

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMPATÍA DEL PROFESORADO EN RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN EL AULA

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*

Enviado Marzo 19, 2022 - Aceptado Julio 29, 2022

DOI: 10.15628/holos.2023.15156

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar la presencia de la Inteligencia Emocional y la Empatía en el profesorado en relación con la percepción de los procesos de interacción docente-alumno que se establecen en el aula. Participaron 77 docentes mexicanos de diferentes niveles educativos, quienes respondieron tres instrumentos: el TMMS-24, el TECA y el STRS. Los resultados muestran que poco más de la mitad del profesorado percibe un adecuado nivel de IE y sólo una tercera parte presenta niveles medios/altos de

empatía cognitiva, vinculada a la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de un pensamiento flexible ante distintas situaciones. Además, el 40% de ellos obtuvo niveles adecuados para comprender los estados emocionales de los otros y casi tres cuartas partes perciben una interacción docente-alumno de poco acercamiento. Se discuten los hallazgos y sus implicaciones en la formación permanente del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Docente, Empatía, Inteligencia Emocional, Interacción Docente-Alumno.

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

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the presence of Emotional Intelligence 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: the TMMS-24, the TECA, and the STRS. Results show that just over half of the 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 a little approaching teacher-student interaction. Findings and their implications for ongoing teacher training are discussed.

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

1 INTRODUCCIÓN

La profesión docente es una de las más complejas, puesto que se trabaja directamente con la formación del alumnado de manera integral, esto es, se trata de orientar desde la educación su personalidad en su vertiente cognitiva, afectiva y conductual, teniendo presente las necesidades de cada educando (Ibarrola, 2011; Martínez-Otero, 2021). Es por ello necesario que el profesorado de los distintos niveles educativos desarrolle su capacidad de atención, comprensión y regulación emocional (inteligencia emocional), así como de entendimiento de las necesidades y sentimientos de los demás (empatía), que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del establecimiento de interacciones de apertura, diálogo y genuino encuentro con los educandos en el aula y, eventualmente, con los padres de familia, los pares y las autoridades.

En México, el desarrollo de los aspectos emocionales y sociales en el ámbito educativo se ha convertido en un tema prioritario, a fin de mitigar los altos índices de violencia y acoso escolar en los centros educativos; de los 26.012.816 estudiantes que se encontraban en educación básica en 2016, entre un 60% y un 70% había sufrido acoso escolar (Gamboa & Valdés, 2016). A partir del Programa Nacional de Convivencia Escolar, dentro del Modelo Educativo 2018 (Secretaría de Educación Pública, 2018), así como de la reforma educativa más actual, acuerdo número 15/06/19 (DOF 2019), se han establecido aprendizajes clave para la educación integral del alumnado, uno de los cuales involucra la educación socioemocional, que implica situar en el centro del proceso formativo del alumnado en sus vertientes intra e interpersonal.

Considerando lo anterior, el profesorado se ha visto en la necesidad de actualizarse de manera continua para enriquecer su práctica pedagógica; un elemento fundamental dentro de esta formación está relacionado con la vertiente humana y con la comunicación y las relaciones interpersonales, a partir de las demandas educativas y profesionales actuales (Martínez-Otero, 2019, 2021). Sin embargo, se percibe un déficit respecto al cultivo de la vertiente emocional en el proceso formativo del profesorado (de Souza & Martín, 2019). A partir de estos planteamientos surge la necesidad y el interés de analizar la presencia de IE y empatía en el profesorado en relación con la percepción de los procesos de interacción docente-alumno que se establecen en el aula.

1.1 IE en el profesorado

El término Inteligencia Emocional (IE) tiene sus orígenes a inicios del siglo XX, constructo que posteriormente sería clave en la educación emocional. Tras múltiples esfuerzos por realizar un abordaje pedagógico, Salovey y Mayer (1990) la definen como la capacidad para procesar y utilizar inteligentemente las emociones. Esto es, la habilidad para manejar los sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y regularlos para un mejor desarrollo intelectual y emocional. Para estos autores, la IE comprende diversos elementos: a) Percepción emocional: darse cuenta de las propias emociones; b) Facilitación emocional del pensamiento: integración de emoción y cognición; c) Comprensión emocional: analizar las emociones y sus implicaciones; d) Regulación emocional: capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas (Bisquerra, 2009).

Por su parte, Martínez-Otero (2015) concibe la que denomina “inteligencia afectiva”, expresión equivalente en muchos aspectos a la de “inteligencia emocional”, como la capacidad para conocer, expresar y gestionar la cognición y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las

emociones, las pasiones y las motivaciones, por lo que constituye un aspecto fundamental para lograr el equilibrio cognitivo, afectivo y conductual que permite enriquecer la propia vida.

En este mismo sentido, el autoconocimiento ha sido considerado como una competencia básica de la IE, el cual es entendido como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (GROP, 2018, s/p). Así, el autoconocimiento implica tener conciencia plena de los propios pensamientos, emociones, fortalezas, limitaciones y potencialidades y, al mismo tiempo, ser responsable de los efectos conductuales que se generan. De igual forma, la regulación emocional es una competencia fundamental que implica “la capacidad de controlar los impulsos y sentimientos conflictivos” (Renom, 2012, p.33), por lo que se requiere un equilibrio entre el control y la expresión de la emoción.

En cuanto a la IE en el profesorado, varios investigadores han evidenciado que los docentes con mayores niveles de IE despliegan mayor satisfacción y bienestar en el trabajo (Ismail et al., 2020), así como más altos niveles de eficacia en el manejo de conflictos en el aula (Valente & Lourenço, 2020). A su vez, el despliegue de competencias emocionales en el profesorado mantiene una relación estrecha con el éxito académico del alumnado (Llorent et al., 2020).

1.2 Empatía en el profesorado

En el proceso educativo es esencial considerar tanto la dimensión personal como social de la persona, ya que el desarrollo de habilidades sociales contribuye al fomento de la convivencia y el encuentro interpersonal. Al respecto, la competencia social ha sido considerada como parte del comportamiento adaptativo, por favorecer el bienestar personal y social. La competencia social comprende dos dimensiones (Renom, 2012, p. 38): 1) Empatía: conciencia de los sentimientos y necesidades ajenas, comprensión del estado anímico de los demás, orientación hacia el servicio, saber ponerse en el lugar del otro, y 2) Habilidades sociales: capacidad para entablar relaciones de calidad y mostrar conductas positivas valoradas por los demás: comunicarse eficazmente, resolver conflictos, establecer vínculos, cooperar y tener habilidades de equipo.

Desde una visión integradora, Davis (1983) propone un concepto multidimensional de la empatía, que involucra las dimensiones emocional y cognitiva, a partir de cuatro componentes relacionados entre sí. La dimensión cognitiva integrada por fantasía y adopción de perspectivas y, la dimensión afectiva que comprendida por aflicción personal y angustia empática. Una de las principales características de este tipo de habilidades es que pueden ser aprendidas. Además, al resolver conflictos queda englobada una serie de estrategias de negociación, así como la identificación de alternativas creativas de acción.

Varias investigaciones han mostrado el vínculo de la empatía con un menor nivel de burnout profesional (Romero, 2019) y con un mayor desarrollo personal de los estudiantes (Quinlan, 2016). Además de que es factor fundamental en la prevención del acoso escolar (Murphy et al., 2018). Por lo que se considera un aspecto fundamental en el encuentro interpersonal y en el bienestar personal (Vital et al., 2020).

1.3 Interacción docente-alumno en el aula

Las relaciones interpersonales que se establecen dentro del salón de clases poseen gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el rendimiento académico e incluso en el

desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado y del propio docente. Como plantea Barrientos (2016), el aprendizaje que se genera a partir de las relaciones interpersonales se encuentra directamente influenciado por el tipo de comunicación que el docente promueva con sus alumnos. Al respecto, Martínez-Otero (2008) plantea tres dimensiones de comunicación: cognitiva, afectiva y educativa: 1) Comunicación cognitiva: se encamina sobre todo a la transmisión de contenidos. Es una comunicación instructiva, al servicio de la información. En su versión más elaborada es una comunicación rigurosa, científica, objetiva; 2) Comunicación afectiva: utiliza el canal de la subjetividad, del sentimiento; en esta modalidad comunicativa hay reconocimiento de la condición personal de los participantes. En su versión positiva hay encuentro, participación y reciprocidad; 3) Comunicación educativa: es una comunicación integral, energizante y personalizadora. La completitud de esta comunicación brota de la armonización de los aspectos cognitivos y afectivos, lo que se traduce en atención a la transmisión de contenidos y al cultivo de las relaciones.

Según Pianta (1994), a partir de la información facilitada por los docentes, las relaciones se pueden clasificar en: cercanía, conflicto y dependencia. En la relación de cercanía, existen altos niveles de calidez y afecto del profesor, así como una comunicación abierta con los estudiantes, lo que genera un buen ambiente de aprendizaje. En las relaciones de conflicto, los docentes perciben altos niveles de negatividad, además de que las interacciones suelen ser difíciles por la falta de comunicación, dificultando con ello la gestión de ambientes de aprendizaje. Finalmente, en las relaciones dependientes, los docentes perciben que los estudiantes no pueden realizar las actividades sin su aprobación, con reacciones emocionales exageradas cuando se les intenta separar o si no se les presta la debida atención, con lo cual surgen altos niveles de preocupación, ya que los estudiantes interactúan de manera inmadura y es poco probable que se cree un ambiente de aprendizaje.

En suma, la interacción que se genera en el aula tiene un papel relevante en el desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales del alumnado, pues mantiene una estrecha relación con el comportamiento social, con la aceptación de los iguales y la preferencia y percepción del docente, el rendimiento académico del alumno, las expectativas, así como el apego (Bacete et al., 2011). De ahí que, la educación emocional es fundamental para forjar personas autónomas, empáticas y capaces de conducirse con racionalidad y cordialidad, lo cual se puede potenciar a partir de una comunicación educativa (Martínez-Otero, 2021).

2 METODOLOGÍA

2.1 Participantes

Participaron 77 docentes, en formación continua, de diferentes niveles educativos: preescolar (6), primaria (35), secundaria (9), bachillerato (13), universidad (6) y que laboran en distintos niveles educativos (8). Se trata de estudiantes de maestría, cuya formación busca ampliar su capacitación profesional en el campo educativo. Del total de la muestra, el 12.98% (n=10) son hombres y el 87.02% (n=67) son mujeres, con un rango de edad comprendido entre los 23 y los 57 años. El 100% del profesorado cuenta con al menos 1 año de experiencia dentro del servicio profesional docente.

2.2 Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos.

Para medir el nivel de IE en el profesorado, se aplicó la adaptación española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995) por Fernández-Berrocal et al. (2004). El instrumento está conformado por 24 ítems, agrupados en tres dimensiones (8 ítems por factor): 1) Percepción emocional: habilidad para reconocer los propios sentimientos y los de otros; 2) Comprensión emocional: habilidad para identificar las emociones y los sentimientos; 3) Regulación emocional: capacidad de abrirse a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y aprovecharlos positivamente. En este estudio, el coeficiente de fiabilidad de la escala total (alpha de Cronbach) es de 0.75, con una varianza total explicada de 59.02%.

Para valorar el nivel de empatía del profesorado, se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez et al. (2008). El instrumento está conformado por 33 ítems, distribuidos en dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva, que engloban a su vez cuatro sub-dimensiones: 1) Adopción de perspectivas (AP): capacidad de ponerse en el lugar del otro; 2) Comprensión emocional (CE): capacidad de entender los estados emocionales de otros; 3) Estrés empático (EE): capacidad de compartir emociones negativas de los otros; 4) Alegría empática (AE): capacidad de compartir emociones positivas de los otros. AP y CE conforman la dimensión cognitiva, mientras que EE y AE integran la dimensión afectiva. En el presente estudio, el coeficiente de fiabilidad de la escala total (alpha de Cronbach) es de 0.732, con una varianza total explicada de 44.26%.

Con el propósito de valorar la percepción docente sobre la interacción docente-alumno en el aula se aplicó la adaptación al español del Student-Teacher Relationship Scale (STRS) propuesto por Pianta (2001) y re-escrito por Moreno García y Martínez Arias (2008). El STRS está conformado por 28 ítems, agrupados en tres dimensiones: 1) conflicto (12 ítems): mide el grado en que el docente percibe su relación con los estudiantes, ya sea positiva o negativamente; 2) cercanía (11 ítems): mide el grado en que el docente experimenta afecto, calidez y comunicación con los estudiantes; 3) dependencia (5 ítems): mide el grado en que el docente percibe a los estudiantes como sobre-dependientes de él o ella. En este estudio, el coeficiente de fiabilidad de la escala total (alpha de Cronbach) es de 0.78, con una varianza total explicada de 40.49%.

Se recogieron también datos de naturaleza sociodemográfica (edad, sexo y nivel educativo de adscripción).

2.3 Procedimiento y análisis de datos

La información se recabó de manera grupal, dentro del horario académico y con una duración aproximada de 15 minutos a partir de la colaboración de diferentes agentes educativos. La participación de los docentes fue completamente voluntaria y anónima, acorde con el protocolo de ética seguido para el presente estudio.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa computacional SPSSv24. En primer lugar, se obtuvieron las propiedades psicométricas de los tres instrumentos seleccionados. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, medias y desviación típica); los niveles de autoconocimiento y regulación emocional, así como de empatía e interacción maestro-alumno en el aula, se determinaron a partir de los baremos de cada uno de los instrumentos utilizados.

3. RESULTADOS

3.1 IE en el profesorado

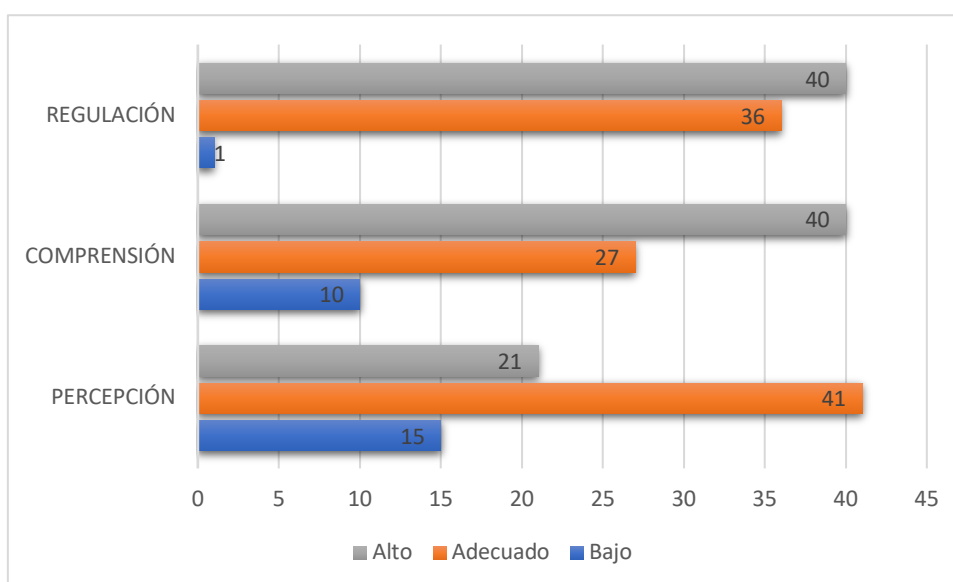
En cuanto a las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24 se encontró que el 54.54% (42 docentes) perciben un excelente nivel de inteligencia intrapersonal relacionada con la percepción, comprensión y regulación de las propias emociones. Mientras que el 41.55% (32 docentes) considera que estos procesos son adecuados. Por su parte, el 3.89% (3 docentes) considera que debe mejorarlos.

Al hacer un análisis por dimensión, como se observa en la Figura 1, se encontró que el 53.24% (41 docentes) evidencia tener un nivel adecuado de percepción emocional, seguido por un 27.27% (21 docentes) que presta demasiada atención a sus sentimientos y a los de otros. Por su parte, al 19.48% (15 docentes) le resulta complicado identificar sus sentimientos.

Un mayor porcentaje de profesores evidencia una excelente comprensión emocional relacionada con la claridad de sus emociones (51.94%), seguido por el 35.06%, que percibe una comprensión adecuada. El 12.98% del profesorado debe mejorar sus habilidades para reconocer y agrupar sus sentimientos.

Respecto a la regulación emocional, el 51.94% (40 docentes) percibe que posee un excelente nivel. El 46.75% (36 docentes) considera que su regulación emocional es adecuada. Sólo el 1.29% (1 docente) considera que debe mejorar su regulación emocional.

Figura 1. IE em el profesorado por dimensión



3.2 Empatía en el profesorado

En lo que respecta a las puntuaciones del TECA, como se observa en la Figura 2, se encontró en la dimensión cognitiva que, en Adopción de Perspectivas (AP), el 36.84% (28 docentes) obtuvo un nivel extremadamente bajo y el 27.63% (21 docentes) obtuvo un nivel bajo, indicativo de una falta de capacidad para ponerse en el lugar de los demás. Un 35.52% (27 docentes) evidenció un nivel medio/alto. Por su parte, el 22.36% (17 docentes) percibió un nivel medio y el 11.84% (9 docentes) un nivel alto, relacionado con un pensamiento flexible y adaptativo a las situaciones.

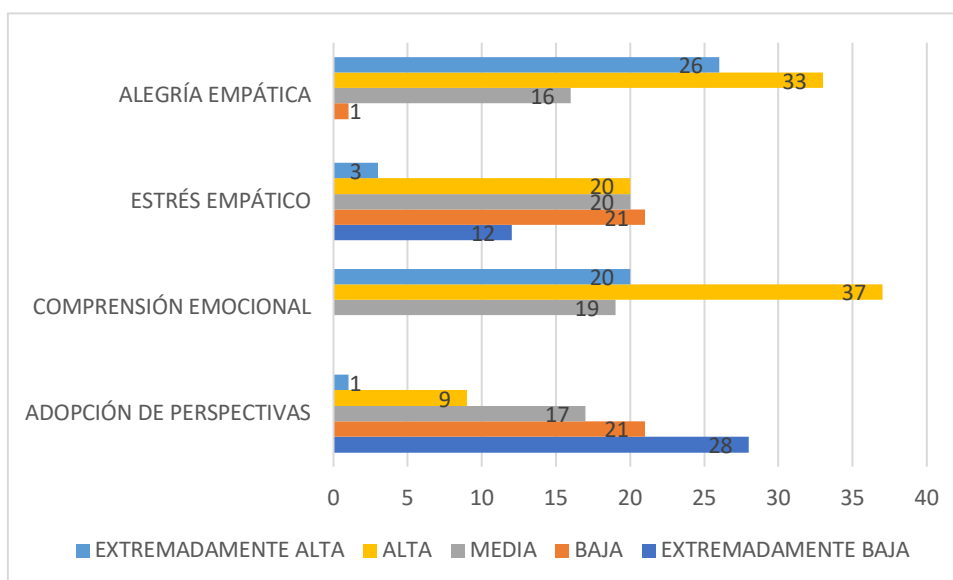
Sólo el 1.31% (1 docente) obtuvo un nivel extremadamente alto. Finalmente, 1.29% (1 docente) no contestó esta parte del instrumento.

En cuanto a Comprensión Emocional (CE), el 25% (19 docentes) posee un nivel medio en, lo que indica cierta habilidad para reconocer y comprender algunos de los estados emocionales, intenciones e impresiones de otras personas. Por su parte, el 48.68 (37 docentes) obtuvo un nivel alto. Por último, el 26.31% (20 docentes) se situó en niveles extremadamente altos, indicativo de una alta habilidad perceptiva sobre el propio comportamiento y el de otras personas.

Respecto a la dimensión afectiva, en el Estrés Empático (EE), el 15.78% (12 docentes) mencionó tener un nivel extremadamente bajo. El 27.63 % (21 docentes) puntuó en un nivel bajo y el 26.31% (20 docentes) presentó un nivel medio. Por su parte, el 26.31% (20 docentes) quedó adscrito a un nivel alto, lo cual sugiere implicación docente en los problemas de los otros. Finalmente, sólo el 3.94% (3 docentes) presenta niveles extremadamente altos, lo que genera el establecimiento de relaciones estrechas, aunque en algunas ocasiones puede derivar en conflictos por presentar una sobre-implicación en los problemas ajenos.

En cuanto a la Alegría Empática (AE), el 1.31% (1 docente) presenta un nivel bajo, lo que revela vulnerabilidad a un desequilibrio empático. El 21.05% (16 docentes) presenta un nivel medio, es decir, son docentes que poseen la habilidad de compartir algunas de las emociones positivas de otras personas en situaciones muy específicas. El 43.42 % (33 docentes) posee la capacidad para compartir, expresar y vivenciar las emociones positivas que experimentan otras personas. Por último, el 34.21% (26 docentes) puntuó en niveles extremadamente altos, lo que indica cierta dependencia y preocupación hacia las demás personas.

Figura 2. Empatía en el profesorado por dimensión



3.3 Interacción docente alumno en el aula

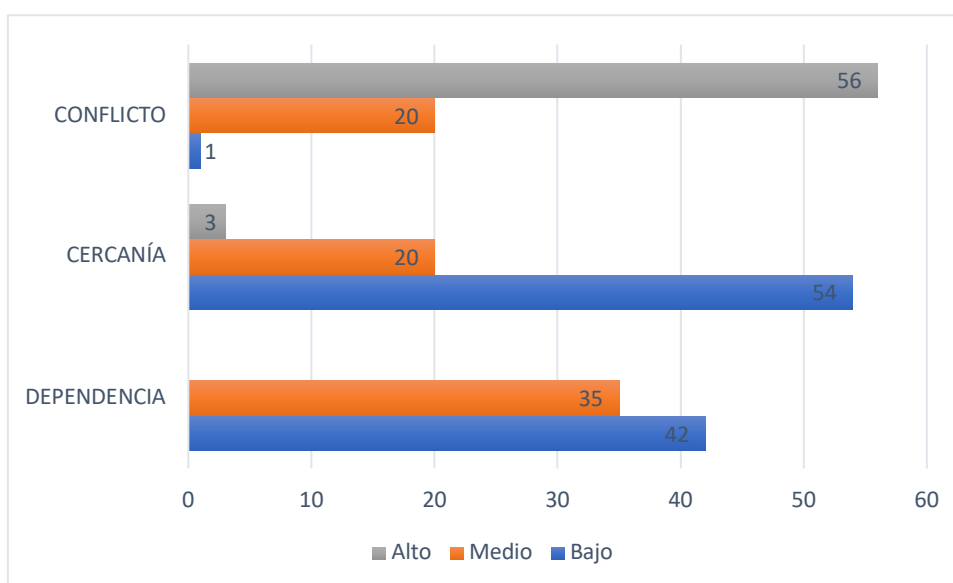
Respecto al nivel de interacción docente-alumno en el aula, el 2.53% (2 docentes) indica que establece buenas interacciones con sus estudiantes. Sin embargo, al 84.41% (65 docentes) le cuesta trabajo establecer este tipo de relaciones con el alumnado. Por su parte, el 13.06% (10 docentes) percibe que apenas se relaciona con sus estudiantes.

Al realizar un análisis por dimensión (conflicto, cercanía, dependencia), como se observa en la Figura 3, en lo referente al conflicto, el 72.73% (56 docentes) percibe un nivel alto. En contraste, el 25.97% (20 docentes) considera que su relación con los estudiantes está caracterizada por un nivel medio de conflictividad, según se advierte en ciertas discrepancias en intereses, sin que se pierda por ello la funcionalidad ni la armonía. Por último, únicamente el 1.30% (1 docente) percibe niveles bajos de conflicto.

En cuanto a la cercanía, el 70.13% (54 docentes) percibe un bajo nivel de acercamiento con sus estudiantes dentro del aula. En contraste, el 25.97% (20 docentes) indica un nivel medio de comunicación y únicamente el 3.90% (3 docentes) considera que establece una comunicación abierta y cálida con sus alumnos.

Respecto a la dimensión enfocada a la dependencia, el 54.55% (42 docentes) considera que las relaciones con sus alumnos están basadas en la igualdad y libertad. En cambio, el 45.45% (35 docentes) muestra un nivel medio de dependencia en el aula.

Figura 3. Interacción maestro-alumno por dimensión



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con arreglo al objetivo principal de este estudio, analizar la presencia de IE y empatía en el profesorado en formación continua en relación con los procesos de interacción docente-alumno que se establecen en el aula, a continuación, se discuten los principales resultados.

En cuando a las puntuaciones obtenidas en IE, se encontró que poco más de la mitad del profesorado percibe un adecuado nivel de IE relacionada con la percepción, comprensión y regulación de las propias emociones, indicativo de una habilidad para reconocer sus sentimientos y los de los demás, así como para darse cuenta de cómo se encuentran anímicamente ante una situación específica. Además, consideran que tienen la capacidad para reflexionar sobre sus estados de ánimo y para aprovecharlos de manera positiva.

De manera específica, en su mayor parte (87%) el profesorado evidencia una adecuada o excelente comprensión emocional, relacionada con la claridad de sus emociones, así como un adecuado o excelente nivel de regulación emocional, vinculado con la capacidad para reflexionar sobre sus estados de ánimo y para encauzarlos de manera positiva en la mayoría de las eventualidades que se les presentan. Estos resultados son promisorios, ya que como señalan otros estudios previos, la IE en los docentes incide positivamente en su satisfacción y bienestar en el trabajo (Ismail et al., 2020), en la eficacia en el manejo del aula (Valente et al., 2020) y en el éxito académico del alumnado (Llorent et al.2020).

Es importante considerar el número de profesores (27.27%) que deben trabajar para aminorar sus niveles de percepción emocional, puesto que prestan demasiada atención a sus sentimientos y a los de los demás, lo cual puede llegar a generar conflictos e incluso un estilo de comunicación agresivo en las relaciones interpersonales. Así también, es necesario tomar en cuenta que a más del 10% de profesores les resulta difícil percibir y clarificar sus sentimientos, aunque únicamente uno de ellos percibe que debe mejorar su regulación emocional, lo cual puede resultar contradictorio. De ahí que sea necesario profundizar sobre estos aspectos en futuros estudios.

En cuanto a la empatía, en su dimensión cognitiva, únicamente una tercera parte del profesorado presenta niveles medios/altos en adopción de perspectivas, vinculada a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, a la comprensión emocional, así como al pensamiento flexible y adaptativo. Respecto a la dimensión emocional, poco más del 40% del profesorado obtuvo niveles bajos-medios, lo cual se considera adecuado, porque supone habilidad para comprender los estados emocionales de los otros, al tiempo que se mantiene una distancia tal que no dañe la salud emocional de la propia persona (López-Pérez et al., 2008). No obstante, llama la atención que casi un 16% de docentes muestra niveles extremadamente bajos en esta dimensión, indicativo de una excesiva frialdad y de dificultades para conmoverse ante situaciones ajenas. También resalta que poco más de la tercera parte del profesorado presenta niveles extremadamente altos, revelador de cierta dependencia y preocupación hacia las demás personas y de que vivencian excesivamente lo que sucede a los otros.

Por último, respecto a la relación docente-alumno en el aula, únicamente el 2.53% del profesorado percibe que mantiene buenas interacciones con el alumnado. De manera más específica, casi tres cuartas partes del profesorado perciben una relación caracterizada por un escaso acercamiento al alumnado y por constantes confrontaciones dentro del aula. Por su parte, poco más de la mitad del profesorado percibe que las relaciones que establecen con el alumnado se basan en la igualdad y el sentido de libertad.

Es importante mencionar algunas limitaciones de la presente investigación, como el tamaño de la muestra, además de que los participantes se encontraban realizando estudios de maestría en una sola institución universitaria, lo cual impide la generalización de los resultados a la población docente en la entidad. Asimismo, el uso de instrumentos de auto-informe para indagar sobre la relación docente-alumno en el aula hace necesario disponer de otras técnicas como la observación *in situ* para evaluar con mayor objetividad el trabajo realizado por el profesorado.

Pese a las limitaciones señaladas, los resultados obtenidos en el presente trabajo contribuyen al entendimiento de la percepción docente respecto a sus habilidades socio-emocionales y a la relación que guardan con el establecimiento de una interacción docente-alumno de calidad; aspectos que requieren un mayor desarrollo en la muestra de estudio. Por ello, resulta

necesario fortalecer la formación inicial y durante el ejercicio de la carrera, a partir de propuestas científicas y humanísticas (Martínez-Otero, 2008, 2021). Por su parte, los presentes hallazgos animan a profundizar en los factores que inciden en estas respuestas socio-afectivas/emocionales del profesorado de manera contextualizada, sobre todo en este tiempo de crisis pospandémica, ya que las habilidades socio-emocionales del docente, como queda recogido, contribuyen a un mayor bienestar y compromiso laboral. Es preciso potenciar la mirada empática (cognitiva y afectiva) y la comunicación atenta a las necesidades emocionales del estudiantado, desde el respeto y la valoración de la diversidad, todo lo cual beneficia la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia.

5. REFERENCIAS

- 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 Relación 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