos, la personalidad no es sino el producto final de nuestros sistemas de hábitos (p. 308).

- Burrhus F. Skinner

Skinner (1991), profundizó en el análisis del condicionamiento operante, donde la conducta se ve incrementada o disminuida por refuerzos o castigos externos. De ese modo, entiende la personalidad como la suma de hábitos adquiridos: patrones estables de respuesta a estímulos específicos; las asociaciones estímulo-respuesta.

- La teoría conductista en esta investigación.

Esta teoría se considera útil especialmente para entender comportamientos observables; sin embargo, no logra explicar adecuadamente aspectos internos del mismo. Dado que el presente trabajo busca analizar cómo la personalidad del docente (entendida como un sistema complejo) influye en el aprendizaje del alumnado, el enfoque conductista resulta limitado para esta investigación.

Teoría humanista

Las corrientes humanistas surgieron como respuesta al paradigma mecanicista de la época, cuestionando los enfoques anteriores. El ser humano dejó de concebirse como un ente patológico (como proponía el psicoanálisis) o como un organismo modifiable conductualmente (conductismo), para pasar a ser un individuo con capacidad de elección, libertad y crecimiento personal; creyendo en la bondad innata del ser humano como parte de las circunstancias del hombre. (González, 2019).

En este marco, los autores Abraham Maslow y Carl Rogers complementan el paradigma humanista de la época, al proponer modelos centrados en el desarrollo positivo del individuo.

- Abraham Maslow

Maslow (1943) observó que las necesidades eran inherentes en todos los seres vivos; con esa base concretó que las motivaciones por las que se guía un individuo ocupan lugares concretos y prioritarios que en conjunto generan un estado de plenitud.

Para ello, establece un modelo piramidal en el que jerarquiza las necesidades en cinco niveles (fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de estima y de autorrealización), en donde, para poder alcanzar el máximo potencial (la autorrealización) debemos satisfacer, de manera progresiva, las necesidades inferiores primero (Maslow, 1991).

- Carl Rogers

Por su parte, Carl Rogers (1966) concibe al ser humano desde una perspectiva positiva, considerándolo como el principal agente de su proceso, es decir, es el centro y el protagonista de su propio desarrollo.

En su enfoque, cada individuo tiene tendencia innata hacia la maduración, el aprendizaje y la autorrealización. Esta visión se estructura en torno al concepto del “yo”: la construcción interna que el sujeto elabora sobre sí mismo, que se va moldeando a partir de sus experiencias y de la valoración que recibe del entorno.

- La Teoría humanista en esta investigación.

Considerando ambos autores, se puede concretar que las teorías humanistas se centran en el potencial de crecimiento, la autorrealización y la importancia del entorno para el desarrollo. Desde el ámbito educativo, este enfoque promueve una educación centrada en la persona, donde el profesorado adquiere un papel de guía en el aprendizaje en vez de ser un transmisor de contenidos.

Partiendo de la idea de Rogers (1966), la personalidad del docente es una expresión del modo en que se vincula consigo mismo y con los demás. Con respecto al enfoque de Maslow (1991), para que un niño pueda alcanzar un nivel superior de desarrollo debe sentirse seguro, aceptado y valorado en un primer lugar. Desde esta teoría entra la importancia de la figura docente como elemento facilitador del entorno, ya que, debe detectar las necesidades del alumnado para ser capaz de responder a ellas de manera efectiva.

Teoría de los rasgos

La teoría de los rasgos sostiene que la personalidad humana puede describirse y entenderse a partir de un patrón de características estables y consistentes que varían en grado entre individuos. Estas características, conocidas como rasgos, se consideran patrones de pensamiento, emoción y comportamiento.

A diferencia del resto de teorías, esta parte de las diferencias que existen de una persona a otra; identifica y mide, de manera cuantitativa, como la combinación e interacción entre los rasgos forma una personalidad única para cada individuo (Guerri, 2023).

Para ello, múltiples autores han abordado la teoría de los rasgos: Allport, Cattell, Eysenck, McCrae y Costa.

- Gordon Allport

Cómo se mencionó en el apartado “concepto de personalidad” del marco teórico, Gordon Allport (1937) fue el pionero en definir el concepto de personalidad de manera

sistemática. En su obra *Personality: A psychological interpretation* de 1937, planteó la existencia de los rasgos como disposiciones fundamentales que estructuran la personalidad.

Allport, entiende los rasgos como unidades psicológicas básicas: tendencias neuropsíquicas internas que predisponen, guían y determinan la conducta del individuo ante distintas situaciones o estímulos. Esta perspectiva supuso un cierto rechazo hacia las teorías anteriores, puesto que, reducían la personalidad únicamente a simples medidas estadísticas.

Defendía que los rasgos debían abordarse desde un enfoque nomotético, identificando patrones generales y considerando las categorías como fijas y universales; sin embargo, también afirmaba que debían estudiarse partiendo del enfoque idiográfico, explorando la individualidad de cada persona, concibiendo la personalidad como una combinación única de rasgos en cada individuo.

Aunque consideraba que los rasgos eran disposiciones relativamente estables, entendía la personalidad como un sistema dinámico que está constante evolución, moldeado por la experiencia y la interacción con el entorno. Esta idea queda reflejada en su definición: “*La personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos en su ambiente*” (Allport, 1937, p. 48 / Trans. p. 65). A través de esta cita, se evidencian tres nociones de la teoría de los rasgos:

- Define que es una organización dinámica: la personalidad no es una estructura fija; está en constante cambio y adaptación.
- La incluye dentro de los sistemas psicofísicos: reconoce la base biológica de la personalidad (neuropsíquica), y a su vez, que se forma a partir de factores psicológicos (como las emociones, el aprendizaje, las relaciones sociales o el contexto cultural).
- Indica qué determina los ajustes únicos: cada persona interpreta y responde al entorno de manera única. Los rasgos guían la conducta, pero no implica que la

determinen de forma absoluta; existe una flexibilidad individual, que permite a cada sujeto adaptar sus respuestas según las circunstancias, dando paso a una singularidad personal.

Siguiendo con su obra, en esta, clasifica a los rasgos en tres niveles, en función del grado de influencia en la conducta: los rasgos cardinales (rasgo dominante en la personalidad de un individuo concreto), los rasgos centrales (Son las características más representativas de una persona, los más visibles), y los rasgos secundarios (se manifiestan en situaciones específicas).

En el ámbito educativo, la distribución de rasgos propuesta por Allport permite comprender cómo los rasgos centrales del docente (como la calidez o la responsabilidad) configuran su personalidad dentro del aula o definen su propio estilo de enseñanza. Aunque la investigación no parte de esta tipología, su planteamiento constituye la base teórica del modelo posterior que se aplica en este estudio.

- Raymond B. Cattell

Para determinar empíricamente qué rasgos conforman la personalidad humana, Raymond Cattell (1950), desarrolló un enfoque científico sistemático y cuantificable basado en el análisis estadístico.

A diferencia de Allport, que clasificó más de 4.000 rasgos utilizando un enfoque léxico (Rodríguez, 2024), Cattell (1950), aplicó el análisis factorial para identificar únicamente los rasgos fundamentales que describen la personalidad; reduciendo el gran número de rasgos existentes.

Partiendo de un conjunto inicial de rasgos, identificó y agrupó aquellos que tendían a correlacionarse entre sí. A partir de esta agrupación, aplicó un análisis factorial que le permitió evaluar e interpretar las puntuaciones obtenidas por cada rasgo. Los factores que mostraron estadísticamente unos valores superiores al resto fueron los “rasgos fuente”, es

decir, los elementos fundamentales que estructuran la personalidad.

Derivado de este procedimiento, desarrolló el modelo de los 16 Factores de Personalidad (16 Personality Factors o 16PF) compuesto por 16 factores primarios, que abarcan dimensiones como la calidez, el razonamiento o la estabilidad emocional, entre otros. (Cattell & Eber, 1964), el cuestionario de este modelo fue uno de los primeros instrumentos psicométricos diseñados para medir rasgos específicos (Adán, 2013).

Su propuesta metodológica sentó las bases para la evaluación de la personalidad en modelos posteriores, que retomaron su enfoque científico para la construcción de materiales que pudieran evaluar los rasgos de la personalidad.

- Hans Eysenck

A diferencia de Cattell, quien partía del enfoque empírico basado en el análisis estadístico de los datos; Eysenck (1952) defendía que toda investigación debía comenzar desde una base teórica sólida del elemento a estudiar, y solo después, se debían medir las características previamente definidas.

Esta perspectiva, la aplicó en su estudio de la estructura de la personalidad; en la que propone una concepción más general del concepto. En un primer momento, estructura la personalidad en torno a dos dimensiones principales o super rasgos: la extroversión vs. introversión, que refleja la orientación del individuo hacia lo social; y el neuroticismo vs. estabilidad emocional, que indica la tendencia de una persona a experimentar emociones negativas como ansiedad o la preocupación (Eysenck, 2007. Trabajo original publicado en 1967).

A partir de estos dos “super rasgos”, sugería que los distintos tipos de personalidad se crean mediante la combinación de una escala de niveles (altos o bajos) entre estas dos dimensiones. Cada categoría de la personalidad de un individuo resulta de combinar moderadamente extremos de introversión o extroversión, con niveles de neuroticismo o de

estabilidad emocional (Carver & Scheier, 2012). Desde esta idea, una persona con alta extroversión y un alto nivel de neuroticismo muestra una personalidad impulsiva u optimista, mientras que alguien con baja extroversión y bajo neuroticismo tiende a ser más reservado.

Más adelante, incorporó una tercera dimensión a su modelo: el psicoticismo, que hace referencia a características como la agresividad o el egocentrismo (Eysenck & Eysenck, 1975). Esta inclusión dio lugar a su modelo PEN (Psicoticismo, Extroversión, Neuroticismo), con el que explicaba de forma más completa las diferencias individuales de la personalidad.

En este, aporta que las dimensiones principales tienen una base fisiológica y hereditaria; es decir, cada rasgo está vinculado a un sistema fisiológico concreto del cuerpo humano: en el caso de la extroversión, esta se relaciona con los niveles bajos de activación cortical en el cerebro, ya que motivaba al individuo a buscar una estimulación externa; en cambio el neuroticismo, se asocia con una alta reactividad del sistema límbico como respuesta al estrés (Eysenck, 2017. Trabajo original publicado en 1967).

A diferencia de otros modelos, su enfoque también buscaba identificar los factores causales del comportamiento, no se limitaba únicamente a describirlo. Con ese fin, diseñó instrumentos psicométricos como el Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) (Eysenck & Eysenck, 1975), que permite evaluar de forma objetiva las tres dimensiones de su modelo y analizar cómo los patrones estables de la personalidad influyen en la conducta observable.

- McCrae & Costa

Con el paso del tiempo, los diversos enfoques que buscaban explicar la estructura de la personalidad desde la teoría de los rasgos se fueron consolidando en torno a un único modelo, denominado “Big Five” o “los Cinco Grandes” en español.

Este modelo sostiene que la personalidad humana está compuesta por cinco grandes dimensiones que engloban miles de rasgos específicos. Según esta teoría, cada persona se define a través de un perfil basado en estos cinco factores, que refleja las tendencias en su forma de pensar, sentir y comportarse en diferentes contextos y a lo largo del tiempo.

Su origen se remonta a mediados del siglo XX, cuando Fiske (1949), en su intento de replicar la estructura propuesta por Cattell, identificó cinco factores que explicaban la mayoría de las diferencias observadas en las variables obtenidas. Mucho después, otros investigadores como Norman (1963), Borgatta (1964) y Smith (1967) abordaron este mismo concepto, utilizando distintos instrumentos y muestras, coincidiendo entre ellos de forma independientemente en que cinco dimensiones agrupan los rasgos de la personalidad; consolidando esta idea (Carver & Scheier, 2012). En consecuencia, este fue el punto de partida para que la línea de investigación sobre los Cinco Grandes se ampliara y profundizara, principalmente desde los trabajos de McCrae y Costa (1987, 1992), puesto que permitieron medir con precisión y fiabilidad las dimensiones en múltiples contextos culturales y poblacionales.

Con base a estos hallazgos, McCrae y Costa describieron las cinco dimensiones del modelo (Sánchez & Ledesma, 2007):

- Apertura: realmente descrito como “apertura a la experiencia”. Representa la curiosidad, creatividad o el aprecio por las artes. Los rasgos asociados son la fantasía, la estética, la capacidad de introspección, y el interés hacia actividades diferentes (como rechazo de lo rutinario y convencional).
- Responsabilidad: es la capacidad de organización y disciplina que una persona muestra para la consecución de sus objetivos; actuando conforme a sus propósitos. Engloba rasgos como la autodisciplina, el deber o el orden.
- Extraversión: se entiende como la sociabilidad de una persona, es decir, la tendencia a ser sociable, activo, a experimentar emociones positivas, y tener una gran facilidad para comunicarse con los demás. Los rasgos de esta dimensión son asertividad, la cordialidad o el gregarismo (preferencia por estar en compañía).
- Amabilidad: (empatía, cooperación, altruismo) refleja la capacidad para establecer

vínculos psicosociales, preocuparse por los demás o tener gran calidad en las relaciones interpersonales. Los rasgos que se vinculan a la amabilidad son la empatía, modestia, la cooperación y la confianza hacia los demás.

- Neuroticismo: indica la propensión de experimentar emociones negativas como ansiedad, miedo, ira o tristeza. Suele estar ligada a la estabilidad emocional de una persona y su reactividad emocional. Evalúa, rasgos como timidez, impulsividad, hostilidad o vulnerabilidad.

Este modelo se consolidó como el dominante dentro del estudio de la personalidad debido a su gran validez empírica y su fácil aplicabilidad. A diferencia de modelos anteriores, basados en intuiciones clínicas o descripciones, los instrumentos basados en el Big Five al aplicarse sobre grandes muestras de población, ha demostrado ser estable a lo largo del tiempo, consistente entre culturas y útil para predecir variables (McCrae & Costa, 1992; John et. al, 2008).

Entre los instrumentos más reconocidos, se encuentran los siguientes: el NEO Personality Inventory (NEO-PI), NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI), el Big Five Inventory (BFI) y el BFI-10. Todos ellos creados para evaluar y medir las cinco dimensiones del Big Five.

Empezando por el primero, el NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) fue creado por Costa, McCrae en 1992, aunque en 1991 ya hicieron un primer planteamiento junto a Dye; el cuestionario permite una evaluación de los cinco factores a través de 240 ítems, organizados en 30 facetas: ocho ítems por faceta. Este, es una versión revisada de su instrumento de personalidad NEO-PI (1983. Trabajo original publicado en 1978) que constaba de 180 ítems, y partía de las tres primeras dimensiones: Neuroticism, Extraversión y Openness to experience.

Para facilitar la aplicación del cuestionario en contextos donde se requiere una

evaluación más breve, los mismos autores desarrollaron el NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) en el año 1992, una versión abreviada del NEO-PI-R compuesto por 60 ítems, donde cada 12 corresponden a un factor.

Además de los cuestionarios creados por Costa y McCrae, han surgido otras herramientas basadas en sus investigaciones que permiten evaluar la personalidad desde la teoría de los rasgos. La más utilizada es el Big Five Inventory (BFI), propuesta por John, Donahue y Kentle en 1991. Este instrumento consta de 44 ítems que describen comportamientos y actitudes, formulados a modo de afirmaciones; en él, los participantes deben expresar su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert (Likert, 1932).

A diferencia del resto, el BFI equilibra precisión y eficiencia; ya que, al evaluar únicamente los factores de una persona, convierte el instrumento en una opción especialmente útil cuando se requiere un análisis profundo de la personalidad sin llegar a ser una carga excesiva para los participantes.

Asimismo, existen versiones de estos instrumentos adaptadas al español, entre los que destacan las de Sánchez & Ledesma (2007), Benet-Martínez y John (1998) y la propuesta por Castro Solano (2005).

En esta misma línea, con el objetivo de ofrecer un instrumento aún más breve sin comprometer la validez general del modelo, Rammstedt y John (2007) desarrollaron el Big Five Inventory-10 (BFI-10). Esta versión corta del BFI está compuesta por tan solo diez ítems, dos por cada dimensión del Big Five, lo que da nombre al instrumento.

Aunque este cuestionario presenta una menor precisión en comparación con las versiones más extensas, su principal ventaja radica en la propia brevedad del modelo, lo que lo convierte en una herramienta útil en contextos donde el tiempo o las condiciones del entorno impiden el uso de instrumentos más largos (Rammstedt & John 2017). Gracias a su formato, el BFI-10, permite hacer investigaciones que requieren la evaluación de múltiples

variables de forma simultánea, la aplicación de más instrumentos o la realización de estudios a gran escala (Domínguez y Merino, 2018). Además, su sencillez lo hace adecuado para contextos complejos, como investigaciones con población infantil, donde la atención, la capacidad de respuesta o la propia redacción de las afirmaciones puede afectar a esta investigación.

- Teoría de los rasgos en esta investigación.

La teoría de los rasgos ofrece una perspectiva científica para comprender la personalidad humana, al centrarse en la identificación, clasificación y medición objetiva de las características que definen a cada individuo. A lo largo de su evolución, este enfoque ha avanzado hacia una visión más integradora, considerando no solo aspectos psicológicos, sino también dimensiones biológicas y sociales del comportamiento. Esta visión junto con el resto de las teorías permite analizar la personalidad como una estructura compleja y dinámica, que reconoce los aspectos innatos y estables del organismo, la influencia del entorno, y las emociones y las motivaciones personales; y que define la manera en que una persona se relaciona consigo misma, con los demás y con su entorno.

En el marco de esta investigación, esta teoría proporciona una base sólida para examinar cómo determinados aspectos de la personalidad del docente, es decir los rasgos del maestro, influyen en el desarrollo del alumnado. Entre los diferentes modelos y autores, el más adecuado para este estudio es el de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (Big Five), ya que ofrece una estructura clara para el análisis de comportamientos, actitudes y relaciones interpersonales, y que, a su vez, es adaptable al ámbito escolar; cuestiones que no permiten otras perspectivas.

Si se tienen en cuenta cada una de las cinco dimensiones del modelo Big Five desde un enfoque educativo, se observa la forma en la que se presentan en la personalidad del educador: la apertura a la experiencia, por ejemplo, se refleja en una actitud receptiva hacia la

innovación pedagógica, la creatividad en el diseño de actividades o por alejarse de métodos “tradicionales”; la responsabilidad, se corresponde a la creación de entornos de aprendizaje organizados, gestionar de manera eficaz el tiempo o cumplir con los objetivos pedagógicos propuestos; la extraversion, se manifiesta a través de la energía y el entusiasmo por enseñar; la amabilidad incluye cualidades como la empatía, la cooperación o la paciencia, creando entornos de respeto, confianza y cercanía dentro del grupo; y un neuroticismo “positivo”, es decir, una gran estabilidad emocional, se traduce en la capacidad de mantener la calma, gestionar adecuadamente el estrés y afrontar conflictos o imprevistos que surgen en la clase de manera serena.

Estos rasgos no solo configuran la manera en que el docente enseña y se relaciona con sus alumnos, sino también cómo es percibido por ellos y por las familias. Por ello, el modelo Big Five no solo orienta conceptualmente la investigación, sino que también fundamenta la construcción de los instrumentos empleados para la recogida de datos (como el BFI-10 o los creados por la alumna investigadora). De este modo, este enfoque permite identificar posibles patrones entre los rasgos de personalidad del docente y la respuesta emocional o motivacional del alumnado, en comparación con el resto de las teorías.

Teoría cognitiva

La teoría cognitiva parte de la idea de que la naturaleza humana genera los significados a partir de experiencias. Esta entiende que la personalidad no se limita a características fijas o inconscientes, sino que se construye a través de los procesos mentales internos que cada individuo utiliza para interpretar el mundo que le rodea (Gabalda, 2013). Desde este punto de vista, se considera al ser humano como un ser activo que da significado a su experiencia, lo que implica que el comportamiento no solo es respuesta a estímulos externos, sino que también depende de cómo estos se perciben.

Una muestra del enfoque cognitivo se encuentra en uno de los autores principales de

esta perspectiva:

- Albert Bandura

Albert Bandura (1986), considera que la personalidad no puede entenderse únicamente desde una perspectiva individual, puesto que se construye a través de la interacción entre el comportamiento, el entorno y los factores personales (pensamientos, emociones y creencias); a lo que denominó determinismo recíproco.

Su teoría es el aprendizaje social, donde sostiene que el aprendizaje se adquiere mediante la observación de modelos significativos, como padres, compañeros o profesores.

- Teoría cognitiva en esta investigación.

A pesar de que la teoría cognitiva no proporciona una idea clara de la personalidad, sí permite comprender cómo funciona el aprendizaje.

Esta perspectiva, concibe el aprendizaje como un proceso activo y significativo, en el que tanto el alumnado como el profesorado desempeñan un papel central en la construcción de su aprendizaje, al interpretar la realidad desde su propia experiencia y estructura cognitiva.

Especialmente en la etapa de Educación Infantil, los niños aprenden observando e imitando a las figuras que les rodean; el maestro, al ser una de las personas con las que el alumnado pasa la mayor parte de la mañana, se convierte en un modelo referente para ellos. A través de su comportamiento, el docente transmite formas de interpretar del mundo, actuar o reaccionar ante diferentes situaciones; por ende, su manera de comunicarse, de resolver conflictos o de actuar dentro del aula influye, de modo indirecto pero constante, en el desarrollo del alumnado.

Continuando por los conceptos aportados por Bandura, desde este punto de vista se entienden como los aspectos que influyen en el rendimiento, la motivación y la perseverancia de una persona (Zimmerman, 2006, 2008). En el estudiante, las creencias sobre sus propias capacidades no surgen de forma innata, sino que se construyen progresivamente; estas condicionan su motivación, su comportamiento y el esfuerzo que emplea en la escuela. Por

ello, el educador debe ser la persona que inculque la autoeficacia, la motivación, las expectativas y la autorregulación en los niños, retroalimentando su seguridad y confiando en sus posibilidades individuales para lograr un aprendizaje eficaz.

Teoría integradora

La teoría integradora de la personalidad surge de la necesidad de dar respuesta a las limitaciones de los enfoques clásicos que explicaban la personalidad desde una única perspectiva, para elaborar una mirada más amplia y dinámica.

Entre los objetivos que persigue esta teoría se encuentran los siguientes (Font, 2002): elaborar un modelo de personalidad amplio, definir la esfera de la personalidad a partir de la identificación teórica de las dimensiones, fundamentar la comprensión de la personalidad desde un enfoque evolucionista, ofrecer un modelo de rasgos que incorpore paradigmas actualmente activos, sobreponerse el concepto descriptivo de estructura y permita una cierta incursión en el mundo de los procesos.

Este enfoque considera que la personalidad es un sistema complejo y dinámico, construido a partir de la interacción entre dimensiones: biológicas, cognitivas, emocionales, motivacionales, sociales y culturales (McAdams & Pals, 2006; Cervone & Pervin, 2013). En este aspecto, se comprende como un proceso en constante desarrollo, influido tanto por factores internos como externos.

A partir de esta base, desde un enfoque integrador, varios autores han aportado diferentes visiones; ofreciendo una perspectiva más actual acerca del estudio de la personalidad.

Comenzando por Cervone (2004), quien propone la teoría Knowledge-and-Appraisal Personality Architecture (KAPA). En ella, plantea que en la regulación del comportamiento interactúan estructuras cognitivas estables y mecanismos autorregulatorios que permiten al individuo adaptarse a situaciones concretas.

La teoría de Cervone se fundamenta en el modelo Cognitive-Affective Personality System (CAPS), desarrollado por Mischel y Shoda en 1995. En este, el comportamiento se manifiesta a través de patrones coherentes de conducta que responden a circunstancias situacionales, conocidos como “if–then patterns”, entendiendo que la personalidad se manifiesta en la reacción ante ciertas situaciones, en vez desde la conducta global.

De forma complementaria, McAdams (1995), aborda esta idea desde un enfoque ideográfico, respondiendo a cómo cada individuo da sentido a sus experiencias mediante la construcción de una propia narrativa. Desde su visión, la personalidad es algo que se construye, lo que da a entender por qué dos personas con rasgos similares pueden actuar de forma distinta ante una misma situación (McAdams & Pals, 2006).

Por su parte, Roberts et Al. (2017) ofrecen que los rasgos pueden cambiar significativamente a lo largo de la vida. Según su idea, las experiencias significativas y las intervenciones intencionadas ocasionan que la personalidad, entendida como los rasgos y patrones de comportamiento, se modifique; a su vez, especifican que estas transformaciones pueden tener una implicación directa en el desarrollo personal y profesional.

Finalmente, John D. Mayer et. al. (2004) amplían la visión tradicional al incorporar la inteligencia emocional como un componente de la personalidad. Este enfoque considera que la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones influye en cómo una persona interactúa con su entorno; de esta forma, la inteligencia emocional interviene como un modulador de las disposiciones internas frente a las situaciones sociales.

- Teoría integradora en esta investigación.

La teoría integradora al entender la personalidad como un sistema complejo, dinámico y en constante evolución (como defienden McAdams y Pals, 2006; Cervone, 2004; Roberts et al., 2017), permite analizar la personalidad del profesorado de manera contextualizada; puesto que no la entiende únicamente como un conjunto de rasgos fijos, sino como patrones de conducta y respuesta que se ajustan a las situaciones, evolucionan con la experiencia y se

configuran a partir de las relaciones interpersonales. En este sentido, la personalidad del docente no puede verse como un elemento aislado, sino como un conjunto de elementos que inciden de manera multifacética en el desarrollo del niño, en su motivación, la seguridad emocional y en el aprendizaje.

Desde esta idea, se debe considerar que la personalidad del educador no se manifiesta de forma uniforme, sino que está influenciada por factores del entorno, en este caso los educativos: como el clima del centro, la organización institucional, el tipo de alumnado, las relaciones con las familias, o sus propias experiencias educativas previas.

En este punto, teorías como la de Mischel y Shoda (1995), permiten entender cómo un mismo perfil de personalidad puede generar respuestas diferentes en función del contexto y de las características del grupo. Del mismo modo, la propuesta de McAdams, ayuda a analizar cómo los docentes construyen su identidad profesional a partir de sus experiencias, valores y metas personales, lo que permite al maestro dar cierto sentido a su labor profesional como educador.

Además, siguiendo la idea de John D. Mayer et al. (2004), es necesario valorar la inteligencia emocional como parte de la personalidad docente. La capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones como maestro, se puede considerar como la capacidad de tomar conciencia sobre su propia forma de enseñar, de establecer reacciones emocionales en el aula, resolver conflictos o su manera de relacionarse tanto con los niños como con las familias. Esta perspectiva conecta con el concepto de que la personalidad no es solo un factor individual, sino como una herramienta profesional que puede cambiar y desarrollarse a lo largo del tiempo.

Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de los alumnos

Tras haber revisado las principales teorías de la personalidad, es posible comprender

cómo esta se manifiesta en la figura docente, dependiendo del enfoque desde el cual se analice. De este modo, es necesario profundizar en la relación que existe entre la personalidad del profesorado y el aprendizaje del alumnado, así como comprender que se entiende por “personalidad docente” y analizar las investigaciones previas que han abordado esta conexión.

Para comenzar, la personalidad docente se entiende como el conjunto de rasgos estables que influyen en la forma en que el profesorado interactúa con su alumnado, gestiona el aula y organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos rasgos afectan directamente a la eficacia del desempeño como educador, la calidad de las interacciones con los estudiantes, la gestión del aula, y la satisfacción laboral (Caprara et. al., 2006).

En esta línea, el estilo de enseñanza de un maestro no es una elección propia, sino que expone aquella que es más acorde a su personalidad; de ese modo, los educadores más reflexivos, sensibles o enérgicos tienden a desarrollar prácticas educativas acordes a sus rasgos (Malacaria, 2009). De forma complementaria, Malmberg y Hagger (2009) exploran cómo los estilos de enseñanza se configuran en función de ciertos rasgos personales, reforzando la idea de que la forma de ser del docente influye la manera de enseñar; en este sentido, los rasgos como la responsabilidad condicionan la metodología empleada.

En la educación Infantil, la personalidad del docente es fundamental para la creación de un ambiente de aprendizaje positivo. Esto se debe a que características personales del educador, reflejadas en su capacidad de ofrecer interacciones cálidas, sensibles y receptivas, favorecen la calidad de la relación emocional entre docente y alumnado, logrando crear un entorno propicio para el desarrollo académico y el bienestar emocional de los pequeños (Hamre y Pianta, 2001).

A la hora de profundizar en la relación que existe entre la personalidad del docente y el alumnado, la teoría predominante en los estudios es el modelo de los Cinco Grandes Rasgos de Personalidad (Big Five). Los cinco rasgos se han relacionado con la manera de enseñar del

educador, la gestión del aula y su influencia respecto a los alumnos.

En este sentido, Caprara et al. (2003) identificaron cómo los diferentes rasgos de la personalidad docente influyen en su desempeño y en las relaciones con los estudiantes. En su estudio, encontraron que los profesores con altos niveles de responsabilidad y estabilidad emocional tienden a mostrar una mayor autoeficacia profesional; en cambio, con una amplia amabilidad y extraversion facilitan la relación afectiva con el alumnado; y los que presentan un alto grado de apertura utilizan una mayor creatividad y flexibilidad en sus metodologías. Además, destacan que los rasgos no solo influyen en la gestión del aula, sino que también están vinculados en la propia percepción de la eficacia laboral (Caprara et. al., 2006).

De forma complementaria, Burić, Butković y Kim (2023) investigan cómo los alumnos perciben la calidad de la enseñanza y el entusiasmo del maestro según los rasgos de su personalidad. Concluyen que características como la amabilidad y la extraversion se asocian con un mayor entusiasmo, generando una percepción más positiva del clima de aula. Este tipo de maestros suelen mostrar una actitud empática, abierta y receptiva, facilitan el vínculo afectivo lo que puede incrementar la motivación de los niños por participar en actividades escolares.

Finalmente, Bakker (2005) destaca la importancia de la estabilidad emocional (el bajo nivel de neuroticismo) como un factor que influye en la gestión del estrés docente. Su investigación indica que los profesores con mayor control emocional son más capaces de mantener la calma en situaciones conflictivas y tomar decisiones más reflexivas.

Estos estudios, han permitido evidenciar como los rasgos personales del profesorado influyen en su estilo de enseñanza, en el clima de aula, en la relación afectiva con el alumnado y en su propia percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, refuerzan la necesidad de seguir investigando esta línea, considerando tanto la personalidad del docente como la respuesta que genera en el alumnado.

2. Metodología

2.1. Objetivos de la investigación

- Diseñar y aplicar encuestas dirigidas a estudiantes, familias y docentes para recoger información sobre la influencia de la personalidad del profesor en el aprendizaje infantil.
- Identificar la motivación de los niños en función de las actitudes y comportamientos del docente.
- Analizar la autopercepción de los profesores sobre el impacto de su personalidad en la enseñanza.
- Seleccionar y justificar los instrumentos de evaluación utilizados, asegurando su validez y fiabilidad en el contexto de educación infantil.
- Examinar la variación de la percepción de las familias sobre el docente en función de su personalidad y comportamiento en el aula.
- Analizar los datos recopilados mediante técnicas adecuadas para identificar patrones y tendencias entre la relación de la personalidad del profesorado con el alumnado.

2.2. Participantes

La selección de los participantes se ha desarrollado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la accesibilidad al centro educativo, la colaboración del equipo docente y la participación voluntaria de las familias inscritas.

El estudio se ha realizado en un centro de titularidad pública ubicado en Laguna de Duero, una localidad situada a siete kilómetros de Valladolid; por consiguiente, las características de la escuela se engloban entorno al municipio.

La muestra está conformada por un total de 89 participantes. Estos se agrupan en tres perfiles: alumnado, familias y docentes, todos ellos pertenecientes al colegio seleccionado.

En la etapa de Infantil, se cuenta con la participación de 42 niños y niñas, 43 familiares y cuatro docentes, repartidos en distintas aulas:

- Clase de 3 años: de los 21 niños matriculados, participan 18, junto con 18 familiares y su tutora; dando como resultado 37 encuestados.
- Clase 4 años “A”: participan los 11 alumnos del aula, sus respectivos 11 familiares y la docente; un total de 23 personas.
- Clase 4 años “B”: de 11 estudiantes, participan 9, sus familias, es decir 9, y la maestra; alcanzando los 19 participantes.
- Clase de 5 años: colaboran 4 de los 9 niños, 5 familiares y su educador; dando un total de 10 integrantes.

2.3. Materiales

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, utilizando como instrumento las encuestas estructuradas, adaptadas a los distintos perfiles participantes, para la recolección de datos. En cuanto a la unidad de análisis, el estudio adopta un modelo nomotético y una temporalidad puntual, ya que se buscan patrones generales y los datos se recopilan en un único momento del curso escolar.

El análisis presenta un carácter descriptivo y comparativo, ya que pretende observar y analizar las posibles relaciones entre la personalidad del docente y el desarrollo y aprendizaje del alumnado, así como su impacto en la motivación del estudiante. Para ello, se recogen las perspectivas de los agentes educativos implicados, con el fin de identificar tendencias, patrones y diferencias en sus percepciones. La muestra está descrita en el apartado anterior: “Participantes”.

Las encuestas al estar dirigidas a los tres grupos participantes del estudio (el profesorado, las familias y el alumnado), se organizan en tres, una para cada conjunto.

Para el Profesorado

A los docentes se les aplicaron tres bloques de preguntas integrados en una única encuesta.

BFI-10 (C1)

El primero corresponde al modelo BFI-10 (Big Five Inventory-10) traducido; una escala autoinforme que evalúa los cinco grandes rasgos de la personalidad mediante diez ítems, asignando dos preguntas por cada dimensión (Rammstedt & John, 2007). El BFI-10, es una versión abreviada del Big Five Inventory (John et al., 1991), un estudio que analiza la personalidad de una persona en torno a cinco grandes rasgos del Big Five: extraversión (EXT), amabilidad (AM), responsabilidad (RESP), neuroticismo (NEU) y apertura (AP) ; que son precisamente los evaluados en este instrumento. (Ver Anexo 1)

Este cuestionario permite que los docentes autoevalúen su “forma de ser”, respondiendo en qué medida se identifican con las afirmaciones vinculadas a los cinco grandes rasgos de la personalidad. A través de sus respuestas, se obtiene una visión general del perfil personal de cada maestro, lo que facilita explorar las posibles relaciones entre determinados rasgos y su influencia en el alumnado. Y aunque no ofrece datos extremadamente precisos o profundos, sí proporciona una aproximación general que sirve para certificar los objetivos de este estudio.

Más allá de su utilidad en el marco de este trabajo, la elección de esta herramienta responde a criterios de funcionalidad: su brevedad y facilidad de aplicación la hacen adecuada para investigaciones breves. Además, considerando el estudio de Domínguez Lara y Merino Soto (2018), se puede respaldar su validez psicométrica y estructural, ya que, mediante un análisis factorial con ESEM (Exploratory Structural Equation Modeling) (Swami et. sl., 2023) se comprobó que los ítems reflejan de forma adecuada los factores teóricos del modelo y que el patrón de correlaciones entre dimensiones es el esperado. No obstante, presenta ciertas limitaciones, especialmente en la representación del factor de neuroticismo, lo que sugiere

que, aunque resulta útil para aproximarse a los rasgos de personalidad, no logra capturar toda la complejidad del modelo del BFI.

En consecuencia, este modelo actúa como base de referencia para desarrollo del resto de los materiales utilizados en el estudio.

Autopercepción sobre la personalidad en la práctica educativa (C2)

El segundo cuestionario es una escala de elaboración propia diseñada para explorar la autopercepción del profesorado sobre su personalidad dentro del aula. Esta herramienta consta de 12 ítems, evaluados mediante una escala Likert de seis puntos: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y no puedo elegir (Luna, 2007).

Los ítems han sido construidos tomando como base los cinco rasgos del modelo Big Five, adaptando cada dimensión a cómo se manifiesta en la práctica docente. Cada una de estas dimensiones se representa en dos ítems, con la excepción de “amabilidad” y “neuroticismo”, que cuentan con tres preguntas cada una, ya que se consideró necesario recogerlas con mayor profundidad debido a su relevancia en el contexto de la educación infantil. En concreto, la amabilidad hace referencia a la capacidad del docente para establecer relaciones afectivas, cercanas y respetuosas con el alumnado; por su parte, el neuroticismo alude a la forma en que el profesorado afronta situaciones estresantes, resuelve conflictos y mantiene una estabilidad emocional en el día a día.

Algunos ejemplos de los ítems son: (Ver Anexo 2)

- Apertura: “Pruebo con frecuencia nuevas estrategias en mi clase”.
- Responsabilidad: “Cumplo rigurosamente con las tareas y obligaciones de mi labor docente”.

Este cuestionario permite obtener una visión complementaria de la personalidad del educador desde una perspectiva reflexiva, más centrada en su papel como docente. Además,

ofrece la posibilidad de comparar estos resultados con los obtenidos en el cuestionario BFI-10, aporta el análisis del perfil global, así como de la coherencia entre ambos. A mayores, al combinar esta información con los datos recogidos a través del resto de materiales, es posible contrastar la percepción que el profesorado tiene de sí mismo con la visión externa de su labor en el aula por parte de las familias y los alumnos.

La utilización de la escala Likert (Likert, 1932) facilita la recopilación de datos sobre percepciones, actitudes y valoraciones de manera más matizada que las respuestas cerradas. Al ofrecer distintos grados de acuerdo o desacuerdo, proporciona una visión más detallada sobre aspectos subjetivos como la influencia del docente o el propio concepto de personalidad, que ya de por sí tiene una naturaleza abstracta, como ha sido mencionado en el marco teórico.

Además, esta escala posibilita el análisis de tendencias en las respuestas, la comparación de perfiles entre los distintos agentes educativos, el cruce de datos, la búsqueda de patrones comunes y la identificación de relaciones entre variables. En definitiva, transforma la información cualitativa en datos cuantificables, aportando solidez al análisis.

Creencias respecto a la relación entre su personalidad y la motivación de los niños (C3)

El tercer instrumento aplicado al profesorado también es una escala de elaboración propia, orientada a explorar las creencias que tienen los docentes sobre cómo su personalidad influye en la motivación, actitud e implicación del alumnado. Está compuesta por diez ítems, organizados en función de los cinco factores del modelo Big Five (McCrae & Costa, 1987); de forma complementaria, se añade una categoría adicional que recoge la percepción general de los propios maestros sobre la influencia del educador.

Las respuestas se recogen mediante una escala Likert de seis puntos, que permite medir el grado de acuerdo con cada afirmación: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, no puedo elegir.

La clasificación de los ítems por las categorías es la siguiente (Ver Anexo 3):

- Percepción general de influencia docente → 2 ítems: “Considero que mi personalidad influye en la motivación de los alumnos/as”
- Apertura → 1 ítem: “Al realizar actividades nuevas los niños/as están más interesados en aprender”
- Responsabilidad → 2 ítems.
- Extraversión → 1 ítem.
- Amabilidad → 2 ítems.
- Neuroticismo → 2 ítems.

Las cuestiones no solo buscan identificar la opinión de los docentes respecto a la influencia de su comportamiento en el aula, sino también vincularlos con los rasgos de personalidad previamente evaluados en el BFI-10 y en el cuestionario de autopercepción docente; de esta manera, se establece la conexión entre su percepción, la práctica educativa y los rasgos personales, permitiendo un análisis cruzado entre instrumentos. Esta herramienta profundiza en la relación entre la autopercepción del profesor y la motivación de los niños; y su diseño, permite observar patrones de pensamiento y creencias compartidas o divergentes dentro del equipo docente.

Para las Familias

Para recoger la perspectiva de las familias sobre la influencia de la personalidad del maestro en el desarrollo de sus hijos, se han diseñado dos cuestionarios propios de estructura cerrada; además, se ha incorporado un apartado de respuesta abierta para que aquellos que lo deseen puedan aportar la información adicional que consideren pertinente para el estudio.

Ambos se organizaron con una escala Likert de seis puntos (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, no puedo

elegir), siguiendo el mismo formato empleado en las encuestas dirigidas al profesorado.

Percepción familiar sobre las actitudes del hijo/a hacia el docente (C4)

El primer cuestionario se centra en explorar, desde la perspectiva de las familias, los comportamientos que observan en sus hijos en relación con la figura docente. Está compuesto por 10 ítems que abordan las dimensiones afectivas, motivacionales y actitudinales en el contexto educativo; y que, a su vez, perciben indicadores sobre el clima del aula desde una mirada externa, a través de afirmaciones como si el niño vuelve a casa contento de su día en la escuela o si habla de su profesor con cariño y admiración (Ver Anexo 4).

Con este cuestionario se parte del supuesto de que las manifestaciones emocionales y conductuales del niño fuera del aula son un reflejo del vínculo que establece con su profesor. Esta idea se fundamenta en la Teoría del Apego (Bowlby, 1952) y su aplicación educativa, en donde se reconoce que la motivación del estudiante está influenciada por su relación con el educador (Pianta, 1999).

Percepción familiar de la personalidad docente (C5)

El segundo cuestionario tiene como objetivo recoger la percepción de las familias respecto a la personalidad del docente en el contexto educativo, de manera que es complementaria al cuestionario de autopercepción aplicado al profesorado, permitiendo así contrastar las percepciones internas o propias (maestros) con las externas (familias) sobre la personalidad y su manifestación en el aula.

La encuesta está compuesta por 12 ítems que, al igual que el instrumento aplicado al profesorado, se basan en los cinco grandes rasgos del modelo Big Five, adaptados a cómo se manifiestan en la personalidad docente. A diferencia del cuestionario para el educador, las características se abordan desde una mirada externa, que es la que ofrece la familia.

Cada uno de los cinco rasgos está representado por dos ítems, con la excepción del rasgo apertura a la experiencia, que cuenta con cuatro afirmaciones. Esta ampliación responde al hecho de que los comportamientos vinculados a la creatividad, la flexibilidad metodológica

o la disposición hacia nuevas experiencias suelen ser más visibles e identificables por personas externas, como los padres o tutores legales. Como ejemplos (Ver Anexo 5):

- Apertura: “El profesor da espacio para que los niños exploren y tomen iniciativas”.
- Responsabilidad: “El docente es constante y mantiene una rutina clara”.

Este instrumento parte de la idea de que la personalidad del profesorado no solo se manifiesta en la conducta profesional individual, sino también en los efectos que genera en los agentes que conforman la comunidad educativa, como las familias. Su percepción actúa como un indicador complementario, ya que los padres y madres observan en casa el resultado de las interacciones escolares: comportamientos, actitudes o emociones que pueden pasar desapercibidos en evaluaciones directas. Además, enriquece el análisis al aportar una visión más amplia y complementaria, que permite contrastar y ampliar la información obtenida a través de la triangulación de fuentes (profesorado, alumnado y familias).

Apartado de información adicional

Junto a los cuestionarios, está el apartado abierto para que los padres puedan incluir la información adicional que consideren relevante y que no es recogida en los ítems estructurados. Al tratarse de un recurso cualitativo, sus aportaciones complementan los resultados cuantitativos, enriquecen la comprensión de los datos recogidos, y permiten identificar aspectos que no se han previsto inicialmente en el diseño del cuestionario.

Para el Alumnado

El último instrumento de recogida está dirigido a los niños y niñas de Educación Infantil, con el objetivo de analizar la influencia que ejerce la personalidad del docente en ellos. Con este propósito, se han diseñado tres cuestionarios propios diferenciados, que abordan perspectivas complementarias: cómo consideran que es la personalidad de su

profesor, cómo se sienten en situaciones concretas ante las actitudes que muestra el maestro, y la motivación que experimentan en relación con su docente.

Con el fin de adaptarse a su edad, se ha optado por un formato visual, utilizando una escala de tres puntos representados mediante iconos: una cara sonriente para la respuesta afirmativa, una neutra para la respuesta intermedia y la triste para la negativa o contraria. Esto facilita que los más pequeños identifiquen su respuesta de forma sencilla y la puedan relacionar con sus sentimientos; conectando así, lo que sienten con lo que expresan.

Las preguntas han sido redactadas con frases claras y sencillas, utilizando un lenguaje cercano para ellos, asegurando su comprensión y una verdadera participación en este proceso.

Percepción del alumnado sobre la personalidad del docente (C6)

Este primer cuestionario analiza cómo perciben los alumnos la personalidad de su maestro. Se compone de 12 ítems que recogen los rasgos del Big Five, adaptados a los comportamientos que tiene un docente dentro del aula, en línea con los utilizados en la encuesta de autopercepción docente y en la percepción familiar de la personalidad del educador.

Las preguntas se han formulado desde la perspectiva del alumnado, dónde hay dos afirmaciones por cada uno de los cinco rasgos, exceptuando “responsabilidad” que cuenta con cuatro; esto se debe a que es más identificable en los cursos superiores con respecto al resto de dimensiones. Algunos ejemplos son (Ver Anexo 6):

- Apertura: “El profesor/a hace muchas actividades nuevas y diferentes”.
- Responsabilidad: “Mi profesor/a se esfuerza para que aprendamos muchas cosas”.

A través de esta encuesta se recoge una visión directa sobre como los niños ven a su profesor, dando una idea clara de cómo perciben su personalidad; unificando los resultados se observa cómo se percibe este aspecto de manera global en el día a día del aula. Además, al

comparar los resultados obtenidos en este cuestionario con los de las familias y el propio profesorado, se obtiene una visión completa del perfil docente, identificando las similitudes o diferencias entre las percepciones; finalizando con un análisis de cómo varían los resultados según el grupo o clase en la que se encuentran.

Respuesta emocional del alumnado ante la personalidad del docente (C7)

El segundo cuestionario explora las emociones que experimentan los niños en situaciones concretas como respuesta a determinadas actitudes del docente. A través de seis ítems, el alumnado indica cómo se siente cuando su profesor actúa de una manera específica en el aula. Al igual que los demás instrumentos, este cuestionario se fundamenta en el modelo del Big Five, asociando cada ítem a un rasgo específico. En este caso, se han incluido dos ítems vinculados al rasgo de amabilidad, dada su importancia en el desarrollo emocional durante la etapa de infantil. Algunos ejemplos son (Ver Anexo 7):

- Apertura: “Cuando el profesor me deja hacer cosas diferentes estoy... emocionado/me da igual/aburrido”.
- Responsabilidad: Si no termino una actividad me siento... tranquilo porque el profesor me ayuda/normal/triste porque se enfada”.

Este cuestionario expone que el alumnado, incluso en edades tempranas, es capaz de percibir y reaccionar emocionalmente ante los comportamientos de su maestro. Con los resultados obtenidos, se dará paso a la idea central de este trabajo: que la personalidad docente quizás impacte, no solo en lo académico, sino también en el desarrollo socioemocional de los niños.

Influencia de la personalidad docente en la motivación Infantil (C8)

Por último, el tercer cuestionario se centra en analizar la motivación que experimentan los niños en función de las actitudes de su docente en el aula. A través de ocho ítems, se recogen las respuestas emocionales, actitudinales y conductuales del alumnado ante

situaciones concretas derivadas del comportamiento del profesor.

Este instrumento se construye como una contraparte del cuestionario aplicado al profesorado sobre la influencia percibida de su personalidad en la motivación de los pequeños; por ello, cada ítem está diseñado para corresponder con uno de los planteados en la encuesta docente

Las afirmaciones, al igual que su equivalencia, se basan en los rasgos del Big Five manteniendo la misma distribución del formato; pero en este caso parten de un enfoque vivencial por la experiencia directa que poseen los niños. Ejemplos (Anexo 8):

- Apertura → 1 ítem: “Me gusta más una actividad cuando el profesor tiene ganas de hacerla... Si/A veces/No”
- Responsabilidad → 2 ítems: “Cuando el profesor me explica lo que tengo que hacer... Hago mejor la actividad/A veces me ayuda/Me confundo”
- Extraversión → 1 ítem
- Amabilidad → 2 ítems.
- Neuroticismo → 2 ítems.

La motivación se concibe como una variable mediadora entre la personalidad del docente y el comportamiento del estudiante. Este cuestionario permite identificar de qué manera determinadas actitudes del profesor inciden en la disposición de los niños a participar, esforzarse o mantener el interés en el aula. Además, la comparación entre este cuestionario y el aplicado al profesorado permite conocer posibles coherencias o discrepancias entre la percepción del docente y la real vivencia motivacional del alumnado.

2.4. Procedimiento de Investigación

Para el desarrollo de la investigación, y aprovechando la asistencia de la alumna investigadora en el centro educativo, se solicitó la autorización para llevar a cabo la

realización del estudio. Con este fin, se presentó el proyecto a la dirección del colegio, detallando los objetivos del trabajo, la metodología planteada y los principios éticos correspondientes: la confidencialidad de los datos, el anonimato de los participantes y el carácter voluntario de la participación. Una vez obtenida la aprobación por parte del equipo directivo, se informó al claustro docente sobre el proceso de investigación, encontrando un gran compromiso por parte del profesorado implicado.

Tras contar con el respaldo del equipo docente, se procedió a informar a las familias a través del campus virtual del centro; con el objetivo de poner en conocimiento de los padres la realización del estudio, permitiéndoles conocer con antelación el contexto antes de recibir el documento de consentimiento informado.

Después de esta comunicación inicial, se llevó a cabo el procedimiento de investigación, que fue diferente para cada grupo participante:

Profesorado

A los docentes se les entregó, tanto en formato digital como en mano, el material destinado a su participación en el estudio, permitiéndoles completarlo de forma autónoma en el momento que considerasen más adecuado. La cumplimentación de los cuestionarios fue voluntaria, lo que favoreció la sinceridad y la reflexión en las respuestas. Una vez realizados eran devueltos directamente a la alumna investigadora, con el fin de preservar la confidencialidad y evitar posibles interferencias en los resultados; después, se agrupaban con los materiales correspondientes a las familias y al alumnado de la misma clase para organizar adecuadamente la información de cara al análisis posterior.

Familias

De antemano, se ofreció a las familias la posibilidad de participar en la investigación mediante el documento específico que incluía tanto el consentimiento para su propia participación como la autorización para la participación de sus hijos. En él, se explicaban los

fines de la investigación, el carácter voluntario de la colaboración, y las medidas adoptadas para proteger la privacidad y el bienestar de todos los participantes. Además, respondía a las preguntas que podían surgir: quiénes son los responsables e investigadores, el por qué y cómo se lleva a cabo, si implica algún tipo de riesgo, y qué beneficios potenciales puede tener para los encuestados (Ver anexo 9).

Las encuestas dirigidas a este grupo se distribuyeron en formato físico, para favorecer una mayor tasa de respuesta en comparación con el formato digital. Se estableció un plazo de dos semanas para la devolución de los cuestionarios, y, durante ese periodo se hacían recordatorios para maximizar la participación y asegurar la representatividad de la muestra. Cuando estaban cumplimentados, los propios alumnos se lo entregaban a la estudiante investigadora; los cuales, estaban acompañados del consentimiento firmado. Posteriormente, se clasificaba todo el material según el aula de procedencia.

Alumnado

En el caso del alumnado, los cuestionarios se realizaron de manera individual y asistida dentro del aula, dado el rango de edad de los participantes y el hecho de que constituían el grupo central del estudio; lo que requería una implicación más directa que el resto.

La alumna investigadora, fue la encargada de administrar las encuestas a cada niño de forma personalizada, adaptando el lenguaje y utilizando apoyos visuales con el fin de facilitar la comprensión de las preguntas. Ella misma, registraba las respuestas según lo expresado por los pequeños en cada afirmación.

Este proceso se llevó a cabo en momentos breves, respetando la rutina y el bienestar del alumnado, evitando que interfiriera en el desarrollo normal de las clases. Se aprovecharon mayoritariamente tiempos de patio o de juego libre, eligiendo espacios tranquilos y apartados del bullicio de la jornada, lo que favoreció a que se generara un ambiente de confianza, una mayor sinceridad y el anonimato en las respuestas. Una vez finalizados, los cuestionarios se

agruparon con los del profesorado y las familias correspondientes a cada clase.

- Finalización del procedimiento de Investigación:

Una vez concluida la recogida de datos, las encuestas fueron revisadas, organizadas y codificadas para su posterior análisis estadístico, asegurando la calidad y coherencia de la información obtenida.

2.5. Análisis

Como se indicó en el apartado de materiales, el análisis se ha realizado desde un enfoque cuantitativo, aunque ha sido complementado con un análisis descriptivo de la encuesta sobre la percepción familiar sobre las actitudes del hijo hacia el docente (C4) y de las respuestas abiertas dirigidas a las familias.

Para recopilar los resultados estadísticos, los datos obtenidos se volcaron en hojas de cálculo diferenciadas por secciones para cada grupo participante (alumnado, familias y docentes).

En las hojas se registraron todos los ítems correspondientes a los instrumentos aplicados, diferenciados entre sí. Las respuestas fueron codificadas por participante, mediante una escala numérica del 0 al 5, en función del elemento a evaluar. Para ello, se garantizó el anonimato de las personas participantes al cifrar con un código alfanumérico el número de encuesta, el aula y el curso de pertenencia.

En los instrumentos realizados tanto a los tutores como a las familias, al utilizarse una escala Likert de seis puntos (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, no puedo elegir) para recopilar de manera cuantitativa los datos, se asignó el valor numérico correspondiente a aquella opción que resultaba más coherente con el ítem evaluado. Es decir, la respuesta que representaba una valoración más positiva era codificada con un 5, mientras que la opción más negativa tenía

asignado el número 1; por su parte, la neutra (ni de acuerdo ni en desacuerdo) correspondía con el 3, y la opción “no puedo elegir” (o cuando un ítem no era respondido) se recopilaba con un 0 al no aportar información evaluable para el análisis.

En el caso de los materiales aplicados al alumnado, al emplearse una escala de tres puntos representados por tres emojis, se adaptó la medida numérica a este sistema; asignando un 5 a la respuesta más positiva, un 3 a la intermedia y un 1 a la opción más negativa.

Para el análisis comparativo entre los grupos participantes, se ha utilizado el índice estadístico de Spearman (correlación no paramétrica) para comprobar si existen correlaciones estadísticamente significativas entre los resultados de dos grupos independientes, comparando la distribución de las puntuaciones obtenidas en los diferentes cuestionarios. En este análisis, se considera que hay correlación entre dos variables cuando se modifican entre sí; puede ser positiva (cuando sube una, también sube la otra), negativa (cuando sube una, baja la otra), o nula (no hay relación).

Son ocho instrumentos organizados por los grupos participantes:

- Profesorado
 - C1: BFI-10.
 - C2: Autopercepción sobre la personalidad en la práctica educativa.
 - C3: Creencias respecto a la relación entre su personalidad y la motivación de los niños.
- Familias
 - C4: Percepción familiar sobre las actitudes del hijo/a hacia el docente.
 - C5: Percepción familiar de la personalidad docente.
- Alumnado
 - C6: Percepción del alumnado sobre la personalidad del docente.
 - C7: Respuesta emocional del alumnado ante la personalidad del docente.

- C8: Influencia de la personalidad docente en la motivación Infantil.

Para facilitar este análisis conjunto entre instrumentos, los cuestionarios se agruparon entre sí, creando “dimensiones” comunes en base a los ejes centrales del estudio: la personalidad del docente, la percepción de las familias, la motivación del alumnado y las respuestas actitudinales de los niños.

- Dimensión: Personalidad del docente

Para el análisis de la dimensión correspondiente a la personalidad del docente, se comparan los resultados del BFI-10 (C1) con los de la autopercepción sobre la personalidad en la práctica educativa (C2) para comprobar el grado de coherencia entre la personalidad que el profesorado identifica en sí mismo desde un concepto teórico y el conjunto de rasgos que manifiesta en la práctica educativa. Al aportar cada docente un único valor, en este caso se ha realizado un análisis descriptivo, observando las puntuaciones obtenidas en cada rasgo del modelo Big Five.

A su vez, los datos de la autopercepción sobre la personalidad en la práctica educativa (C2) se contrastan con la información recogida en la percepción familiar de la personalidad docente (C5) y la percepción del alumnado sobre la personalidad del docente (C6), para valorar si la autopercepción docente se corresponde con la percepción externa que tienen sobre su personalidad las familias y los niños. En el caso del cuestionario número 6, se utilizó la comparación de muestras independientes *U* de Mann-Whitney en la clase de 5 años.

- Dimensión: motivación del alumnado

Para el análisis de esta dimensión, se han correlacionado los resultados del BFI-10 (C1), que evalúa los rasgos de personalidad del docente, con los del C3, referidos a las creencias del profesorado sobre la relación entre su personalidad y la motivación del alumnado, para comprobar si existe coherencia entre la personalidad que tiene el docente con la motivación de los niños según lo que percibe en el aula.

Posteriormente, se correlacionan los resultados de las creencias respecto a la relación entre su personalidad y la motivación de los niños (C3) con los de la influencia de la personalidad docente en la motivación Infantil (C8), para observar en qué medida las creencias del profesorado sobre los rasgos de su personalidad que consideran que influyen en la motivación de sus estudiantes, coinciden con la motivación real que expresan los propios niños en el aula.

Además, este contraste facilita identificar qué rasgos concretos de la personalidad docente parecen tener un mayor impacto en la motivación del alumnado.

- Dimensión: respuestas actitudinales de los alumnos.

Finalmente, en esta dimensión se realiza un análisis transversal para comprobar si las respuestas emocionales y motivacionales del alumnado (C7 y C8) varían en función de los rasgos de la personalidad de su tutor recogidos en BFI-10 (C1). De este modo, se busca identificar el grado de influencia que pueden tener determinadas personalidades docentes en la motivación en el aprendizaje de los alumnos.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios, organizados por dimensiones.

Con respecto a las correlaciones, en algunos casos no se observaron relaciones significativas entre variables, por lo que estas no serán incluidas.

Dimensión: Personalidad del Docente

Comparación BFI-10 – Autopercepción docente

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en la comparación entre el cuestionario BFI-10 (C1) y la autopercepción sobre la personalidad en la práctica educativa

(C2).

Tabla 1

Comparación BFI-10 – Autopercepción docente

		EXT	AM	RESP	ESTB	AP	TOTAL
3 años	BFI-10	8	9	10	10	5	42
	Autopercepción	8	8	8	5,33	7	36,33
4 años A	BFI-10	7	6	8	7	8	36
	Autopercepción	8	8	7	7,33	8	38,33
4 años B	BFI-10	10	10	10	9	10	49
	Autopercepción	10	10	9	8,67	10	47,67
5 años	BFI-10	5	8	10	9	8	40
	Autopercepción	9	10	9	7,33	8	43,33

Nota. EXT = Extroversión; AM = Amabilidad; RESP = Responsabilidad; ESTB = Estabilidad;

AP = Apertura.

En general, el total de los valores obtenidos tanto en el BFI-10 como en la autopercepción docente tienden a ser elevados en todos los docentes analizados y bastante coherentes entre sí.

A pesar de eso, se aprecian dos excepciones: del rasgo de “estabilidad emocional” (un neuroticismo positivo) en el tutor del aula de tres años, donde se observa una puntuación significativamente inferior en su autopercepción (5,33) respecto al BFI-10 (10); y en el aula de 5 años, donde hay una autovaloración más alta en la autopercepción docente sobre su personalidad en la práctica educativa (9) respecto al BFI-10 (5), en el rasgo de extraversión.

Contraste Autopercepción – Percepción familiar

En la tabla número 2 se contrastan los datos de la autopercepción sobre la personalidad en

la práctica educativa hecha por los profesores (C2), con las puntuaciones y las desviaciones típicas correspondientes al cuestionario de percepción familiar de la personalidad del docente (C5).

Tabla 2

Contraste Autopercepción – Percepción familiar

		EXT	AM	RESP	ESTB	AP	TOTAL
3 años	Autopercepción	8	8	8	5,33	7	36,33
	Percp. Familias	7,22	7,11	6,89	5,67	7,11	34,00
	<i>M (DT)</i>	(1,80)	(2,63)	(2,83)	(3,43)	(3,02)	(11,00)
4 años A	Autopercepción	8	8	7	7,33	8	38,33
	Percp. Familias	9,00	9,45	7,82	8,55	9,58	44,39
	<i>M (DT)</i>	(1,00)	(0,82)	(1,99)	(1,37)	(1,84)	(3,29)
4 años B	Autopercepción	10	10	9	8,67	10	47,67
	Percp. Familias	9,44	9,33	8,22	8,33	10,52	45,85
	<i>M (DT)</i>	(1,01)	(1,32)	(2,22)	(2,55)	(1,97)	(4,56)
5 años	Autopercepción	9	10	9	7,33	8	43,33
	Percp. Familias	8,60	9,00	7,80	7,80	7,33	40,53
	<i>M (DT)</i>	(0,89)	(1,00)	(2,28)	(2,28)	(3,30)	(7,87)

Nota. EXT = Extroversión; AM = Amabilidad; RESP = Responsabilidad; ESTB = Estabilidad; AP = Apertura. M=media; DT = desviación típica.

En general, hay coherencia entre la autovaloración del profesorado y la percepción de las familias, especialmente en los rasgos de extroversión y amabilidad, donde las puntuaciones son más próximas entre sí. En el aula de 4 años B, las familias valoran al profesorado con una puntuación superior a las que este se atribuye a sí mismo, en el resto son ligeramente inferiores, teniendo la diferencia más alta en la clase de 3 años.

Contraste Autopercepción – Percepción del alumnado

En la Tabla 3 se recogen las puntuaciones obtenidas en la comparación entre la autopercepción docente sobre su personalidad en la práctica educativa (C2) con las percepciones del alumnado sobre la personalidad del docente (C6).

Tabla 3

Contraste Autopercepción – Percepción del alumnado

		EXT	AM	RESP	ESTB	AP	TOTAL
3 años	Autopercepción	8	9	10	10	5	42
	Percp. Niños	8,22	7,78	7,56	4,78	8,0	36,33
	<i>M (DT)</i>	(1,93)	(1,93)	(2,23)	(1,83)	(1,68)	(5,54)
4 años A	Autopercepción	7	6	8	7	8	36
	Percp. Niños	9,09	9,45	7,27	8,18	8,55	42,55
	<i>M (DT)</i>	(1,87)	(0,93)	(2,57)	(1,89)	(1,81)	(5,52)
4 años B	Autopercepción	10	10	10	9	10	49
	Percp. Niños	8,22	10,00	7,11	9,78	9,78	44,89
	<i>M (DT)</i>	(1,86)	(0,00)	(2,47)	(0,67)	(0,67)	(2,67)
5 años	Autopercepción	5	8	10	9	8	40
	Percp. Niños	10,00	10,00	8,00	9,50	8,50	46,00
	<i>M (DT)</i>	(0,00)	(0,00)	(1,63)	(1,00)	(1,91)	(3,65)

Nota. EXT = Extroversión; AM = Amabilidad; RESP = Responsabilidad; ESTB = Estabilidad;

AP = Apertura. *M*=media; *DT* = desviación típica.

En los datos se aprecia coherencia entre la autovaloración del profesorado y la percepción del alumnado, especialmente en los rasgos de amabilidad y apertura. Desde este punto, el rasgo que presenta una mayor desviación típica es el de responsabilidad, aunque sigue siendo relativamente baja.

En las aulas de 4 años A y 5 años, el alumnado otorga puntuaciones superiores a las que el docente se atribuye a sí mismo en la mayoría de los rasgos. Aun así, en la clase de 4 años B, las valoraciones de los niños son más próximas a la autopercepción del educador.

Por el contrario, en el grupo de 3 años, las puntuaciones del alumnado son inferiores a las del tutor en casi todos los rasgos. En esta comparación destaca la estabilidad emocional (neuroticismo positivo), ya que las respuestas del tutor tienen una calificación de 10 pero las de sus estudiantes son un poco más bajas de la mitad (4,78).

Según la comparación de muestras independientes U de Mann-Whitney, no hay gran diferencia entre la autopercepción del docente y la percepción del alumnado, a excepción de la clase de 5 años dónde se observa una diferencia significativa en el rasgo de extroversión ($U(4)=1,2, p=.046$).

No obstante, no se han observado diferencias claves entre las percepciones de las familias y las del alumnado, por lo que no se aportarán los resultados de las comparaciones.

Dimensión: Motivación del Alumnado

Correlación BFI-10 - Creencias Docentes sobre la Motivación

En el análisis de la relación entre el perfil de personalidad del profesorado (BFI-10) y sus creencias sobre la influencia de su personalidad en la motivación del alumnado (C3), desde la correlación de Spearman, se observó una alta correlación entre el rasgo de amabilidad del docente con la percepción general de su influencia en los niños ($\rho=.949, p=.051$); es decir, los docentes que se perciben como más influyentes en la motivación de su alumnado tienden a mostrar una personalidad con un mayor rasgo de amabilidad.

Correlación Creencias Docentes sobre la Motivación - Motivación del Alumnado

En el segundo análisis de esta dimensión, se examina la relación entre las creencias del

profesorado sobre cómo su personalidad influye en la motivación del alumnado (C3) y la “verdadera” influencia de la personalidad del maestro en la motivación de los niños (C8).

Desde esta base, se identifica una correlación positiva cuando las creencias del docente acerca del impacto de su personalidad en la motivación coinciden con una mayor motivación en los propios niños según los rasgos que tenga su tutor.

Para esta correlación, se parten de los rasgos de personalidad docente y se relacionan con una variable equivalente contestada por los estudiantes.

- Creencias del rasgo Apertura

- Variable del alumnado: Responsabilidad ($\rho =,388, p =,011$).

Se obtenido que cuanto mayor es la creencia del docente sobre la influencia del rasgo de apertura, más responsable lo perciben los estudiantes.

- Variable del alumnado: Estabilidad ($\rho =,383, p =,012$).

A su vez, aquellos tutores que consideran que su rasgo de apertura influye en la motivación, sus estudiantes tienden a percibirlo como más estable emocionalmente.

- Resultado total del alumnado ($\rho =,444, p =,003$).

De manera global, al correlacionar las creencias respecto al rasgo de apertura de los profesores con el resultado total de las encuestas realizadas a los niños, se obtiene que aquellos docentes que más creen que este rasgo (apertura) influye en la motivación, tienen a un alumnado que realmente se siente más motivado.

- Creencias del rasgo Amabilidad

- Variable del Alumnado: Responsabilidad ($\rho =,388, p =,011$).

Respecto al rasgo de amabilidad, los maestros que creen que este rasgo influye en la motivación, tienen a un alumnado que considera que su docente tiene una mayor responsabilidad.

- Variable del Alumnado: Estabilidad ($\rho =,383, p =,012$).

En la misma línea, los profesores que consideran que el rasgo de amabilidad en su

práctica educativa mejora la motivación de los niños, sus estudiantes, lo perciben con una mayor estabilidad emocional.

- Resultado total del alumnado ($\rho=,444$, $p=,003$).

Desde la correlación del rasgo con el resultado total de los niños, se ha obtenido que cuanto más considera el profesor que su rasgo de amabilidad tiene un impacto en la motivación del grupo, más motivado está el alumnado.

- Resultado Total Docentes

- Variable del alumnado: Responsabilidad ($\rho=,377$, $p=,014$).

Partiendo del resultado total del cuestionario aplicado a los docentes, aquellos que tienen una puntuación más alta en su percepción general acerca de su influencia en la motivación, tienen a un alumnado que considera que su maestro tiene una actitud más responsable.

- Resultado total del alumnado ($\rho=,307$, $p=,048$).

Para finalizar, desde la relación entre la valoración total del profesorado y la del alumnado, se observa que, a mayor creencia general del docente, mayor es la motivación global de los niños.

- Coherencia en los resultados

En la correlación de las creencias del profesorado respecto a la relación entre su personalidad y la motivación de los niños (C3), y la influencia de la personalidad docente en la motivación Infantil (C8), hay una gran coherencia entre lo que consideran los docentes con las respuestas del alumnado.

En los resultados, se han obtenido las mismas puntuaciones en los rasgos de amabilidad y apertura, ya que ambos muestran los mismos patrones de correlación.

Dimensión: Respuestas Actitudinales de los Alumnos.

Correlación BFI-10 – Respuesta Emocional Alumnado

Para la primera correlación de esta dimensión, se han utilizado los resultados del cuestionario BFI-10 (C1), que recoge los rasgos de personalidad del profesorado, con los cuestionarios C7, que evalúa la respuesta emocional del alumnado ante la personalidad del docente. En este caso la correlación es positiva cuando un rasgo de la personalidad del educador genera una respuesta “favorable” en los estudiantes.

Las correlaciones parten de los distintos rasgos del profesorado para ver su vínculo con las emociones expresadas por los niños.

- Rasgo Responsabilidad

- Extroversión del alumnado ($\rho=,322, p=,038$):

Cuando los maestros tienen un amplio rasgo de responsabilidad, sus niños muestran una extroversión más alta.

- Responsabilidad del alumnado ($\rho=-,359, p=,020$):

En este caso, la correlación es negativa por lo que, cuanto más amplio sea el rasgo de responsabilidad en el docente, el alumnado tiene una actitud menos responsable.

- Rasgo Estabilidad

- Responsabilidad del alumnado ($\rho=-,470, p=,002$):

Al igual que la relación entre responsabilidad del docente y la responsabilidad del alumnado, en la correlación del rasgo de estabilidad, la responsabilidad de los niños es negativa. A mayor nivel de estabilidad emocional que muestre un tutor, es menor la responsabilidad que manifiesta el grupo.

- Rasgo Apertura

- Estabilidad del alumnado ($\rho=,425, p=,005$):

Los maestros que tienen mayor rasgo de apertura tienen a niños que son más estables emocionalmente.

- Responsabilidad del alumnado ($\rho=,361, p=,019$):

Los docentes que muestran un mayor rasgo de apertura tienen a un alumnado más responsable; lo contrario a lo que ocurre cuando el profesor manifiesta los rasgos de responsabilidad y estabilidad.

- Resultado total del alumnado ($\rho=,98, p=,009$):

Respecto al resultado total de las encuestas del alumnado, se ha obtenido que cuanto más rasgo de apertura tenga el maestro, mejor es la respuesta emocional global del alumnado.

Correlación BFI-10 - Motivación del Alumnado

En la última correlación se comparan los resultados de la encuesta respondida por los tutores, el BFI-10 (C1), con la influencia de la personalidad docente en la motivación Infantil, contestada por los niños (C8). En este sentido, esta es positiva cuanto un rasgo que está más presente en la personalidad del docente genera una motivación mayor en el alumnado.

Para ello, se parte de los rasgos del educador para evaluar la correspondencia con la motivación que sienten los estudiantes.

- Rasgo responsabilidad

- Apertura del alumnado ($\rho=-,309, p=,047$):

En este caso, es negativa, por lo que, cuando el docente tiene un gran rasgo de responsabilidad, los niños tienden a ser menos abiertos.

- Rasgo Estabilidad

- Apertura del alumnado ($\rho=-,480, p=,001$):

Del mismo modo, cuando el profesor tiene una estabilidad amplia, los niños tienen menos apertura. Es negativa.

- Rasgo Apertura

- Apertura del alumnado ($\rho=,477, p=,001$):

En este caso, los tutores que muestran un mayor rasgo de apertura tienen también

estudiantes con más apertura.

- Estabilidad del alumnado ($\rho=,390$, $p=,011$):

Del mismo modo, a mayor apertura en el docente, hay más equilibrio emocional en los alumnos.

- Resultado total del alumnado ($\rho=,410$, $p=,007$)

Comparando el rasgo de apertura que tienen los maestros con el resultado total de la encuesta de motivación aplicada al alumnado, una gran apertura docente se relaciona con una mayor motivación global del alumnado.

- Patrón general de la dimensión: Respuestas Actitudinales de los Alumnos.

Según los resultados de la dimensión tanto desde la comparación del BFI-10 con la respuesta emocional y de la motivación del alumnado, se observa que principalmente el rasgo de apertura que tiene el profesor tiene un impacto positivo en las variables emocionales y motivacionales del alumnado.

4. Discusión

Para lograr el objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado (analizar la relación entre la personalidad del docente y la motivación en el aprendizaje de los niños en la etapa de Educación Infantil) se han diseñado y aplicado encuestas dirigidas a alumnado, familias y profesorado desde el modelo Big Five (McCrae y Costa, 1997) que se basa en cinco grandes rasgos: la amabilidad, la apertura, la responsabilidad, la extroversión y la estabilidad emocional (como contraparte del neuroticismo).

A partir de la interpretación de los resultados obtenidos, se ha podido identificar cómo la personalidad del docente influye en la motivación del alumnado desde distintas dimensiones: la personalidad del docente, la motivación del alumnado y las respuestas actitudinales de los niños.

Comenzando por la dimensión de la personalidad del docente, los resultados reflejan

una valoración positiva entre los distintos agentes, especialmente en rasgos como la amabilidad y la apertura. Este patrón sugiere que los docentes participantes presentan un perfil profesional estable, especialmente en las aulas donde se observa una mayor similitud entre los resultados. En estos casos, las familias reflejan una alta satisfacción con la labor del tutor a través de las respuestas abiertas, y a su vez, consideran que sus hijos tienen una actitud positiva hacia su maestro en los resultados recogidos en la encuesta sobre la percepción familiar de las actitudes del alumnado (C4).

No obstante, hay algunas excepciones. En el aula de 3 años, el docente muestra una baja autovaloración en el rasgo de estabilidad emocional, que coincide con la percepción del alumnado. Sin embargo, esta percepción no corresponde con la de las familias; al considerar las respuestas cualitativas, muchas de ellas destacan una falta de información sobre la figura docente, atribuida a la corta edad de los niños (por la dificultad que tienen al expresarse) y al poco tiempo de relación con el maestro. Este contexto justifica la falta de coherencia de los datos de las familias con el resto, reforzando la idea de que la baja estabilidad emocional considerada por el docente también está siendo percibida por los propios niños. Esta percepción se alinea con la teoría de los rasgos de personalidad propuesta por Eysenck (1967), quien relaciona la estabilidad emocional con la manera en que se gestionan las emociones y las relaciones interpersonales.

Por el contrario, en el aula de 5 años se observa una situación inversa: el educador se valora con un nivel bajo en el rasgo de extroversión, mientras que su percepción del desempeño en el aula, como la valoración del alumnado y de las familias, lo puntuán con un nivel elevado. Este contraste implicaría que a pesar de no se identificarse con dicho rasgo, lo asume en su práctica educativa; lo que coincide con la idea de Caprara et al. (2006), quienes subrayan que la autoeficacia docente puede modular la expresión de la personalidad en contextos profesionales.

En la segunda dimensión, centrada en la motivación del alumnado, los resultados muestran una tendencia positiva entre el perfil de personalidad del docente y la percepción de su influencia motivacional en el aula.

En primer lugar, al analizar la relación entre los rasgos de personalidad del profesorado (medidos con el BFI-10) y sus propias creencias sobre cómo estos influyen en la motivación del alumnado (C3), se observa que aquellos tutores que se perciben con un rasgo de amabilidad más amplio tienden a considerar que motivan más a sus estudiantes; este resultado también se refleja en los estudios de Caprara et al (2006) en el cual los rasgos de amabilidad y extraversion se relacionan con una mayor autoeficacia docente. Aunque este resultado no alcanza el nivel de significación estadística, se sitúa muy próximo a este; lo que permite considerar que estos maestros tienen una mayor autopercepción profesional al valorar más su capacidad de motivar.

Esta idea se ve reforzada en la correlación entre las creencias docentes (C3) y la motivación expresada por el alumnado (C8). Los datos muestran que cuando los docentes consideran que los rasgos de apertura y amabilidad influyen positivamente en la motivación del grupo, los estudiantes efectivamente están más motivados.

Esta perspectiva se refuerza en las correlaciones con las variables de la responsabilidad, la estabilidad emocional y el resultado total del alumnado, puesto que ambos rasgos (apertura y amabilidad), dan los mismos valores en la correlación de Spearman; otorgando una mayor validez y fiabilidad a este análisis al haber una relación sólida y estable entre las variables medidas.

Además, al vincular la puntuación global de las creencias docentes con la motivación total del alumnado, se obtiene una correlación positiva, lo que afirma la gran coherencia que existe entre las creencias de los maestros y la motivación real de los niños. Esta coherencia entre las creencias del profesorado y la motivación del alumnado refuerza el modelo de

interacción propuesto por Hamre y Pianta (2001), en el que se plantea que las características personales del docente inciden en la calidad del clima emocional del aula.

En la última dimensión del estudio, correspondiente a las respuestas actitudinales del alumnado, se ha realizado un análisis transversal que explora cómo los rasgos de personalidad del profesorado (BFI-10) influyen tanto en la respuesta emocional (C7) y la motivación ante el aprendizaje (C8) expresadas por los niños.

Al igual que en la dimensión anterior, el rasgo de apertura del docente muestra correlaciones positivas con variables del alumnado, en este caso con la responsabilidad, la estabilidad emocional, la apertura y el resultado global, tanto a nivel emocional como motivacional. De este modo, la actitud flexible, innovadora y creativa dentro del aula, favorece a la implicación del alumnado hacia el aprendizaje.

Esta observación se alinea con el estudio de Burić, Butković y Kim (2023), quienes analizan cómo los estudiantes perciben la calidad de la enseñanza y el entusiasmo del docente en función de su personalidad; sus conclusiones señalan que la amabilidad y la extraversion del profesorado están vinculados a una mayor receptividad y participación por parte del alumnado. Asimismo, los resultados se conectan con las aportaciones de Caprara et al. (2003), quienes destacan como los rasgos de amabilidad y extraversion facilitan la creación de vínculos afectivos con el alumnado.

En contraste, los rasgos de responsabilidad y estabilidad emocional del profesorado, aunque tradicionalmente están asociados con una enseñanza eficaz, presentan correlaciones negativas. En el plano emocional, cuanto mayores son los rasgos de responsabilidad y estabilidad en el docente, menor es la responsabilidad que perciben los alumnos; y a nivel motivacional, estos mismos rasgos se relacionan negativamente con la apertura de los propios niños.

Si bien estos rasgos aportan organización, estabilidad y seguridad emocional en el aula,

los resultados sugieren que cuando se manifiestan desde un cierto nivel pueden limitar aspectos como la autonomía, la espontaneidad y la creatividad de los pequeños. Por ejemplo, en entornos excesivamente planificados, los niños pueden sentirse restringidos en su capacidad de explorar, tomar decisiones o expresar sus emociones; en consecuencia, es posible que algunos moderen sus respuestas emocionales, ya sea por imitación o por adaptarse al contexto, lo que explicaría las correlaciones negativas observadas. Si bien ambos rasgos son cualidades importantes en el docente, debe haber un equilibrio en el perfil del maestro para favorecer la motivación del alumnado en la etapa de Educación Infantil.

A partir del análisis conjunto de las tres dimensiones se muestra la relación entre los rasgos de personalidad del profesorado y el impacto que generan en el aula, concretamente en la motivación del alumnado. En particular, los rasgos de amabilidad y apertura se consolidan como factores clave, tanto en la percepción del profesorado, en la valoración de las familias y, especialmente, en la respuesta emocional y motivacional de los niños. En este sentido, cuando los tutores manifiestan actitudes cercanas y abiertas, contribuyen a que los niños se sientan más motivados.

Al fundamentar la investigación desde la teoría de los rasgos propuesta por Allport (1937), ha sido posible identificar cómo ciertos rasgos (especialmente la amabilidad y la apertura) configuran la personalidad del docente. De este modo, en conjunto, los resultados de esta investigación evidencian que el grado de estos rasgos influyen en su comportamiento y en la forma de interactuar en el aula, lo que, a su vez, es percibido externamente tanto por los niños como por las familias.

5. Conclusiones

En conjunto, se han alcanzado los objetivos propuestos, tanto el objetivo general como los específicos y metodológicos; en este aspecto, sí existe una relación significativa entre la

personalidad del docente y la motivación en el aprendizaje del alumnado en la etapa de Educación Infantil.

Aun así, a pesar de los esfuerzos por garantizar la validez de los resultados obtenidos, este trabajo presenta una serie de limitaciones que conviene que sean consideradas.

En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos, al tener una falta de representatividad en el estudio.

Asimismo, aunque se ha intentado minimizar los riesgos, la utilización de encuestas de elaboración propia como principal instrumento de recogida de datos puede ocasionar ciertas dificultades, tanto en la comprensión de los ítems por parte de los participantes como en la comparación entre los distintos cuestionarios. A esto se suma la complejidad de evaluación de aspectos abstractos como lo son la personalidad y la motivación, lo que puede afectar a la precisión de los ítems.

Entre los posibles sesgos, se debe considerar el sesgo de expectativa por parte de la investigadora. Aunque se ha reducido al emplear un enfoque cuantitativo, es posible que durante la interpretación de los resultados se hayan priorizado inconscientemente aquellas conclusiones que confirmen las creencias previas.

Además, el uso de cuestionarios autoaplicados puede conllevar cierto grado de deseabilidad social por parte de los participantes. En el caso del profesorado, al tener que valorar aspectos relacionados con sus propias competencias, existe la posibilidad de que tiendan a registrar respuestas más positivas, buscando mostrar una imagen más “deseable” socialmente. En cuanto a las familias, sus respuestas pueden estar condicionadas tanto por la imagen ideal que desean del maestro o por experiencias personales previas con el docente.

Aunque el estudio se centra en la personalidad docente, es importante reconocer que la motivación del alumnado está influida por múltiples factores. Variables como la formación

académica del profesorado, su experiencia pedagógica o la creación de espacios de aprendizaje estimulantes también pueden considerarse como elementos que influyen en la motivación de los niños. Por ese motivo, no puede atribuirse de forma única la personalidad como elemento que afecta a la motivación de los niños.

Finalmente, aunque el modelo Big Five cuenta con una sólida validación científica, su aplicación en esta investigación se enfrenta a la dificultad de adaptarse a un contexto educativo, especialmente en la etapa infantil. La necesidad de adecuar los ítems a un lenguaje comprensible y apropiado para los niños pudo limitar tanto la profundidad como el rigor de la información obtenida. Además, la adaptación de los rasgos de personalidad a un lenguaje pedagógico, basado a cómo se perciben en la realidad del aula, pudo haber restringido la complejidad y la amplitud del modelo.

A pesar de las limitaciones de esta investigación, los resultados obtenidos permiten identificar una serie de oportunidades que pueden favorecer tanto la práctica docente como futuras líneas de estudio.

Una de las principales, es la reflexión personal sobre la relevancia de la personalidad docente como un factor que incide en la motivación del alumnado. Desde esta visión, promover una mayor conciencia sobre el impacto que tiene la personalidad en la dinámica del aula, permite favorecer prácticas pedagógicas más ajustadas, reflexivas y adaptadas a las necesidades de los niños.

Lejos de concebirse como un aspecto fijo, la personalidad docente puede desarrollarse a lo largo del tiempo mediante autoconciencia, el trabajo emocional o el desarrollo de habilidades interpersonales. En este sentido, integrar herramientas de evaluación y reflexión personal en las aulas podría ayudar a los maestros a reconocer cómo influye su manera de ser en los estudiantes y actuar en consecuencia.

A su vez, abre el debate sobre la necesidad de diseñar estrategias formativas que

incluyan el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en el profesorado; ya que, fomentar estas capacidades permitiría formar docentes más conscientes de su influencia en el aula y, por tanto, más capaces de generar un impacto positivo en la motivación y el bienestar del alumnado.

Por último, este trabajo permite ampliar las investigaciones de este ámbito, debido a la escasez de estudios previos que abordan la personalidad docente. Desde esta perspectiva ofrece una oportunidad para futuras investigaciones, como la posibilidad de:

- Analizar otras etapas educativas, como Primaria o Secundaria, para observar cómo varía la influencia de la personalidad en la motivación según la edad y nivel del alumnado
- Realizar comparaciones entre etapas educativas, con el fin de identificar similitudes y diferencias a lo largo del proceso educativo
- Diseñar propuestas de mejora aplicables en centros educativos, tales como programas de formación interna centrados en el autoconocimiento o planes de acompañamiento dirigidos al profesorado.
- Explorar la influencia de la personalidad docente con otras variables que no sean la motivación; como la autoestima del alumnado o la relación con la comunidad educativa.

Opinión Personal

A lo largo de mi infancia fui muy consciente de cómo la forma de ser de un profesor influía directamente en mi manera de afrontar una asignatura: en mi interés, en las ganas de participar o como me sentía en el aula. Con el tiempo, esta idea la he visto reflejada en mis prácticas, campamentos o en experiencias como voluntaria, donde los propios niños también reaccionaban de forma distinta según la actitud del adulto que los acompañaba.

Por ese motivo, siempre me ha generado cierta inquietud comprender cómo la personalidad del maestro puede influir realmente en el alumnado. En este sentido esta investigación no solo me ha permitido confirmar esta teoría, sino también entender mejor por qué ocurre y cómo se manifiesta en el contexto educativo.

A través del análisis de los datos recogidos, he llegado a la conclusión de la necesidad de encontrar un equilibrio en la figura docente; ser maestro no implica únicamente organizar, estructurar o mantener el orden en el aula, sino también acompañar y apoyar tanto a los niños, como a las familias y al resto de la comunidad educativa. No se trata encajar en un molde perfecto, sino de ser conscientes del impacto que tenemos como educadores para trabajar en la construcción de una práctica educativa que motive a nuestro alumnado.

Este trabajo no solo me ha aportado un conocimiento académico más profundo sobre las teorías de la personalidad y su relación con el aprendizaje infantil, sino que también me ha permitido desarrollar competencias investigación, como el diseño de instrumentos, la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación. Además, ha sido una oportunidad para tomar mayor conciencia sobre el tipo de maestra que quiero llegar a ser, me ha permitido reflexionar sobre cómo los niños a los que he acompañado perciben mis propios rasgos, y sobre cómo puedo seguir creciendo para ofrecer, en el futuro, una educación motivadora.

Estoy muy contenta y orgullosa del trabajo que he realizado, no solo por el esfuerzo invertido, sino porque refleja mis inquietudes personales y profesionales. He disfrutado mucho del proceso, y siento que tiene un gran potencial para seguir profundizando en él en un futuro.

6. Referencias

- Adán, G. (2013). *Teoría factorial de la personalidad de Raymond Bernard Cattell. (1905-1998)*, 1-20. <https://bit.ly/43QEdR9>

- Adler, A. (2013). *The practice and theory of individual psychology* (Vol. 133). Routledge. (Trabajo original publicado en 1924).
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*.
- Allport, G. W. (1974). *Psicología de la personalidad* (M. Murmis, Trans.). Ediciones Galerna. (Trabajo original publicado en 1937)
- Aluja Fabregat, A., & Blanch Plana, A. (2002). *Relaciones entre la estructura del 16PF-5 y el modelo de cinco grandes factores de personalidad*.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66(1), 26-44.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs*, NJ, 1986(23-28), 2.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 729.
- Borgatta, E. F. (1964). *The structure of personality characteristics*. *Behavioral science*, 9(1), 8-17.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization. Monograph Series, (2).
- Burić, I., Butković, A., & Kim, L. E. (2023). Teacher personality domains and facets: Their unique associations with student-ratings of teaching quality and teacher enthusiasm. *Learning and instruction*, 88, 101827.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (2014). *Perspectives on Personality* (M. L. González, Trans.). Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2012).
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*.
- Cattell, R. B., & Eber, H. W. (1964). *Sixteen personality factor questionnaire*. Institute

for Personality and Ability Testing.

Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Psychologia-Paedagogia*, 49(1), 3-44.

Cervone, D., & Pervin, L. A. (2022). *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons.

Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). *Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory*. Personality and individual Differences, 12(9), 887-898.

Cuthbert, B. N., & Insel, T. R. (2013). Toward the future of psychiatric diagnosis: the seven pillars of RDoC. *BMC Medicine*, 11(1), 126.

Denissen, J. J., Van Aken, M. A., & Roberts, B. W. (2011). Personality development across the life span. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, 75-100.

Dewey, J. (1936). The Thought and Character of William James (Ralph Barton Perry) (Book Review). *The Southern Review*, 2, 447.

Domínguez Lara, S., & Merino Soto, C. (2018). Estructura interna del BFI-10P y BFI-15P: un estudio complementario con enfoque CFA y ESEM. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(3), 22-34.

Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad [Childhood and society]*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. Nueva York, NY: Macmillan.

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (junior & adult)*. Hodder and Stoughton Educational.

Eysenck, H. (2017). The biological basis of personality. Routledge. (Trabajo original publicado en 1967)

Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual

differences: The three major dimensions of personality. *Journal of personality*, 58(1), 245-261.

Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 329.

Font, J. M. L. (2002). Personalidad: esbozo de una teoría integradora. *Psicothema*, 14(4), 693-701.

Freud, S. (1964). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. (J. Strachey, Ed.). Macmillan.

Gabalda, I. C. (2013). El estudio de la personalidad en el modelo cognitivo de Beck Reflexiones críticas. *Boletín de psicología*, 109, 19-49.

González, G. A. S. (2019). *Teorías de la personalidad*. Red Tercer Milenio.

Guerri, M. (2023). *La Teoría de los Rasgos de la Personalidad y sus principales autores*. Psicoactiva. <https://www.psicoactiva.com/blog/la-teoria-los-rasgos-la-personalidad-principales-autores/>

Guilford, J. (1959). *Personality* McGraw Hill. New York.

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

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). Big five inventory. *Journal of personality and social psychology*.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality: Theory and research*, 3(2), 114-158.

Jung, C. G. (2016). *Sobre el desarrollo de la personalidad*. Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 1934)

Kempf, E. J. (1921). *The autonomic functions and the personality*. Nervous and mental

disease Publishing Company.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.

Luna, S. M. M. (2007). Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. *Xihmai*, 2(4).

Malacaria, M. I. (2009). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico*.

Malmborg, L. E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Ascd.

Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological review, 50(4), 370.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

May, M. A. (1932). The foundations of personality. *In Psychology at Work*.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.

McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person?. *Journal of personality*, 63(3), 365-396.

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist*, 61(3), 204.

McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1983). *Joint factors in self-reports and ratings: Neuroticism, extraversion and openness to experience*. Personality and individual differences, 4(3), 245-255.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.

Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological review*, 102(2), 246.

Moreno, J. B., María, P. G. A., Antonio, R. C. J., Pilar, S. S., & Beatriz, R. L. (2012). *Psicología de la personalidad* (Vol. 6201308). Editorial UNED.

Moreno, J.B., Pérez García, A. M., Ruiz Caballero, J. A., Sanjuán Suárez, P., & Rueda, B. (2011). *Psicología de la personalidad*. UNED.

Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The journal of abnormal and social psychology*, 66(6), 574.

Oberst, U. (2015). La Psicología Individual de Alfred Adler - una introducción. Revista de Psicoterapia, 26(102), 1-17. <https://doi.org/10.33898/rdp.v26i102.61>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.

Pinillos, J. L. (1962). *Introducción a la psicología contemporánea*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto “Luis Vives” de Filosofía.

Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of research*

in Personality, 41(1), 203-212.

Soto, C. J., & John, O. P. (2017). Short and extra-short forms of the Big Five Inventory—2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality*, 68, 69-81.

Real Academia Española. (s.f.). Personalidad. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 28 de abril, 2025, en <https://dle.rae.es/personalidad>

Real Academia Española. (s.f.). Personalidad. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado el 2 de junio, 2025, en <https://dle.rae.es/conductismo?m=form>

Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 375–398). The Guilford Press.

Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological bulletin*, 143(2), 117.

Rogers, C. R. (1966). *Client-centered therapy*. In *Psicoterapia centrada en el cliente: Práctica, implicaciones y teoría* (pp. 459-459).

Rodríguez, E. M. (2024). La teoría de los rasgos de la personalidad de Allport. La Mente Es Maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-los-rasgos-de-la-personalidad-de-allport/>

Sánchez, R., & Ledesma, R. (2007). *Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla*. Conocimiento para la transformación, 131-160.

Sanford, N. E. (1962). The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning.

Sanz, J. (2003). *Psicología de la personalidad*. España: Editorial Universidad Complutense de Madrid, 2003, 8.

Schoen, M. (1930). *Human nature*. Harper & Brothers.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Skinner, B. F. (1991). El yo como punto de partida. *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*, 45-53.

Smith, G. M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological measurement*, 27(4), 967-984.

Solano, A. C. (2005). *Técnicas de evaluación psicológica en los ámbitos militares: Motivación, valores y liderazgo*. Paidós.

Swami, V., Mañano, C., & Morin, A. J. (2023). A guide to exploratory structural equation modeling (ESEM) and bifactor-ESEM in body image research. *Body Image*, 47, 101641.

Torres, A. (2025). *Conductismo: historia, conceptos y autores principales*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/conductismo>

Urday, W. M. (2020). Guía breve y actualizada para analizar la personalidad desde el conductismo. *Revista de Psicología*, 10(1), 81-98.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Watson, J. B. (1924). El conductismo.

<https://es.scribd.com/document/747047959/Watson-J-B-1924-El-Conductismo>

Wheeler, R. H. (1929). *The science of psychology: an introductory study*. Thomas Y. Crowell Company.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 186, 705-722.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical

background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

7. Anexos

Anexo 1.

Encuesta Profesorado: BFI-10

Me veo como alguien que...	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No puedo elegir
Es reservado/a						
Generalmente tiene confianza en los demás						
Se esmera en hacer su trabajo						
Es relajado/a, maneja bien el estrés						
Tiene una imaginación activa						
Es abierto/a, sociable						
Tiende a encontrar fallos en los demás						
Tiende a ser lento/a o perezoso/a						
Se pone nervioso/a fácilmente						
Tiene pocos intereses artísticos						

Anexo 2.

Encuesta Profesorado: Autopercepción sobre la personalidad en la práctica educativa

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No puedo elegir
Pruebo con frecuencia nuevas estrategias en mi clase						
Me adapto fácilmente a los cambios y situaciones imprevistas en el aula						
Suelo improvisar y modificar la rutina del aula						
Cumplo rigurosamente con las tareas y obligaciones de mi labor docente						
Me considero un profesor/a con un gran nivel de energía y entusiasmo						
Intento que el aula sea un lugar abierto a la conversación						
Me cuesta comprender las emociones de mis alumnos.						
Me cuesta mucho mantener la calma, me suelo impacientar con facilidad						
Me esfuerzo por generar un ambiente de confianza en el aula						
Manejo bien el estrés y las situaciones difíciles de forma que estén ajenas al aula						
Con frecuencia, mi estado de ánimo influye en la forma en que enseño						
El cansancio o el estrés afectan mi manera de interactuar con los alumnos						

Por favor, señala la casilla que más se ajusta con tu percepción.

Anexo 3.

Encuesta Profesorado: Creencias respecto a la relación entre su personalidad y la motivación de los niños

Indica la casilla que más refleje su pensamiento:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No puedo elegir
Considero que mi personalidad influye en el interés y la motivación de los alumnos						
Al realizar actividades nuevas y creativas, los niños se están más interesados en aprender						
Los niños perciben cuando estoy estresado o desmotivado y esto afecta en su actitud						
A los niños les cuesta más realizar una actividad cuando me muestro impaciente						
Cuando soy comprensivo, los niños se implican más en lo que están haciendo						
Tratar a los niños con empatía y cercanía los motiva a aprender y participar más						
Los niños se sienten más seguros cuando el profesor es claro y firme						
Cuando estoy entusiasmado con la lección, mis alumnos suelen mostrar más interés						
Los niños responden mejor cuando la rutina en clase es clara y consistente						
Nota que la actitud de los niños cambia según con el profesor que está en el aula						

Anexo 4.*Encuesta Familias: Percepción familiar sobre las actitudes del hijo/a hacia el docente*

Por favor, señala la casilla que más se ajusta con los comportamientos que observas en tu hijo/a en relación a su profesor/a.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No puedo elegir
A veces noto que mi hijo no se siente del todo seguro con su profesor						
Mi hijo habla de su profesor con cariño y admiración						
Creo que el profesor logra motivar a mi hijo a aprender y esforzarse						
Mi hijo se siente a gusto con su profesor y le resulta fácil hablar con él.						
Mi hijo vuelve a casa contento con su día en la escuela						
Creo que la actitud del profesor ayuda a que los niños se sientan bien en clase						
Cuando a un niño le cuesta una actividad, el profesor es comprensivo						
En ocasiones mi hijo cuenta aspectos negativos de su profesor						
El profesor rara vez influye en cómo se siente mi hijo						
El docente deja que los niños intenten resolver sus dificultades por sí mismos.						

Anexo 5.*Encuesta Familias: Percepción familiar de la personalidad docente*

Por favor, señala la casilla que más se ajusta con tu percepción sobre el profesor/a de tu hijo/a.						No puedo elegir
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
Considero que el docente es creativo y suele buscar distintas maneras de enseñar						
El docente mantiene un método de enseñanza más tradicional						
El profesor da espacio para que los niños exploren y tomen iniciativas						
El profesor cumple con su labor, aunque no siempre parece comprometido con ella						
El docente es constante y mantiene una rutina clara						
El docente transmite energía y entusiasmo en su trabajo						
El docente prefiere que los niños sigan instrucciones concretas						
El profesor presta atención a las emociones de los niños, los escucha y comprende						
Creo que el profesor es cariñoso y cercano con los niños						
El docente mantiene un ambiente más calmado y pausado						
Cuando hay conflictos en ocasiones el profesor parece perder la paciencia						
El docente transmite calma y tranquilidad en el aula						

Anexo 6.

Encuesta Alumnado: Percepción del alumnado sobre la personalidad del docente

		Si	A veces	No
				
El profesor/a hace muchas actividades nuevas y diferentes				
Mi profesor/a explica las cosas de forma fácil y tranquila.				
Todos los días del cole son parecidos porque hacemos las mismas cosas (rutina)				
El profesor/a me deja hacer o crear cosas nuevas				
El profesor/a nos deja mucho tiempo para poder hacer las actividades bien.				
Mi profesor/a se esfuerza para que aprendamos muchas cosas.				
Mi profesor/a en clase está contenta y tiene energía.				
Si algo sale mal mi profesor/a se pone nervioso/a.				
Mi profesor/a escucha cómo me siento				
Mi profesor/a es cariñoso/a				
Mi profesor/a quiere que haga las actividades paso a paso.				
Si hay algún problema, mi profesor/a sabe qué hacer.				

Anexo 7.

Encuesta Alumnado: Respuesta emocional del alumnado ante la personalidad del docente

			
Cuando estoy triste y el profesor/a me abraza, me siento	Mejor	Igual	Peor
Cuando cuento algo a mi profesor/a, me siento	Contento/a porque me escucha	Depende	Triste porque no me hace caso
Cuando algo sale mal y mi profesor/a se enfada, yo me siento	Tranquilo/a	Igual	Triste/ preocupado
Si el profesor/a está contento, yo tengo	Ganas de ir a clase	Igual	Ganas de irme
Cuando mi profesor/a me deja hacer cosas diferentes, como pintar o construir	Estoy emocionado/a	Me da igual	No sé qué hacer/ aburrido/a
Si no termino una actividad, me siento	Tranquilo/a porque la profe me ayuda	Normal	Triste porque la profe se enfada

Anexo 8.

Encuesta Alumnado: *Influencia de la personalidad docente en la motivación Infantil*

			
Cuando el profesor/a hace actividades nuevas	Tengo muchas ganas de jugar	Sólo quiero jugar a veces	No quiero hacerlas
Cuando sé lo que vamos a hacer en clase	Me siento tranquilo	Me da igual	No me gusta
Cuando mi profesor/ se enfada porque no sé hacer la actividad	Sigo haciendo la actividad	No sé qué hacer	Me dan ganas de parar
Hago mejor la actividad cuando el profesor/a me entiende/sabe cómo me siento	Sí	A veces	No
Cuando el profesor/a me anima/ dice ¡Muy bien! o Tú puedes...	Tengo más ganas de hacer las cosas bien	No me importa	No quiero hacer nada
Cuando mi profesor/a está contento/a en clase	Tengo ganas de hacer las cosas bien	Me da igual	No tengo ganas de trabajar
Cuando el profesor/a me dice bien lo que tengo que hacer	Hago mejor la actividad	A veces me ayuda	Me confundo
Me gusta más una actividad cuando el profesor tiene ganas de hacerla	Sí	A veces	No

Anexo 9.

Consentimiento para las familias

Se solicita su permiso para que su hijo/a participe en un estudio realizado por Dª. Yael Merino Martín dirigido por Dra. Marta Álvarez Cañizo del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid. Su hijo/a ha sido seleccionado/a como participante para este estudio porque su profesor/a colabora en nuestro estudio. La participación de su hijo/a es voluntaria y podrá abandonarla en el momento que lo considere.

¿Quiénes somos?

Somos una estudiante de 4º curso del Grado en Educación Infantil y una docente comprometida con la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje en los niños. Ambas compartimos un interés común en explorar y aplicar métodos educativos que favorezcan el desarrollo integral de los más pequeños.

¿Por qué realizamos este estudio?

El objetivo de este estudio es profundizar en los factores que influyen en la motivación y el aprendizaje de los niños, con el fin de identificar estrategias que potencien su participación y desarrollo en el aula. Buscamos conocer mejor cómo ciertos elementos pueden impactar positivamente en su proceso educativo.

¿Cómo?

El estudio consiste en aplicar una serie de cuestionarios a docentes, familias y niños y niñas. En el caso de los niños, el cuestionario, que será breve, se administrará de forma individual en el aula, con la ayuda de la investigadora, sin interferir en las actividades educativas que se desarrolle en ese momento.

Respecto a las familias, les pedimos su colaboración respondiendo a un cuestionario que nos ayudará a conocer su percepción sobre la relación entre el docente y su hijo/a; debido a que vuestra participación es fundamental para comprender el proceso educativo desde

diferentes perspectivas. En caso de tener a dos o más niños, deberán responder a cada encuesta de manera individual, considerando las características de cada niño/a por separado.

¿Existen riesgos potenciales o molestias que podemos esperar de este estudio?

No existen riesgos ni molestias.

Los datos obtenidos en este estudio garantizan la total confidencialidad de su hijo/a. Se almacena por separado un código identificador asignado a su hijo/a y solo el código se asociará con sus datos.

¿Cuáles son los beneficios potenciales si participamos?

La participación de su hijo/a en este estudio, nos permitirá conocer distintos aspectos que pueden influir en la motivación y aprendizaje de los niños en distintas etapas educativas. Esto nos permitirá detectar e intervenir ante distintos problemas o situaciones que pueden perjudicar estos aspectos.

Al firmar este documento, usted otorga su consentimiento para que su hijo/a participe en este estudio de investigación, el cual tiene como objetivo explorar los factores que influyen en la motivación y el aprendizaje de los niños. Entendemos que la participación es completamente voluntaria, y su hijo/a puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto afecte su relación con la institución educativa.

La información recabada será tratada de manera confidencial y se utilizará exclusivamente para fines de investigación. En ningún caso se revelarán datos personales que puedan identificar a su hijo/a.