

Perfil empático del estudiantado que accede a los estudios de grado de Educación Primaria

Dolores Villena-Martínez*, Lorena Linares-Baeza****, Soraya Elena Layton-Jaramillo****, Inmaculada Montero-García***, Purificación Pérez-García **,

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada (España).*

***Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada (España).*

****Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada (España).*

*****Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Granada (España)*

***** *Universidad Isabel I (España).*

Abstract: The emergence of neuroscience in education is prompting us to rethink (from a neuroeducational standpoint), possible links that strengthen the recognition of the importance of empathy in initial training. We aim to determine the profile of students who enter teacher training — with a particular focus on their empathy and conception of what it means to be a teacher. The study involved 213 first-year students of the Primary Education Degree at public Andalusian universities. A dual methodological approach was employed, combining a mixed methodology that made use of information technologies by using the Google Forms tool as a means of data collection. The form was composed of five blocks: participant information, sociodemographic data, motivation for choice of studies, the conception of what it means to be a teacher, and the Interpersonal Reactivity Index (IRI) empathy test. The results revealed that the students presented satisfactory mean scores on all the factors concerning the empathy measure, with women scoring higher than men. Regarding what it means to be a teacher, empathy is the most outstanding trait for women, while for men, it is pedagogical knowledge.

Keywords: empathy, university student, primary education degree, male gender, female gender, pedagogical knowledge

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial es la etapa de inicio de la profesión docente, así como la primera socialización para empezar a construir conocimiento profesional. Los futuros docentes se dotarán de conocimientos mientras dura su formación y tomarán conciencia de que tendrán que formar, además, personas tolerantes, solidarias y comprometidas.

¿El perfil de nuestros futuros maestros y maestras se ajusta a estas exigencias?, ¿qué perfil de profesor se ha planteado con los nuevos planes pasados por la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior? Tan Eng Chye (2018), rector de la Universidad Nacional de Singapur, defiende que no se deben descuidar habilidades tales como la comunicación, *empatía*, creatividad, organización y pensamiento crítico. Considera que la clave del éxito en educación son los profesores, de modo que, si se quiere tener un buen sistema educativo, se necesitan muy buenos profesores.

La pregunta inmediata que nos hacemos es: ¿los estudiantes que eligen las facultades de Educación, presentan estas habilidades? Son necesarios los conocimientos específicos, culturales, científicos, pedagógicos, pero también el desarrollo de actitudes en la formación del profesor. La conclusión del panorama nacional e internacional, que recorre de este a oeste los continentes, es que los futuros docentes son más capaces de enfrentarse a complejos desafíos de la sociedad y la empatía los hace proclives a ellos. Se hace una llamada de atención a reconsiderar las estructuras académicas para conseguir el objetivo.

La revisión realizada por Barredo (2017) en Europa, reduce los modelos formativos de organización escolar a cuatro. El primero lo llama *centralizado* (Francia, Portugal e Italia) y es el Estado el responsable de asegurar la educación; el segundo, *regionalización* (España, Alemania, Suiza y Bélgica) supone que el control lo asumen las regiones, federaciones o autonomías; el tercero, *localización*, a la cabeza Finlandia, Suecia o Dinamarca, implica control local; y el cuarto, *autonomía institucional* (Reino Unido y Holanda).

Considerando el concepto de teoría y práctica, Imbernón (2017a) estudia dos modelos de formación inicial: modelo de profesionalización docente y el modelo técnico. El primero, promueve la adquisición de conocimientos a través de la indagación y la investigación, así como la estimulación de “una conciencia profesional de marcado acento ético, preñado de valores y de compromisos” (p. 12). El segundo, no se fundamenta en el estudio de las ciencias de la educación, sino más bien en la aplicación de éstas.

Otro patrón, como llama Esteban (2016, p.13) a su teoría, es el que diferencia al docente que es “un entendido en el cómo enseñar, un experto en determinadas habilidades y procedimientos que facilitan el buen aprendizaje de determinados conocimientos curriculares”; y otro modelo, es el que “concede más importancia a la relación educativa y personal que el maestro establece con la persona que está aprendiendo y se está desarrollando”. Nuestra defensa se centra en el segundo modelo, pues como señala Sanderse (2013) más que cómo se enseña, en el alumno influye la manera de ser y el carácter del maestro.

¿Tendríamos que modificar, entonces, los contenidos de los planes de estudio que forman docentes? Los ejes clave en torno a los que habría de girar el currículum en la formación inicial y que proponen Jarauta (2017) e Imbernón (2017a; 2017b; 2007) son que “la formación debe introducir en el proceso y la metodología formativa una formación más actitudinal que permite mostrar las diferentes emociones con el fin de que los enseñantes puedan mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esa educación al alumnado” (Imbernón, 2007, p.127). La formación actitudinal y *empática* no puede considerarse implícita en la formación docente, hay que construirla (Imbernón, 2014) y practicarla (Camps, 2015).

Bajo la hipótesis de que la conciencia emocional corresponde a la aplicación de procesos cognitivos reflexivos generales a las señales socioemocionales, recientes estudios han encontrado una relación significativa entre las medidas de conciencia emocional y la reflexividad general y las medidas socioemocionales, con tendencia general a involucrarse en una cognición reflexiva y esforzada (Smith et al., 2022).

Toca formar al futuro docente en actitudes, pues como señala Imbernón (2007, p. 130) “son procesos de pensar, sentir y actuar en consonancia con los valores que uno tiene”. Matizamos sus palabras ampliando su sentido, es decir, actuar en consonancia con los valores de la sociedad plural, democrática, ética, respetuosa y comprometida. Demos formación en la universidad para ello y así nuestros futuros docentes no solo actuarán como seres sociales, sino que podrán enseñar a sus futuros alumnos a serlo.

1.1. Panorama sobre el binomio: formación inicial-empatía

Nuestro estudio ha propuesto una aproximación empírica sobre el grado de empatía en la formación inicial. En estos momentos, la irrupción de la neurociencia en educación (Codina, 2015) está suponiendo que repensemos, desde la neuroeducación, posibles vínculos que afianzan el reconocimiento de la importancia de la empatía en la formación inicial. Partimos de la premisa de que “las personas pueden aprender a ser más empáticas de lo que son” (Moya, 2014, p. 16) y esto es muy importante, porque podemos educar la empatía en nuestros futuros maestros y maestras.

En todo caso, es preciso realizar un esfuerzo para integrar las perspectivas de la empatía que la conciben como una disposición interna del sujeto y aquellas otras que, desde la perspectiva social, plantean

que es una emoción que no depende tanto de la persona sino de las características de la situación (Fernández-Pinto et al., 2008). En este sentido se posicionan Salovey y Mayer (1990), que consideran la empatía como la capacidad de comprender los sentimientos del otro y volver a experimentarlos uno mismo, llegando a constituir una característica central del comportamiento emocionalmente inteligente.

¿Qué implicaciones tendría un maestro o una maestra empática? Nuestro estudiantado universitario, en formación, debe tomar consciencia y reflexionar sobre este interrogante y sus consecuencias. La respuesta la aportan diferentes estudios científicos que ilustran sobre los beneficios de ser empático y sobre cómo estimular serlo. Éstos suponen que el docente aumenta su conciencia sobre las estrategias de enseñanza eficaces para sus estudiantes (Zhang, 2017); que su conducta de escucha empática activa se relaciona con la incivildad de los estudiantes (Weger, 2018); o que influya en el compromiso para el aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar de sus estudiantes (Leighton et al., 2018); especialmente, que crea y mantiene un clima escolar positivo, lo que a su vez conduce a la prevención de situaciones de acoso escolar (Murphy et al., 2018), por desgracia tan en boga actualmente; que el docente posee un nivel más alto de moralidad, que se comunica más exitosamente con sus estudiantes, que les anima a forjar relaciones empáticas y que motiva con éxito a sus alumnos (Goroshit y Hen, 2016). Los maestros empáticos que sigan las reglas de cortesía, exhibirán menos comportamientos laborales contraproducentes (Akkaya, 2019). La experiencia realizada en Serbia a estudiantes de Educación y Psicología revela que los estudiantes poseían una empatía reducida en todas las áreas evaluadas (Milovanoviü y Marinkoviü, 2014), de modo que las autoras urgen a la necesidad de prestar más atención en la educación de estos estudiantes.

En el contexto español, Buxarrais et al. (2016) advierten que el maestro empático presenta mayor sensibilidad para captar las emociones de los otros y actuar en consecuencia, es capaz de establecer un vínculo afectivo con cada uno de sus alumnos y tener en cuenta sus diferencias individuales, así como dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno. También Segarra et al. (2016) han realizado un estudio para evaluar las habilidades empáticas de futuros maestros y las posibles implicaciones educativas. Otro estudio concluye que se puede establecer una relación positiva entre el uso de una metodología cooperativa y la mejora en las habilidades socioemocionales del estudiante universitario (López-Mondéjar y Tomás-Pastor, 2017) o cómo la asignatura de Prácticum puede ser idónea para abordar la empatía entre los universitarios (Gómez-Jarabo y Cornejo, 2018). Desde el uso de otras metodologías, como el trabajo con fuentes orales, se ha validado la optimización de las explicaciones contextualizadas mediadas por la empatía histórica en la formación de estudiantes de Educación Infantil (Carril-Merino et al., 2020).

1.2. Desafíos futuros

Los nuevos desafíos se dirigen, por un lado, a que debemos entrenar a los futuros maestros en habilidades sociales empáticas de forma sistemática y esto implicaría la revisión de los planes de estudio y la inclusión de esta competencia en la formación; y por otro, deberíamos poner el acento en el acceso a la profesión docente para que sea un perfil adecuado. Esto implicaría establecer pruebas de idoneidad para ejercer la docencia basadas en la demostración de competencias y no tanto en la adquisición de conocimientos. Incluso, en cada uno de los 17 objetivos Marco, se hace referencia a objetivos de aprendizaje *socioemocionales*, además de cognitivos y conductuales.

Entiende la Unesco que el dominio socioemocional incluye las habilidades sociales que facultan al alumnado para colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de actuar conforme a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión

que les permiten desarrollarse. Encontramos bastantes referencias expresas a la *empatía* en estos objetivos, por ejemplo: *mostrar empatía* y solidaridad con la gente pobre; *sentir empatía*, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre; interactuar con personas que sufren enfermedades y *sentir empatía* por su situación; *sentir empatía* y solidaridad con aquellos que difieren de las expectativas y roles de género personales o comunitarios; *sentir empatía* y mostrar solidaridad hacia las personas que son discriminadas; conectarse con las áreas naturales cercanas y *sentir empatía* por la vida no humana en la Tierra; *mostrar empatía* y solidaridad con aquellos que sufren injusticias en su propio país, así como en otros países. Si la Unesco recomienda educar para que se “sienta y se muestre” empatía, es necesario analizar si las estructuras formativas universitarias desde la formación inicial pueden asumir este reto.

2. OBJETIVOS

En este sentido, nuestro objetivo fue averiguar el perfil de los estudiantes que acceden a los estudios de maestro: su empatía y concepción sobre qué es ser docente, dado que “la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social” (Cejudo y López-Delgado, 2017, p.1) Los estudios muestran por un lado, que la empatía depende tanto de la biología como de la educación, por lo que la mayoría de las personas tienen diferentes grados que oscilan en una franja de normalidad; y por otro, que las mujeres son más empáticas que los hombres (Moya, 2019). Según esto nos planteamos las siguientes hipótesis:

H1: El alumnado posee niveles medios de empatía

H2: Las alumnas muestran niveles promedio mayores de empatía que los alumnos

H3: Las alumnas tienen una concepción de lo que significa ‘ser docente’ más próxima a un perfil empático, y los alumnos a un perfil didáctico

3. MÉTODO

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un estudio de carácter más amplio, dentro del Proyecto de investigación I+D+i con fondos públicos PAIDI 2020 de la Junta de Andalucía, titulado “*El desarrollo personal en la formación inicial del docente: la empatía del estudiantado y del profesorado*” (Ref. P20_00698). En este trabajo se presentan los datos de una parte de la muestra seleccionada, constituyendo así el estudio piloto de la investigación.

3.1. Diseño de la investigación

En este trabajo se empleó un doble enfoque metodológico, conjugando una metodología mixta (Johnson y Onwuegbuzie, 2007) y se hizo uso de las Tecnologías de la Información al emplear como medio de recogida de datos la elaboración de un formulario con Google Forms, compuesto por diferentes bloques:

- Información al participante. En esta sección se comunicaba al alumnado el sentido de la investigación, se informaba sobre la confidencialidad y uso de los datos, así como se le requería su consentimiento para participar.
- Datos Sociodemográficos. Además de edad, género, nacionalidad y lugar habitual de residencia, se incluyeron otras preguntas relacionadas con el ámbito académico, tales como el itinerario de acceso a la universidad, provincia donde cursaba los estudios, Grado y curso.
- Motivación para la elección de los estudios. Este apartado recoge un amplio listado de motivos para que los estudiantes indiquen aquellos que orientaron su elección hacia los estudios del Grado en Educación como, por ejemplo: vocación, tradición familiar, influencia de amigos, etc.
- Concepción sobre qué es ser docente. Para conocer la idea del alumnado sobre lo que implica el

desempeño docente se le pidió que respondiera a una sola pregunta abierta: Desde tu perspectiva, ¿qué caracteriza a un buen docente?

- Test de empatía. En este punto se transcribió la adaptación española del Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1983) realizada por Mestre et al. (2004). El cuestionario evalúa la empatía, entendida como la capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar, lo que le proporciona una estructura interna compuesta por cuatro subescalas: Toma de perspectiva (TP), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Distrés o malestar personal (PD). Las dos primeras incluyen factores cognitivos y las otras dos, factores emocionales. Está formado por 28 ítems a los que el alumnado debe responder con una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta, que representan el grado en el que la afirmación que se le presenta lo describe (1 = no me describe bien y 5 = me describe muy bien). El coeficiente de fiabilidad para la muestra fue de 0.621.

3.2. Procedimiento

Una vez que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Granada, se elaboró el documento de recogida de información con Google Forms. Posteriormente, por correo electrónico, se contactó con docentes de las facultades públicas de Educación de las ocho provincias andaluzas. Se les explicó el objetivo de la investigación y se les solicitó que indicaran a su alumnado el enlace al cuestionario y permitieran que lo cumplimentaran en horario lectivo, dado el poco tiempo que se empleaba en contestarlo. A los que accedieron a participar, en un correo posterior se les envió el enlace.

3.3. Participantes

En el estudio han participado 213 alumnos de primer curso del Grado de Educación Primaria, lo que representó un 12.67% del porcentaje de una muestra representativa de participantes de todas las Facultades de Educación Andaluzas de carácter público. Este alumnado pertenecía a la Facultad de Educación de Ceuta (20.7%), como parte de la Universidad de Granada, y a las universidades de Almería (15.5%), Sevilla (16.0%) y Huelva (47.9%). Estos estudiantes constituyeron la muestra del estudio piloto por ser los primeros en cumplimentar los cuestionarios. El 31.5% del alumnado provenía del medio rural y el 68.5% del urbano. La edad media de grupo fue 19.71 años (D.S.= 3.99, rango=18-42), situándose el mayor porcentaje en los 18 años (57.7%). El 30% fueron hombres (64), el 69.0% mujeres (147) y el 1.1% (2) indicó otro género.

3.4. Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo tanto de la muestra como de las respuestas a las preguntas. Posteriormente, se procedió a analizar la fiabilidad del cuestionario IRI para la muestra mediante el cálculo del estadístico α de Cronbach. Para determinar las diferencias en las variables en función del género del alumnado se hizo una comparación de medias usando el estadístico T de Student y el tamaño del efecto se calculó con el estadístico d de Cohen. Los resultados se consideraron significativos con un p valor asociado inferior a 0.05. Para realizar estos análisis se empleó el programa SPSS, v. 24.

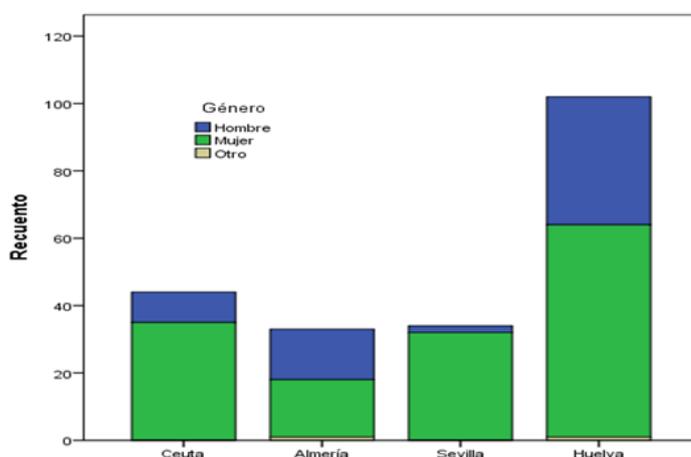
Los datos cualitativos se analizaron con la versión 11 de Nvivo, que permitió establecer categorías y subcategorías de respuesta, así como el conteo de las mismas.

4. RESULTADOS

Un análisis descriptivo de los datos en función del género del alumnado nos permite observar (Figura 1)

que en las facultades de educación de las provincias analizadas el mayor porcentaje de respuesta al cuestionario se correspondió con las mujeres.

Figura 1. Provincia donde cursan los estudios en función del género



En cuanto a los motivos indicados como causa de elección de los estudios universitarios, el principal y casi único para todos los géneros fue ‘Preferencias y gustos personales’ (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de respuesta por género a la alternativa ‘Preferencias y gustos personales’

	Hombres		Mujeres		Otro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	53	82.8	135	91.8	2	100.0
Perdidos sistema	11	17.2	12	8.2	0	
Total	64	100.0	147	100.0	2	100.0

Atendiendo a la medida de empatía, podemos observar (Tabla 2) que si bien el alumnado, en general, presenta unas puntuaciones medias satisfactorias en todos los factores, son aún mayores las de las mujeres.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las medidas de empatía en función del género

Factor	F. Inferior	Género	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	D. estándar
Cognitivo	PT.	Hombre	64	20	15	35	26.47	4.549
		Mujer	147	18	17	35	28.15	3.884
		Otro	2	18	15	33	24.00	12.728
	FS.	Hombre	64	20	14	34	21.80	4.522
		Mujer	147	23	12	35	25.04	5.118
		Otro	2	12	15	27	21.00	8.485
Emocional	EC.	Hombre	64	18	17	35	26.02	3.910
		Mujer	147	18	17	35	29.06	3.132
		Otro	2	16	19	35	27.00	11.314
	PD.	Hombre	64	19	9	28	17.91	4.743
		Mujer	147	26	7	33	20.06	5.029
		Otro	2	1	15	16	15.50	0.707

Dado que en el grupo ‘Otro’ el número de estudiantes incluidos fue muy pequeño y, por tanto, no comparable, solo se comprobó si la diferencia de medias entre el grupo de hombres y mujeres era estadísticamente significativa. Aspecto que se verificó para todos los factores del test con la prueba *T de Student*, tal y como muestran los datos de la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación de puntuaciones medias en empatía en función del género

		<i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PT	Se asumen varianzas iguales	3.564	0.060	-2.740	209	0.007	-1.681	0.613	-2.890	-0.472
	No se asumen varianzas iguales			-2.575	104.779	0.011	-1.681	0.653	-2.975	-0.387
FS	Se asumen varianzas iguales	1.868	,173	-4.380	209	0.000	-3.244	0.741	-4.704	-1.784
	No se asumen varianzas iguales			-4.598	134.762	0.000	-3.244	0.705	-4.639	-1.849
EC	Se asumen varianzas iguales	6.079	0.014	-6.007	209	0.000	-3.046	0.507	-4.045	-2.046
	No se asumen varianzas iguales			-5.509	99.769	0.000	-3.046	0.553	-4.142	-1.949
PD	Se asumen varianzas iguales	0.003	0.959	-2.910	209	0.004	-2.155	0.740	-3.615	-0.695
	No se asumen varianzas iguales			-2.978	126.662	0.003	-2.155	0.724	-3.587	-0.723

Para determinar el tamaño de esta diferencia se empleó el estadístico *d de Cohen*, que puso de manifiesto que el tamaño del efecto de las diferencias en las puntuaciones de empatía entre los hombres y las mujeres oscilaba de moderado a grande, según la variable. Así, para PT, $d = -0.3972$; FS, $d = -0.6709$; EC, $d = -0.8581$ y PD, $d = -0.4398$.

Finalmente, tras la categorización de las respuestas dadas a la pregunta ‘Desde tu perspectiva ¿qué caracteriza a un buen docente?’ podemos observar en la Tabla 4 que tanto hombres como mujeres coinciden en señalar como parte del perfil de un buen docente los conocimientos relacionados con la enseñanza, la motivación por la enseñanza y por el aprendizaje de su alumnado, así como la necesidad de formación continua. Sin embargo, mientras que para las mujeres la empatía es el rasgo más destacado, para los hombres lo es el conocimiento pedagógico. En esta misma línea, ellas destacan el apoyo a las necesidades de los estudiantes y el conocimiento de estos como rasgos definitorios de un buen docente, mientras que ellos no los consideran como tal.

Tabla 4. Categorización de las respuestas a la pregunta ‘¿Qué caracteriza a un buen docente?’, atendiendo al género

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	
		Mujeres	Hombres
Vocación		40	8
Motivación por la enseñanza		36	15
Fuente de motivación para los estudiantes		10	7
Conocimientos docentes	Conocimiento pedagógico	32	18
	Conocimiento de sus estudiantes	18	
	Conocimiento para la formación en valores	12	3
	Conocimiento disciplinar	7	4
	Atención a la diversidad e inclusión en el aula	3	1
	Planificación de actividades	2	2
Apoyo a las necesidades de los estudiantes		28	
Aprendizaje constante		15	4
Características personales	Amable	6	
	Bondadoso	1	
	Buen humor	1	
	Buena actitud	14	5
	Cariñoso	5	
	Cercano al estudiante	4	12
	Comprensivo	11	3
	Comprometido y dedicado	15	8
	Confiable	5	
	Creativo-Innovador	16	12
	Crítico	1	1
	Dinámico	1	
	Empático	44	14
	Extrovertido	2	
	Habilidades comunicativas (habla y escucha)	12	3
	Justo	1	
	Liderazgo	2	
	Optimista	3	
	Paciente	21	7
	Respetuoso	12	6
	Responsable	10	2
	Sensible	4	
Solidario	2		
Tolerante	3	1	
Trabajo en equipo-cooperación	5		
Transformador	2		

Los resultados ponen de relieve que existen diferencias entre los alumnos y las alumnas de la muestra en cuanto a la percepción de lo que significa ser un buen docente y en el grado de empatía que muestran.

5. CONCLUSIONES

Las aportaciones de las diferentes disciplinas al ámbito de la educación han transformado el perfil docente, que se torna cada vez más complejo, con mayores destrezas y capacidad de ajustarse a la atención y gestión de realidades cambiantes, propias de una dinámica social cargada de nuevos desafíos, que

obliga a que se enfatice la integración de la empatía como uno de los rasgos fundamentales que caracterice al docente en formación. Es por eso que el objetivo de este trabajo fue determinar el perfil empático de los estudiantes del Grado de maestro de Educación Primaria, así como su concepción sobre ‘ser docente’.

Los resultados encontrados confirman todas las hipótesis establecidas en cuanto a las diferencias de género del alumnado. Esto permite afirmar que las mujeres de la muestra presentan valores promedio superiores a los de los varones, si bien ambos géneros muestran niveles promedio aceptables. Este resultado coincide con los estudios de Moya (2019) aunque no con el de Milovanović y Marinković (2014) realizado con estudiantes de Serbia ni con el de Segarra et al. (2016) con alumnado de Perú y España. En ambos casos encontraron que los estudiantes mostraban niveles deficitarios de empatía. Estas diferencias quizás se deban a una cuestión cultural ya que la empatía depende tanto de la biología como de la educación (Moya, 2019). En el caso de España puede deberse a que la muestra del estudio de Segarra et al. era muy reducida (40 estudiantes). También cabría plantearse la hipótesis de que las situaciones generadas en torno a la pandemia por covid-19 pudieran haber contribuido a aumentar los niveles de empatía en el estudiantado.

De este estudio también se concluye que los hombres que cursan los Programas de Educación Primaria de las universidades y sedes consultadas, coinciden en señalar que entre los rasgos que caracterizan el perfil de un buen docente, están el de ser poseedor de los conocimientos relacionados con la enseñanza, la motivación por la enseñanza y el aprendizaje de su alumnado, así como la necesidad de formación continua, todo lo cual se engloba en la importancia del conocimiento pedagógico. Las mujeres, sin embargo consideran que la empatía es el rasgo fundamental a través del cual se garantiza un cercano y significativo proceso de aprendizaje, que engloba la consideración de ese otro que está allí aprendiendo. Dado que “la empatía es uno de los pilares básicos del buen profesional de la educación” (Moya, 2019, p. 145) y se puede desarrollar, estos resultados obligan al análisis de la estructura y contenidos académicos vigentes con base a determinar las estrategias y procedimientos que permitan su adecuado desarrollo en todo el alumnado y especialmente en los varones. Además, esto responde no solo a los lineamientos contemplados por la reforma del sistema educativo universitario en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, donde se apunta al desarrollo de competencias profesionales que garanticen la calidad del ejercicio docente, sino también a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde la empatía es un rasgo destacado.

El alumnado, globalmente considerado, percibe que los conocimientos y competencias docentes no son suficientes para definir a un buen docente, sino que se acompañan de características que forman parte del carácter del maestro como persona, lo que coincide con los resultados de Esteban (2016); aunque las alumnas indican una mayor variedad de ellas.

La limitación de este estudio reside en la reducida muestra, dado su carácter de estudio piloto. Por tanto, la línea futura de investigación de este trabajo está en ampliar la muestra hasta lograr la representatividad del alumnado en la totalidad de universidades andaluzas.

Finalmente, la prospectiva del estudio lleva a la necesidad de poner fecha a la reestructuración de los contenidos de los cursos que se ofrecen a los futuros maestros, de manera que estén en consonancia con los requerimientos de la formación de un buen docente, que le doten de herramientas que le permitan manejar las situaciones de aula con mayor empatía y sensibilidad, así como con apertura a la atención de las necesidades individuales y grupales de sus alumnos. Un maestro auténtico capaz de colocar en el centro de su vocación los valores humanos y su compromiso con la integridad académica.

REFERENCIAS

- Akkaya, B. (2019). The relationship between primary school teachers' organizational citizenship behaviors and counter-productive work behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 1-28. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.1>
- Barredo, B. (2017). Enfoque de la relación entre teoría y práctica en la formación docente en Europa. En T. Colén (coord.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp.215-224). Octaedro.
- Buxarrais, R., Vilafranca, I, y Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp.73-88). Universidad de Barcelona.
- Camps, V. (2015). La educación moral, asignatura pendiente. En J.A. Funes (coord.). *La educación a debate* (pp. 13-24). Octaedro.
- Carril-Merino, M^a. T., Andreu-Mediero, B., De la Calle-Carracedo, M., y López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Panta Rei: Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 155-184. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444771>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Codina, M. J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales*. Octaedro.
- Devis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126
- Esteban, F. (2016). A modo de introducción. En F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp.13-17). Universidad de Barcelona.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología* 24(2), 284–298.
- Gómez-Jarabo, I., y Cornejo, M. J. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Prácticum. *Innovación Educativa*, 28, 233-248
- Goroshit, M., y Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Imbernón, F. (2017a). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En T. Colén. (coord. y ed.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp.11-17). Octaedro.
- Imbernón, F. (2017b). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Jarauta, B. (2017). La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas. En T. Colén. (coord. y ed.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp.93-98). Octaedro.
- Johnson, B, y Onwuegbuzie, A. (2007). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.
- Leighton, J., Guo, Q., Chu, M., y Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188>
- López-Mondéjar, L., y Tomás-Pastor, L. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 432-437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.086>
- Mestre, V., Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

- Milovanoviü, R., y Marinkoviü, T. (2014). Emphatic Competences of Future Helpers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 66-71.
- Moya, L. (2014). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Plataforma Actual.
- Moya, L. (2019). *Educación en la empatía. El antídoto contra el bullying*. Plataforma Editorial.
- Murphy, H., Tubritt, J., y O'Higgins, J. (2018). The Role of Empathy in Preparing Teachers to Tackle Bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Segarra, L., Muñoz, M. D., y Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- Smith, R., Persich, M., Lane, R. D., y Killgore, W. D. S. (2022). Higher emotional awareness is associated with greater domain-general reflective tendencies. *Scientific Reports*, 12(1), 3123. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-07141-3>
- Tan Eng Chye (2018). *Raíces y Alas: la clave de un modelo educativo de éxito*. McGraw Hill.
- Weger, H. (2018). Instructor Active Empathic Listening and Classroom Incivility. *International Journal of Listening*, 32(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1289091>
- Zhang, Y. (2017). Walking a mile in their shoes: Developing pre-service music teachers' empathy for ELL students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 425-434. <https://doi.org/10.1177/0255761416647191>