

# Inteligencia emocional y clima social escolar en una Institución Educativa Pública, Ascope (La Libertad), año 2017

---

Erika Roxana Villanueva Reyes <sup>1, a</sup>

<sup>1</sup> Escuela de PosGrado, Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.

<sup>a</sup> Egresada.

---

*Correspondencia: Erika Roxana Villanueva Reyes*

*Correo electrónico: suasi\_virrey18@hotmail.com*

---

## RESUMEN

---

El propósito de la presente investigación ha sido determinar la relación existente entre la inteligencia emocional de los profesores de una Institución educativa pública de la provincia de Ascope (La Libertad) y el clima social escolar de sus respectivas aulas, en el año 2017. La investigación ha tenido un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y transeccional o transversal, cuya muestra estuvo conformada por un total de 15 profesores de diversas aulas correspondientes al cuarto y quinto año de educación secundaria. Para la recolección de datos, se aplicó el cuestionario de BarOn, para medir la inteligencia emocional de los profesores, así como el cuestionario de Moos y Trickett, según la versión breve de Fraser & Fisher, para medir el clima social escolar. Los resultados han demostrado que existe una relación inversa, aunque no significativa, entre las variables analizadas.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, cociente emocional, clima social escolar, clima social escolar de aula.

***Emotional intelligence and school social climate in a Public Educational Institution, Ascope (La Libertad), year 2017***

---

## ABSTRACT

---

*The purpose of the present investigation was to determine the relationship between the emotional intelligence of the teachers of a public educational institution in the province of Ascope (La Libertad) and the school social climate of their respective classrooms in 2017. Research has had a quantitative approach, with non-experimental design, descriptive-correlational and transectional or transversal, whose sample was made up of a total of 15 teachers from different classrooms corresponding to the fourth and fifth year of secondary education. For data collection, the BarOn questionnaire was used to measure the emotional intelligence of teachers, as well as the Moos and Trickett questionnaire, according to the Fraser & Fisher short version, to measure the school social climate. The results have shown that there is an inverse but not significant relationship between the variables analyzed.*

**Keywords:** *emotional intelligence, emotional quotient, school social climate, classroom social classroom climate.*

## INTRODUCCIÓN

La problemática actual de las Instituciones educativas peruanas puede entresacarse de una serie de trabajos que se han producido en los últimos años como los que se exponen a continuación. Así, Gómez y Macedo (2010), luego de precisar que el éxito de las transformaciones educativas reposa fundamentalmente en el profesor y las reformas institucionales, consideran que, en el caso peruano, los factores asociados a dicho éxito han logrado un pobre desempeño. En su opinión, el órgano rector del Sistema Educativo se encuentra fuertemente centralizado, con un débil liderazgo y un exceso de normatividad, con un lenguaje muy diferente al de los profesores y directores, sin planes de largo plazo, con un 90% de personal contratado y sin una carrera pública atractiva. Además, las Instituciones educativas públicas están pobremente implementadas y no tienen la autonomía de las privadas, sus directores no tienen mayor poder de decisión ni les es posible adoptar medidas para resolver problemas que le son propios.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación (2010), sostiene que la problemática de la escuela pública en el país puede expresarse de la siguiente manera:

En particular, la escuela pública continúa con sus formas clásicas y rígidas de organización y gestión, cerradas a la vida cultural y productiva de la comunidad, con liderazgos poco desarrollados o ejercidos sin respaldo, sin suficiente capacidad de decisión para manejar sus recursos tanto económicos, de personal y materiales, sin rendición de cuentas por los resultados de sus estudiantes y con una relación poco efectiva con las UGEL y con las direcciones regionales de educación (pp. 29-30).

A su turno, a nivel regional, en el Proyecto Educativo Regional de La Libertad 2010-2021 (Gobierno Regional La Libertad, 2010), se afirma la existencia de un conjunto de aspectos críticos del sistema educativo regional, tales como los siguientes: (a) baja calidad educativa; (b) baja cobertura de la educación inicial y secundaria; (c) inadecuado desempeño docente; (d) inequidad en el acceso y manejo de información y materiales educativos pertinentes; (e) inadecuadas condiciones de infraestructura física; y, (f) ineficiente gestión del servicio educativo en el ámbito rural. En relación al desempeño docente, el referido estudio señala que “(...) la imposibilidad de mantenerse informados de manera sistemática, de comentar, discutir y resolver sus dudas pedagógicas con sus pares, origina no solo la desactualización permanente del docente sino también la poca reflexión sobre su propia práctica” (p. 71).

Por su parte, a un nivel más específico, Benites (2011) evidencia otro problema sustantivo que tiene que ver con la convivencia escolar en las escuelas, problema relacionado con casos de violencia, acoso y maltrato de que son objeto los alumnos y que los medios de comunicación masiva han hecho públicos, hechos que han cuestionado no solo la seguridad y el tipo de relaciones interpersonales que se producen en las instituciones sino, también, la calidad misma del sistema educativo. A tal punto, que el Congreso de la República ha aprobado la Ley 29719 (23 de junio de 2011), denominada “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones Educativas”.

Por otro lado, una serie de estudios en diversas partes del mundo se han llevado a cabo con el propósito de investigar la relación existente entre la inteligencia emocional de profesores y diversas variables de naturaleza académica, algunos de los cuales se detallan de manera resumida a continuación.

Tok, Tok & Dolapçioğlu (2013), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de examinar si existía una relación significativa entre la inteligencia emocional de los maestros y sus métodos de manejo en el aula, así como si la inteligencia emocional predecía significativamente los enfoques de manejo del salón de clases. En el estudio se utilizó un modelo correlacional, estando la muestra conformada por 233 maestros de primaria que trabajaban en 22 escuelas primarias en la provincia central de la ciudad de Hatay, Antakya (Turquía). Los datos se recolectaron mediante la administración de la “Escala de Inteligencia Emocional” y el “Inventario de Gestión del Aula”. Los resultados revelan que la inteligencia emocional es un predictor positivo débil del manejo del aula centrado en el docente. Además, la existencia de una relación de nivel bajo, positiva y significativa entre los niveles de inteligencia emocional de los maestros de primaria y el enfoque educativo en el salón de clases. Por otro lado, los resultados también indican que la inteligencia emocional predice significativamente el manejo del aula centrado en el estudiante, así como que hay una relación de nivel medio, positiva y significativa, entre los niveles de inteligencia emocional de los maestros de primaria y sus enfoques de manejo de aula centrados en el estudiante.

Juma (2013), examinó la influencia entre la inteligencia emocional autoperceptiva de un director y el clima organizacional general de una escuela primaria pública tal como la perciben los seguidores del director. Se utilizó un diseño descriptivo de estudio de caso cuali-cuantitativo dentro de una escuela primaria pública en el medio oeste norteamericano. Las entrevistas, creadas por el investigador, fueron aplicadas al director y a 10 de sus colaboradores; una para el director y otra para los colaboradores. El cociente emocional de Bar-On (EQ-I) y el Cuestionario Climático Organizacional (OCQ) también se usaron a lo largo del estudio para determinar la influencia de la auto-percepción de la inteligencia emocional en el clima organizacional general. El investigador encontró numerosos temas recurrentes a lo largo de las entrevistas y encontró que los puntajes de inteligencia emocional del director estaban relacionados con el clima organizacional general. Aunque este estudio no determinó definitivamente la influencia de la inteligencia emocional sobre el clima organizacional general en las escuelas primarias públicas, los hallazgos del mismo podrían generalizarse a otras escuelas primarias públicas en las que los líderes tienen niveles generales de inteligencia emocional superiores a la media. El clima percibido por los seguidores es positivo. Las entrevistas analizadas en este estudio de investigación explicaron los resultados de las encuestas profundizando en el clima organizacional según lo perciben los seguidores. Los temas que se superponían en las entrevistas del director y de los seguidores validaban la auto-percepción de la inteligencia emocional del director y proporcionaban una visión sobre el clima organizacional positivo percibido por los seguidores.

Morton (2014), llevó a cabo un estudio de caso con el propósito de entender el impacto percibido de mejorar el conocimiento del maestro y la aplicación de la inteligencia emocional, tal como lo proporcionó el entrenamiento mediante el uso del Modelo de Seis Segundos, en el clima escolar en la Escuela Secundaria Mill Creek Valley, USA. El lugar era una pequeña escuela rural

que servía a comunidades múltiples en dos instalaciones localizadas en tres bloques aparte. Este estudio de caso cualitativo estuvo ligado por ubicación y semestre de otoño del año escolar 2013-2014. Las evaluaciones del clima escolar pre y post-estudio, que incluyeron preguntas abiertas, fueron administradas a estudiantes y maestros para obtener una comprensión del clima percibido. Los maestros fueron evaluados con la evaluación de Seis Segundos de Inteligencia Emocional Social (SEI). Los maestros también participaron en entrevistas semiestructuradas y en el diario reflexivo. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional del profesor se puede desarrollar o mejorar y que afecta su percepción del clima escolar. El impacto se reflejó en una mayor conciencia del maestro, la aplicación intencional de las estrategias de la IE, el reconocimiento de los beneficios de la IE en el clima escolar, el reconocimiento de los factores que impiden la IE y el clima escolar y una percepción alterada de su papel en el clima escolar. El estudio reveló una continua necesidad de enfatizar y mejorar la inteligencia emocional del maestro como un medio para mejorar el clima escolar.

Galler (2015), realizó un estudio cualitativo cuyos objetivos fueron: (a) explorar cómo los maestros destacados utilizan su inteligencia emocional para crear climas positivos en el aula y para entender el mecanismo por el cual la inteligencia emocional del maestro puede influir en su capacidad de crear y mantener estos climas; y (b) explorar si los maestros sobresalientes usan y manejan las emociones de manera diferente que los maestros típicos. Ocho maestros, entre ellos cuatro maestros típicos nominados por el administrador y cuatro maestros destacados nominados por el administrador, de una escuela religiosa, fueron estudiados de cerca a través de entrevistas semi-estructuradas y observaciones del salón de clase. Los resultados del estudio proporcionaron seis temas primarios que diferenciaron a los profesores típicos de los destacados: (a) los maestros destacados constantemente monitorearon las emociones en el aula; (b) los maestros destacados expresaron mayor empatía en respuesta a las quejas de los estudiantes; (c) los maestros destacados experimentaron mayor pasión por sus áreas temáticas, (d) los maestros destacados se involucraron en más técnicas de autorregulación emocional en respuesta a frustrantes comportamientos en el salón de clase; (e) los maestros destacados se involucraron en menores estrategias de manejo negativo en el aula; y, (f) los maestros destacados usaron técnicas centradas en los estudiantes en lugar de la auto revelación para forjar relaciones con los estudiantes.

Harney (2015), efectuó un estudio con el propósito de investigar la relación entre la inteligencia emocional de los directores de escuela y el clima escolar percibido por los profesores. El estudio también compara la inteligencia emocional y el clima escolar de dos culturas, a saber, la estadounidense y la surcoreana. Los datos cuantitativos se recopilaron usando el Mayer-Salovey-Caruso Intelligence Test para medir la inteligencia emocional de los directores de escuela y el Revised School Level Environment Questionnaire para medir el clima escolar. Se realizaron entrevistas cualitativas para ampliar los datos cuantitativos. Los resultados del estudio mostraron que cuantitativamente no hubo correlación entre la inteligencia emocional de los directores y el clima escolar en ninguna de las dos culturas. Sin embargo, los hallazgos cualitativos sugirieron que los directores estadounidenses y surcoreanos utilizan las habilidades de inteligencia emocional para desarrollar y mantener un clima escolar positivo.

# REVISIÓN TEÓRICA

## Inteligencia emocional

El concepto inteligencia, según Dueñas (2002), ha evolucionado desde distintas perspectivas a lo largo del tiempo, habiéndose profundizado el interés por su estudio en la segunda mitad del siglo XIX, período en el cual se sentaron las bases para su posterior desarrollo a partir de los métodos psicofísicos establecidos en Europa Central por Weber y Fechner, así como los estudios estadísticos de los procesos mentales iniciados en Inglaterra por Galton (quien concibió la inteligencia como una cualidad biológica determinada por factores genéticos).

El desarrollo de las técnicas estadísticas del análisis factorial y su progresiva aplicación a la evaluación de la inteligencia, según Dueñas, permitió que diversas teorías analítico-factoriales de la inteligencia se fueran configurando en torno a dos enfoques: el de un factor general (factor-G) de la inteligencia y el de los factores múltiples de la inteligencia. Sin embargo, desde que la inteligencia empieza a explicarse como un conjunto de procesos cognitivos, el enfoque de la inteligencia emocional se abre paso.

En este contexto, sostiene Dueñas, uno de los aportes que más ha influido en el desarrollo del concepto de inteligencia emocional ha sido la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la misma que identifica hasta seis tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica y personal. En este último tipo se situaría la inteligencia emocional.

Un interesante trabajo de exploración teórica efectuado por Molero, Saiz y Esteban (1998), considera que el enfoque de Gardner constituyó un marco teórico apropiado para que, en 1990, Salovey y Mayer definieran la inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (p. 25).

Por su parte, Mejía (2013) ha efectuado una detallada revisión teórica acerca de los modelos e instrumentos de medición de la inteligencia emocional. Según este autor, la aparición del constructo, en la década de los 90, se produce con la publicación del artículo *Imagination, Cognition and Personality* de Peter Salovey y John Mayer; y su expansión en popularidad con el best seller *Emotional Intelligence*, escrito por Daniel Goleman en 1995. Para Mejía, los modelos más representativos de la inteligencia emocional son tres: el modelo basado en la habilidad mental de Mayer & Salovey; el modelo de las competencias emocionales de Goleman; y, el modelo de la inteligencia emocional social de Bar-On.

El primero de ellos, también denominado modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional, se ordena jerárquicamente en cuatro ámbitos: (a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones; (b) Utilización de las emociones para facilitar el pensamiento; (c) Comprensión y análisis de las emociones; y, (d) Regulación de las emociones para promover el crecimiento

emocional e intelectual. El segundo modelo, creado por Daniel Goleman, comprende un conjunto de cuatro competencias (inicialmente fueron cinco): (a) autoconciencia; (b) autodirección; (c) aptitudes sociales; y, (d) relaciones de dirección. El tercer modelo, creado por Reuven Bar-On, introduce el término cociente emocional, planteando que la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de un individuo en su relación con las personas que lo rodean y con su ambiente. Este es el modelo que se ha utilizado en la presente investigación, razón por la cual se explicará con mayor detalle en las líneas que siguen.

Según Bar-On (2006), las primeras publicaciones en relación al constructo se remontan a la obra de Edward Thorndike sobre la inteligencia social en 1920, época en la cual las investigaciones se enfocaron en describir, definir y evaluar el comportamiento socialmente competente, hecho que influyó en la forma en que la inteligencia emocional fue conceptualizada más adelante. Es así que teóricos como Peter Salovey y John Mayer concibieron originalmente a la inteligencia emocional como parte de la inteligencia social.

En este sentido, Bar-On advierte que la literatura especializada revela diversos intentos de combinar los componentes emocionales y sociales en la construcción del concepto. Él mismo señala, en su artículo, que es más exacto referirse al mismo como “inteligencia emocional-social” en lugar de “inteligencia emocional” o “inteligencia social”.

El fundamento teórico del modelo, según el autor, se apoya en los primeros trabajos de Charles Darwin acerca de la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y adaptación de las especies, así como en la descripción de Thorndike sobre la inteligencia social y su importancia para el desempeño humano, al igual que en las observaciones de Wechsler relacionadas con el impacto de los factores volitivos y no cognitivos en el denominado “comportamiento inteligente”.

El modelo Bar-On, según su autor, proporciona la base teórica para el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), instrumento que ha desempeñado un papel instrumental en el desarrollo del mismo. De acuerdo con el modelo, la inteligencia emocional-social es una “representación de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan cómo nos entendemos y expresamos efectivamente, comprendemos y relacionamos con otros y enfrentamos a las demandas cotidianas” (p. 14). En cuanto al EQ-i, según Bar-On, es una medida de auto-reporte que proporciona una estimación de la inteligencia emocional-social, que contiene 133 ítems en forma de oraciones cortas y emplea una escala de respuesta de 5 puntos.

Por otro lado, la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo es un aspecto que no deja lugar a dudas entre los especialistas en el tema, tanto en lo que se refiere a la formación del estudiante como al rol que ejerce el profesor. Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (s/f) consideran que dos son las razones por las que el profesor debería poseer ciertas habilidades emocionales: (a) El referente más importante de un estudiante en el aula, en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos, es el profesor; quien, por lo tanto, se torna indispensable en su papel de “educador emocional”, es decir, en agente activo de desarrollo afectivo; y, (b) Las habilidades de inteligencia emocional previenen los efectos negativos del estrés docente en la medida en que desarrollan procesos de regulación emocional.

## Clima social escolar

Los autores especializados consideran que el constructo clima social escolar (también denominado clima escolar, clima educativo, etc.) es una forma específica del clima organizacional, puesto que una escuela no es sino una forma particular de organización. En este sentido se pronuncia, por ejemplo, Cid (2004) cuando sostiene que “al ser la escuela una organización, todas las consideraciones realizadas sobre el clima organizacional son aplicables al clima escolar” (p. 120). De manera similar, Becerra (2016) afirma que el concepto de clima educativo tiene como precedente el de clima organizacional, presentándose aquél como una adaptación de éste, el mismo que es propio de los sistemas organizativos productivos tales como las empresas o fábricas.

Por su parte, López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014) consideran que el clima escolar “se plantea como una adaptación del constructo clima organizacional (CO) a establecimientos educacionales” (p. 1113). Los autores consideran que, desde una perspectiva social-ecológica, es necesario que el estudio de este constructo distinga por lo menos dos niveles de análisis: un micro-clima de aula y un meso-clima de escuela.

A su turno, Sandoval (2014) afirma que el clima escolar “ha sido definido como la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar” (p. 169). Este autor también considera que el clima social escolar está compuesto de diferentes microclimas, los mismos que coexisten paralelamente al clima general imperante (clima de aula y clima laboral).

Otros autores, como Milicic y Arón (2000), sostienen que el clima social escolar se refiere a “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio” (p. 117). Estos autores también consideran que el clima social general está constituido por microclimas que, en ciertos casos, actúan como protectores del clima social general. En este contexto, clasifican a los microclimas en nutritivos y tóxicos.

Según dichos autores, los microclimas nutritivos presentan las siguientes características: (a) percepción de justicia; (b) reconocimiento explícito de los logros; (c) predominancia de la valoración positiva; (d) tolerancia a los errores; (e) sensación de sentirse valioso; (f) sentido de pertenencia; (g) conocimiento de las normas y consecuencias de la transgresión; (h) flexibilidad de las normas; (i) respeto de la dignidad, individualidad y diferencias; (j) acceso y disponibilidad de la información relevante; (k) favorecimiento del crecimiento personal; (l) favorecimiento de la creatividad; y, (m) enfrentamiento constructivo de los conflictos. En cuanto a los microclimas tóxicos, éstos presentan las siguientes características: (a) percepción de injusticia; (b) ausencia de reconocimiento; (c) predominancia de la crítica; (d) excesiva focalización en los errores; (e) sensación de invisibilidad; (f) sensación de marginalidad; (g) desconocimiento y arbitrariedad en las normas y consecuencias de su transgresión; (h) rigidez de las normas; (i) irrespeto de la dignidad, individualidad y de las diferencias; (j) falta de transparencia en los sistemas de información; (k) interferencia con el crecimiento personal; (l) obstáculos a la creatividad; y, (m) afrontamiento autoritario de los conflictos o no afrontamiento.

Por su parte, Sandoval-Caraveo, Surdez-Pérez y Pérez-Sandoval (2017), en base a la inferencia de las explicaciones de otros autores, consideran que el clima escolar “es el ambiente percibido por los miembros de una comunidad educativa; este entorno está formado por aspectos estructurales, las relaciones personales, así como por las prácticas docentes” (p. 8). Tal como advierten Mena y Valdés (2008), una característica particular de las instituciones educativas es que, a diferencia de la mayoría de organizaciones, en ellas el destinatario de los servicios que brindan es, a la vez, parte de las mismas; es decir, los estudiantes son parte activa del funcionamiento institucional. Por lo tanto, el clima social escolar no solo está conformado por las percepciones de quienes laboran en las instituciones sino, también, por “las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela” (p. 3).

Por otro lado, en relación a los instrumentos que evalúan el clima social escolar, Mena y Valdés reconocen la existencia de un constructo multidimensional, prevaleciendo dimensiones como: las relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares, los elementos relativos al funcionamiento de la organización y las condiciones físicas del ambiente. Entre los factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula, esto es, el clima del aula, estarían los siguientes: (a) aspectos estructurales de la clase: metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende; y, (b) aspectos relacionales al interior del aula: expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes, percepción del profesor sobre sí mismo, expectativas de los alumnos en relación con el profesor, percepción de los estudiantes sobre sí mismos y relaciones profesor-alumno.

Koth, Bradshaw & Leaf (2008), por su parte, consideran que siendo el clima escolar un constructo de naturaleza multidimensional, una cuestión importante en su medición es el hecho de determinar previamente la unidad de análisis apropiada: estudiantes individuales o grupos de estudiantes. En su opinión es escasa la investigación que utilice modelos de explicación de tres niveles (individual, de aula y de escuela).

A nivel de aula, según indica Pereira (2010), no existe una definición consensuada entre los autores; sin embargo:

Hay una clara concordancia al señalarla como un importante espacio de interacción, en el que coexisten profesores, profesoras, alumnas y alumnos, emociones, sentimientos, aprendizaje, valores, contenidos, estrategias, estructura física, entre otros aspectos, en fin, un espacio que bien puede ser propicio o no para el desarrollo integral del estudiantado y su aprendizaje (p. 11).

Una interesante investigación teórica publicada por Barry Fraser, en 1998, revela que una mirada histórica al campo de los ambientes de aprendizaje muestra la disponibilidad de una variedad sorprendente de cuestionarios válidos y ampliamente aplicables, los mismos que han sido desarrollados y utilizados para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el ambiente de clase (classroom environment).

En el presente trabajo de investigación se ha utilizado una versión corta de la Escala de ambiente de aprendizaje (Classroom Environment Scale) publicada por Moos y Trickett

en el año 1974. Según Fraser & Fisher (1983), dicha escala, diseñada para su aplicación en el nivel de educación secundaria y conformada por un total de 9 dimensiones y 90 ítems, ocupaba considerables cantidades de tiempo para su administración y puntuación, razón por la cual, desarrollaron y validaron una versión corta de solo 24 ítems (a razón de 4 ítems por cada una de las siguientes 6 escalas: implicación, afiliación, apoyo al profesor, orientación a tareas, orden y organización, claridad de normas).

### **Relación entre inteligencia emocional y clima social escolar**

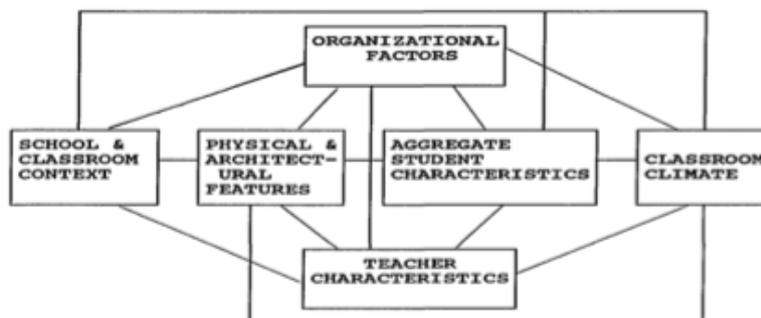
Como ya es sabido, los actores principales (no los únicos) en todo proceso educativo resultan ser los estudiantes y los profesores, entre los cuales se producen importantes y decisivas dinámicas de interacciones que favorecen o perjudican el aprendizaje. Al respecto, Pereira informa la existencia de diferentes investigaciones que enfatizan en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Dichos trabajos, según el autor:

Hacen referencia no solo al impacto de carácter positivo que tienen las dinámicas relacionales en el clima de la clase, sino también hay quienes reportan interacciones negativas que tienen una clara repercusión en la conformación de un clima de aula inadecuado, con el consecuente impacto en el desarrollo del estudiantado.

En este contexto, según Pereira, el clima del aula va a estar determinado en gran medida por el comportamiento del docente y las interacciones que se produzcan con los estudiantes. Aunque pertinentemente aclara que también existen otros factores exógenos que van determinando las vivencias escolares, tales como la familia, el ambiente de la comunidad, la cultura imperante, etc. Según el autor, factores propios del docente tales como las características de su personalidad, su concepto de aprendizaje, las estrategias que utiliza, así como el modo en que asume o no las emociones y sentimientos en la dinámica escolar, resultan ser factores determinantes en la generación del clima de aula.

Por su parte, según Lockwood (1991), Moos desarrolló un modelo conceptual en el que el clima de aula estaba determinado de manera directa e indirecta por 5 factores como los siguientes: contexto de la escuela y del aula, características arquitectónicas, características organizacionales, características del profesor y característica agregadas del estudiante (ver figura 1).

Figura 1. Modelo de factores determinantes del clima de aula de Moos



Nota: Tomado de Lockwood (1991, p. 21).

Como se podrá apreciar, en ambos enfoques explicativos de los factores determinantes del clima de aula se encuentra el correspondiente a las características del profesor, una de las cuales corresponde a su personalidad y comportamiento. El presente trabajo de investigación se ha centrado en determinar la relación existente la inteligencia emocional del profesor y el clima de aula correspondiente.

## **METODOLOGÍA**

El estudio responde a un enfoque cuantitativo toda vez que mide la situación actual de cada variable y calcula la relación entre las mismas. Su diseño es de tipo no experimental con alcance correlacional transversal, puesto que no se ha manipulado ninguna de las variables en estudio y solo ha tratado de demostrar la relación existente entre las mismas en un punto determinado del tiempo.

La población comprende un total de 15 profesores, a los que se les aplicó el Cuestionario de inteligencia emocional; y, 298 estudiantes, a los que se les aplicó el Cuestionario de clima social escolar. Por tratarse de una población relativamente pequeña, la muestra ha sido la misma, tal como se aprecia a continuación.

La técnica utilizada ha sido la encuesta. Los instrumentos de recolección de datos han sido dos cuestionarios:

- Baron emotional Quotient Inventory, según la versión adaptada de Ugarriza (2001); y,
- Escala de clima social escolar de Moos y Trickett, según la versión corta de Fraser & Fisher (1983).

La validez del instrumento se ha determinado mediante el método de juicio de expertos. La confiabilidad de los instrumentos ha sido acreditada a través del cálculo del alfa de Cronbach de cada uno de ellos, utilizando el programa EXCEL, habiéndose alcanzado un alfa de 0,7722 y de 0,6836, respectivamente.

El análisis de los datos recogidos se ha efectuado mediante estadísticos descriptivos y de correlación. Para calcular los estadísticos descriptivos por cada variable se ha utilizado el programa EXCEL y para determinar la correlación entre ellas se ha aplicado el coeficiente Rho de Spearman, con ayuda del software especializado SPSS.

La decisión de utilizar el coeficiente Rho de Spearman, como medida de correlación, estuvo determinada por la aplicación de la prueba de normalidad Shapiro-Wilks (prueba que es recomendada para muestras pequeñas, es decir, menores a 30 observaciones). Esta prueba se aconseja utilizar para supuestos en que una o las dos variables en estudio no presentan una distribución normal (Lizama y Boccardo, 2014).

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk			
Variable	Statistic	df	Sig.
Cociente emocional	0,967	15	0,812
Clima social escolar aula	0,833	15	0,010

En este sentido, tal como se aprecia en el cuadro anterior, la variable cociente emocional cumple con el supuesto de una distribución normal (nivel de significancia mayor a 0,5); caso contrario ocurre con la variable clima social escolar en aula.

**Tabla 1**

*Puntajes cociente emocional por dimensiones y profesor.*

Dimensiones Profesor	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo estrés	Estado ánimo	General
1	129,1	130,3	126,3	132,1	127,8	133,6
2	119,9	118,7	101,3	105,2	108,8	110,8
3	116,6	113,7	117,5	130,7	124,3	122,0
4	108,3	115,3	105,7	101,0	96,7	104,2
5	112,4	116,2	108,7	103,8	101,9	110,8
6	86,6	115,3	88,1	102,4	91,6	90,4
7	103,3	121,2	92,5	113,7	95,0	104,9
8	104,9	128,7	110,1	109,5	112,2	112,5
9	113,3	107,8	108,7	84,0	108,8	102,6
10	113,3	117,0	121,9	118,0	105,3	117,1
11	104,9	117,0	11,6	106,7	103,6	107,8
12	93,3	117,0	105,7	110,9	101,9	103,2
13	92,4	117,8	98,4	113,7	91,6	100,9
14	99,1	109,5	102,8	96,7	93,3	97,3
15	114,1	117,0	101,3	118,0	112,2	113,8

Los puntajes calculados que se muestran en la tabla anterior oscilan entre un mínimo de 90,4 (profesor 6) y un máximo de 133,6 (profesor 1); lo que indica, según la escala de medición utilizada, una capacidad emocional general promedio y por encima del promedio, del siguiente modo: a) solo uno de ellos posee una capacidad emocional marcadamente alta (profesor 1); b) solo dos de ellos poseen una capacidad emocional alta (profesores 3 y 10); y, c) los doce restantes poseen una capacidad emocional promedio (profesores 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 y 15).

Por su parte, los puntajes correspondientes al clima social de aula de cada profesor, según la percepción de sus alumnos, se aprecia en la tabla 2.

**Tabla 2**  
*Puntajes clima social escolar en aula por dimensiones y profesor*

<b>Dimensiones Profesor</b>	<b>Implicación</b>	<b>Afiliación</b>	<b>Apoyo profesor</b>	<b>Orientación tareas</b>	<b>Orden y organización</b>	<b>Claridad normas</b>	<b>Total</b>
1	10,9	11,2	11,0	10,7	9,9	10,6	64,5
2	11,5	11,1	11,4	11,1	10,7	11,1	66,7
3	8,9	10,1	9,3	8,7	8,4	10,1	55,2
4	8,3	10,2	10,0	8,8	8,5	9,1	54,6
5	9,1	9,9	9,7	9,8	8,9	10,1	57,3
6	8,5	10,0	9,0	10,3	8,2	10,0	55,6
7	8,9	10,2	8,5	10,3	9,8	10,3	57,6
8	10,2	11,1	10,9	11,5	10,8	11,0	65,3
9	10,5	11,4	11,5	11,5	11,0	11,3	67,1
10	8,6	9,9	9,9	9,3	9,0	9,8	55,9
11	9,3	10,3	9,9	8,2	9,7	10,1	57,3
12	9,4	9,9	9,5	9,5	9,4	9,4	56,5
13	8,6	9,5	9,9	10,4	9,9	10,0	57,8
14	10,4	9,6	9,8	10,7	9,7	10,0	59,8
15	7,8	8,8	7,9	10,6	9,8	9,4	54,1

Los puntajes que se muestran en la tabla anterior oscilan entre un mínimo de 54,1 (profesor 15) y un máximo de 67,1 (profesor 9); lo que indica, según la escala de medición utilizada, un clima social escolar regular y bueno, del siguiente modo: a) el clima social escolar de aula de diez profesores es bueno: profesores 1, 2, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 y 14; y, b) el clima social escolar de aula de los restantes cinco profesores es regular: profesores 3, 4, 6, 10 y 15.

Por otro lado, en la tabla 3 se aprecian los resultados de la correlación entre la inteligencia emocional de los profesores y el clima social escolar de su respectiva aula.

**Tabla 3**

*Matriz de correlación entre cociente emocional y clima social escolar de aula*

		Implicación	Afiliación	Apoyo profesor	Orientación tareas	Orden y organización	Claridad normas	Clima social escolar aula
<b>Intrapersonal</b>	Coefficiente de correlación	0,289	0,397	0,357	0,135	0,229	0,357	0,089
	Sig. (bilateral)	0,295	0,143	0,191	0,633	0,412	0,191	0,753
	N.	15	15	15	15	15	15	15
<b>Interpersonal</b>	Coefficiente de correlación	0,192	0,206	0,145	0,234	0,472	0,260	0,292
	Sig. (bilateral)	0,492	0,462	0,607	0,401	0,076	0,349	0,292
	N.	15	15	15	15	15	15	15
<b>Adaptabilidad</b>	Coefficiente de correlación	0,274	0,230	0,367	0,119	0,046	0,150	0,112
	Sig. (bilateral)	0,322	0,409	0,179	0,672	0,871	0,594	0,691
	N.	15	15	15	15	15	15	15
<b>Manejo estrés</b>	Coefficiente de correlación	-0,175	-0,154	-0,275	-0,211	0,006	-0,078	-0,260
	Sig. (bilateral)	0,533	0,584	0,322	0,451	0,982	0,781	0,350
	N.	15	15	15	15	15	15	15
<b>Estado ánimo</b>	Coefficiente de correlación	0,351	0,452	0,304	0,199	0,332	0,405	0,123
	Sig. (bilateral)	0,200	0,091	0,271	0,478	0,226	0,135	0,663
	N.	15	15	15	15	15	15	15
<b>Cociente emocional</b>	Coefficiente de correlación	0,082	0,209	0,083	-0,102	0,072	0,191	-0,117
	Sig. (bilateral)	0,770	0,454	0,770	0,717	0,800	0,495	0,677
	N.	15	15	15	15	15	15	15

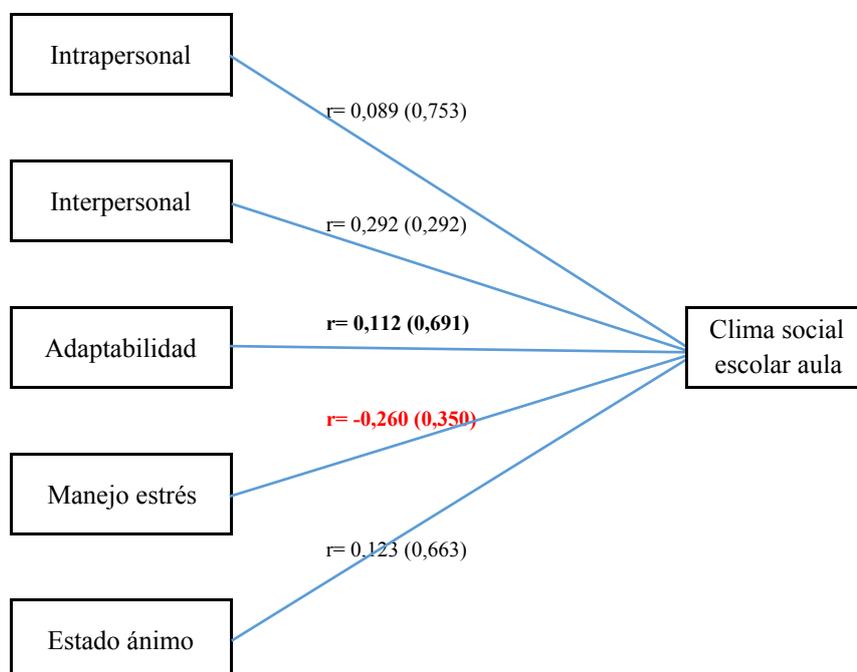
\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cálculo del coeficiente Rho de Spearman, tal como se puede apreciar en la tabla anterior, ha podido demostrar, en el caso de la presente investigación, la existencia de una relación inversa (-0,117) entre las dos variables estudiadas, aunque no significativa (0, 677).

Asimismo, tal como se observa en la figura 2, las correlaciones efectuadas entre las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional y el clima social escolar de aula, demuestran la existencia de una relación directa entre dichas dimensiones y la variable clima social escolar de aula, a excepción de la dimensión manejo del estrés (-0,260), dimensión que es la que, finalmente, determina la dirección inversa de la relación entre las dos variables estudiadas. Cabe precisar que, en todos los casos, las relaciones no son significativas (tal como se aprecian en las cifras entre paréntesis).

Figura 2. Correlaciones entre dimensiones inteligencia emocional y clima social escolar de aula



Nota: Datos extraídos tabla 7

## DISCUSIÓN

Las estadísticas descriptivas aplicadas a los datos recogidos han permitido demostrar que, en principio, la inteligencia emocional autoreportada de los 15 profesores analizados (medida a través del cálculo del cociente emocional) se ubica mayormente en el nivel promedio de la escala utilizada (12 profesores), con excepción de 3 de ellos que se ubican por encima del promedio (2 en un nivel alto y 1 en un nivel marcadamente alto). Asimismo, han permitido demostrar que el clima social escolar de aula, en la percepción de los alumnos, es mayormente bueno (en el caso de 10 profesores) y, en menor medida, regular (en el caso de 5 profesores).

En lo que concierne al objetivo general de la presente investigación, la aplicación del coeficiente de correlación Rho de Spearman a los datos recogidos ha determinado la existencia de una relación inversa (-0,117), aunque no significativa (0,677), entre la inteligencia emocional de los profesores y el clima social escolar de sus respectivas aulas. Estos resultados invalidan la hipótesis alternativa planteada, esto es, la existencia de una relación directa entre dichas variables.

Por otro lado, la aplicación del mismo coeficiente ha determinado la existencia de una relación directa, aunque no significativa, en la mayoría de las dimensiones componentes de la inteligencia emocional de los profesores con el clima social escolar de aula, excepto en la dimensión manejo del estrés (-0,260); que es la que, finalmente, determina la dirección general de la correlación. Así, tenemos una relación directa entre inteligencia intrapersonal (0,089), inteligencia interpersonal (0,292), inteligencia de adaptabilidad (0,112), e inteligencia de estado de ánimo (0,123) y clima social escolar de aula.

Por lo tanto, los resultados de la correlación general efectuada difieren y se asemejan, en parte, con los obtenidos en la investigación desarrollada por Tok, Tok & Dolapçioğlu, los mismos que habían revelado que la inteligencia emocional era un predictor positivo débil del manejo del aula centrado en el docente. En el caso de la presente investigación, por un lado, la relación general encontrada es inversa aunque débil o no significativa; por otro lado, es directa aunque débil en cuanto a 4 de las 5 dimensiones componentes de la inteligencia emocional.

A su turno, los hallazgos encontrados confirman, en cierto modo, los postulados teóricos que han sido expuestos por la literatura especializada. En efecto, tal como sostiene Pereira, el clima social escolar de aula no solo va a estar determinado por las características del profesor y las interacciones que se produzcan con los estudiantes, sino, también, por un conjunto de factores exógenos que afectan las vivencias escolares tales como la familia, el ambiente de la comunidad, la cultura imperante, etc. En este caso, tal como se ha demostrado, algunas dimensiones de la inteligencia emocional de los profesores sí guardan alguna relación directa (aunque no significativa) con el clima social escolar de aula percibida. Es de presumir que otros factores son los determinantes. En este mismo sentido, el modelo de Moos, traído a colación por Lockwood, plantea que las características del profesor, una de las cuales corresponde a su personalidad y comportamiento, se convierten en solo uno de los factores determinantes del clima social escolar de aula.

En todo caso, es pertinente advertir que los resultados del presente trabajo solo resultan siendo válidos para el caso estudiado, es decir, la institución educativa analizada. En este sentido, la muestra utilizada, por conveniencia, es una de las principales limitaciones de la investigación, debido a su tamaño. Futuros trabajos de investigación, con muestras más amplias y en otras instituciones educativas, podrían echar mayores luces al respecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, pp. 13-25.
- Becerra, S. (2016). School climate of educational institutions: Design and validation of a diagnostic scale. *International Education Studies*, 9 (5), pp. 96-107.
- Benites, L. (2011). Convivencia escolar y calidad educativa. *Cultura*, 25, pp. 143-164.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centro de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), pp. 113-144.
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/images/stories/BANDERASFINAL.pdf>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, pp. 77-96.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (s/f). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/lramirez/Downloads/759Extremera%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/lramirez/Downloads/759Extremera%20(1).PDF)
- Fraser, B. & Fisher, D. (1983). Development and validation of short forms of some instruments measuring student perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Science Education*, 67 (1), pp. 115-131.
- Galler, D. (2015). *Emotional intelligence and positive classroom climate an explorationm of how outstanding teachers use emotional intelligence to create positive classroom climates* (A dissertation submitted to the Faculty of the graduate school of applied and professional psychology of Rutgers, in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Psychology). State University of New Jersey, USA. Recuperado de: <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/48177/PDF/1/>
- Gobierno Regional La Libertad (2010). *Proyecto educativo regional de La Libertad 2010-2021*. Trujillo, Perú. Recuperado de: [http://www.cne.gob.pe/images/stories/per/PER\\_La\\_Libertad.pdf](http://www.cne.gob.pe/images/stories/per/PER_La_Libertad.pdf)
- Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Hacia una mejor calidad de la gestión educativa peruana en el siglo XXI. *Investigación Educativa*, 14 (26), pp. 39-49.

- Harney, E. (2015). Correlation of emotional intelligence of school leaders and school climate: a cross-cultural comparison between American and south Korean schools. *Indiana University of Pennsylvania Knowledge Repository. Theses and Dissertations. Paper 196*. Recuperado de: <http://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1209&context=etd>
- Juma, D.L. (2013). *The relationship between emotional intelligence of Principals and the overall organizational climate of public elementary schools* (A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the Degree Doctorate of Education). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona, USA. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/e498f30a6d447dd21619465ea86c5e4b/1?pq-origsite=scholar&cbl=18750&diss=y>
- Koth, C., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2008). A multilevel study predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), pp. 96-104.
- Lizama, P. y Boccardo, G. (2014). *Guía de asociación entre variables (Pearson y Spearman en SPSS)*. Ayudantía Estadística I. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: [file:///C:/Users/lramirez/Downloads/9\\_Coeficientes\\_de\\_asociaci\\_n\\_Pearson\\_y\\_Spearman\\_en\\_SPSS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lramirez/Downloads/9_Coeficientes_de_asociaci_n_Pearson_y_Spearman_en_SPSS%20(1).pdf)
- Lockwood, J. (1991). *Relationship of perceived classroom social climate and course performance in computer literacy classes* (A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy). Iowa State University, USA. Recuperado de: <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10609&context=rtd>
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13 (3), pp. 1111-1121.
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17, pp. 10-32.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Documento Valoras UC. Recuperado de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *PSYKHE*, 9 (2), pp. 117-123.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), pp. 11-30.

- Morton, C. (2014). *Exploring teacher emotional intelligence and its impact on school climate* (An abstract of a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree Doctor of Education). Kansas State University, USA. Recuperado de: <https://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/17313/CleionMorton2014.pdf?sequence=1>
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, XIV, pp. 7-20.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, pp. 153-178.
- Sandoval-Caraveo, M., Surdez-Pérez, E. y Pérez-Sandoval, A. (2017). Clima escolar del campus de ingeniería y arquitectura de una universidad pública mexicana desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista electrónica Educare*, 21 (2), pp. 1-21.
- Tok, T.N., Tok, S.T. & Dolapçioğlu, S.D. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research*, 4 (2), pp. 134-142.
- Uganiza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, pp. 129-160.