

DIGITAL COMPETENCIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS IN CONTINUING TRAINING FOR SOCIAL EQUITY

M. L. GAETA*

UPAEP Universidad

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

marthaleticia.gaeta@upaep.mx*

Submetido 14/01/2024 - Aceito 30/06/2024

DOI: 10.15628/holos.2024.17412

ABSTRACT

This work aimed to understand digital competencies and emotional intelligence of teachers in continuous training and their perception regarding their ability to put them at the service of a more equitable education. Ninety-eight teachers from two universities in the State of Puebla, Mexico, participated. Data was collected during the 2022-2023 academic year through a specific questionnaire based on the SELFIE tool and the TMMS-24. Results show that teachers' digital competencies

need to be specifically addressed, and there needs to be more reflection on the needs and social uses of the digitalization of education. In turn, teachers recognize the importance of having the necessary knowledge to consciously, critically, and democratically use technologies in teaching. However, they need the sufficient training required by the new educational paradigm.

KEYWORDS: digital competencies, emotional intelligence, teacher training, social equity.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A EQUIDADE SOCIAL

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender as competências digitais e a inteligência emocional dos professores em formação contínua e a sua percepção relativamente à capacidade de as colocar ao serviço de uma educação mais equitativa. Participaram 98 professores de duas universidades do Estado de Puebla, México. Os dados foram recolhidos durante o ano letivo de 2022-2023 através de um questionário específico baseado na ferramenta SELFIE e no TMMS-24. Os

resultados mostram que as competências digitais dos professores precisam ser abordadas especificamente e que é necessário refletir mais sobre as necessidades e os usos sociais da digitalização da educação. Por sua vez, os professores reconhecem a importância de possuir os conhecimentos necessários para utilizar as tecnologias no ensino de forma consciente, crítica e democrática. No entanto, necessitam de formação suficiente para o novo paradigma educativo.

PALAVRAS-CHAVE: competências digitais, inteligência emocional, formação de professores, equidade social.

1 INTRODUÇÃO

As exigências dos tempos modernos, em grande parte causadas pela digitalização das sociedades, requerem o desenvolvimento de conhecimentos e competências que permitam às pessoas adaptarem-se a um mundo globalizado e em constante mudança, o que coloca importantes desafios à educação. Neste contexto, a formação integral dos professores e o desenvolvimento profissional contínuo são elementos fundamentais para melhorar tanto o ensino como a aprendizagem das crianças e dos jovens, para que possam enfrentar os novos cenários sociais e laborais, e como meio de tender para uma educação mais inclusiva e equitativa, baseada no seu reconhecimento e adaptação de acordo com o contexto sociocultural.

É sabido que a pandemia da COVID-19 evidenciou e exacerbou várias dificuldades tecnológicas e emocionais que afectaram profundamente alunos e professores. A adaptação ao ensino à distância, a falta de recursos tecnológicos adequados gerou um fosso digital entre aqueles que podiam participar plenamente nas aulas em linha e aqueles que não podiam. Além disso, a gestão do bem-estar emocional num contexto de isolamento e incerteza representou desafios significativos (Gaeta, Gaeta & Rodríguez, 2021).

No pós-pandemia, a formação de professores deve, por isso, centrar-se em duas áreas fundamentais: as suas competências digitais e a sua capacidade de gerir os seus estados emocionais, de forma a orientar os alunos para que possam desenvolver-se numa sociedade cada vez mais dependente da tecnologia e em constante transformação, assente numa educação mais equitativa. Isto implica a capacidade de adaptar as estratégias de ensino às necessidades particulares de cada aluno, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade.

Com base no exposto, interessa a este estudo analisar as competências digitais e a inteligência emocional percebidas pelos professores que participam em programas de formação contínua, a fim de proporcionar conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e o dos seus alunos com base na equidade social.

1.1 Competências digitais dos professores e equidade social

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tornaram-se ferramentas indispensáveis para o ensino e a aprendizagem (Area, 2011). No entanto, a integração efectiva destas tecnologias na sala de aula depende, em grande medida, da formação e das competências dos professores neste domínio. Por isso, é fundamental dotar os professores de competências digitais (Prendes Espinosa, Gutiérrez Porlán & Martínez Sánchez, 2018). Isto implica, para além da utilização de ferramentas tecnológicas, atitudes e valores (Gutiérrez & Tyner, 2012), que permitam aos professores utilizar estes recursos de forma criativa e crítica, de acordo com as necessidades educativas de todos os seus alunos.

De acordo com a Comissão Europeia, as competências digitais incluem a capacidade de conceber, implementar e avaliar actividades de aprendizagem utilizando ferramentas tecnológicas, bem como de capacitar e promover a participação ativa dos alunos (Cabero Almenara & Palacios Rodríguez, 2020). O quadro europeu para a competência digital dos educadores (DigCompEdu) destaca seis áreas de competência-chave (Redecker, 2020): envolvimento profissional, recursos digitais, ensino-aprendizagem, avaliação digital, capacitação dos alunos e facilitação da competência digital dos alunos. As áreas do DigComp que talvez exijam uma maior utilização da capacidade emocional para o seu desenvolvimento são as que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à capacitação dos alunos, pelo que serão analisadas neste estudo.

Por seu lado, a integração das tecnologias na educação tem o potencial de reduzir as lacunas de equidade (Voogt & Pareja Roblin, 2012), mas também as pode amplificar se não forem adequadamente abordadas. Os alunos de meios desfavorecidos não têm frequentemente acesso a dispositivos digitais, à Internet de alta velocidade e a ambientes de aprendizagem adequados em casa. Como defende Area (2011), a tecnologia não foi democratizada, pois não é acessível a todos. Nesse sentido, as competências digitais dos professores podem mitigar essa desigualdade ao implementar estratégias que maximizem o uso das TIC na sala de aula, promovendo a disponibilidade de materiais de aprendizagem de qualidade para todos os alunos (Rodríguez Pérez, 2019). Isso também inclui a implementação de estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades digitais iniciais (De Souza Godinho, Rivela, Medrado, Marmo & Lanuque, 2021). Por isso, é fundamental o desenvolvimento de competências digitais nos professores, com base na formação e no desenvolvimento profissional contínuos, bem como na sua avaliação.

1.2 Inteligência emocional dos professores

No campo da educação, as competências emocionais dos professores têm emergido como um fator crucial não só para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também para a promoção da equidade social (Área, 2011). Estas competências são desenvolvidas com base na inteligência emocional (IE) que, como referem Mayer, Caruso e Salovey (1997), é a capacidade de processar a informação fornecida pelas emoções. Ou seja, para a compreensão, expressão e regulação das emoções, tanto positivas como negativas. Assim, as competências emocionais constituem a manifestação prática da IE na vida quotidiana, permitindo aos indivíduos gerir eficazmente os fenómenos emocionais e as interações sociais em diferentes contextos, nomeadamente na educação.

De acordo com Fernández-Berrocal e Extremera (2002), os educadores actuam como os líderes emocionais mais importantes para os alunos. Por isso, o professor deve ser um educador que promova os aspectos racionais e sócio-afectivos dos alunos, essenciais para o desenvolvimento satisfatório da personalidade dos alunos e para manter uma convivência harmoniosa no ambiente escolar (Martínez-Otero, García-Domingo & Velado-Guillén, 2005). Estas abordagens enfatizam o facto de que a gestão das emoções requer uma educação emocional contínua e constante. Por isso,

é essencial que a formação de professores inclua o desenvolvimento de competências emocionais (Bisquerra, 2009). Os programas de formação de professores devem incorporar essas competências não só para melhorar o bem-estar dos professores, mas também para lhes fornecer as ferramentas necessárias para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos.

A IE oferece aos indivíduos a oportunidade de melhorar e expandir a sua qualidade de vida, pois ao identificarem, compreenderem, gerirem e regularem as suas emoções, podem ter uma visão mais positiva do mundo e agir com sucesso na esfera social (Oliveros, 2018). No que diz respeito aos professores, a literatura tem demonstrado que os professores com elevada IE apresentam níveis mais elevados de satisfação com a vida e com a profissão (Rey & Extremera, 2011), o que tem impacto na gestão do stress e na capacidade de resolução de conflitos (Pena, Rey & Extremera, 2012). Do mesmo modo, um professor emocionalmente inteligente é capaz de sentir empatia pelas diversas circunstâncias dos seus alunos, compreendendo as suas necessidades e adaptando a sua abordagem pedagógica em conformidade (Martínez-Otero, 2007). Esta empatia facilita a criação de um ambiente em que todos os alunos se sentem valorizados e apoiados (Gaeta & Martínez-Otero, 2017).

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

A amostra foi constituída por 98 professores que participam em programas de formação contínua no domínio da educação em duas universidades do Estado de Puebla, no México. São estudantes de mestrado de ambos os sexos (66,3% do sexo feminino), que procuram alargar as suas competências profissionais no domínio da educação através da sua formação; a maioria está no primeiro ano do mestrado (52,6%). A maioria dos participantes tinha entre 30 e 39 anos (44,9%) e uma pequena percentagem (9,2%) tinha entre 50 e 60 anos. Todos tinham experiência de ensino, variando de 1 a 30 anos: pré-escolar 8,2%, primário 21,4%, secundário 17,3%, liceu 20,4%, universitário 15,3% e outros 7,1%. A maioria trabalha em meios urbanos (40,8%) e os restantes (59,2%) em meios semi-urbanos ou rurais.

2.2 Instrumentos

Para avaliar as competências digitais dos professores, foram utilizadas duas secções do Selfie Questionnaire for Educators' Digital Competence - DigCompEdu (Redecker, 2020). Estas secções captam as percepções dos professores sobre a sua capacidade de utilizar as tecnologias: 1) no processo de ensino-aprendizagem (9 itens; $\alpha = .96$) e 2) na capacitação dos alunos (5 itens; $\alpha = .94$). Além disso, foi perguntada a percepção dos professores sobre a sua capacidade de abordar as clivagens digitais e as desigualdades no acesso e na formação dos alunos. O questionário é respondido utilizando uma escala de Likert de cinco pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

A versão espanhola da Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) foi utilizada para medir o nível de inteligência emocional dos professores. Este instrumento é composto por 24 itens distribuídos em três dimensões (8 itens por dimensão): 1) Atenção aos sentimentos ($\alpha = .89$), 2) Clareza emocional ($\alpha = .88$) e 3) Reparação emocional ($\alpha = .91$).

Adicionalmente, foram recolhidos dados sociodemográficos: idade, género, período académico de estudo, experiência de ensino, ambiente de trabalho.

2.3 Procedimento e análise dos dados

A informação foi recolhida através de um Formulário Google, durante os meses de setembro a novembro de 2022, com a colaboração de vários agentes educativos. A participação dos professores foi voluntária e anónima, seguindo o protocolo ético estabelecido para este estudo.

Os dados foram analisados com recurso ao programa informático SPSSv24. Em primeiro lugar, foram avaliadas as propriedades psicométricas do TMMS-24. Em seguida, foram efectuadas análises descritivas (frequências, médias e desvio-padrão) para determinar os níveis de competências digitais e de inteligência emocional dos professores estagiários.

3 RESULTADOS

3.1 Competências digitais dos professores

Relativamente às opiniões dos participantes sobre a sua capacidade de utilizar as tecnologias digitais para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a maioria deles considera-se capaz de implementar várias estratégias (Figura 1). Especificamente, consideram mais viável poder utilizar as tecnologias para fomentar a criatividade dos alunos (84,7%), para adaptar o método de ensino às necessidades dos alunos (84.7%) e para realizar actividades de aprendizagem digital que motivem os alunos (83.7%). No entanto, as estratégias que parecem ser mais difíceis de implementar com recurso às tecnologias são o incentivo à participação dos alunos em projectos interdisciplinares (77.5%), a experimentação e o desenvolvimento de novos formatos e métodos pedagógicos de ensino (78.5) e o incentivo à autorregulação e a processos de aprendizagem autónomos (79.6%).

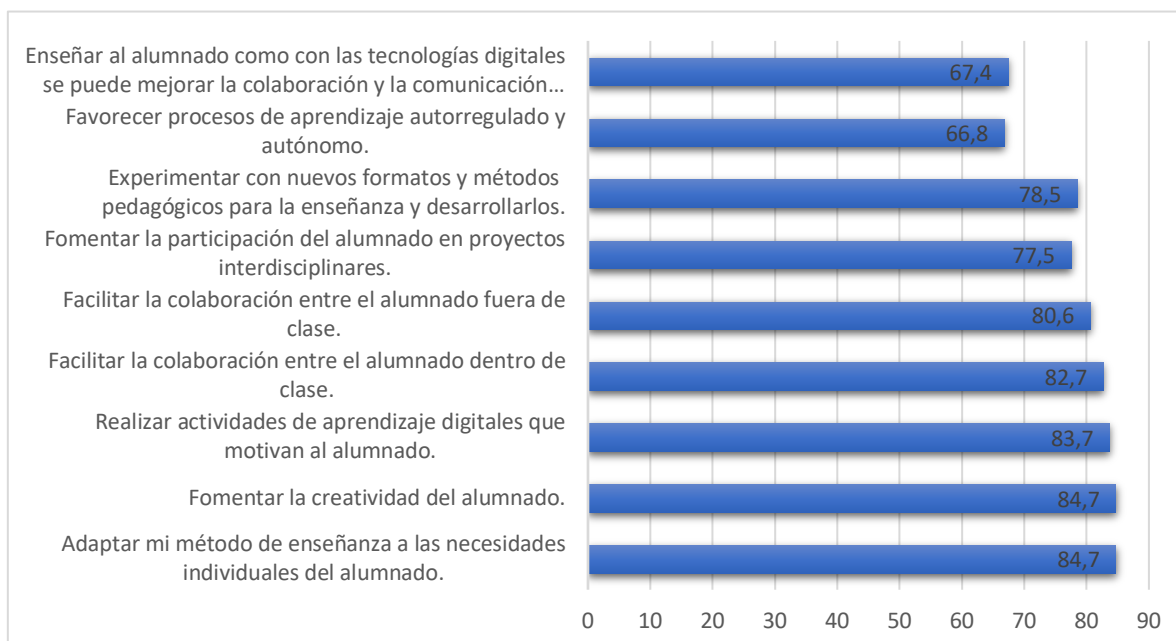


Figura 1: Percentagem de competências digitais dos professores no processo de ensino e aprendizagem (n=98).

No que diz respeito à percepção dos professores sobre a sua capacidade de capacitar os alunos através da utilização das tecnologias, a maioria deles considera que é capaz de tomar medidas nesse sentido. Como se pode ver na Figura 2, consideram-se mais capazes de utilizar as tecnologias para mostrar aos alunos aspectos práticos e da vida real (74.5%) e para promover o envolvimento ativo na disciplina (71.5%). Em contrapartida, consideram-se menos capazes de criar recursos digitais inclusivos (63.3%) e de promover competências transversais e pensamento complexo através da tecnologia (65.3%).

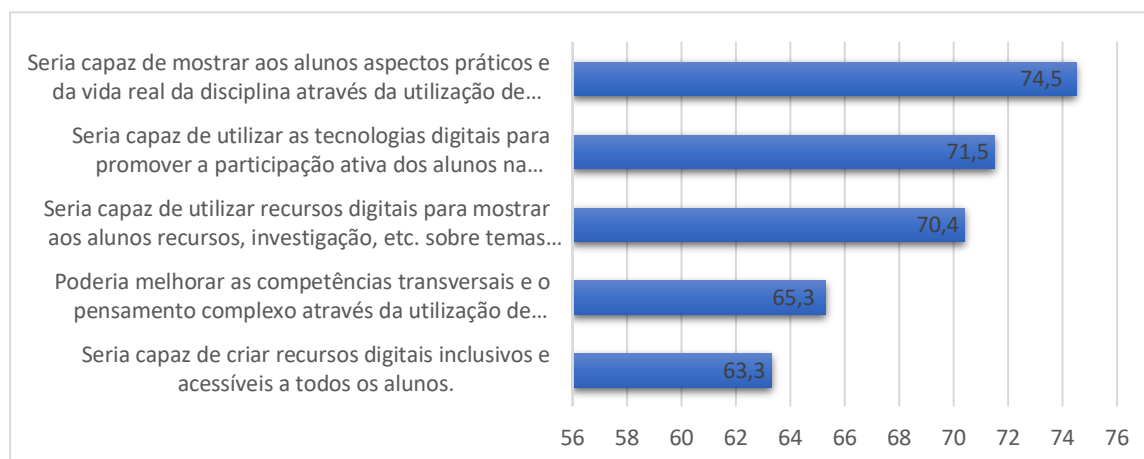


Figura 2: Percentagem de competências digitais dos professores na capacitação dos alunos (n=98).

3.2 Inteligência emocional dos professores

Relativamente às três dimensões da IE avaliadas, como mostra a Figura 3, a maioria dos participantes apresenta níveis adequados de atenção aos sentimentos (64,3%), clareza emocional (56,1%) e reparação emocional (61,2%). Por sua vez, 34,7% dos professores referem níveis excelentes de reparação emocional, mas 4,1% ainda precisam de melhorar este aspeto.

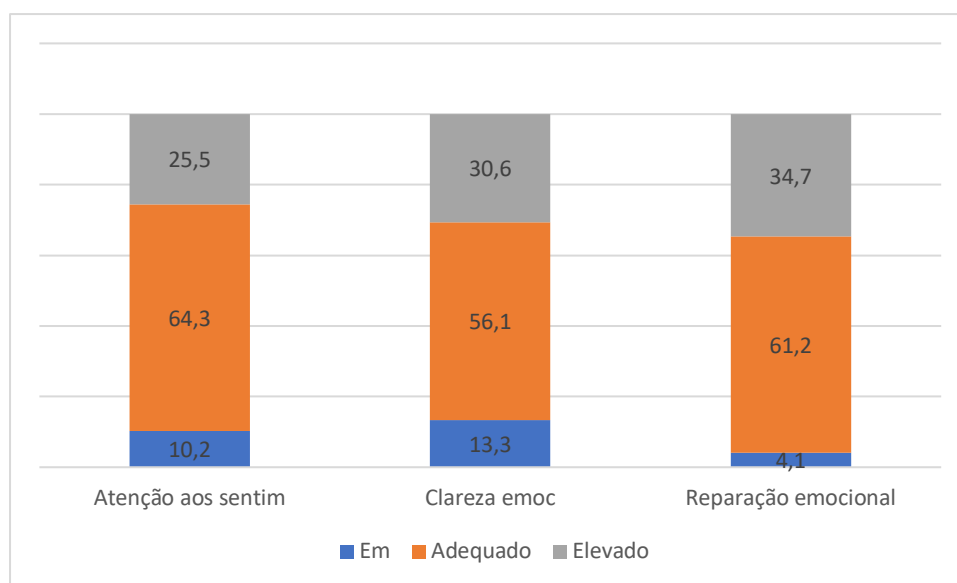


Figura 3: Percentagem de Inteligência Emocionais dos professores (n=98).

3.3 Abordagem da equidade social

Para encerrar o estudo, perguntou-se aos participantes se consideravam que tinham as competências necessárias para abordar as clivagens digitais e as desigualdades no acesso e na formação dos alunos. Verificou-se que mais de metade (59%) reconheceu que não tinha a formação necessária para lidar com os fossos digitais e garantir a igualdade de oportunidades para os alunos.

4 DEBATE E CONCLUSÕES

Os recursos digitais têm facilitado a continuidade do processo educativo em tempos de crise, como se verificou durante a pandemia de Covid-19. No entanto, este mesmo contexto revelou importantes desigualdades no acesso e na utilização destas tecnologias, bem como na saúde emocional das pessoas. Além disso, esta circunstância invulgar evidenciou a necessidade de uma maior formação digital e emocional dos professores. Os resultados obtidos neste estudo revelam que, em geral, mais de 60% dos professores têm a perceção de que possuem a capacidade de utilizar a tecnologia para melhorar os processos de ensino e aprendizagem e para capacitar os alunos. No entanto, a percentagem dos que ainda não se consideram capazes é surpreendente.

Mais especificamente, a maioria dos participantes acredita que pode utilizar estratégias que incentivam a criatividade, adaptar os métodos às necessidades individuais e mostrar aspectos práticos e promover a participação ativa na matéria, mas têm mais dificuldade em incentivar a participação dos alunos em projectos interdisciplinares e em promover a autorregulação e a aprendizagem autónoma. Neste sentido, são necessárias acções educativas personalizadas (Martínez-Otero, 2021) para um desenvolvimento pessoal e social ótimo dos alunos, bem como para a promoção de um espírito mais crítico. Isto irá ajudá-los a serem actores mais reflexivos, independentes e activos no seu próprio processo.

Além disso, a maioria dos participantes apresenta níveis adequados nas três dimensões da IE (atenção aos sentimentos, clareza emocional e reparação emocional). Mais precisamente, 95.9% referem níveis adequados ou excelentes na reparação emocional. Estes resultados são promissores, uma vez que, como referem alguns estudos (Valente, Lourenço, Alves & Domínguez-Lara, 2020), a IE contribui para o bem-estar pessoal, bem como para a eficácia da gestão da sala de aula, o que é crucial para enfrentar os desafios decorrentes da digitalização e as desigualdades que esta pode acentuar. Daí a necessidade de formação contínua dos professores em competências digitais, associadas a competências transversais como a inteligência emocional (Defrianti & Iskandar, 2022).

No que diz respeito à equidade social através do uso das tecnologias, os resultados indicam que a maioria dos professores considera que não tem formação suficiente para usar as tecnologias para combater as clivagens digitais e as desigualdades no acesso e na formação dos alunos. Assim, não se consideram suficientemente capazes de criar recursos digitais inclusivos ou de promover as competências transversais e o pensamento complexo. Como defendem Santander, Gaeta e Martínez-Otero (2020), os professores devem ser capazes de reconhecer e responder às diversas necessidades emocionais de si próprios e dos seus alunos. Por conseguinte, é necessário insistir neste aspeto, uma vez que, como salienta Rogero (2021), é essencial colocar as tecnologias ao serviço de uma pedagogia centrada no aluno para a justiça social numa sociedade que é, em muitos aspectos, altamente competitiva e exclusiva.

Estamos conscientes das limitações deste estudo, tais como o facto de os participantes serem estudantes de pós-graduação em apenas duas universidades, pelo que os resultados não podem ser generalizados. Seria também necessário abordar outras dimensões do DigComEdu para uma visão mais abrangente das competências digitais dos professores. Para além disso, deveriam ser realizados estudos qualitativos para aprofundar os resultados com base nas variáveis estudadas. Tendo em conta estas limitações, os presentes resultados são considerados relevantes para a formação de professores e para o desenvolvimento profissional contínuo.

Como mostra a literatura, as competências digitais representam uma oportunidade para melhorar o ensino e a aprendizagem e para reduzir as desigualdades (Area, 2011; Rodríguez Pérez, 2019) num mundo digitalizado em constante mudança. Dotar os professores de competências digitais e emocionais, bem como adaptar a educação a cada contexto sociocultural, são passos fundamentais para uma educação mais inclusiva e equitativa. Ultrapassar as dificuldades tecnológicas e emocionais sentidas durante a pandemia de COVID-19 exige, por conseguinte, um

compromisso renovado com uma formação abrangente dos professores, garantindo que estes estejam preparados para enfrentar os desafios actuais e futuros da educação.

Em suma, a formação de professores em competências digitais deve ser abrangente, desde a utilização básica de dispositivos e software educativos até à implementação de metodologias inovadoras que aproveitem ao máximo o potencial das tecnologias emergentes. Além disso, através da formação em reconhecimento e gestão de emoções, os educadores podem aproveitar o potencial das tecnologias digitais para criar ambientes de aprendizagem solidários e compreensivos, de modo a que todos os alunos se sintam valorizados e possam participar plenamente na sua aprendizagem, o que é fundamental para o seu sucesso académico e pessoal. Em última análise, é da responsabilidade dos sistemas educativos, das instituições de formação de professores e dos próprios professores trabalharem em conjunto para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade na era digital.

5 REFERÊNCIAS

- Área, M. (2011). *TIC, identidad digital y educación. Cuatro reflexiones*. Reencuentro.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Defrianti, D., & Iskandar, I. (2022). The mastery of teacher emotional intelligence facing 21st Century learning. *International Journal of Education and Teaching Zone*, 1(1), 50-59.
- De Souza Godinho, S., Rivela, C.V., Medrado, S. O., Marmo, J., & Lanuque, A. (2021). Educación inclusiva y accesibilidad. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 6(249). <https://doi.org/10.32351/rca.v6.249>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Gaeta, M.L., Gaeta, L., & Rodriguez, M.S. (2021). Impact of COVID-19 home confinement in Mexican university students: emotions, coping strategies and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*. 12:642823. doi: 10.3389/fpsyg.2021.642823
- Gaeta, M. L., & Martínez-Otero, V. (Coord.). 2017. *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos*. Editoras: UPAEP, Colofón.

- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 38(19), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS
- Martínez-Otero, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Octaedro.
- Martínez-Otero, V., García-Domingo, B., & Velado-Guillén, L. A. (2005). Evaluación de la Inteligencia Afectiva en una muestra de alumnos de carreras de Educación. *Psicopatología*, 25(2), 17-40.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1997). Emotional Intelligence Meets traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Oliveros, V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 95-109.
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- Prendes Espinosa, M. P., Gutiérrez Porlán, I., & Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Original publicado en 2017 Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401- 412.
- Rodríguez Pérez, I. (2019). La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-12. [file:///C:/Users/6863/Downloads/484-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1961-1-10-20160126%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/6863/Downloads/484-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1961-1-10-20160126%20(2).pdf)
- Rogero, J. (2021). Cambio educativo y justicia social. En J. J. Vergara & F. J. Murillo (Coords.). *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social (pp. 144-153)*. Zambra y Baladre.
- Santander, S., Gaeta, M. L., & Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula. Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 95(34.2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2>

Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). El papel de la inteligencia emocional del profesor para la eficacia y la gestión del aula. *CES Psicología*, 13(2), 18–31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences. Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Gaeta González, M. L. COMPETÊNCIAS DIGITAIS E EMOCIONAIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A EQUIDADE SOCIAL. *HOLOS*, 4(40). Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2024.17412>.

SOBRE A AUTORA

M.L. GAETA GONZÁLEZ

Possui doutorado em Psicologia da aprendizagem pela Universidade de Saragoça: Saragoça, Aragão, ES. Atualmente ocupa o cargo de professora-investigadora da Universidade Popular Autônoma do Estado de Puebla: Puebla, Puebla, MX.

Email: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Orcid-id: <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Editora Responsável: Maura Costa

Pareceristas Ad Hoc: Marlúcia Menezes Paiva e Valentin Martínez-Otero Pérez





Recebido 14 de janeiro de 2024

Aceito: 30 de junho de 2024

Publicado: 19 de julho de 2024

