



Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes

Héctor González-Mayorga

Universidad de León

mail: hgonm@unileon.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1161-1694>

Agustín Rodríguez-Esteban

Universidad de León

mail: arodef@unileon.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7409-5976>

RESUMEN

La eficacia en la gestión del aula es una de las principales preocupaciones del colectivo docente al ser uno de los ámbitos competenciales a desarrollar por el profesorado como garante de éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del presente estudio es analizar la influencia de la formación inicial y continua en la autoeficacia del docente en la gestión del aula, así como conocer la capacidad predictiva de otras variables sobre la autoeficacia. Además, se describen perfiles docentes por niveles educativos. Se planteó un estudio de carácter predictivo utilizando datos de la última versión de la encuesta TALIS 2018, a partir de la muestra española conformada por 11527 docentes de educación primaria y secundaria. Los resultados indican que, tanto la formación inicial como la formación continua, son variables predictoras del nivel de autoeficacia de los docentes en la gestión del aula. Sin embargo, el tipo de formación ejerce un efecto distinto según el nivel educativo. Otras variables como los años de experiencia profesional, el comportamiento disruptivo en el aula y el nivel educativo ejercen un poder predictivo. Se pone de manifiesto la importancia de la formación docente, especialmente la continua, en estrategias de gestión del aula.

Palabras clave: formación, profesorado, gestión del aula, autoeficacia.

Classroom management self-efficacy in primary and secondary teachers: predictor variables and teacher profiles

ABSTRACT

Effectiveness in classroom management is one of the main concerns among teachers, as the development of this competence is key to succeed in the teaching and learning processes. The aim of this study is to analyse the influence of initial and in-service training on teachers' self-efficacy in classroom management, as well as to discern the predictive capacity of other variables on this competence. In addition, teacher profiles are described, categorised in different educational levels. A predictive study was conducted using data from the TALIS 2018 survey, based on the Spanish sample of 11,527 primary and secondary teachers. The results indicate that both initial and in-service training are predictors of the teachers' level of self-efficacy in classroom management. However, the types of training they receive have different effects depending on their educational level. Other variables, such as teaching experience, disruptive behaviour in the classroom, and educational level have a predictive effect. Therefore, the importance of teacher training in classroom management—especially in-service training—is highlighted.

Keywords: training, teachers, classroom management, self-efficacy.

1. Introducción

En los últimos tiempos, el paradigma educativo ha focalizado su investigación en el diseño de prácticas instruccionales centradas en el alumno con el fin de potenciar su desarrollo integral (Huang y Liaw, 2018). En este sentido, la gestión del aula es uno de los ámbitos competenciales a desarrollar por el profesorado como garante de éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ribota, 2020). Van Tartwijk y Hammerness (2011) han definido la gestión del aula como el conjunto de estrategias empleadas para generar y mantener un clima adecuado que favorezca la participación de los alumnos en su propio aprendizaje, así como el uso eficaz del tiempo durante las clases. Diversos estudios han identificado la gestión del aula como una variable predictora del rendimiento académico de los estudiantes (Ahmad *et al.*, 2017; Chinedu y Chinwendu, 2020; Omodan *et al.*, 2018). A esto hay que añadir que “una buena gestión del aula puede prevenir la aparición de conflictos entre el alumnado y el profesor” (Uruñuela, 2019, p. 43).

Bandura (1997) definió la autoeficacia como los juicios de las personas sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar lo necesario para alcanzar sus objetivos. Extrapolando este concepto al ámbito educativo, Brouwers y Tomic (2000) definen la autoeficacia en la gestión del aula como aquel conjunto de creencias de los profesores sobre su capacidad para establecer un entorno de aprendizaje ordenado y, por tanto, para gestionar eficazmente el comportamiento disruptivo de los alumnos. Por su parte, Carbonero *et al.* (2010) afirman que la autoeficacia docente es el grado en que un profesor cree que puede influir en el rendimiento de sus alumnos. La gestión del aula es una de las principales preocupaciones del profesorado. Tanto es así, que el Estudio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) la recoge como una de las tres dimensiones de la autoeficacia docente (Ainley y Carstens, 2018).

Son varios los trabajos que han puesto de manifiesto la relación entre la autoeficacia en la gestión del aula y las prácticas instruccionales. Holzberger *et al.* (2013), mediante un estudio longitudinal en el contexto alemán, encontraron una relación positiva de este concepto sobre la calidad de la enseñanza. Hallazgos similares encontraron Chen *et al.* (2020) empleando una muestra de 3106 profesores de secundaria taiwaneses. Por otro lado, diversos estudios han analizado la relación entre la autoeficacia del profesorado en la gestión del aula y variables demográficas como el género, la edad o los años de experiencia docente. Los resultados no siempre han sido consistentes. Así, en el caso del género, mientras que los estudios de Shaukat y Iqbal (2012) o de Butucha (2013), en el contexto internacional, encuentran que los hombres expresan un mayor nivel de autoeficacia, otros estudios no muestran diferencias en esta variable (Nejati *et al.*, 2014; Oktan y Kivanç Çağanağa, 2015) o, incluso, señalan que son las profesoras quienes tienen una mayor autoeficacia (Alwaleedi, 2017). Sobre la edad, Leshia (2017) encontró que cuanto mayor es la edad de los profesores, mayor es su autoeficacia en la gestión del aula, en contraposición a los hallazgos de Shaukat y Iqbal (2012), quienes hallaron que los profesores más jóvenes tenían un mejor control del aula que el profesorado más mayor. Respecto a la experiencia docente, diversos estudios mostraron que el profesorado con mayor experiencia es más eficaz en la gestión del aula que los profesores más noveles, sugiriendo que permite a los docentes anticiparse a los problemas y adaptar, en consecuencia, sus prácticas de gestión del aula (Bay, 2020; Berger *et al.*, 2018). Asimismo, Klassen y Chiu (2010) encontraron que, si bien

la autoeficacia en la gestión del aula aumenta desde el momento en que comienza la carrera profesional del docente, esta desciende a partir del vigesimotercer año, debido a factores como el estrés o la insatisfacción laboral. Estos resultados fueron corroborados posteriormente por estudios en los que se añadieron otros factores contextuales intrínsecos al centro educativo, como la baja motivación de los estudiantes, los problemas de disciplina o la falta de cohesión entre el colectivo docente (Holzberger y Prestele, 2021; Skaalvik y Skaalvik, 2018). Este descenso en la autoeficacia, sin embargo, no ha sido encontrado por Lazarides *et al.* (2020), quienes hallaron que la autoeficacia en la gestión del aula se forja en la formación inicial del profesorado, manteniéndose estable a lo largo de la carrera profesional.

La autoeficacia en la gestión del aula también ha sido relacionada con otras variables contextuales, como la titularidad del centro educativo, el ámbito geográfico o la ratio de alumnos. Butucha (2013) observó que los profesores de centros privados tienen un mayor nivel de autoeficacia con respecto a la gestión del aula que los profesores de centros públicos. Este mismo autor no encontró diferencias significativas al respecto entre los profesores de centros de ámbito urbano y de ámbito rural. Por su parte, Tang *et al.* (2020) hallaron que el tamaño de la clase influye en la autoeficacia del profesorado de secundaria participante determinando que, cuanto mayor es la ratio de profesores y estudiantes, menores son sus niveles de autoeficacia. Asimismo, Reeves *et al.* (2017) revelaron que un mayor tamaño de la clase tenía un efecto negativo en Japón, pero un efecto positivo en Estados Unidos. También se ha estudiado la relación entre la autoeficacia en la gestión del aula y la disciplina del aula. Así, Lopes *et al.* (2017) hallaron una relación inversamente proporcional entre el nivel de autoeficacia del profesorado y el número de conductas disruptivas en el aula.

Respecto a la formación, Callealta *et al.* (2020) hacen hincapié en la influencia que tiene la formación inicial en la adquisición y el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño profesional, constituyendo los verdaderos pilares que sustentan la profesión. En este sentido, Tuchmans y Isaacs (2011) y, posteriormente, Hartl y Holzberger (2022) encontraron que la formación inicial del profesorado ejerce una gran influencia en la autoeficacia y en la motivación de los docentes, cuyos niveles se sostienen en el tiempo una vez comienza su trayectoria profesional. Por su parte, Del Arco *et al.* (2021) encontraron que la fase de prácticas recibida en la formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria favorece el desarrollo de las competencias relacionadas con la gestión del aula, otorgándole un papel importante al rol activo del futuro docente en prácticas. Sin embargo, Ma *et al.* (2022) hallaron que los profesores de secundaria consideran que los contenidos de carácter práctico en su formación inicial son insuficientes, aspecto que repercute negativamente en su autoeficacia en torno a la gestión del aula. Estos profesores demandan una mayor formación específica en este ámbito. Estos hallazgos contrastan con los de Kaku y Arthur (2021), quienes encontraron altas puntuaciones en autoeficacia en estrategias instruccionales y en la gestión del aula en profesores de Economía en fase de formación inicial. En cuanto a la formación continua, Tzivinikou (2015) estudió la relación entre este tipo de formación y la autoeficacia en las prácticas instruccionales en profesores de educación primaria y de educación especial, demostrando que la formación tuvo un impacto positivo en la autoeficacia en la gestión del aula. Resultados similares fueron encontrados por Latouche y Gascoine (2019). Por su parte, Reeves y Hamilton (2022) describieron como especialmente útiles en este sentido las actividades formativas que ponen el foco en la colaboración entre el profesorado, tales como la observación o

la tutoría entre iguales. Además, Piştav-Akmeşe y Kayhan (2019) encontraron que los profesores con una mayor autoeficacia presentaban, a su vez, una mayor demanda de necesidades formativas.

En base a esta revisión, para el presente estudio se plantean los siguientes objetivos: a) analizar la influencia de la formación inicial y continua en la autoeficacia en la gestión del aula; b) conocer la capacidad predictiva de otras variables sobre la autoeficacia; y c) describir perfiles docentes de autoeficacia en gestión del aula por niveles educativos.

2. Método

2.1. Participantes

Se planteó un estudio de carácter predictivo realizando un análisis secundario de datos de la última versión de la macroencuesta TALIS 2108. Dado el rigor metodológico de esta encuesta, promovida por la OCDE (OECD, 2019a); la amplia muestra con la que trabaja, un total de 205464 profesores; y considerando que, dentro de su doble finalidad: conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y describir las condiciones de trabajo del profesorado, se recogen las variables de interés para el estudio; se considera que es una fuente de información idónea para alcanzar los objetivos de la presente investigación. En la versión básica de la encuesta, dirigida a profesionales de educación secundaria inferior (ISCED-2), participaron 48 países y economías. Once países, entre ellos España, participaron también en la versión dirigida a docentes y directores de educación primaria (ISCED-1). La recogida de datos se realizó entre septiembre y diciembre de 2017, participando un total de 51782 profesores de primaria y 153682 docentes de secundaria (7246 y 7407 en España, respectivamente) (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEyFP], 2019).

Para configurar la matriz de datos del presente estudio, se fusionaron las bases de datos de profesorado de primaria y secundaria inferior y se seleccionaron los docentes de la muestra española. Se incorporaron los ítems relativos a las características estructurales del centro educativo que se recogía en la base de datos de directores en España. La muestra de trabajo final, considerando a los docentes que respondieron a las variables objeto de la investigación, quedó conformada por 11527 docentes, 48,5% de primaria y 51,5% de secundaria.

2.2. Instrumento y variables

Se utilizaron los datos del cuestionario de profesores (*teacher questionnaire*), formado por un total de 58 preguntas, junto con dos de los ítems del cuestionario de directores (*principal questionnaire*): titularidad del centro y ámbito geográfico.

La variable dependiente (en adelante VD) utilizada fue "Autoeficacia en la gestión del aula" (T3SECLS), índice numérico generado por TALIS 2018 a partir de las respuestas dadas a la pregunta 34 del cuestionario: En su enseñanza, ¿en qué medida puede hacer lo siguiente? Los ítems que recoge son: a) Controlar el mal comportamiento en el aula (TT2G34D), b) Dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos (TT2G34F), c) Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula (TT2G34H), y d) Lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido (TT2G34I). En cuanto a su fiabilidad, este índice presenta, en la muestra española, un valor $\omega=0,864$ (OECD, 2019a).

Para los objetivos del estudio, la variable se recodificó en una variable dicotómica con dos grupos o categorías utilizando los valores de los percentiles 40 y 60 como criterios de corte. Se des-

estimaron aquellos registros situados entre estos dos valores por su menor discriminación en la caracterización de los grupos.

Como variables predictoras se utilizaron: la formación inicial y continua, el sexo, los años de experiencia profesional. Se incorporaron también las variables de centro-aula: titularidad, ámbito, ratio estudiante-profesor y la valoración que hacen los docentes del clima disciplinario de su aula. Este último índice revela valores más altos en aulas caracterizadas por mayores grados de comportamiento disruptivo (véase MEyFP, 2019 y OECD, 2019a para una descripción en detalle de los índices y preguntas). La variable nivel educativo en el que imparte docencia el encuestado fue utilizada de dos formas. En un primer momento, y dado que, para dar respuesta al segundo objetivo, se pretendía identificar si el nivel educativo presentaba poder predictivo sobre el nivel de autoeficacia en la gestión del aula expresado por el docente, se incluyó, en los análisis de regresión, esta variable como una variable predictora más. En un segundo momento, esta fue utilizada como variable de segmentación para diferenciar, por separado, los perfiles docentes de autoeficacia en gestión del aula en primaria y secundaria obligatoria, tercer objetivo de la investigación.

La Tabla 1 muestra las variables y categorías formadas. En las variables predictoras, se recoge el porcentaje de profesores que manifiestan una mayor autoeficacia en la gestión del aula en cada categoría (valores iguales o superiores al percentil 60). Las variables RATIO y DISCIPL han sido recodificadas a partir de los índices numéricos que ofrece TALIS 2018, STRATIO y T3D-ISC respectivamente, utilizando, como valor de corte, el valor de la mediana. En la tabla se presenta, debajo del nombre de cada variable, la pregunta del cuestionario o, en su caso, el valor del índice utilizado.

Tabla 1.
Variables y categorías utilizadas. Elaboración propia.

Nombre	Descripción	Categorías	% Sujetos
GESTION (T3CLASM)	Autoeficacia expresada por el docente en la gestión del aula	0. Baja ($P_{<40}$)	42,8%
		1. Media/alta ($P_{>60}$)	57,2%
Variables predictoras			
SEXO (TT3G01)		0. Hombre	39,4%
		1. Mujer	57,8%
EXP_PROF (TT3G11B)	Años de experiencia profesional	0. ≤ 16	53,9%
		1. > 16	60,7%
FORM_INI (TT3G06I)	Inclusión de contenidos de gestión del aula en la formación inicial	0. No	51,1%
		1. Sí	63,8%
FORM_CNT (TT3G23I)	Realización de cursos en materia de gestión del aula (12 meses anteriores a la realización de la encuesta)	0. No	51,8%
		1. Sí	61,8%
TITULAR (TC3G12)	Titularidad del centro	0. Privado/Concertado	63,5%
		1. Público	54,5%

Nombre	Descripción	Categorías	% Sujetos
AMBITO (SCHLOC)	Ámbito geográfico	0. Hasta 3000 personas	58,4%
		1. De 3001 a 100000	55,8%
		2. Más de 100000	58,8%
RATIO (STRATIO)	Ratio estudiante-profesor	0. <=12,3	51,7%
		1. >12,3	62,4%
DISCIPL (T3DISC)	Clima disciplinario del aula	0. Adecuado (<=8,4)	71,3%
		1. Disruptivo (>8,4)	42,7%
NIVEL	Nivel en el que imparte docencia el encuestado	0. Secundaria obligatoria (ISCED-2)	48,1%
		1. Primaria (ISCED-1)	66,4%

2.3. Análisis de datos

En primer lugar, se llevó a cabo una regresión logística binaria. Esta modalidad de regresión, útil cuando se trabaja con variables dependientes dicotómicas, refleja la probabilidad de que se produzca un suceso; en nuestro caso, que el docente exprese un nivel medio-alto ($\geq P_{60}$) de autoeficacia en la gestión del aula (VD) en función del comportamiento de un conjunto de variables explicativas de acuerdo con la siguiente ecuación (Pituch y Stevens, 2015):

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k)}}$$

Para una mejor interpretación de los coeficientes de regresión β , se estiman las razones de probabilidad (*odds ratio*) de cada variable, que tomaran valores superiores a la unidad cuando incrementen la probabilidad de que el docente exprese un medio-alto nivel de autoeficacia, y menores a la unidad, en caso contrario. Se han desarrollado tres modelos o especificaciones para controlar el posible efecto de confusión (Bliss *et al.*, 2012; Silva y Barroso, 2004) de las variables demográficas y, especialmente, el nivel educativo sobre la capacidad predictiva de las variables relativas a la formación sobre la autoeficacia.

En segundo lugar, se utilizaron técnicas de segmentación para definir los perfiles de docentes que muestran mayor (y menor) nivel de autoeficacia en la gestión del aula. Se desarrollaron dos árboles de decisión independientes en primaria y secundaria, utilizando el procedimiento CHAID. Este procedimiento permite identificar segmentos de población, mutuamente excluyentes, definidos por características similares. Las variables seleccionadas para la formación de estos perfiles fueron: la formación (inicial y continua) junto con la experiencia profesional.

3. Resultados

3.1 Factores que predicen la autoeficacia en la gestión del aula

La Tabla 2 ofrece los resultados de la estimación realizada para describir los factores que predicen la autoeficacia en la gestión del aula en docentes de primaria y secundaria obligatoria en España. Respecto a la evaluación de la significación global

del modelo, el valor del estadístico chi-cuadrado de Pearson y el nivel de significación asociado nos indican que la inclusión de las distintas variables mejora, de forma significativa, la capacidad predictiva del modelo, en cada uno de los casos, respecto al modelo nulo ($p < 0,000$ en los tres casos). La prueba de Hosmer y Lemeshow, con valores de significación del estadístico superiores a 0,05 en las tres especificaciones, confirma la idoneidad del modelo propuesto. El supuesto de no multicolinealidad entre variables fue comprobado analizando los valores de correlación existentes para cada par de variables predictoras. Todos ofrecieron índices de correlación inferiores a 0,3 a excepción de la variable ratio, que presentó correlaciones cercanas a este criterio con las variables titularidad, nivel de enseñanza y ámbito geográfico. Al tratarse de una variable de control, se decidió mantenerla en el modelo.

El modelo final, resultante de incorporar todas las variables, clasifica correctamente a un 66,6% de los sujetos y explica más del 17% de la varianza final de la VD (R^2 de Nagelkerke). Este valor se encuentra próximo a los valores de referencia de 0,2 y 0,3 que se consideran suficientes para un buen ajuste en modelos que trabajan con variables cualitativas (López-Roldán y Fachelli, 2015).

En la tabla se pueden observar los coeficientes de regresión de cada una de las variables junto con la significación estadística asociada a los mismos y sus valores exponenciales u *odds ratio*, que ayudan a interpretar los resultados.

El primero de los modelos incluye las dos variables que describen la formación de los docentes en materia de gestión del aula. Tanto la variable formación inicial como la variable formación continua son predictoras significativas del nivel de autoeficacia del docente en la gestión del aula ($p < 0,000$ en ambos casos). Su efecto se produce en sentido positivo. Aquellos docentes que recibieron formación relativa a la gestión del aula en su etapa de formación universitaria (FORM_INI) presentan un 60% más de probabilidad de manifestar un mayor grado de autoeficacia en esta materia que aquellos docentes que no recibieron este tipo de formación ($\beta = 0,473$). En el caso de la formación continua (FORM_CNT), evaluada a través de la realización de cursos en materia de gestión del aula durante los 12 meses anteriores a la realización de la encuesta, la probabilidad es del 42% ($\beta = 0,351$).

La segunda especificación o modelo incluye las variables demográficas: sexo y experiencia laboral; y las variables de control relativas al centro-aula: titularidad, ámbito geográfico, ratio estudiante-profesor y comportamiento disciplinario. En el caso de las variables demográficas, se aprecia que, mientras que el sexo (SEXO) no es determinante, sí lo son los años de experiencia laboral (EXP_PROF) ($\beta = 0,187$; $p < 0,000$). Aquellos sujetos con más de 16 años de experiencia docente presentan un 20% más de probabilidad de describir mayores niveles de autoeficacia en la gestión del aula que aquellos docentes que llevan 16 o menos años de ejercicio profesional. Respecto a las variables relativas al centro-aula, los resultados muestran efectos significativos de las variables ratio estudiante-profesor (RATIO) y clima disciplinario del aula (DISCIPLI). Los profesionales que desarrollan su actividad en centros con una mayor ratio estudiante-profesor expresan un mayor nivel de autoeficacia ($\beta = 0,358$; $p < 0,000$). Por su parte, el valor negativo que acompaña al coeficiente de la variable clima disciplinario en el aula expresa una relación inversa de este factor con el nivel de autoeficacia en la gestión del aula ($\beta = -0,314$; $p < 0,000$). Es decir, mayores niveles de comportamiento disruptivo se asocian con menores niveles de autoeficacia.

Las variables objeto de estudio relativas a la formación continúan siendo predictoras significativas del nivel de autoeficacia del docente en la gestión del aula. Analizando el posible efecto

Tabla 2.

Resultados de la estimación. Elaboración propia.

Variables	Modelo 1			Modelo 1			Modelo 1		
	B	SE	Exp(B)	B	SE	Exp(B)	B	SE	Exp(B)
FORM_INI	0,473***	0,046	1,605	0,370***	0,049	1,448	0,270***	0,050	1,310
FORM_CNT	0,351***	0,046	1,420	0,341***	0,049	1,406	0,315***	0,049	1,370
SEXO				0,069	0,052	1,071	-0,019	0,053	0,981
EXP_PROF				0,187***	0,049	1,206	0,230***	0,049	1,259
TITULAR				-0,111	0,059	0,895	-0,300***	0,062	0,741
AMBITO									
3001 a 100000				-0,173	0,089	0,841	0,042	0,091	1,043
> 100000 habit.				-0,175	0,095	0,839	0,045	0,097	1,047
RATIO				0,358***	0,054	1,430	0,018	0,061	1,018
DISCIPLI				-0,153***	0,049	0,316	-1,169***	0,049	0,311
NIVEL							0,749***	0,056	2,115
Constante	-0,119			0,454			0,306		
-2RLL	10695,58			9974,23			9789,42		
R ² de Nagelkerke	0,031			0,145			0,172		
Chi cuadrado(sig)	187,28***			908,63***			1093,44***		
Sig. Hosmer-Lem.	0,911			0,716			0,211		

to de confusión de las variables demográficas y las relativas al centro-aula introducidas en este segundo modelo, se observa que, mientras que la formación continua mantiene un comportamiento similar al obtenido en el modelo 1 ($\text{Exp}(\beta)=1,406$), la formación inicial en este tipo de destrezas reduce, en algo más del 10%, su capacidad predictiva respecto al modelo simple ($\text{Exp}(\beta)=1,448$). Asumiendo el criterio que establece que podamos hablar de confusión cuando las diferencias en las *odds ratio* superan el 10% (Bliss *et al.*, 2012), se considera que se produce un cierto efecto modulador de las variables demográficas y estructurales sobre la influencia que la formación inicial en materia de gestión del aula ejerce sobre la VD.

Finalmente, se presenta el modelo completo (Modelo 3) que incorpora la variable nivel de estudios (NIVEL). Esta variable presenta una significativa capacidad predictiva ($\beta=0,749$; $p<0,000$). Los docentes de primaria presentan más del doble de probabilidad de expresar una mayor autoeficacia en la gestión del aula que los profesores de educación secundaria obligatoria ($\text{Exp}(\beta)=2,115$). Las variables relativas a la formación siguen siendo determinantes, con valores de $\beta=0,270$; $p<0,000$, para el caso de la formación inicial; y $\beta=0,315$; $p<0,000$, para la formación continua. Esta última presenta, de nuevo, una menor reducción en el valor de la *odds ratio* ($\text{Exp}(\beta)=1,370$) respecto al modelo anterior, lo que parece indicar un efecto más directo, es decir, no condicionado por la influencia del resto de variables, sobre la autoeficacia en la gestión del aula.

En este último modelo se mantiene la capacidad predictiva de las variables años de experiencia profesional ($\beta=0,230$; $p<0,000$) y clima disciplinario del aula ($\beta=-1,169$; $p<0,000$). Una vez que son controladas todas las variables, deja de ser significativa la influencia de la variable ratio estudiante-profesor ($\beta=0,018$; $p=0,771$) y adquiere significación estadística la variable titularidad del centro. Según se observa en la tabla, los profesionales que ejercen docencia en centros públicos presentan un menor nivel de autoeficacia en la gestión del aula ($\beta=-0,300$; $p<0,000$).

3.2. Identificación de perfiles docentes

Con el objeto de trazar con mayor precisión el perfil de profesor que expresa mayor y menor autoeficacia en la gestión del aula, se realizó un análisis de segmentación jerárquica utilizando la técnica de los árboles de decisión a través del procedimiento CHAID. Dada la influencia determinante que ejerce sobre la VD el nivel en el que imparte docencia el encuestado y con el objeto, por tanto, de analizar las posibles diferencias en los perfiles de estos profesionales, se han desarrollado análisis independientes en primaria y secundaria. Estos perfiles se han establecido considerando las dos variables relativas a la formación, variables que forman parte del objetivo principal de la presente investigación, y a la experiencia profesional, variable relativa al docente que ha resultado determinante en el análisis de regresión.

En educación primaria, el análisis de segmentación predice, con un riesgo de 0,336, si un maestro expresa una elevada autoeficacia en la gestión del aula a partir de las puntuaciones que obtiene en las variables seleccionadas. El modelo clasifica correctamente al 66,4% de los docentes de acuerdo con las dos categorías de la VD. El árbol resultante de la aplicación del procedimiento CHAID muestra 11 nodos, seis de ellos nodos finales, y en él se observa que la formación continua es la variable que mejor discrimina. La mayor probabilidad de expresar altos niveles de autoeficacia en la gestión del aula (73,4%) se corresponde a maestros que realizaron actividades de formación continua en esta materia en los 12 meses anteriores a la realización de la encuesta (nodo 2), con más de 16 años de experiencia profesional (nodo 6). La variable formación inicial no es significativa en este perfil para la primera categoría objetivo; no obstante, cuando los docentes han recibido formación continua en esta materia, pero tienen 16 o menos años de experiencia profesional (nodo 5), la probabilidad de expresar mayores niveles de autoeficacia en la gestión del aula si recibieron formación inicial en esta materia (nodo 10) es de un 0,697 (69,7%). Por su parte, la probabilidad más alta de expresar un bajo nivel de

autoeficacia en la gestión del aula (47,3%) se corresponde con maestros que no realizaron actividades de formación continua en esta materia (nodo 1), con 16 o menos años de experiencia profesional (nodo 3) y que tampoco recibieron formación inicial en su etapa universitaria sobre autoeficacia en la gestión del aula (nodo 7). (Ver figura 1)

En el caso de los profesores de secundaria, la estimación del riesgo presenta un valor de 0,430. El modelo clasifica correctamente a un 57,0% de los docentes. El árbol de decisión, con un total de 15 nodos, ocho de ellos finales, muestra que la variable que mejor discrimina el perfil buscado es la formación inicial. La mayor probabilidad de que un profesor de secundaria exprese un alto nivel de autoeficacia en la gestión del aula (64,3%) se en-

cuentra en un docente que ha recibido formación sobre gestión del aula en su etapa de formación inicial (nodo 2), con más de 16 años de experiencia profesional (nodo 5) y que realizó alguna actividad de desarrollo profesional (formación continua) sobre esta materia en los 12 meses anteriores a la realización de la encuesta (nodo 12). Finalmente, la probabilidad más alta de expresar un bajo nivel de autoeficacia en secundaria (64,2%) se vincula con profesores que no recibieron, en su etapa de formación universitaria inicial, contenidos específicos sobre gestión del aula y comportamiento del alumnado (nodo1), con menos de 17 años de experiencia profesional (nodo 4) y que no realizaron actividades de desarrollo profesional relacionadas con la variable objeto de la investigación (nodo 9). (Ver figura 2).

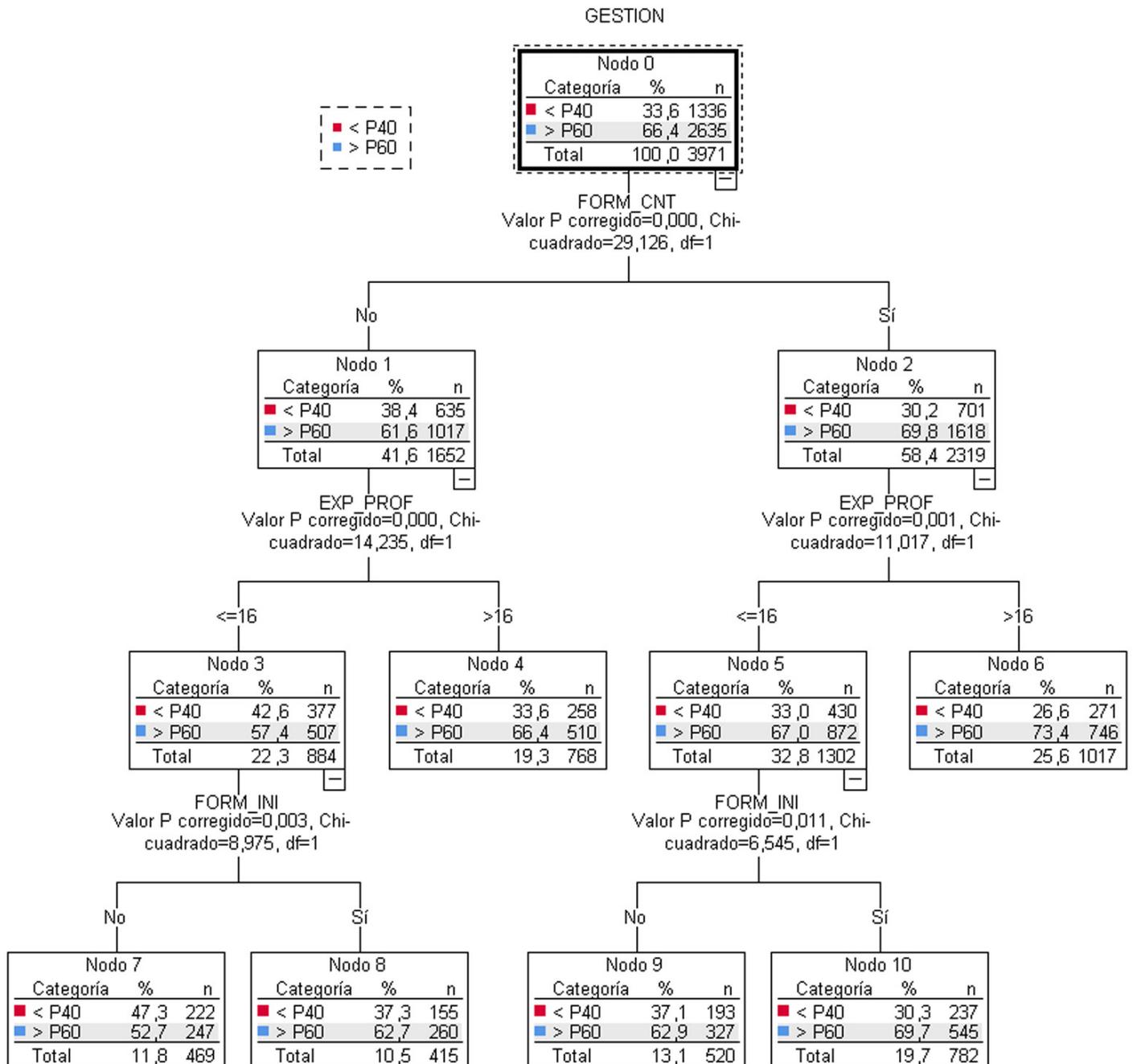


Figura 1. Perfiles en primaria. Elaboración propia.

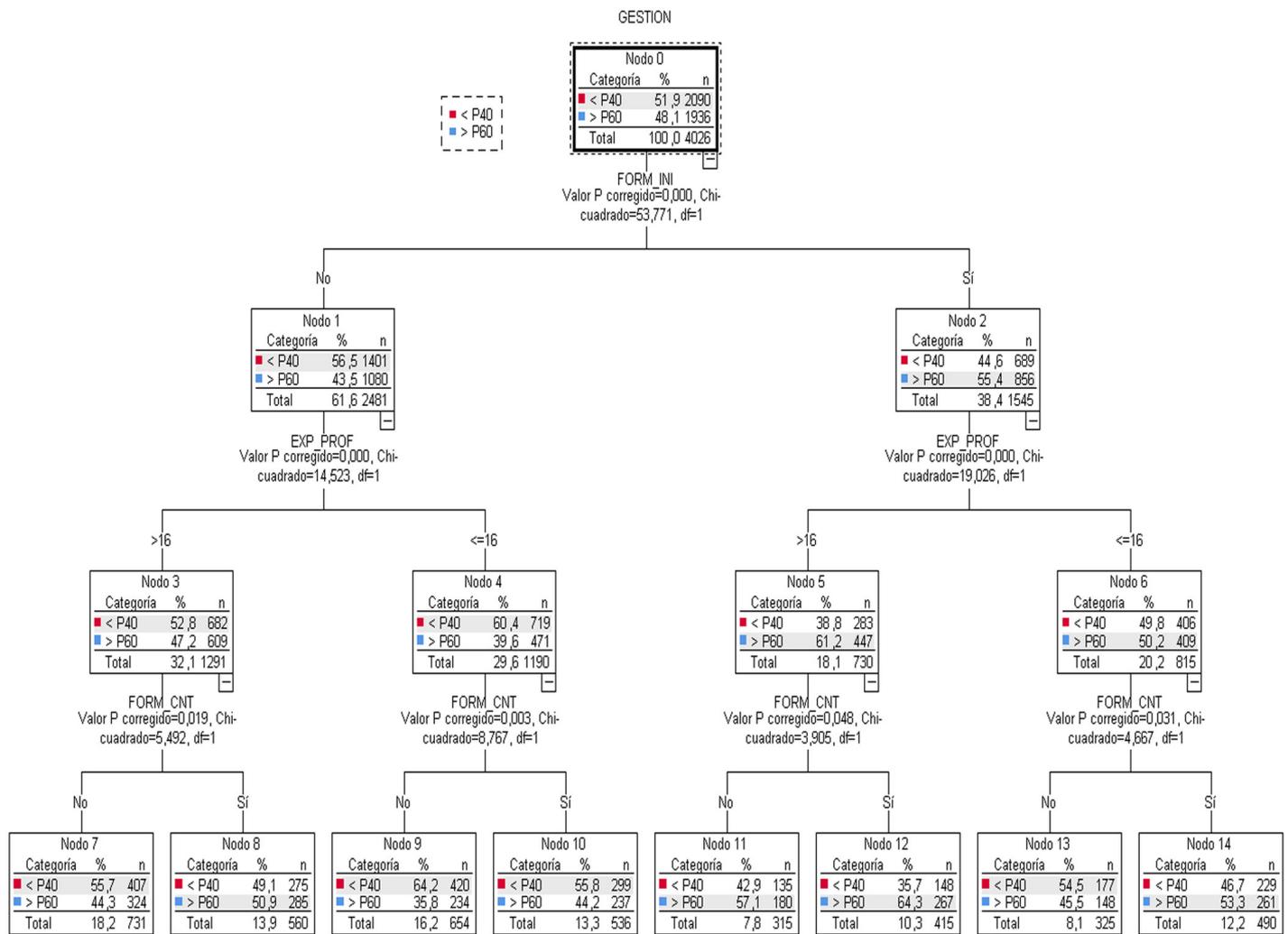


Figura 2. Perfiles en secundaria. Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio se centró en analizar la influencia que tiene la formación en la autoeficacia del profesorado para la gestión del aula, así como en conocer qué otras variables tienen la capacidad de predecir dicho constructo. Se llevó a cabo, además, una descripción de los perfiles de autoeficacia de gestión del aula por niveles educativos.

Respecto al primer objetivo, se ha constatado que, tanto la formación inicial como la formación continua, son variables predictoras del nivel de autoeficacia de los docentes en la gestión del aula. Su efecto, especialmente en el caso de la formación continua, es directo, ya que no está condicionado por el resto de las variables consideradas. Respecto a la formación inicial, se ha encontrado que los profesores que han recibido formación sobre la gestión del aula en sus estudios universitarios tienen mayor probabilidad de manifestar una mayor autoeficacia que quienes no la recibieron. Resultados similares encontraron Bouzid *et al.* (2015) en profesores de Educación Física, haciendo hincapié en la importancia que tiene la puesta en marcha de programas específicos de desarrollo de las competencias en gestión del aula en la educación formal. Asimismo, Del Arco *et al.* (2021) ponen de manifiesto la importancia que tiene el Prácticum y el tutor de prácticas en la adquisición de conocimiento práctico del aula y de su gestión. En relación con

la formación continua, se ha demostrado que los profesores que han llevado a cabo este tipo de actividades de formación sobre gestión del aula también tienen una mayor probabilidad de autoeficacia en dicha competencia (Gaudreau *et al.*, 2013; Latouche y Gascoine, 2019). Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias de seguimiento por parte de la administración educativa en torno a si los programas de formación continua son efectivos y provocan modificaciones en las prácticas instruccionales del profesorado.

Respecto al segundo objetivo del estudio, se ha encontrado que variables como la experiencia laboral, la titularidad del centro, el clima disciplinario del aula y el nivel educativo predicen también la autoeficacia en la gestión del aula por parte de los docentes. Respecto a la experiencia laboral, se ha podido observar cómo el profesorado con más de 16 años de experiencia presenta una mayor probabilidad de tener altos niveles de autoeficacia en la gestión del aula que sus homólogos con menos años trabajados. Zembat y İlçi-Küsmüş (2020) explican que la antigüedad proporciona un amplio bagaje en experiencias y prácticas docentes que dota al profesorado de un mayor número de habilidades y estrategias de gestión del aula. Se ha comprobado también que los profesores de centros educativos privados tienen un mayor nivel de autoeficacia en gestión del aula que el profesorado de centros públicos. Estos hallazgos coinciden con los de Butucha (2013), quien explica que este he-

cho puede deberse a: a) que los profesores de los centros educativos privados necesitan ofrecer permanentemente buenos niveles de rendimiento para mantener su empleo; y b) las escuelas privadas tienen una ratio de alumno/profesorado más baja con respecto a los centros públicos. Esta última variable, ratio, no ha resultado predictora, sin embargo, en el presente estudio. El comportamiento disruptivo en el aula, recogido en la variable clima disciplinario, predice un menor nivel de autoeficacia en la gestión del aula. Huk *et al.* (2019) llegan a conclusiones similares y señalan que la baja autoeficacia en la gestión del aula obliga al profesorado a adoptar actitudes estrictas e ineficaces en el control de las conductas del alumnado. Otros estudios ponen de manifiesto que la puesta en práctica de estrategias preventivas y proactivas de gestión del aula hacia los comportamientos disruptivos atenúa dichas conductas del alumnado, siendo estas estrategias, indicadores de una mayor calidad en las interacciones entre el alumnado y los docentes (Lopes *et al.*, 2017; Williford y Vitiello, 2020).

Finalmente, sobre el nivel de estudios, se ha constatado que los docentes de educación primaria presentan una mayor autoeficacia que los profesores de educación secundaria obligatoria, hallazgo que se podría explicar, según Betoret (2009), por una mayor presencia de estresores laborales y niveles de burnout entre los profesores de secundaria, las cuales desarrollan, a su vez, actitudes cada vez más negativas hacia sus alumnos.

Respecto al tercer objetivo del estudio, se ha evidenciado que la formación discrimina los perfiles docentes en torno al nivel de autoeficacia en la gestión del aula. Sin embargo, el tipo de formación ejerce un efecto distinto según el nivel educativo: mientras que en primaria es la formación continua la variable que mejor discrimina en este perfil, en el caso de secundaria, es la formación inicial. En este sentido, se ha observado que, en primaria, la formación inicial no es significativa en el caso de los maestros con más de 16 años de experiencia profesional, es decir, aquellos que, presumiblemente, cursaron su formación pedagógica en planes de estudio anteriores a la aplicación del Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3857/2007. Esta realidad, junto con el hecho de que un porcentaje significativo de maestros con menos de 17 años de experiencia expresan mayor autoeficacia cuando han recibido estos contenidos en su formación inicial, revela que el aprendizaje adquirido a través de la experiencia laboral en este sector puede tener un efecto sustitutorio sobre las carencias formativas en la universidad; y viceversa, una adecuada formación inicial es capaz de reemplazar el aprendizaje que otorgan los años de desempeño profesional. Estos resultados, unidos al análisis del perfil de docente que expresa un menor nivel de autoeficacia, apuntan a la idea de que tanto la formación inicial como la experiencia son aspectos esenciales en la configuración de la identidad profesional (Manso y Garrido-Martos, 2021) en el caso de los maestros de educación primaria.

A modo de conclusión, podemos decir que la formación del profesorado es un buen predictor de la autoeficacia docente en la gestión del aula, ya que su efecto es directo y se produce en ambos niveles educativos. Se ha demostrado que el tipo de formación, inicial y continua, juega un papel distinto en la configuración de los perfiles docentes que expresan mayor autoeficacia en la gestión del aula. En primaria, con planes de estudio habitualmente más dotados de estos contenidos en la actualidad, la formación continua ejerce un importante efecto diferenciador. Sin embargo, en secundaria es la formación inicial la que ejerce una mayor influencia respecto a la autoeficacia del profesorado en la gestión del aula, por lo que se plantea la necesidad de dotar a los planes de estudios del Máster de Formación del Profes-

rado (equivalente en la actualidad a los ya extintos Certificados de Actitud Pedagógica) de una mayor presencia de contenidos relacionados con la gestión del aula.

Estamos de acuerdo con Nault y Fijalkow (1999) en que la competencia de gestión del aula se puede adquirir y desarrollar de forma progresiva, desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional (aprendizaje basado en la experiencia y formación continua). No obstante, los últimos estudios llevados a cabo por la OCDE (OECD, 2019b) ponen de manifiesto que, entre las demandas formativas del profesorado, se encuentra la gestión del aula, por lo que plantea la necesidad de que las distintas administraciones educativas desarrollen programas de formación vinculados a esta realidad educativa, que favorezcan la consolidación de las competencias docentes. Por otro lado, y en línea con lo dispuesto por Tenorio *et al.* (2020), estos hallazgos plantean la necesidad de maximizar la colaboración horizontal entre la universidad y el sistema educativo no universitario, dotando de esta manera al profesorado en formación de un bagaje cercano a la realidad educativa que prepare al futuro profesional a enfrentarse al reto educativo en sus primeros años de desarrollo profesional.

Una limitación del presente estudio es que la variable "Autoeficacia en la gestión del aula" puede incorporar otros indicadores no recogidos en la encuesta TALIS 2018. Es importante ampliar esta línea de investigación, por tanto, con estudios que recojan otras dimensiones, como la gestión eficaz del tiempo o a la promoción de la participación de los alumnos del grupo-clase, tal y como recoge, por ejemplo, la propuesta de Van Tartwijk y Hammerness (2011).

Referencias

- Ahmad, S., Ch, A. H., Ayub, A., Zaheer, M., y Batool, A. (2017). Relationship of classroom management strategies with academic performance of students at college level. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 239-249.
- Ainley, J., y Carstens R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework*. OECD Publishing.
- Alwaleedi, M. A. (2017). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459463>
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., y Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Bliss, R., Weinberg, J., Webster, T, y Vieira, V. (2012). Determining the probability distribution and evaluating sensitivity and false positive rate of a confounder detection method applied to logistic regression. *Journal of Biometrics & Biostatistics*, 3(4), 142. <https://doi.org/10.4172%2F2155-6180.1000142>
- Bouzdid, M., Mrayeh, M., y Souissi, N. (2015). Impact of classroom management training on Physical Education trainees' self-efficiency feeling. *Creative Education*, 6, 1256-1265. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.612124>

- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).
- Butucha, K. G. (2013). Gender and school type differences in self-efficacy in teaching. *Sky Journal of Educational Research*, 1(4), 23-31.
- Callealta, L., Donoso, M., y Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 84-98. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1880>
- Carbonero, M. Á., Ortiz, E., Martín, L. J., y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Chen, R. J.-C., Lin, H.-C., Hsueh, Y.-L., y Hsieh, C.-C. (2020). Which is more influential on teaching practice, classroom management efficacy or instruction efficacy? Evidence from TALIS 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21, 589-599. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09656-8>
- Chinedu, O. F., y Chinwendu, O. M. (2020). Relationship between effective classroom management and students' academic performance in biology in Anambra West L.G.A. of Anambra State, Nigeria. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 14(2), 339-355.
- Del Arco, I., Gairín, J., y Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Revista Espacios*, 42(7), 128-144. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09>
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., y Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management: the effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs'. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382. <https://doi.org/10.7202/1020976ar>
- Hartl, A., y Holzberger, D. (2022). Identifying teachers' motivational profiles and their changes from teacher education into practice: A longitudinal study. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(2), 427-451. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01093-0>
- Holzberger, D., Philipp, A., y Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Holzberger, D., y Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>
- Huang, H.-M., y Liaw, S.-S. (2018). An analysis of learners' intentions toward virtual reality learning based on constructivist and technology acceptance approaches. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.2503>
- Huk, O., Terjesen, M. D., y Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56(5), 792-808. <https://doi.org/10.1002/pits.22233>
- Kaku, D. W., y Arthur, F. (2021). Pre-service economics teachers' self-efficacy beliefs in teaching economics. *International Journal of Innovate Research and Development*, 10(3), 37-43. <https://doi.org/10.24940/ijird/2021/v10/i3/158459-390043-1-SM>
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Latouche, A. P., y Gascoine, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 270-281. <https://doi.org/10.1177/1087054717707045>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning & Instruction*, 69, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lesha, J. (2017). Teachers' self-efficacy beliefs: the relationship between teachers' age and instructional strategies, classroom management and student engagement. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5), 217-226. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1059115>
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., y Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th - grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ma, K., McMaugh, A., y Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/000494412111060474>
- Manso, J., y Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEyFP] (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Nault, T., y Fijalkow, J. (1999). Introduction. Classroom management: From yesterday to tomorrow. *Review of Educational Sciences*, 25, 451-466
- Nejati, R., Hassani, M. T., y Sahrapour, H. A. (2014). The relationship between gender and student engagement, instructional strategies, and classroom management of Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1219-1226. <https://doi.org/10.4304/tpsl.4.6.1219-1226>
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Technical Report*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- OECD (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oktan, D., y Kivanç Çağanağa, Ç. (2015). The impact of teachers' gender differences on classroom management. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2(4), 239-247.
- Omodan, B. I., Ekundayo, H. T., y Bamikole, O. I. (2018). Enhancing students' academic performance in secondary schools: The vicissitude of classroom management skills. *The International Journal of Business & Management*, 6(11), 106-112.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, nº 312, 29/12/2007).
- Piştav-Akmeşe, P., y Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103>
- Pituch, K., y Stevens, J. (2015). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge

- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, nº 260, 30/10/2007.
- Reeves, T. D., y Hamilton, V. (2022). Relationships between teacher education mechanisms and teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction in the U.S.: An analysis of TALIS 2018. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101216. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101216>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., y Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Ribota, J. (2020). El docente socioconstructivista: Un héroe sin capa. *Educación*, 56(1), 77-90. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- Shaukat, S., y Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies, and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 82-85.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Silva, L. C., y Barroso, I. M. (2004). *Regresión logística. Cuadernos de Estadística* 27. La Muralla.
- Tang, Y., Wang, T., Liu, L. B., y Li, Q. (2020). Teacher job satisfaction in high-performing systems: A multi-level study of teacher, classroom, and school factors using TALIS 2013 surveys. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 3(1), 17-43. <https://doi.org/10.30777/APJER.2020.3.1.02>
- Tenorio, S. A., Jardi, A., Puigdel·l·ivol, I., y Ibañez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 88-110. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071>
- Tuchman, A., y Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 95-107. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Uruñuela, P. M. (2019). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Narcea.
- Van Tartwijk, J., y Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Williford, A. P., y Vitiello, V. E. (2020). Who's in charge? Child behavior predicts teacher subsequent classroom management practice for preschoolers reported to display disruptive behavior. *School Psychology*, 35(5), 299-310. <https://doi.org/10.1037/spq0000402>
- Zembar, R., y İlçi-Küsmüş, G. (2020). Analyzing the relationship between preschool teachers' classroom management skills and occupational professionalism. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>