

## COMPETENCIAS DIGITALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN CONTINUA COMO VÍA PARA LA EQUIDAD SOCIAL

M. L. GAETA\*

UPAEP Universidad

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

[marthaleticia.gaeta@upaep.mx](mailto:marthaleticia.gaeta@upaep.mx)\*

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

DOI: 10.15628/holos.2024.17412

### RESUMEN

El presente trabajo ha tenido como propósito conocer las competencias digitales y la inteligencia emocional de profesores en formación continua y su percepción respecto a su capacidad para ponerlas al servicio de una educación más equitativa. Participaron 98 docentes pertenecientes a dos universidades en el Estado de Puebla, México. Los datos se recogieron durante el curso 2022-2023, a través de un cuestionario específico basado en la herramienta SELFIE y el TMMS-24. Los resultados muestran que las competencias digitales de

los profesores requieren ser abordadas de manera específica y es necesario reflexionar más sobre las necesidades y los usos sociales de la digitalización de la educación. A su vez, los profesores reconocen la relevancia de contar con los conocimientos necesarios el uso de las tecnologías de manera consciente, crítica y democrática en la docencia. Sin embargo, necesitan la formación suficiente que exige el nuevo paradigma educativo.

**PALABRAS CLAVE:** competencias digitales, inteligencia emocional, formación docente, equidad social.

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

#### 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.



## 1 INTRODUCCIÓN

Las exigencias de los tiempos actuales, originadas en gran medida por la digitalización de las sociedades, requieren del desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan a las personas adaptarse a un mundo globalizado y de continuos cambios, lo cual plantea importantes desafíos para la educación. En este contexto, la formación integral del profesorado y su desarrollo profesional continuo son elementos fundamentales para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de niños y jóvenes, a fin de que puedan enfrentar los nuevos escenarios sociales y laborales, y como medio para tender hacia una educación más inclusiva y equitativa, a partir de su reconocimiento y adaptación acorde al contexto sociocultural.

Es sabido que la pandemia por la COVID-19 evidenció y exacerbó diversas dificultades tecnológicas y emocionales que han afectado profundamente tanto a estudiantes como a docentes. La adaptación a la educación a distancia, la falta de recursos tecnológicos adecuados generaron una brecha digital entre aquellos que podían participar plenamente en las clases en línea y aquellos que no. Además, la gestión del bienestar emocional en un contexto de aislamiento e incertidumbre representaron desafíos significativos (Gaeta, Gaeta & Rodríguez, 2021).

En la postpandemia la formación del profesorado debe enfocarse por tanto en dos áreas fundamentales sus competencias digitales y su capacidad para manejar sus estados emocionales, a fin de guiar al alumnado para que pueda desenvolverse en una sociedad cada vez más dependiente de las tecnologías y en constante transformación, a partir de una educación más equitativa. Esto implica la capacidad de adecuar las estrategias de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

Con base en lo planteado anteriormente, en este estudio surge el interés por analizar las competencias digitales y la inteligencia emocional percibidas por docentes que participan en programas de formación continua, a fin de aportar conocimiento que contribuya a su desarrollo personal y del alumnado basado en la equidad social.

### 1.1 Competencias digitales docentes y equidad social

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en herramientas indispensables para la enseñanza y el aprendizaje (Área, 2011). Sin embargo, la integración efectiva de estas tecnologías en el aula depende en gran medida de la formación y competencias del profesorado en este ámbito. De ahí que es crucial dotar a los docentes de habilidades digitales (Prendes Espinosa, Gutiérrez Porlán & Martínez Sánchez, 2018). Esto implica, más allá del uso de herramientas tecnológicas, de actitudes y valores (Gutiérrez & Tyner, 2012), que permita al profesorado usar estos recursos de manera creativa y crítica, en función de las necesidades educativas de todos sus estudiantes.

Según la Comisión Europea, las competencias digitales incluyen la capacidad para diseñar, implementar y evaluar actividades de aprendizaje utilizando de herramientas tecnológicas, así como para empoderar y promover la participación activa del alumnado (Cabero Almenara & Palacios Rodríguez, 2020). El marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) destaca seis áreas clave de competencias (Redecker, 2020): compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza aprendizaje, evaluación digital, empoderamiento de los estudiantes y facilitación de la competencia digital de los estudiantes. Las áreas del DigComp que quizá requieren un mayor uso de capacidad emocional para su desarrollo son las que corresponden al proceso de enseñanza aprendizaje y al empoderamiento de los estudiantes, por lo que estas se analizarán en el presente estudio.

Por su parte, la integración de las tecnologías en la educación tiene el potencial de reducir las brechas de equidad (Voogt & Pareja Roblin, 2012), pero también puede amplificarlas si no se aborda adecuadamente. Los estudiantes de entornos desfavorecidos a menudo carecen de acceso a dispositivos digitales, internet de alta velocidad y entornos de aprendizaje adecuados en casa. Tal como plantea Ára (2011), la tecnología no se ha democratizado, puesto que no es accesible para todos. En este sentido, las competencias digitales docentes pueden mitigar esta desigualdad, mediante la implementación de estrategias que maximicen el uso de las TIC's en el aula, promoviendo que todos los estudiantes dispongan de materiales de aprendizaje de calidad (Rodríguez Pérez, 2019). Esto incluye además la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades digitales iniciales (De Souza Godinho, Rivela, Medrado, Marmo & Lanuque, 2021). Es por ello que, el desarrollo de competencias digitales en los docentes es fundamental, a partir de una formación y desarrollo profesional continuos, así como de su evaluación.

## 1.2 Inteligencia emocional docente

En el ámbito educativo, las competencias emocionales de los docentes han emergido como un factor crucial no solo para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para la promoción de la equidad social (Ára, 2011). Estas competencias se desarrollan a partir de la inteligencia emocional (IE) la cual, como plantean Mayer, Caruso y Salovey (1997), es la capacidad para procesar la información que aportan las emociones. Esto es, para la comprensión, la expresión y la regulación tanto de emociones positivas como negativas. De modo que las competencias emocionales constituyen la manifestación práctica de la IE en la vida cotidiana, lo que permite a los individuos manejar de manera efectiva los fenómenos emocionales y las interacciones sociales en diferentes contextos, particularmente en la educación.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los educadores actúan como los líderes emocionales más importantes para los estudiantes. Es por ello que el profesor debe ser un educador que promueva las vertientes racional y socioafectiva del alumnado, esenciales para el despliegue satisfactorio de la personalidad de los estudiantes y para mantener una convivencia armónica en el entorno escolar (Martínez-Otero, García-Domingo & Velado-Guillén, 2005). Estos planteamientos enfatizan el hecho de que el manejo de las emociones requiere de una educación emocional continua



y constante. De ahí que es fundamental que la formación docente incluya el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2009). Los programas de formación del profesorado deben incorporar dichas competencias no sólo de cara a la mejora el bienestar de los docentes, sino también para que adquieran las herramientas necesarias para crear entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

La IE brinda a la persona la oportunidad de mejorar y expandir su calidad de vida, ya que a medida que identifica, comprende, maneja y regula sus emociones, puede tener una visión más positiva del mundo y actuar de manera exitosa en el ámbito social (Oliveros, 2018). En cuanto al profesorado se refiere, la literatura ha demostrado que los docentes con alta IE presentan niveles más altos de satisfacción vital y profesional (Rey & Extremera, 2011), lo cual repercute en el manejo del estrés y la capacidad para resolver conflictos (Pena, Rey & Extremera, 2012). Asimismo, un docente emocionalmente inteligente es capaz de empatizar con las diversas circunstancias de sus estudiantes, comprendiendo sus necesidades y adaptando su enfoque pedagógico en consecuencia (Martínez-Otero, 2007). Esta empatía facilita la creación de un entorno en el que todos los estudiantes se sienten valorados y apoyados (Gaeta & Martínez-Otero, 2017).

## 2 METODOLOGÍA

### 2.1 Participantes

La muestra se conformó por 98 docentes, quienes participaban en programas de formación continua en el área educativa de dos universidades en el Estado de Puebla, México. Son estudiantes de maestría de ambos sexos (66.3% mujeres), que buscan expandir sus habilidades profesionales en el ámbito educativo a través de su formación; la mayoría cursan el primer año de la maestría (52.6%). La mayoría de participantes tenían un rango de edad 30-39 años (44.9%) y un pequeño porcentaje (9.2%) tenían entre 50 y 60 años. Todos contaban con experiencia como docentes, con un rango de 1 a 30 años: Infantil 8.2%, Primaria 21.4%, Secundaria 17.3%, Bachillerato 20.4%, Universidad 15.3% y otro 7.1%. La mayoría de ellos laboran en entornos urbanos (40.8%) y el resto (59.2%) en semiurbanos o rurales.

### 2.2 Instrumentos

Para evaluar las competencias digitales del profesorado se emplearon dos secciones del Cuestionario Selfie para la Competencia Digital de los Educadores - DigCompEdu (Redecker, 2020). Estas secciones recogen las percepciones de los docentes sobre su habilidad para utilizar las tecnologías en: 1) el proceso de enseñanza aprendizaje (9 ítems;  $\alpha = .96$ ) y 2) el empoderamiento de los estudiantes (5 ítems;  $\alpha = .94$ ). Además, se preguntó la percepción de los profesores respecto a su capacidad para abordar las brechas digitales y las desigualdades de acceso y formación del alumnado. El cuestionario se responde utilizando una escala Likert de cinco puntos, que va desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).

Para medir el nivel de inteligencia emocional en el profesorado se empleó la versión adaptada al español (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Este instrumento consta de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones (8 ítems por dimensión): 1) Atención a sentimientos ( $\alpha = .89$ ), 2) Claridad emocional ( $\alpha = .88$ ) y 3) Reparación emocional ( $\alpha = .91$ ).

Adicionalmente, se recogieron datos de naturaleza sociodemográfica: edad, sexo, periodo académico de estudios, experiencia docente, entorno laboral.

### 2.3 Procedimiento y análisis de datos

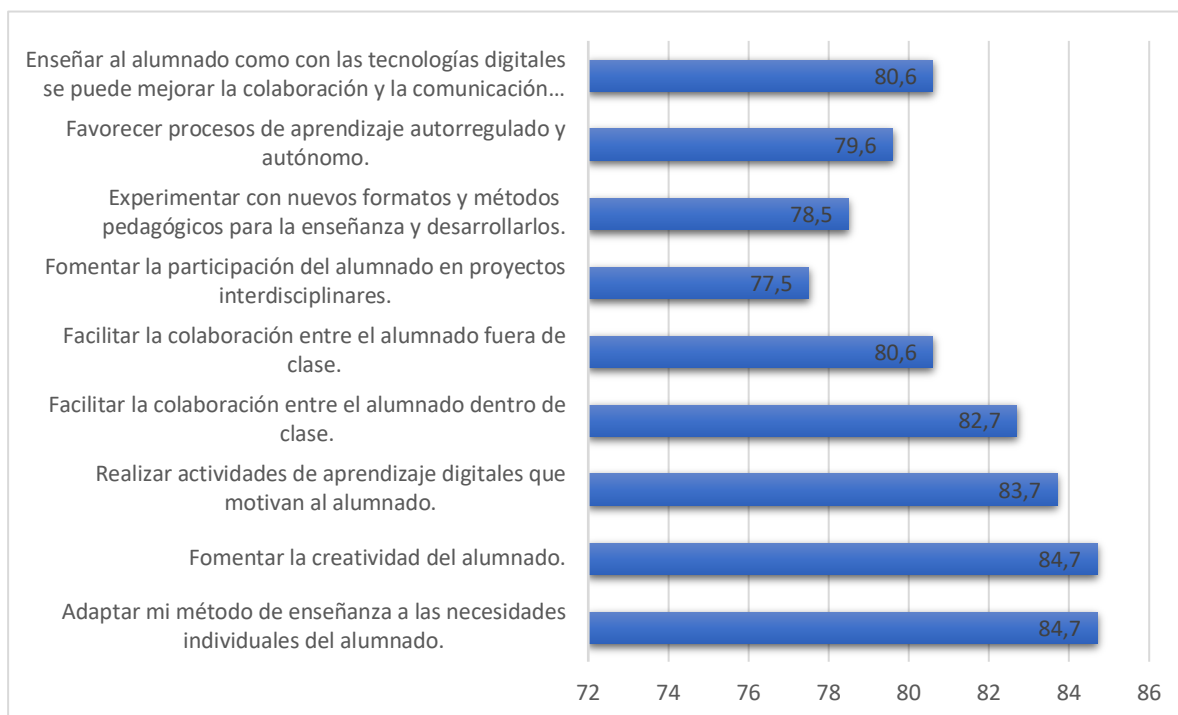
La información se recopiló a través de un Formulario de Google, durante los meses de septiembre-noviembre de 2022, con la colaboración de varios agentes educativos. La participación de los docentes fue voluntaria y anónima, siguiendo el protocolo ético establecido para este estudio.

Los datos fueron analizados utilizando el programa computacional SPSSv24. En primer lugar, se evaluaron las propiedades psicométricas del TMMS-24. Luego, se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, medias y desviación estándar) para determinar los niveles de competencias digitales y de inteligencia emocional del profesorado en formación.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 Competencias digitales docentes

En cuanto a las opiniones de los participantes sobre su habilidad para usar tecnologías digitales en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayoría se considera capacitado de implementar diversas estrategias (Figura 1). De manera específica, consideran más factible poder usar las tecnologías para fomentar la creatividad del alumnado (84.7%), adaptar el método de enseñanza a las necesidades del alumnado (84.7%) y realizar actividades de aprendizaje digitales que motivan al alumnado (83.7%). Sin embargo, las estrategias que al parecer son más difíciles de realizar mediante el uso de las tecnologías son fomentar la participación del alumnado en proyectos interdisciplinarios (77.5%), experimentar con nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y desarrollarlos (78.5) y favorecer procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo (79.6%).



**Figura 1: Porcentaje de Competencias digitales docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje (n=98)**

Respecto a la percepción del profesorado sobre su capacidad para empoderar a los estudiantes mediante el uso de las tecnologías, en su mayoría consideran que son capaces de realizar acciones encaminadas en este sentido. Como se puede observar en la Figura 2, se consideran más capaces de usar las tecnologías para mostrar a los estudiantes aspectos prácticos y reales (74.5%) y promover un compromiso activo en la materia (71.5%). Mientras que perciben menos probable poder crear recursos digitales inclusivos (63.3%) e impulsar las habilidades transversales y el pensamiento complejo a través de la tecnología (65.3%).

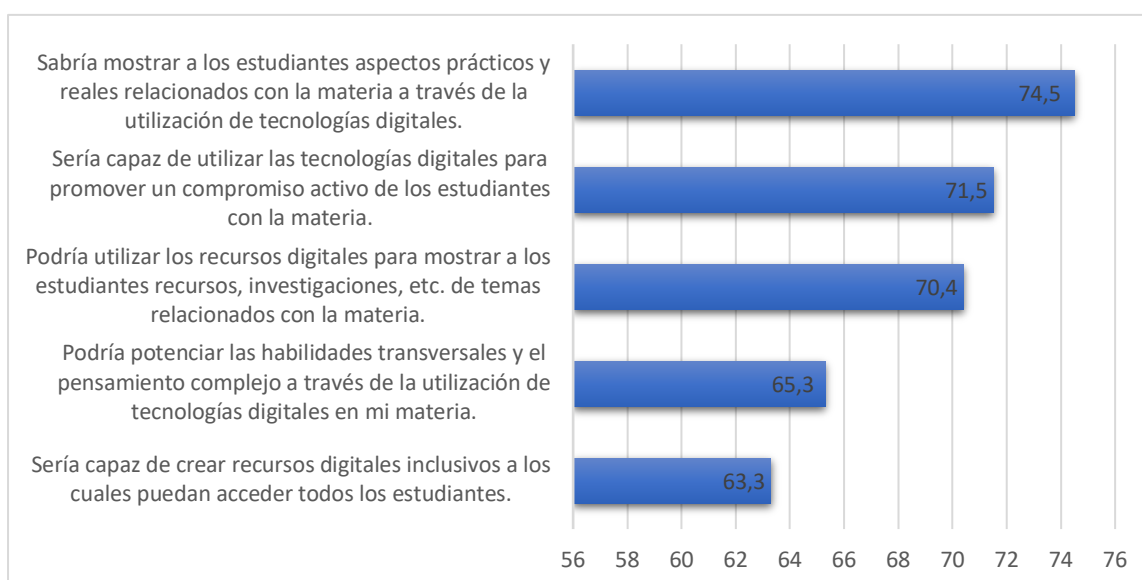


Figura 2. Porcentaje de Competencias digitales docentes en el empoderamiento de los estudiantes (n=98)

### 3.2 Inteligencia emocional docente

Respecto a las tres dimensiones de la IE evaluadas, como se muestra en la Figura 3, los participantes en su mayoría presentan niveles adecuados de atención a los sentimientos (64.3%), claridad emocional (56.1%) y reparación emocional (61.2%). A su vez, el 34.7% de docentes reporta niveles excelentes en reparación emocional, sin embargo, el 4.1% aún requiere mejorar este aspecto.

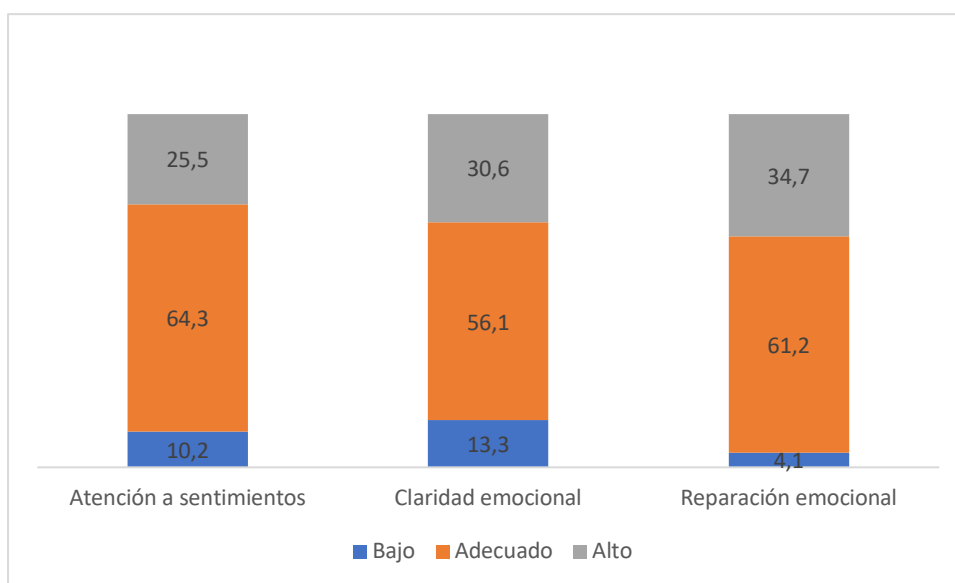


Figura 3. Porcentaje de Inteligencia Emocional docente (n=98).

### 3.3. Abordaje de la equidad social

Para cerrar el estudio se preguntó a los participantes sobre si se consideraban capacitados para abordar las brechas digitales y las desigualdades de acceso y de formación del alumnado. Se encontró que más de la mitad (59%) reconoce no tener la formación necesaria de atender las brechas digitales, que garantice la equidad de oportunidades para el alumnado.

## 4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los recursos digitales han facilitado la continuidad del proceso educativo en tiempos de crisis, como se vio durante la pandemia por la Covid-19. Sin embargo, este mismo contexto ha revelado importantes desigualdades en el acceso y uso de estas tecnologías, así como de salud emocional en las personas. Además, esta insólita circunstancia puso de manifiesto la necesidad de una mayor capacitación digital y emocional del profesorado. Los resultados obtenidos en este estudio revelan que en general más del 60% de los docentes perciben que tienen la capacidad para

usar la tecnología en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y en el empoderamiento de los estudiantes. Aunque, es llamativo el porcentaje que todavía no se considera capaz.

De manera más específica, la mayoría de participantes cree que puede emplear estrategias que fomenten la creatividad, adaptar métodos a necesidades individuales y mostrar aspectos prácticos y promover un compromiso activo en la materia, pero encuentran más difícil fomentar la participación del alumnado en proyectos interdisciplinarios y fomentar la autorregulación y el aprendizaje autónomo. En este sentido, se constata la necesidad de llevar a cabo acciones educativas personalizadas (Martínez-Otero, 2021) para el óptimo despliegue personal y social de los estudiantes, así como para la promoción de un espíritu más crítico. Esto les ayudará a ser más reflexivos, independientes y actores activos en sus propio proceso.

Complementariamente, la mayoría de los participantes presentan niveles adecuados en las tres dimensiones de IE (atención a sentimientos, claridad emocional y reparación emocional). De manera más precisa, el 95.9% reporta niveles adecuados o excelentes en reparación emocional. Estos hallazgos son prometedores, ya que como señalan algunos estudios (Valente, Lourenço, Alves & Domínguez-Lara, 2020), la IE contribuye al bienestar personal, así como a la eficacia en el manejo del aula, lo cual es crucial para enfrentar los retos derivados de la digitalización y las desigualdades que esta puede acentuar. De ahí que se requiere una formación continua del profesorado en competencias digitales, vinculada a competencias transversales como la inteligencia emocional (Defrianti & Iskandar, 2022).

Respecto a la equidad social mediante el uso de las tecnologías, los resultados indican que en su mayoría los docentes consideran que no cuentan con la formación suficiente para usar las tecnologías en favor de afrontar las brechas digitales y las desigualdades de acceso y formación del alumnado. Así, no se consideran lo suficientemente capaces para poder crear recursos digitales inclusivos o impulsar habilidades transversales y el pensamiento complejo. Como plantean Santander, Gaeta y Martínez-Otero (2020), los docentes deben ser capaces de reconocer y responder a las diversas necesidades emocionales personales y de sus estudiantes. Por lo que habrá que insistir en este sentido, ya que como señala Rogero (2021) es fundamental poner las tecnologías al servicio de una pedagogía centrada en el alumno y para la justicia social, en una sociedad que en muchos aspectos es altamente competitiva y excluyente.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio como el que los participantes realicen estudios de posgrado en sólo dos instituciones universitarias, por lo que los resultados no pueden generalizarse. Asimismo, sería necesario abordar otras dimensiones del DigComEdu para una visión más comprensiva de las competencias digitales docentes. Además de llevar a cabo estudios cualitativos, a fin de profundizar en los hallazgos a partir de las variables estudiadas. Teniendo en consideración estas limitantes, se consideran que los presentes hallazgos son relevantes de cara a la formación del profesorado y a su desarrollo profesional continuo.

Como muestra la literatura, las competencias digitales plantean una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y, para disminuir las desigualdades (Area, 2011; Rodríguez



Pérez, 2019) en un mundo digitalizado en constante transformación. Dotar a los docentes de competencias digitales y emocionales, así como adaptar la educación a cada contexto sociocultural, son pasos fundamentales hacia una educación más inclusiva y equitativa. Superar las dificultades tecnológicas y emocionales vividas durante la pandemia por la COVID-19 requiere por lo tanto un compromiso renovado con la formación integral del profesorado, garantizando que estén preparados para enfrentar los desafíos presentes y futuros de la educación.

En suma, la formación del profesorado en competencias digitales debe ser integral, abarcando desde el uso básico de dispositivos y software educativo hasta la implementación de metodologías innovadoras que aprovechen al máximo el potencial de las tecnologías emergentes. Además, a través de la formación para el reconocimiento y la gestión emocional, los educadores pueden aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para crear entornos de aprendizaje de apoyo y comprensión, a fin de que todos los estudiantes se sientan valorados y puedan participar plenamente en su aprendizaje, lo cual es fundamental para su éxito académico y personal. En definitiva, es responsabilidad de los sistemas educativos, las instituciones de formación docente y los propios docentes trabajar juntos para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en la era digital.

## 5 REFERENCIAS

- 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., & Rodríguez, 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](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](mailto: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**

