

TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMPATHY IN RELATION TO TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE CLASSROOM

S. SÁNCHEZ, M. L. GAETA*

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>*

marthaleticia.gaeta@upaep.mx*

Submetido Março 19, 2022 - Aceito Julio 29, 2022

DOI: 10.15628/holos.2023.15156

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the presence of Emotional Intelligence (EI) and Empathy in teachers related to the perception of the classroom teacher-student interaction processes. Participants were 77 Mexican teachers of different educational levels who answered three instruments: TMMS-24, TECA, and STRS. Results show that just over half of teachers perceive an adequate level of EI. Only a third have medium/high

levels of cognitive empathy, linked to the ability to put themselves in the other's place and flexible thinking in different situations. In addition, 40% of them understand others' emotional states adequately, and almost three-quarters perceive little teacher-student interaction approaching. Findings and their implications for ongoing teacher training are discussed.

KEYWORDS: Teacher, Empathy, Emotional Intelligence, Teacher-Student Interaction.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E EMPATIA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é analisar a presença de Inteligência Emocional (IE) e da Empatia em professores em relação à percepção dos processos de interação professor-aluno em sala de aula. Participaram 77 professores mexicanos de diferentes níveis educacionais, que responderam a três instrumentos: TMMS-24, TECA e STRS. Os resultados mostram que pouco mais da metade dos professores percebe um nível adequado de IE. Apenas um terço apresenta níveis

médios/altos de empatia cognitiva, ligada à capacidade de se colocar no lugar do outro e flexibilidade de pensamento em diferentes situações. Além disso, 40% entendem adequadamente os estados emocionais dos outros e quase três quartos percebem uma interação professor-aluno que não é muito próxima. Os resultados e suas implicações para a formação contínua de professores são discutidos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Empatia, Inteligência Emocional, Interação Professor-Aluno.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma das mais complexas, uma vez que trabalha directamente com a educação dos estudantes de forma abrangente, ou seja, é uma questão de orientar a sua personalidade nos seus aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais, tendo em conta as necessidades de cada estudante (Ibarrola, 2011; Martínez-Otero, 2021). É portanto necessário que os professores de diferentes níveis educativos desenvolvam a sua capacidade de atenção, compreensão e regulação emocional (inteligência emocional), bem como a compreensão das necessidades e sentimentos dos outros (empatia), que contribuem para o processo ensino-aprendizagem, com base no estabelecimento de interações de abertura, diálogo e encontro genuíno com os alunos na sala de aula e, eventualmente, com os pais, pares e autoridades.

No México, o desenvolvimento dos aspectos emocionais e sociais no ambiente educativo tornou-se uma questão prioritária, a fim de mitigar os elevados índices de violência e bullying nas escolas; dos 26.012.816 alunos do ensino básico em 2016, entre 60% e 70% tinham sofrido bullying (Gamboa & Valdés, 2016). Com base no Programa Nacional de Coexistência Escolar, no âmbito do Modelo Educativo de 2018 (Ministério da Educação Pública, 2018), bem como na reforma educacional mais actual, acordo número 15/06/19 (DOF 2019), foi estabelecida a aprendizagem chave para a educação integral dos estudantes, uma das quais inclui a educação sócio-emocional, que envolve colocar no centro os aspectos intra e interpessoais do processo de formação do estudante.

Considerando o acima exposto, os professores acharam necessário actualizarem-se continuamente a fim de enriquecer a sua prática pedagógica; um elemento fundamental nesta formação está relacionado com o aspecto humano e com a comunicação e relações interpessoais, com base nas actuais exigências educativas e profissionais (Martínez-Otero, 2019, 2021). No entanto, percebe-se um défice no que diz respeito ao cultivo do aspecto emocional no processo de formação de professores (de Souza & Martín, 2019). Destas abordagens surge a necessidade e interesse em analisar a presença de EI e empatia nos professores em relação à percepção dos processos de interação professor-estudante estabelecidos na sala de aula.

1.1 EI em professores

O termo Inteligência Emocional (IE) tem as suas origens no início do século XX, uma construção que mais tarde se tornaria chave na educação emocional. Após múltiplos esforços para fazer uma abordagem pedagógica, Salovey e Mayer (1990) definem-na como a capacidade de processar e utilizar as emoções de forma inteligente. Ou seja, a capacidade de gerir os próprios sentimentos e os dos outros, de os discriminar e de os regular para um melhor desenvolvimento intelectual e emocional. Para estes autores, EI compreende vários elementos: a) percepção emocional: consciência das próprias emoções; b) facilitação emocional do pensamento: integração da emoção e da cognição; c) compreensão emocional: análise das emoções e suas implicações; d) regulação emocional: capacidade de mitigar as emoções negativas e melhorar as positivas (Bisquerra, 2009).

Por seu lado, Martínez-Otero (2015) concebe aquilo a que chama "inteligência afectiva", uma expressão equivalente em muitos aspectos à "inteligência emocional", como a capacidade de conhecer, expressar e gerir a cognição e a afectividade, especialmente sentimentos, emoções,

paixões e motivações, tornando-a um aspecto fundamental para alcançar o equilíbrio cognitivo, afectivo e comportamental que permite enriquecer a própria vida.

No mesmo sentido, a autoconsciência tem sido considerada uma competência central da IE, que é entendida como "a capacidade de tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, incluindo a capacidade de compreender o clima emocional de um dado contexto" (GROP, 2018, n.p.). Assim, a autoconsciência implica estar plenamente consciente dos próprios pensamentos, emoções, forças, limitações e potencial e, ao mesmo tempo, ser responsável pelos efeitos comportamentais que são gerados. Do mesmo modo, a regulação emocional é uma competência fundamental que envolve "a capacidade de controlar impulsos e sentimentos conflituosos" (Renom, 2012, p.33), exigindo assim um equilíbrio entre o controlo e a expressão da emoção.

Sobre a IE dos professores, vários investigadores demonstraram que aqueles com níveis mais elevados de IE demonstram maior satisfação e bem-estar no trabalho (Ismail et al., 2020), bem como níveis mais elevados de eficácia na gestão de conflitos na sala de aula (Valente & Lourenço, 2020). Por sua vez, a exibição de competências emocionais nos professores está intimamente relacionada com o sucesso académico dos estudantes (Llorent et al., 2020).

1.2 Empatia em professores

No processo educativo, é essencial considerar tanto a dimensão pessoal como social da pessoa, uma vez que o desenvolvimento de competências sociais contribui para a promoção da coexistência e dos encontros interpessoais. A este respeito, a competência social tem sido considerada como parte do comportamento adaptativo, uma vez que favorece o bem-estar pessoal e social. A competência social compreende duas dimensões (Renom, 2012, p. 38): 1) Empatia: consciência dos sentimentos e necessidades dos outros, compreensão do estado de espírito dos outros, orientação de serviço, saber colocar-se no lugar do outro, e 2) Aptidões sociais: capacidade de estabelecer relações de qualidade e mostrar comportamentos positivos valorizados pelos outros: comunicar eficazmente, resolver conflitos, estabelecer laços, cooperar e ter capacidades de equipa.

De um ponto de vista integrador, Davis (1983) propõe um conceito multidimensional de empatia, que envolve as dimensões emocional e cognitiva, com base em quatro componentes inter-relacionadas. A dimensão cognitiva é constituída pela fantasia e pela tomada de perspectiva, e a dimensão afectiva é constituída pela angústia pessoal e pela angústia empática. Uma das principais características destas competências é que elas podem ser aprendidas. Além disso, a resolução de conflitos engloba uma série de estratégias de negociação, bem como a identificação de cursos de acção alternativos criativos.

Vários estudos de investigação mostraram a ligação da empatia com um nível mais baixo de burnout profissional (Romero, 2019) e com um maior desenvolvimento pessoal dos estudantes (Quinlan, 2016). É também um factor fundamental na prevenção do bullying (Murphy et al., 2018). É portanto considerado um aspecto fundamental nos encontros interpessoais e no bem-estar pessoal (Vital et al., 2020).

1.3 Interação professor-aluno na sala de aula

As relações interpessoais que são estabelecidas na sala de aula têm uma grande influência no processo ensino-aprendizagem, no desempenho acadêmico e mesmo no desenvolvimento das competências sócio-emocionais dos estudantes e do próprio professor. Como afirma Barrientos (2016), a aprendizagem que é gerada a partir das relações interpessoais é diretamente influenciada pelo tipo de comunicação que os professores promovem com os seus alunos. A este respeito, Martínez-Otero (2008) propõe três dimensões de comunicação: cognitiva, afectiva e educativa: 1) Comunicação cognitiva: visa principalmente a transmissão de conteúdos. É uma comunicação instrutiva, ao serviço da informação. Na sua versão mais elaborada é uma comunicação rigorosa, científica e objectiva; 2) Comunicação afectiva: utiliza o canal da subjectividade, do sentimento; nesta modalidade comunicativa há o reconhecimento da condição pessoal dos participantes. Na sua versão positiva há encontro, participação e reciprocidade; 3) Comunicação educativa: é uma comunicação integral, energizante e personalizante. A integralidade desta comunicação resulta da harmonização dos aspectos cognitivos e afectivos, o que se traduz na atenção à transmissão de conteúdos e ao cultivo de relações.

Segundo Pianta (1994), com base na informação fornecida pelos professores, as relações podem ser classificadas em: proximidade, conflito e dependência. Na relação estreita, há altos níveis de calor e afecto do professor, bem como comunicação aberta com os alunos, o que gera um bom ambiente de aprendizagem. Nas relações de conflito, os professores percebem níveis elevados de negatividade, e as interações são muitas vezes difíceis devido à falta de comunicação, o que dificulta a gestão dos ambientes de aprendizagem. Finalmente, nas relações dependentes, os professores percebem que os estudantes não podem realizar actividades sem a sua aprovação, com reacções emocionais exageradas quando são feitas tentativas de os separar ou se não lhes é dada a devida atenção, resultando em altos níveis de preocupação, uma vez que os estudantes interagem de uma forma imatura e é pouco provável que seja criado um ambiente de aprendizagem.

Em suma, a interação gerada na sala de aula desempenha um papel relevante no desenvolvimento das competências académicas, sociais e emocionais dos alunos, pois está intimamente relacionada com o comportamento social, a aceitação dos pares e a preferência e percepção do professor, o desempenho académico, as expectativas e o apego do aluno (Bacete et al., 2011). Assim, a educação emocional é essencial para forjar pessoas autónomas, empáticas e capazes de se comportarem racionalmente e cordialmente, o que pode ser melhorado através da comunicação educacional (Martínez-Otero, 2021).

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

Participaram 77 professores em serviço de diferentes níveis de ensino: pré-escolar (6), primário (35), secundário (9), bacharelado (13), universidade (6) e a trabalhar em diferentes níveis de ensino (8). Estes são alunos de mestrado, cuja formação visa alargar a sua formação profissional no domínio da educação. Da amostra total, 12,98% (n=10) são homens e 87,02% (n=67) são mulheres, com uma faixa etária entre os 23 e 57 anos. 100% dos professores têm pelo menos 1 ano de experiência no serviço de ensino profissional.

2.2 Instrumentos

Três instrumentos foram utilizados

Para medir o nível de EI nos professores, foi aplicada a adaptação espanhola da Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995) de Fernández-Berrocal et al. (2004). O instrumento consiste em 24 itens, agrupados em três dimensões (8 itens por factor): 1) percepção emocional: capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros; 2) compreensão emocional: capacidade de identificar emoções e sentimentos; 3) regulação emocional: capacidade de estar aberto aos sentimentos, tanto positivos como negativos, e de os utilizar positivamente. Neste estudo, o coeficiente de fiabilidade da escala total (alfa de Cronbach) é de 0,75, com uma variância total explicada de 59,02%.

O Teste Cognitivo e Afetivo de Empatia (TECA) de López-Pérez et al. (2008) foi utilizado para avaliar o nível de empatia dos professores. O instrumento é composto por 33 itens, distribuídos em duas dimensões: cognitiva e afectiva, que por sua vez abrangem quatro sub-dimensões: 1) Adopção de perspectiva (AP): capacidade de se colocar no lugar do outro; 2) Compreensão Emocional (CE): capacidade de compreender os estados emocionais dos outros; 3) Estresse Empático (EE): capacidade de partilhar emoções negativas dos outros; 4) Alegria Empática (AE): capacidade de partilhar emoções positivas dos outros. AP e CE compõem a dimensão cognitiva, enquanto EE e AE compõem a dimensão afectiva. No presente estudo, o coeficiente de fiabilidade da escala total (alfa de Cronbach) é de 0,732, com uma variância total explicada de 44,26%.

A fim de avaliar a percepção do professor sobre a interacção professor-aluno na sala de aula, foi aplicada a adaptação espanhola da Escala de Relacionamento Professor-Professor (STRS) proposta por Pianta (2001) e reescrita por Moreno García e Martínez Arias (2008). A STRS consiste em 28 itens, agrupados em três dimensões: 1) conflito (12 itens): mede o grau em que o professor percebe a sua relação com os alunos, quer positiva quer negativamente; 2) proximidade (11 itens): mede o grau em que o professor sente afeto, calor e comunicação com os alunos; 3) dependência (5 itens): mede o grau em que o professor percebe que os alunos estão demasiado dependentes dele ou dela. Neste estudo, o coeficiente de fiabilidade da escala total (alfa de Cronbach) é de 0,78, com uma variação total explicada de 40,49%.

Foram também recolhidos dados sociodemográficos (idade, sexo e nível de educação).

2.3 Procedimento e análise de dados

A informação foi recolhida em grupo, dentro do horário académico e com uma duração aproximada de 15 minutos, com base na colaboração de diferentes agentes educativos. A participação dos professores foi totalmente voluntária e anónima, de acordo com o protocolo ético seguido para este estudo.

A análise de dados foi realizada utilizando o software SPSSv24. Em primeiro lugar, foram obtidas as propriedades psicométricas dos três instrumentos seleccionados. Posteriormente, foram realizadas análises descritivas (frequências, médias e desvio padrão); os níveis de

autoconhecimento e regulação emocional, bem como a empatia e a interação professor-aluno na sala de aula, foram determinados a partir das escalas de cada um dos instrumentos utilizados.

3. RESULTADOS

3.1 EI em professores

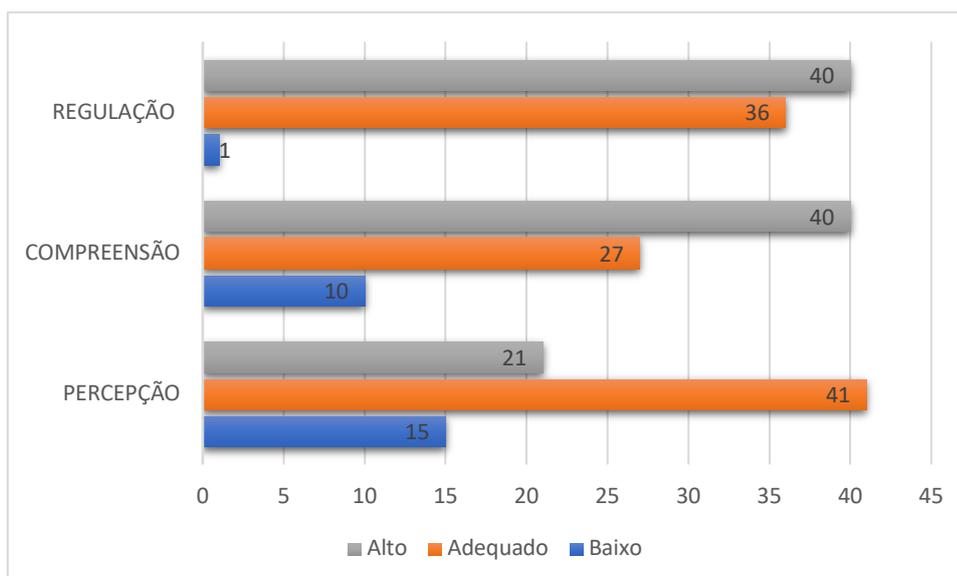
Em relação às pontuações obtidas no TMMS-24, verificou-se que 54,54% (42 professores) percebem um excelente nível de inteligência intrapessoal relacionada com a percepção, compreensão e regulação das próprias emoções. Enquanto que 41,55% (32 professores) consideram estes processos como adequados. Por outro lado, 3,89% (3 professores) consideram que precisam de os melhorar.

Uma análise por dimensão, como mostra a Figura 1, mostra que 53,24% (41 professores) têm um nível adequado de percepção emocional, seguido por 27,27% (21 professores) que prestam muita atenção aos seus sentimentos e aos dos outros. Por outro lado, 19,48% (15 professores) têm dificuldade em identificar seus sentimentos.

Uma percentagem mais elevada de professores demonstra uma excelente compreensão emocional relacionada com a clareza das suas emoções (51,94%), seguidos por 35,06%, que se apercebem de uma compreensão adequada. 12,98% dos professores precisam de melhorar as suas competências no reconhecimento e agrupamento dos seus sentimentos.

Relativamente à regulação emocional, 51,94% (40 professores) percebem que têm um excelente nível de regulação emocional. 46,75% (36 professores) consideram que a sua regulação emocional é adequada. Apenas 1,29% (1 professor) consideram que precisam de melhorar a sua regulação emocional.

Figura 1. EI em professores por dimensão



3.2 Empatia em professores

Em relação às pontuações TECA, como mostra a Figura 2, verificou-se na dimensão cognitiva que, em Adoção de Perspectivas (AP), 36,84% (28 professores) tiveram uma pontuação

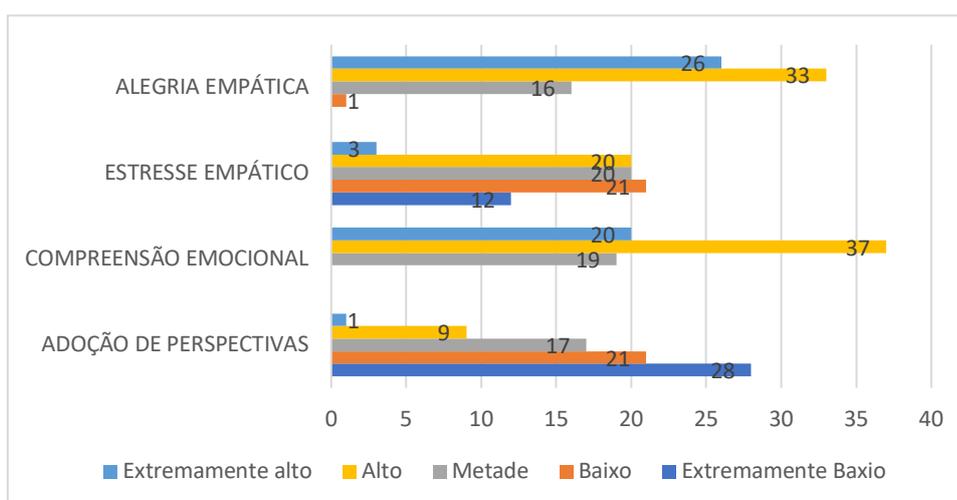
extremamente baixa e 27,63% (21 professores) uma pontuação baixa, indicando uma falta de capacidade de se colocar no lugar dos outros. 35,52% (27 professores) obtiveram uma pontuação média/alta. Por outro lado, 22,36% (17 professores) tiveram um nível médio e 11,84% (9 professores) um nível elevado, relacionado com um pensamento flexível e adaptativo às situações. Apenas 1,31% (1 professor) obteve um nível extremamente elevado. Finalmente, 1,29% (1 professor) não respondeu a esta parte do instrumento.

Quanto à Compreensão Emocional (CE), 25% (19 professores) têm um nível médio, indicando alguma capacidade de reconhecer e compreender alguns dos estados emocionais, intenções e impressões de outras pessoas. Por outro lado, 48,68% (37 professores) obtiveram um nível elevado. Finalmente, 26,31% (20 professores) atingiram níveis extremamente elevados, o que indica uma elevada capacidade de perceber o próprio comportamento e de outras pessoas.

Quanto à dimensão afectiva, no Estresse Empático (EE), 15,78% (12 professores) tenho um nível extremamente baixo. 27,63% (21 professores) tiveram um nível baixo e 26,31% (20 professores) apresentaram um nível médio. Por outro lado, 26,31% (20 professores) pontuaram a um nível elevado, sugerindo o envolvimento dos professores nos problemas dos outros. Finalmente, apenas 3,94% (3 professores) tiveram níveis extremamente elevados, o que leva ao estabelecimento de relações estreitas, embora isto possa por vezes conduzir a conflitos devido a um envolvimento excessivo nos problemas de outras pessoas.

Em termos de Alegria Empática (EA), 1,31% (1 professor) tem um baixo nível, o que revela vulnerabilidade ao desequilíbrio empático. 21,05% (16 professores) têm um nível médio, ou seja, são professores que possuem a capacidade de partilhar algumas das emoções positivas de outras pessoas em situações muito específicas. 43,42% (33 professores) têm a capacidade de partilhar, expressar e experimentar as emoções positivas vividas por outras pessoas. Finalmente, 34,21% (26 professores) pontuaram a níveis extremamente elevados, indicando alguma dependência e preocupação em relação a outras pessoas.

Figura 2. Empatia nos professores por dimensão



3.3 Interação professor-aluno em sala de aula

Quanto ao nível de interação professor-aluno na sala de aula, 2,53% (2 professores) indicam que eles estabelecem boas interações com os seus alunos. No entanto, 84,41% (65

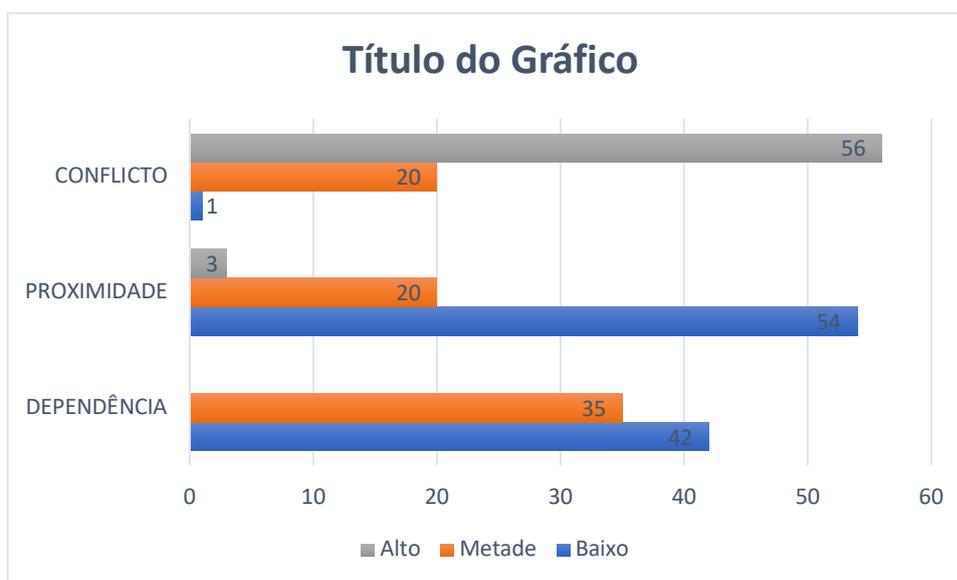
professores) têm dificuldade em estabelecer este tipo de relação com os seus alunos. Por outro lado, 13,06% (10 professores) apercebem-se de que dificilmente interagem com os seus alunos.

Ao analisar por dimensão (conflito, proximidade, dependência), como mostrado na Figura 3, sobre o Conflito, 72,73% (56 professores) percebem que o nível de conflito é elevado. Em contraste, 25,97% (20 professores) consideram que a sua relação com os alunos se caracteriza por um nível médio de conflito, como evidenciado por certas discrepâncias de interesses, sem perder funcionalidade ou harmonia. Finalmente, apenas 1,30% (1 professor) percebe baixos níveis de conflito.

Sobre a Proximidade, 70,13% (54 professores) percebem um baixo nível de proximidade com os seus alunos na sala de aula. Em contraste, 25,97% (20 professores) indicam um nível médio de comunicação e apenas 3,90% (3 professores) consideram que estabelecem uma comunicação aberta e calorosa com os seus alunos.

Sobre a Dependência, 54,55% (42 professores) consideram que as suas relações com os seus alunos se baseiam na igualdade e na liberdade. Por outro lado, 45,45% (35 professores) mostram um nível médio de dependência na sala de aula.

Figura 3. Interação professor-aluno por dimensão



4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

De acordo com o objectivo principal deste estudo, para analisar a presença de EI e empatia nos professores em serviço em relação à percepção dos processos de interacção professor-estudante estabelecidos na sala de aula, os principais resultados são discutidos abaixo.

Em termos de pontuação de IE, verificou-se que pouco mais de metade dos professores percebe um nível adequado de IE relacionado com a percepção, compreensão e regulação das suas próprias emoções, indicando uma capacidade de reconhecer os seus sentimentos e os dos outros, bem como de perceber como se estão a sentir numa situação específica. Além disso, consideram

que têm a capacidade de reflectir sobre os seus estados de espírito e de os utilizar de uma forma positiva.

Especificamente, a maioria (87%) dos professores demonstra uma compreensão emocional adequada ou excelente, relacionada com a clareza das suas emoções, bem como um nível adequado ou excelente de regulação emocional, ligado à capacidade de reflectir sobre os seus estados de espírito e de os canalizar de uma forma positiva na maioria das eventualidades que enfrentam. Estes resultados são promissores, uma vez que, como estudos anteriores demonstraram, a IE nos professores tem um impacto positivo na sua satisfação e bem-estar no trabalho (Ismail et al., 2020), na eficácia da gestão da sala de aula (Valente et al., 2020) e no sucesso académico dos estudantes (Llorent et al., 2020).

É importante considerar o número de professores (27,27%) que precisam de trabalhar para baixar os seus níveis de percepção emocional, pois prestam demasiada atenção aos seus próprios sentimentos e aos dos outros, o que pode levar a conflitos e mesmo a um estilo de comunicação agressivo nas relações interpessoais. É também necessário ter em conta que mais de 10% dos professores têm dificuldade em perceber e clarificar os seus sentimentos, embora apenas um deles perceba que precisa de melhorar a sua regulação emocional, o que pode ser contraditório. Razão pela qual é necessário explorar mais estes aspectos em estudos futuros.

Quanto à empatia, na sua dimensão cognitiva, apenas um terço do pessoal docente tinha níveis médios/altos de tomada de perspectiva, ligados à capacidade de se colocar no lugar do outro, compreensão emocional, bem como pensamento flexível e adaptativo. No que respeita à dimensão emocional, pouco mais de 40% dos professores obtiveram níveis baixos/médios, o que é considerado adequado, porque implica a capacidade de compreender os estados emocionais dos outros, mantendo ao mesmo tempo uma distância que não prejudica a própria saúde emocional (López-Pérez et al., 2008). No entanto, é impressionante que quase 16% dos professores demonstrem níveis extremamente baixos nesta dimensão, indicando uma frieza excessiva e dificuldades em serem movidos pelas situações das outras pessoas. É também digno de nota que pouco mais de um terço dos professores mostram níveis extremamente elevados, revelando uma certa dependência e preocupação em relação a outras pessoas e uma sobre-experiência do que acontece aos outros.

Finalmente, no que diz respeito à relação professor-aluno na sala de aula, apenas 2,53% dos professores percebem que têm boas interações com os alunos. Mais especificamente, quase três quartos dos professores percebem uma relação caracterizada pela falta de aproximação com os alunos e pelo confronto constante na sala de aula. Por outro lado, pouco mais de metade dos professores percebem que as suas relações com os alunos se baseiam na igualdade e num sentido de liberdade.

É importante mencionar algumas limitações da presente investigação, tais como a dimensão da amostra, e o facto de os participantes estarem a estudar para um mestrado numa única instituição universitária, o que impede a generalização dos resultados para a população docente da entidade. Além disso, a utilização de instrumentos de auto-relato para investigar a relação professor-aluno na sala de aula torna necessário o uso de outras técnicas, tais como a observação *in situ*, para avaliar mais objectivamente o trabalho realizado pelos professores.

Apesar das limitações acima mencionadas, os resultados obtidos neste estudo contribuem para a compreensão das percepções dos professores sobre as suas capacidades sócio- emocionais

e a sua relação com o estabelecimento de uma interação professor-aluno de qualidade; aspectos que requerem um maior desenvolvimento na amostra do estudo. Por este motivo, é necessário reforçar a formação inicial e em serviço, com base em propostas científicas e humanísticas (Martínez-Otero, 2008, 2021). Por seu lado, os presentes resultados encorajam-nos a aprofundar os factores que influenciam estas respostas socio-emocionais/emocionais dos professores de uma forma contextualizada, especialmente neste tempo de crise pós-pandémica, uma vez que as competências socio-emocionais dos professores, como vimos, contribuem para um maior bem-estar e empenho no trabalho. É necessário promover uma visão empática (cognitiva e afectiva) e uma comunicação atenta às necessidades emocionais dos estudantes, baseada no respeito e apreciação da diversidade, o que beneficia a construção de ambientes propícios à aprendizagem e à coexistência

5. REFERÊNCIAS

- Barrientos, A. (2016). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Bacete, F. Mora, I., Rubios, A, & Galera, I. (2011). La relación maestro-alumno percibida por el alumnado de primero de primaria. *Fòrum de Recerca*, 16, 781-794.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- de Souza, L., & Martín, M. Á. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 1-16.
- Diario Oficial del Estado [DOF] (2019). Acuerdo número 15/06/19 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019
- Fernández-Berrocal, P., Extremera-Pacheco, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gamboa, C., & Valdés, S. (2016). *El bullying o acoso escolar. Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema*. SEDIA. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>
- GROP (2018). Rafael Bisquerra. Educación Emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/>
- Ibarrola, B. (2011). *Como educar las emociones de nuestros hijos*. Trabajo presentado en la Consejería de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la drogadicción (FAD). Alicante, España.
- Ismail, K., Mohd, Z., y Rasul, M. S. (2020). Emotional intelligence and work performance among vocational teachers. *Journal of Technical Education and Training*, 12(3), 106-117. <https://doi.org/10.30880/jtet.2020.12.03.011>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1). 197-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad-García, F. J. (2008). *TECA Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. TEA Ediciones.

- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. CCS.
- Martínez-Otero, V. (2015). La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa. CCS.
- Martínez-otero, V. (2019). *Educación y diversidad cultural*. CCS
- Martínez-otero, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Octaedro
- Moreno García, R., & Martínez Arias, R. (2008). Adaptación Española de la Escala de Relacion Profesor-Alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 14(1), 11-27.
- Murphy, H, Tubritt, J., Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-23.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.
- Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32.
- Pianta, R. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Quinlan, K. (2016). Developing student character through disciplinary curricula: an analysis of UK QAA subject benchmark statements. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1041-1054.
- Renom, A. (2012). Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años). Wolters Kluwer.
- Romero, K. (2019). Empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 27(2), 237-254.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale en J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure and Health* (125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Secretaría de Educación Pública (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Acuerdo_14_07_18.pdf
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). La Inteligencia Emocional marca la diferencia: el impacto de las Habilidades de Inteligencia Emocional del profesorado en las Estrategias de Manejo de Conflictos en el aula. *Know And Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Vital, M., Martínez-Otero, V., & Gaeta, M. L. (2020). La empatía docente en educación preescolar: Un estudio con educadores mexicanos. *Eduçacao e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219377>

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Sánchez Valera, S., & Gaeta González, M. L. (2023). INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E EMPATIA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15156>



SOBRE AS AUTORAS

Sthefania Sánchez Valera

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

E-mail: sthefianasanchezvalera@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6882-2096>

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

E-mail: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Olívia Morais de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento



Recebido 19 de março de 2022

Aceito: 31 de julho de 2022

Publicado: 1 de abril de 2023