
Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula

Social and Emotional Competences of the Teacher of Childhood Education and its Relationship with Classroom Management

AMELIA BARRIENTOS-FERNÁNDEZ

Universidad Alfonso X el Sabio
abarrien@uax.es
<https://orcid.org/0000-0003-4185-243X>

ROBERTO SÁNCHEZ-CABRERO

Universidad Alfonso X el Sabio
rcabrero@uax.es
<https://orcid.org/0000-0002-1978-7531>

FRANCISCO JAVIER PERICACHO-GÓMEZ

Universidad Internacional de la Rioja
Franciscojavier.pericacho@unir.net
<https://orcid.org/0000-0003-3622-5140>

Resumen: Este estudio explora la relación existente entre las competencias sociales y emocionales auto-percibidas en docentes de segundo ciclo de Educación Infantil, medidas a través del cuestionario EQ-i, con su habilidad para gestionar el clima socioemocional en el aula en el que realizan su labor profesional principal, medida mediante observación sistemática con el CLASS-Pre-K. Se ha contado con una muestra de 68 aulas del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, con un total de 1.493 alumnos con sus 68 respectivos docentes, pertenecientes al Área Territo-

rial Oeste de la Comunidad de Madrid (España). Los resultados muestran cómo la autopercepción en inteligencia emocional de los docentes se relaciona directamente con un clima de aula positivo. Asimismo, se observa cómo el clima de aula es significativamente más positivo en centros concertados y privados que en públicos, y cómo es significativamente más positivo en aulas con menos alumnos.

Palabras clave: Educación emocional, Competencias socioemocionales, Clima de aula, Educación Infantil.

Abstract: This study explores the correlations between the self-perceived socio-emotional competences of teachers of second-cycle Preprimary Education with their ability to manage the social and emotional climate of their classroom through systematic observation of CLASS-Pre-K. A sample of six classrooms of the second cycle of the preprimary education stage from the Western Territorial Area of the Community of Madrid (Spain) was used, with a total of 1,493 students and their 68 respective teachers. The results show how

teachers' self-perception in emotional intelligence is directly related to a positive classroom climate. Likewise, it is observed that the classroom climate is significantly more positive in private and chartered centers than in public ones, and that it is significantly more positive in classrooms with fewer students.

Keywords: Emotional education, Socio-emotional competences, Classroom climate, Preprimary Education.

INTRODUCCIÓN

El aula de clase es un lugar complejo en el que se generan todo tipo de interacciones sociales y emocionales (Gairín, 1996). La literatura científica desde hace más de 20 años viene poniendo de manifiesto que “las interacciones que se producen entre educadores y niños son determinantes en la calidad de la acción educativa” (Valverde-Forttes, 2015, p. 145). Uno de los ámbitos donde podría observarse una mayor influencia de las distintas competencias profesionales del profesor es en el clima del aula, puesto que éste tiene una relación significativa con las conductas y actitudes del profesor y con las relaciones que establece a nivel social y emocional con sus alumnos¹ (Rubie-Davies, Flint y McDonald, 2012). Se puede definir el clima del aula como “el producto de las relaciones que se producen en la clase y en el centro, que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Medina, 1988, p. 149). Moral (2010, p. 296) han precisado que es “el clima socioemocional que se crea en clase, basado en la confianza, la libertad y la responsabilidad”. El clima de aula es un elemento esencial para desarrollar una educación de calidad (Bassok y Galdo, 2016).

Autores como Pianta, Downer y Hamre (2016) apuntan la necesidad de estudiar las interacciones que se generan entre alumnos y profesores y sus efectos en el aula, observando, en diferentes momentos, la influencia de la manera de trabajar de los profesores sobre el rendimiento del alumnado. Así, algunos estudios, como los de Ladd (2005) o Treviño, Toledo y Gempp (2013), reflejan con claridad que las interacciones que se producen en el aula, tanto entre docentes y alumnos como entre los propios niños, tienen una gran relevancia sobre el aprendizaje desde las

1 Aunque se desea evitar el sexismo en el lenguaje, los autores también pretenden evitar la aparición en el texto de continuos desdoblamientos a ambos sexos que supongan una reiteración estilística. Por ello, el uso de genéricos en este trabajo (niños, alumnos, profesores, etc.), debe interpretarse como referencias a personas de ambos sexos.

primeras experiencias educativas en Educación Infantil. Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta (2010) llegaron a unas conclusiones similares en la misma dirección, a través de una serie de investigaciones longitudinales en las que llegan a afirmar que existe una elevada influencia del establecimiento temprano de buenas relaciones sociales y de una buena autorregulación en el éxito escolar posterior del alumno. Esas conclusiones están en sintonía con las afirmaciones de autores como Ladd (2005) o Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Paganini, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth y Japel (2007).

La relevancia de la gestión del aula por parte del profesor es todavía, si cabe, mayor en el caso de la Educación Infantil, puesto que la dependencia de los alumnos de la correcta guía de su tutor es muy acusada y, por cuestiones evolutivas, los aprendizajes a estas edades tienen una elevada repercusión sobre los aprendizajes posteriores en Educación Primaria y Secundaria (Liew, Chen y Hughes, 2010). Algunos autores subrayan el relevante papel del profesor en la regulación del comportamiento desde la etapa de infantil a través de las instrucciones verbales y no verbales (Blair y Razza, 2007; Bodrova y Leong, 2006; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes y Morrison 2007).

La relación entre el clima de clase y las competencias del profesor ha sido y es un tema de investigación prioritario en los últimos años (Balongo y Mérida, 2016; Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010; Downer *et al.*, 2010; Treviño *et al.*, 2013; Villena, 2016). La revisión de la literatura científica parece indicar que los maestros que desarrollen competencia en reconocer, comprender y regular las emociones se sentirán más capaces de educar a sus alumnos en esas habilidades, propiciar un clima de aula distendido y adecuado para el aprendizaje, resolver positivamente los conflictos y dominar el estrés producido por diversos conflictos ligados a la cotidianidad en el centro educativo (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010; Moreno, 2009;). Numerosos estudios muestran cómo las competencias en el profesor son claves en el éxito académico, social y emocional de sus alumnos (Castro, 2010, Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, 2010; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

El significado y la medida de la eficacia del maestro es un tema que alberga una gran complejidad (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998) por la misma naturaleza del objeto de estudio, ya que existen todo tipo de factores que inciden en él. Así, se han llevado a cabo investigaciones basadas en el supuesto de que las características psicológicas de los docentes están asociadas con la efectividad de la enseñanza. Sin embargo, tal como señalan Klassen y Tze (2014), la evidencia de esta suposición es limitada. En cualquier caso, hay un relativo consenso al afirmar que la eficacia del maestro demuestra estar significativamente relacionada con su entusiasmo, motivación y compromiso (Tschannen-Moran y Hoy, 2001), y que las

creencias de los docentes, sus características y las variables contextuales del centro educativo pueden dar lugar a diferencias en las prácticas de enseñanza de los docentes y a los diferentes climas de clase (Rubie-Davies *et al.*, 2012).

En este contexto, algunos autores como Downer *et al.* (2010) o Liew *et al.* (2010) manifiestan la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales. Garner y Waajid (2008) han comprobado que los alumnos que establecen relaciones socioemocionales positivas con sus tutores en el aula suelen tener mejores autorregulaciones emocionales que otros alumnos. También pueden tener una mayor propensión para comportarse de forma adecuada en situaciones de enseñanza-aprendizaje y, posteriormente, tienen mayores posibilidades de alcanzar el éxito académico. Además, en un futuro, en la etapa de Educación Primaria, una buena autorregulación emocional se asocia directamente con un mejor desarrollo ulterior. Por su parte, los que no lo son pueden experimentar ciertos problemas, llegando incluso a fracasar (Liew *et al.*, 2010; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant y Howes, 2008).

Treviño *et al.* (2013, p. 47) han comprobado que “la variable de clima socioemocional aparece con frecuencia como un potente predictor del aprendizaje” y, concretamente, son las prácticas educativas del profesor de las dimensiones de Apoyo emocional y Organización del aula las que pueden tener mayor incidencia sobre el rendimiento del alumnado. Tal y como refieren Burchinal *et al.* (2010), los alumnos que participan activamente y de forma positiva, y conectan con sus tutores y docentes en contextos de educación temprana, suelen establecer mejores implicaciones emocionales positivas y favorecedoras para un buen rendimiento académico, así como mejorar sus competencias sociales de manera visible y significativa. Como se pone de manifiesto, nuevamente, se observa de forma clara una significativa relación entre lo afectivo y emocional sobre lo educativo.

MATERIAL Y MÉTODOS

Objetivos

Una vez mostrada la problemática asociada a este ámbito de estudio, esta investigación se plantea el siguiente objetivo general: evaluar la relación existente entre las competencias socioemocionales autopercibidas en diferentes docentes de una muestra de maestros de segundo ciclo de Educación Infantil de colegios del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid con diferentes variables atributivas y la creación concreta de un clima de aprendizaje adecuado en sus aulas.

Para lograr dicho objetivo general será necesario completar los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar la distribución muestral según distintas variables atributivas de interés: titularidad del centro, curso de 2º ciclo de Educación Infantil en el que imparte docencia, número de alumnos por aula, sexo del profesor, años de experiencia docente, formación socioemocional previa y metodología de trabajo.
2. Medir tanto las competencias socioemocionales autopercebidas como la creación concreta de un clima de aprendizaje adecuado en sus aulas mediante instrumentos validados y adaptados a población hispanoparlante.
3. Determinar si existe una relación significativa en ambas variables según las distintas variables atributivas consideradas.
4. Determinar si ambas variables correlacionan significativamente.

Muestra

La población de este estudio son los alumnos y sus profesores del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil de los colegios presentes en el Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid (España). La muestra se ha tomado de los centros educativos censados según el Ministerio de Educación y la Consejería Autonómica de Educación de Madrid.

Como muestra se han seleccionado 68 clases, con sus correspondientes maestros titulares (68) y sus respectivos alumnos (presentes en el estudio de forma indirecta), que alcanzaban un total de 1.493 alumnos implicados en la labor de dichos tutores, con una media de $M: 21,93$ alumnos por aula y tutor y una desviación típica de $DT: 3,07$.

Inicialmente, se puede considerar que el muestreo realizado ha sido por conglomerados, con selección aleatoria de los centros o conglomerados. Dentro de los centros elegidos se ofreció la participación voluntaria de centros y tutores respetando todos los derechos consensuados en la Convención de Helsinki (2013) para investigaciones científicas en las que se incluyan participantes humanos. Todos los partícipes y los centros que decidieron colaborar voluntariamente en el estudio firmaron un consentimiento informado escrito sobre su participación, en la que se detallaba todo el proceso seguido en la investigación y sus implicaciones.

La muestra seleccionada evidencia una gran fluctuación en sus variables descriptivas de interés, lo que muestra gran adecuación a la realidad objeto de estudio, como puede observarse en la Tabla 1 de distribución de frecuencias, que se presenta a continuación.

Tabla 1. Distribución de frecuencias según variables descriptivas del interés de la muestra seleccionada

TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Público	20	29,4
Concertado	26	38,2
Privado	22	32,4
CURSO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Primero	25	36,8
Segundo	21	30,9
Tercero	22	32,4
NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
20 o menos	24	35,3
Más de 20	44	64,7
SEXO DEL PROFESOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombre	7	10,3
Mujer	61	89,7
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Menos de 5 años	14	20,6
Entre 5-10	11	16,2
Más de 10 años	43	63,2
FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	28	41,2
No	40	58,8
METODOLOGÍA DE TRABAJO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Rincones	6	8,8
Centros de Interés	18	26,5
Proyectos de Trabajo	17	25,0
Talleres	2	2,9
Otros	4	5,9
Varios de los anteriores	21	30,9
TOTAL	68	100.0

Instrumentos de obtención de datos

Se utiliza un instrumento validado científicamente para la automedición de las competencias de los profesores, y otro instrumento validado científicamente para la valoración, mediante abordaje etnográfico, del clima de las diferentes aulas. Los dos instrumentos empleados para el presente estudio se presentan con detalle a continuación:

- EQ-i (133) Bar-On (*Emotional Quotient Inventory*; Bar-On, 1997, adaptado al español por Castejón, Cantero y Pérez, 2008): la principal utilidad de esta herramienta de autovaloración del Coeficiente Socioemocional por los propios docentes es estimar y evaluar sus capacidades sociales y emocionales. Estas competencias se relacionan de forma más directa con la forma de percibir y expresarse del profesor en el aula, la habilidad para fomentar relaciones sociales positivas con compañeros, de afrontar adecuadamente desafíos y de poseer una autorregulación emocional adecuada. Fue adaptado al español por Castejón *et al.* (2008) con una muestra de estudiantes universitarios en el que se obtuvieron unos índices de consistencia interna alfa de Crombach para cada una de sus subescalas entre .75 y .88. Los valores de consistencia para cada una de sus subescalas fueron los siguientes: Inteligencia intrapersonal (.75), Inteligencia interpersonal (.77), Adaptabilidad (.84), Gestión de estrés (.83) y Humor general (.88). Está compuesto por 133 ítems evaluados en una escala Likert con valores de 1 a 5. El EQ-i está formado por 5 dimensiones clave o metafactores (dimensión interpersonal, intrapersonal, de manejo del estrés, de adaptabilidad y de estado de ánimo) que están subdivididos en 15 sub-factores. El coeficiente de fiabilidad obtenido (α de Cronbach) en la muestra seleccionada en este estudio ha dado un valor de 0,932. Por ello, a través del análisis del proceso general de la escala se considera que el funcionamiento de sus variables es extraordinario, ya que son homogéneas y su selección de la población ha sido de forma aleatoria
- CLASS Pre-K (*Classroom Assessment Scoring System*, Hamre y Pianta, 2005, adaptado al español por Treviño *et al.*, 2013): esta herramienta diagnóstica fue diseñada para evaluar el clima del aula mediante un abordaje etnográfico. Treviño *et al.* (2013) realizaron una adaptación al español y una baremación en aulas de Educación Infantil de Chile. En dicha baremación se estableció una fiabilidad y consistencia interna, medida a través del α de Cronbach, de 0,94, lo que refleja una confiabilidad excelente. Este instrumento de evaluación se desglosa en 3 dimensiones, y cada una de ellas se descompone en varias subdimensiones, tal y como se muestra a continuación: (1) Respaldo emocional que engloba: consideración del maestro respecto a las necesidades emocionales y académicas de sus estudiantes e interés por sus perspectivas e intereses. (2) Configuración del aula que comprende: gestión del comportamiento de los escolares, organización didáctica y pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje. (3) Soporte educativo, que consta de: fomento de conversaciones reflexivas y comunicativas, calidad en la retroalimentación y uso de lenguaje de modelaje. Este instrumento de evaluación refleja la interrelación entre los profesores y los alumnos, así como el influjo que tiene dicha relación sobre el clima del aula. Las puntuaciones oscilan en una esca-

la Likert entre 1 y 7 en cada uno de los dominios y sus dimensiones, valorando las puntuaciones obtenidas como: baja (1-2 puntos), media (3-5 puntos) y alta (6-7 puntos). El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach obtenido en la muestra seleccionada para este estudio ha sido de 0,965, lo que apunta que el funcionamiento global de sus variables es positivo, ya que son homogéneas y se ha seleccionado la población de manera aleatoria.

Diseño

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo del comportamiento de las variables y se ha realizado el análisis inferencial y de correlación entre las variables medidas por los dos instrumentos de evaluación y las variables atributivas consideradas.

En el estudio de campo realizado se obtuvieron dos tipos de mediciones con los dos instrumentos considerados. Por un lado, se recogieron los resultados de las competencias sociales y emocionales analizadas por los propios maestros de Educación Infantil de la muestra seleccionada. Por otro lado, se realizaron observaciones de carácter sistemático para conocer la repercusión de los procedimientos pedagógicos de los profesores y de los vínculos que se dan entre los sujetos de la clase.

En esta investigación se desarrolla un abordaje etnográfico para obtener información no sesgada de lo que sucede en las aulas. Este tipo de investigación es relativamente reciente en el ámbito científico y se está aplicando como consecuencia de la validación realizada de los instrumentos usados y de los avances de los enfoques cuantitativos (Treviño *et al.*, 2013). Coll y Sánchez (2008) señalan que es la herramienta evaluativa de mayor utilidad para estimar el ambiente social y emocional del salón de clase, puesto que facilita la medición de manera efectiva de las interrelaciones que se establecen analizando los comportamientos directos que se producen en la misma clase. Se ha empleado el cuestionario de autoevaluación EQ-i para hacer el análisis de las destrezas socioemocionales de los docentes participantes en esta investigación.

Dos observadores, previamente instruidos en la metodología de investigación del abordaje etnográfico, han llevado a cabo la observación de manera sistemática y rigurosa. Para la recogida de los datos se programaron tres tiempos diferentes dentro del horario de las escuelas, momentos en los que los discentes estaban trabajando y realizando diferentes tareas. Cada una de las sesiones de observación se llevó a cabo en un período de 20 minutos; en ellas se recolectó información detallada sobre las interrelaciones producidas entre docente-alumno, fruto del proceso de enseñanza del tutor y aprendizaje del alumno, producidas en las clases.

Procedimiento

El primer paso realizado en el estudio de campo fue la obtención de forma escrita del consentimiento informado, tanto de los directores y jefes de estudio de los colegios seleccionados, como de los padres de los alumnos implicados y de los docentes de la propia muestra seleccionada para hacer este trabajo. Una vez recibidas las respuestas a las solicitudes y las correspondientes autorizaciones se accedió a los colegios y escuelas de Educación Infantil y se contemplaron, en varios meses, a lo largo de la jornada escolar, las 68 aulas de la etapa de Infantil que habían sido seleccionadas para este estudio. Las observaciones fueron realizadas por dos observadoras voluntarias que eran profesoras del Grado de Infantil de la Universidad CEU San Pablo. Se repartieron las aulas entre las dos y cada una de ellas se encargaba de recoger los datos en tres tiempos diferentes de 20 minutos cada uno, en los que los niños estaban realizando distintas actividades con la supervisión de sus maestros y en las que se producían interacciones entre sus miembros. En cada uno de esos momentos, los discentes estaban trabajando en distintas tareas bajo el seguimiento de sus docentes y se desenvolvían en un proceso natural de enseñanza-aprendizaje en el aula, de manera que las interacciones entre iguales se producían de forma espontánea.

En un momento previo a las mediciones realizadas mediante abordaje etnográfico, los docentes de las aulas seleccionadas de Educación Infantil completaron el Inventario del Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On (1997, adaptado al español por Castejón *et al.*, 2008). Nuevamente, diez días *a posteriori* de tomar las primeras mediciones, las observadoras acudieron de nuevo a las aulas seleccionadas para observar de forma sistemática su atmósfera emocional y social, aplicando el CLASS Pre-K (*Classroom Assessment Scoring System*, Hamre y Pianta, 2005) en los tres periodos temporales distintos de 20 minutos cada uno, en los que los niños estaban haciendo trabajos variados planificados de forma cotidiana y habitual. La observación se hizo de la siguiente forma: en el primer espacio de tiempo se llevó a cabo durante la asamblea en la que se establecían actividades de diálogo y de interacción entre los estudiantes y los docentes; en el segundo espacio de tiempo se observó a los/as niños/as realizando una actividad didáctica, por ejemplo, de matemáticas, de lengua, etc.; y en el tercer momento se contempló una actividad libre, por ejemplo, de juego.

Modelo de análisis de datos

Los análisis estadísticos inferencial y correlacional fueron realizados a base del paquete informático estadístico SPSS (versión 18.0) y Microsoft Excel del paquete Office de Microsoft. Los análisis llevados a cabo son los siguientes:

1. Análisis de fiabilidad de los instrumentos, a través del coeficiente α de Cronbach, para conocer si la selección de los instrumentos ha sido adecuada. Los resultados han sido descritos en la sección Instrumentos del apartado Método.
2. Análisis estadísticos descriptivos, para conocer las propiedades y características generales de la muestra seleccionada.
3. Análisis de la normalidad de los datos, a través de la asimetría, la curtosis y el resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov.
4. Análisis de resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, para determinar la influencia de las variables atributivas consideradas sobre los resultados obtenidos con los instrumentos de evaluación.
5. Análisis correlacionales, para conocer el nivel de asociación entre varias variables medidas en la muestra elegida, a través del coeficiente de correlación de Spearman ρ (rho).

RESULTADOS

En primer lugar, respecto a los resultados descriptivos, la Tabla 2 muestra el número de participantes del estudio, la media aritmética, la desviación típica y los valores Z de cada medición para facilitar el análisis estadístico correlacional e inferencial posterior. Respecto a las pruebas de normalidad, en la Tabla 2 se muestra la puntuación mínima y máxima, la asimetría, la curtosis y el resultado de las pruebas Kolmogorov-Smirnov y su significación para determinar la posible normalidad de las variables.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de las variables evaluadas

	N	M	DT	Z	MIN.	MAX.	ASIM.	CURT.	K-S
C.INTRA	68	152,87	17,15	1,93	99	134	-,145	-,477	,102
C.INTER	68	121,54	9,8	3,37	87	119	-,479	-,295	,117*
AD	68	97,29	8,54	-2,31	59	100	,461	1,000	,109
GE	68	70,91	10,15	-3,95	34	70	,865	2,117	,92
EA	68	59,68	4,58	-0,09	46	64	-,518	,020	,168**
TOTAL. IE	68	502,29	18,34	0	368	465	,558	,794	,057
AE	68	17,58	3,05	0,33	9,00	22,00	-,780	,286	,176**
OC	68	16,13	3,24	-0,13	6,67	21,00	-,836	,241	,155**

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES DEL PROFESORADO

	N	M	DT	Z	MIN.	MAX.	ASIM.	CURT.	K-S
AP	68	15,9	2,9	-0,2	8,00	21,00	-,690	,262	,098
TOTAL.CL	68	49,52	8,83	0	23,67	64,00	-,863	,433	,136**

C.INTRA: Componente intrapersonal; C.INTER: Componente interpersonal; AD: Adaptabilidad; GE: Gestión de estrés; EA: Estado de ánimo; TOTAL.IE: Inteligencia emocional total; AE: Apoyo emocional; OC: Organización de clase; AP: Apoyo pedagógico; TOTAL.C: Clima de aula global

* La correlación es significativa al nivel 0,05 / ** La correlación es significativa al nivel 0,01

En el análisis de los datos recogidos con los instrumentos de evaluación se observa con claridad, a través de las puntuaciones estandarizadas Z, que los componentes intra e interpersonales del test de Inteligencia emocional autopercebida EQ-i son visiblemente mejor valorados que el resto de componentes del EQ-i, lo que parece reflejar un autoconcepto del docente muy positivo respecto a sus funciones ejecutivas y relacionales. No obstante, este resultado contrasta de forma evidente con las puntuaciones obtenidas en los componentes Adaptabilidad y Gestión de estrés del test EQ-i, que muestran visiblemente puntuaciones más bajas. Por lo que respecta a las puntuaciones del test CLASS Pre-K, se observa mejor puntuación en Apoyo emocional que en el resto de componentes.

Los resultados obtenidos en las pruebas de normalidad muestran una normalidad irregular puesto que los datos se distribuyen normalmente en la mitad de las mediciones y no normal en el resto, por lo que se toma la decisión de utilizar pruebas no paramétricas para analizar inferencialmente los resultados obtenidos. En concreto, se realizará el análisis no paramétrico de un factor mediante la prueba Kruskal-Wallis y, en relación a los posteriores análisis correlacionales, se utilizará el coeficiente de correlación de Spearman ρ (rho).

A continuación, la Tabla 3 muestra el análisis de la relevancia de las distintas variables atributivas consideradas en los resultados obtenidos en Inteligencia emocional (EQ-i) y Clima del aula (CLASS Pre-K), mediante la prueba Kruskal-Wallis sobre las puntuaciones obtenidas convertidas a puntuaciones Z.

Tabla 3. Contrastes de diferencias de medias para la inteligencia emocional y para el clima del aula según las variables atributivas consideradas mediante la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis

VARIABLES	INTELIGENCIA EMOCIONAL (EQ-I)			CLIMA DEL AULA (CLASS PRE-K)	
	GL	CHI-CUADRADO	P	CHI-CUADRADO	P
Titularidad del centro educativo	2	1,188	,512	10,142	,006
Curso de 2º ciclo de Educación Infantil	2	3,376	,185	1,249	,535
Número de alumnos por aula	1	,061	,805	4,432	,035
Sexo del profesor	1	,054	,816	,853	,356
Años de experiencia docente	2	2,118	,347	,405	,817
Formación Socioemocional	1	,543	,461	2,025	,155
Metodología de Trabajo	5	2,590	,763	8,151	,148

Se observa claramente que ninguna de las variables atributivas consideradas respecto a las mediciones en Inteligencia emocional realizadas con el EQ-i muestra significación. No obstante, respecto al Clima del aula, las variables Titularidad del centro educativo y Número de alumnos por aula muestran significación en la medición a través del CLASS Pre-K. En concreto, se observa que el Clima del aula es significativamente más positivo en centros privados ($X: 52,3; DT: 7,43$) y concertados ($X: 51,2; DT: 8,4$) que en públicos ($X: 44,7; DT: 9,1$), y en aulas con 20 alumnos o menos ($X: 51,63; DT: 8,02$) que en aulas con más de 20 alumnos ($X: 48,39; DT: 8,96$).

Por último, en la Tabla 4 se presentan los valores de los análisis de los parámetros sobre las correlaciones entre los factores medidos y su grado de significación realizados mediante las puntuaciones Z. Asimismo, se incluyen en ella, tanto las medias totales de los 5 sub-factores medidos con la escala EQ-i y de las observaciones llevadas a cabo en las aulas de los tres dominios que engloba la escala CLASS Pre-K, como los resultados globales obtenidos con ambos instrumentos.

Tabla 4. Correlaciones entre la autopercepción de las competencias social y emocional del profesorado y su habilidad de manejo del aula

		C.INTRA	C.INTER	AD	GE	EA	TOTAL.IE	AE	OC	AP	TOTAL.CL
C.INTRA	Spearman ρ	1	,457	-,208	-,183	,445	,805	,156	,227	,138	,183
	Sig. (bilat.)		,000	,096	,145	,000	,000	,216	,069	,273	,144
C.INTER	Spearman ρ		1	-,004	-,131	,446	,744	,193	,288	,203	,233
	Sig. (bilat.)			,975	,298	,000	,000	,123	,020	,105	,062
AD	Spearman ρ			1	,231	-,103	,109	,274	,258	,389	,290
	Sig. (bilat.)				,065	,413	,388	,027	,038	,001	,019
GE	Spearman ρ				1	-,036	,086	-,125	-,034	,006	-,051
	Sig. (bilat.)					,775	,495	,323	,786	,959	,689
EA	Spearman ρ					1	,600	,032	,178	,137	,133
	Sig. (bilat.)						,000	,797	,156	,275	,291
TOTAL.IE	Spearman ρ						1	,192	,317	,252	,259
	Sig. (bilat.)							,126	,010	,043	,037
AE	Spearman ρ							1	,901	,777	,942
	Sig. (bilat.)								,000	,000	,000
OC	Spearman ρ								1	,859	,973
	Sig. (bilat.)									,000	,000
AP	Spearman ρ									1	,919
	Sig. (bilat.)										,000
TOTAL.CL	Spearman ρ										1
	Sig. (bilat.)										

C.INTRA: Componente intrapersonal; C.INTER: Componente interpersonal; AD: Adaptabilidad; GE: Gestión de estrés; EA: Estado de ánimo; TOTAL.IE: Inteligencia emocional total; AE: Apoyo emocional; OC: Organización de clase; AP: Apoyo pedagógico; TOTAL.C: Clima de aula global.

A nivel global, puede considerarse que la relación entre la autopercepción de la inteligencia emocional de los profesores y la gestión del clima de su aula es directa

(a mayor autopercepción de la inteligencia emocional mejor gestión del clima de su aula) de forma significativa ($p: ,037$), aunque en las correlaciones diferenciadas por componentes pueden observarse particularidades destacables. Por ejemplo, la mayoría de las mayores correlaciones se producen entre distintos componentes de cada instrumento de medición, por lo que puede inferirse que su relación es más fuerte de forma interna que entre instrumentos. No obstante, cabe destacar la excepción de Adaptabilidad, puesto que solo muestra correlaciones significativas con la medición de Clima del aula ($p: ,019$) y sus tres componentes: Apoyo emocional ($p: ,027$), Organización de clase ($p: ,038$) y Apoyo pedagógico ($p: ,001$).

Por lo que respecta a los componentes de Clima del aula, aparte de la ya comentada de correlación positiva y significativa con el componente de Adaptabilidad, correlacionan fuertemente de forma directa y significativa entre sí y con la medición general de Clima del aula ($p: ,000$ en todos los casos).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través del instrumento de medición EQ-i de las propias capacidades interpersonales e intrapersonales de los profesores no han reflejado significación alguna respecto a las variables atributivas consideradas, lo que es indicativo de que ni la titularidad del centro, ni el curso en el que ejerce, ni el número de alumnos por aula, ni su sexo, ni su experiencia docente, ni su metodología habitual de trabajo (Treviño *et al.*, 2013), tienen incidencia significativa sobre la forma en la que un docente autovalora sus capacidades emocionales y sociales. Además, es particularmente significativo que tampoco existan diferencias significativas en relación a la formación socioemocional recibida previamente, por lo que es posible considerar que dicha formación puede llegar a influir en su metodología de aula, pero no tiene una repercusión significativa en la autovaloración del docente (Pianta *et al.*, 2016).

Más de la mitad de los maestros no ha recibido cursos de formación en inteligencia emocional y, tal y como señalan Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), parte del profesorado y algunos futuros docentes no se perciben con la suficiente capacidad emocional para afrontar los retos que se les presentan en sus aulas. De igual forma, Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión (2017) comprobaron que el profesorado está muy sensibilizado ante la necesidad de recibir una educación emocional adecuada; por ello sería importante que las administraciones educativas se involucren en ello y lleven a cabo las medidas oportunas. En esta línea se encuentran los autores Hen y Walter (2012) y Jones, Bouffard y Weissbourd (2013), quienes consideran que en la actualidad hay una gran complejidad en las clases y los

docentes se encuentran en la necesidad de desarrollar su educación emocional para, de ese modo, tener habilidades que les permitan gestionar su aula de forma adecuada, logrando conformar un ambiente seguro, cálido, de confianza, equilibrado, con normas claras y en el que se favorezca la asertividad, la empatía, la autoestima, el respeto, etc.

Por lo que respecta a la medición del Clima del aula mediante abordaje etnográfico con la escala CLASS Pre-K, los resultados obtenidos reflejan que dos de las variables atributivas consideradas guardan una relación significativa (Titularidad del centro educativo y Número de alumnos por aula).

Respecto a la titularidad del centro, es destacable que en los centros públicos el clima de aula sea significativamente peor que en centros concertados y privados, lo que refleja que existen ciertas características propias de los centros públicos que repercuten directamente en este aspecto, tal y como observaron Bassok y Galdo (2016) en su estudio, ya que, como han comprobado Tschannen-Moran y Hoy (2001), los profesores se encuentran bastante influidos por la atmósfera general de su centro educativo. Es decir, que existe una relación importante entre la eficacia de la dirección y de la gestión del centro educativo y la eficacia del propio maestro. Klassen y Tze (2014), sin embargo, percibieron que existe correlación, pero es poco significativa, entre los rasgos emocionales y psicológicos de los profesores y las valoraciones de carácter externo sobre la efectividad de su enseñanza. No obstante, sí vieron que es sustancial la vinculación entre la percepción de la autoeficacia y la eficacia colectiva, ya que lleva a unos buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Rubie-Davies *et al.* (2012) comprobaron que existe relación entre la eficacia autopercebida por el profesorado y su capacidad para gestionar el clima de su aula.

En relación al número de alumnos por aula, es lógico y comprensible que afecte negativamente al clima de aula en Educación Infantil, puesto que se dificulta el control y el mantenimiento de la atención en alumnos de tan corta edad: que tienen menor capacidad de mantener la atención durante largos periodos de tiempo y un solo profesor tiene más complicado resolver dicha situación (Sandstrom, 2012).

Es destacable que la medición de ambas escalas covaríe de forma directa y significativa, como así lo han mostrado las correlaciones analizadas. No obstante, la correlación interna entre los distintos componentes de cada prueba es mayor que entre pruebas. Este resultado es comprensible por diversos motivos. En primer lugar, porque miden aspectos diferentes, aunque relacionados; y, en segundo lugar, porque son mediciones cualitativamente distintas, ya que el EQ-i es una escala de auto medición, mientras que el CLASS Pre-K se realiza mediante observadores externos.

Los resultados muestran una relación significativa entre la autovaloración de las habilidades socioemocionales del profesorado de Educación Infantil y su capacidad para gestionar y manejar el clima de su aula y para organizar su clase pedagógicamente. No obstante, todavía no existen dinámicas permanentes de autoevaluación de profesores sobre sus propias prácticas didácticas. Por ello, autores como Ayzum Echeverría (2017) o Falabella, Cortázar, Godoy, González y Romo (2018), proponen que se combinen los actuales métodos de autoevaluación con otras modalidades de valoración como, por ejemplo, la evaluación entre pares, hacer acciones de modelado con un maestro mentor, etc., ya que consideran necesario rediseñar los medios de medición que permitan solventar los problemas que ello lleva consigo, como son la subjetividad en las respuestas, la falta de regularidad en su realización, etc.

Por lo que respecta a las distintas correlaciones entre componentes de ambas escalas, debe destacarse el particular funcionamiento del componente Adaptabilidad, que correlaciona de forma directa y significativa con la medición general de Clima del aula y sus tres componentes, mientras que no correlaciona significativamente con la autopercepción de la Inteligencia emocional, ni con ninguno de sus componentes. Este resultado parece reflejar que la autopercepción de la propia capacidad de adaptación es un factor muy relevante a la hora de gestionar el clima de su aula, tal y como muestran Rubie-Davies *et al.* (2012) en su estudio.

En general, en este estudio se ha comprobado que los docentes han mantenido un clima de clase bastante homogéneo en los tres momentos diferentes de observación realizados durante sus clases. Es decir, si su clima es positivo o es negativo lo ha sido a lo largo del tiempo. Los maestros que muestran predisposición a comportarse de forma adecuada emocionalmente, y a establecer unas buenas relaciones con sus alumnos, han generado, a su vez, que entre los propios niños se produzcan unas interacciones positivas. Además, entre otras cosas, estos maestros han mostrado congruencia y equilibrio en el establecimiento de las normas y límites en sus aulas, y han demostrado seguridad en el mantenimiento del orden y del comportamiento de sus alumnos. Asimismo, Covarrubias y Mendoza (2016) argumentan que es clave que los docentes estén atentos a la diversidad y tengan en cuenta las capacidades de sus alumnos, se involucren en el manejo del clima general de sus aulas y apliquen diferentes métodos y estrategias didácticas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Brckett *et al.* (2010) y Mashburn *et al.* (2008) constatan, al igual que el presente trabajo, que hay una estrecha relación entre las tres dimensiones observadas en las aulas en relación al clima emocional, la organización de la clase y la gestión pedagógica de los profesores. Por ejemplo, se ha observado en ambos que los

maestros que son cariñosos, se preocupan por el estado de ánimo de sus alumnos, se interesan por sus necesidades y les dan autonomía para experimentar, también son capaces de organizar de forma efectiva sus clases, evitar y reorientar conductas inadecuadas, programar actividades didácticas interesantes, planificar rutinas, e igualmente demuestran facilidad para dar apoyo pedagógico, informando a sus alumnos acerca de su aprendizaje y de cómo mejorarlo, estimulando el razonamiento analítico y los diálogos formativos.

En síntesis, en los resultados puede observarse con claridad cómo la autopercepción de las competencias del docente se relaciona con la obtención de un clima de aprendizaje adecuado en su aula de Educación Infantil, por lo que el desarrollo de las competencias docentes se convierte en un elemento de gran relevancia para la mejora de la calidad educativa en estas edades.

Fecha de recepción del original: 15 de febrero 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 18 de diciembre 2019

REFERENCIAS

- Ayzum Echeverría, J. M. (2017). La autoevaluación docente de aula: un camino para mejorar la práctica educativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 183-196.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), pp. 146-162.
- Bassok, D. y Galdo, E. (2016). Inequality in preschool quality? Community-level disparities in access to high-quality learning environments. *Early Education and Development*, 27(1), 128-144.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence*. New York: MHS.
- Blair, C. y Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2006). *Selfregulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency*. Baltimore: Brookes.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. y Mashburn, A. (2010). Threshold anal-

- ysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 339-362.
- Castro, A. (2010). Alfabetización emocional: El clima escolar y la calidad educativa. *Revista de Educación*, (343), 41-46.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación: El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de Educación*, (346), 15-33.
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. y Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P. y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y política pública*, 27(2), 309-340.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Garner, P. W. y Waajid, B. (2008). The Associations of Emotion Knowledge and Teacher-Child Relationships to Preschool Children's School-Related Developmental Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

- Hen, M., y Walter, O. (2012). The sherborne developmental movement (SDM) teaching model for pre-service teachers. *Support for Learning*, 27(1), 11-19.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Klassen, R. M. y Tze, V. M. C. (2014). Review: Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/exterio/centros/jacintobenavente/es/pdf/loe/loe.shtml>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE). Disponible en: www.boe.es/diario_boe/txt.php.
- Liew, J., Chen, Q. y Hughes, J. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51-64.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. y Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-735.
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A. y Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A. y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 43-56.
- Moral, C. (Coord.) (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, C. (2009). Efective teachers-professional and personal skills. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 35-46.
- Palomera, R. y Gil-Olarte Márquez, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-703.
- Pianta, R., Downer, J. y Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.

- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151.
- Villena, M. D. (2016). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43412/25937674%20proc..pdf?sequence=6&isAllowed=y>