

<https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.371>

Formación en Competencias Socioemocionales para Docentes: una revisión sistemática

Socioemotional Competencies Training for Teachers: A systematic review

Flexnner Rómulo Godoy Guevara

flexnnergodoy.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4986-8604>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá

Didier Antonio Trujillo Méndez

Didier.trujillo@usco.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8092-9175>

Universidad Surcolombiana (USCO)
Colombia

Artículo recibido: 20 septiembre 2024 -

Aceptado para publicación: 26 octubre 2024

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los enfoques y modelos utilizados en la formación de competencias socioemocionales para docentes, con el fin de identificar buenas prácticas y desafíos en el ámbito educativo. Se realizó una revisión sistemática que incluyó 15 artículos seleccionados de bases de datos como Scopus, ERIC y Web of Science, utilizando un proceso de búsqueda y selección estructurado en cinco fases: identificación, eliminación de duplicados, cribado, selección y evaluación del riesgo de sesgo. Los resultados muestran que los modelos de Inteligencia Emocional de Goleman y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner son los enfoques más utilizados, cada uno con beneficios particulares en la formación inicial y continua de docentes. Además, se identificaron buenas prácticas como las actividades reflexivas y colaborativas, y el uso de herramientas tecnológicas para el monitoreo emocional. Sin embargo, también se encontraron desafíos significativos, especialmente en contextos rurales, debido a la falta de recursos y apoyo institucional. Estos hallazgos resaltan la necesidad de una formación integral y adaptativa que promueva el bienestar de los docentes y una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: competencias socioemocionales, docentes, educación, formación docente

ABSTRACT

The aim of this article is to analyse the approaches and models used in the training of socio-emotional competences for teachers, in order to identify good practices and challenges in the

educational field. A systematic review was carried out that included 15 articles selected from databases such as Scopus, ERIC and Web of Science, using a search and selection process structured in five phases: identification, elimination of duplicates, screening, selection and assessment of the risk of bias. The results show that Goleman's Emotional Intelligence models and Gardner's Theory of Multiple Intelligences are the most widely used approaches, each with particular benefits in the initial and continuing training of teachers. In addition, good practices such as reflective and collaborative activities, and the use of technological tools for emotional monitoring were identified. However, significant challenges were also found, especially in rural contexts, due to the lack of resources and institutional support. These findings highlight the need for comprehensive and adaptive training that promotes teacher well-being and inclusive and quality education.

Keywords: socio-emotional skills, teachers, education, teacher training

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la formación de competencias socioemocionales para docentes, un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo, dado su impacto en el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes. Estas competencias, que incluyen habilidades como la empatía, la regulación emocional y la gestión de conflictos, son fundamentales para promover un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo (Buzgar & Giurgiuman, 2019). El objetivo principal de este estudio es analizar los enfoques y modelos utilizados en la formación de estas competencias, identificando buenas prácticas y desafíos, con el propósito de ofrecer un marco integral para el diseño de programas formativos más efectivos y adaptativos.

El problema de investigación radica en la falta de sistematización y comprensión clara de los modelos teóricos y estrategias prácticas que se han implementado para la formación socioemocional de los docentes. Este vacío en el conocimiento dificulta el desarrollo y la implementación de programas efectivos que respondan a las necesidades emocionales del profesorado. Estudios como los de Rendón (2019), Vivas et al. (2010), y Yataco et al. (2022) evidencian que, aunque existen diversas propuestas teóricas y prácticas, no se ha logrado consolidar un enfoque unificado que asegure el desarrollo integral de las competencias socioemocionales en los docentes, especialmente en contextos con limitaciones de recursos.

La importancia de abordar este tema radica en que los docentes, al ser actores clave en el proceso educativo, requieren de habilidades socioemocionales bien desarrolladas para gestionar el estrés laboral, resolver conflictos de manera efectiva, y construir relaciones empáticas con sus estudiantes. Para Karimzadeh, et al, (2014) en el contexto educativo actual, caracterizado por una creciente diversidad de estudiantes y situaciones complejas dentro del aula, el desarrollo de estas competencias se ha vuelto una necesidad urgente para garantizar un aprendizaje significativo y un ambiente escolar saludable. De hecho, los estudios revisados destacan cómo estas competencias no solo benefician el bienestar de los docentes, sino que también tienen un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento académico de los estudiantes.

La metodología utilizada para esta revisión sistemática se estructuró en cinco fases: identificación, eliminación de duplicados, cribado, selección, y evaluación del riesgo de sesgo de los estudios seleccionados (Petticrew y Roberts, 2006). Se utilizaron bases de datos académicas como Scopus, ERIC y Web of Science, seleccionando un total de 15 artículos relevantes para el análisis. Estos artículos fueron analizados para identificar patrones comunes en los enfoques teóricos y en las estrategias prácticas utilizadas para el desarrollo de competencias socioemocionales, con un enfoque particular en la comparación de su efectividad en diferentes contextos.

Este trabajo aporta una perspectiva integral sobre la formación de competencias socioemocionales para docentes, resaltando tanto los enfoques teóricos como las estrategias

prácticas efectivas en distintos contextos educativos. Al identificar y sintetizar las mejores prácticas y los principales desafíos, el artículo ofrece una guía para el desarrollo de futuros programas formativos.

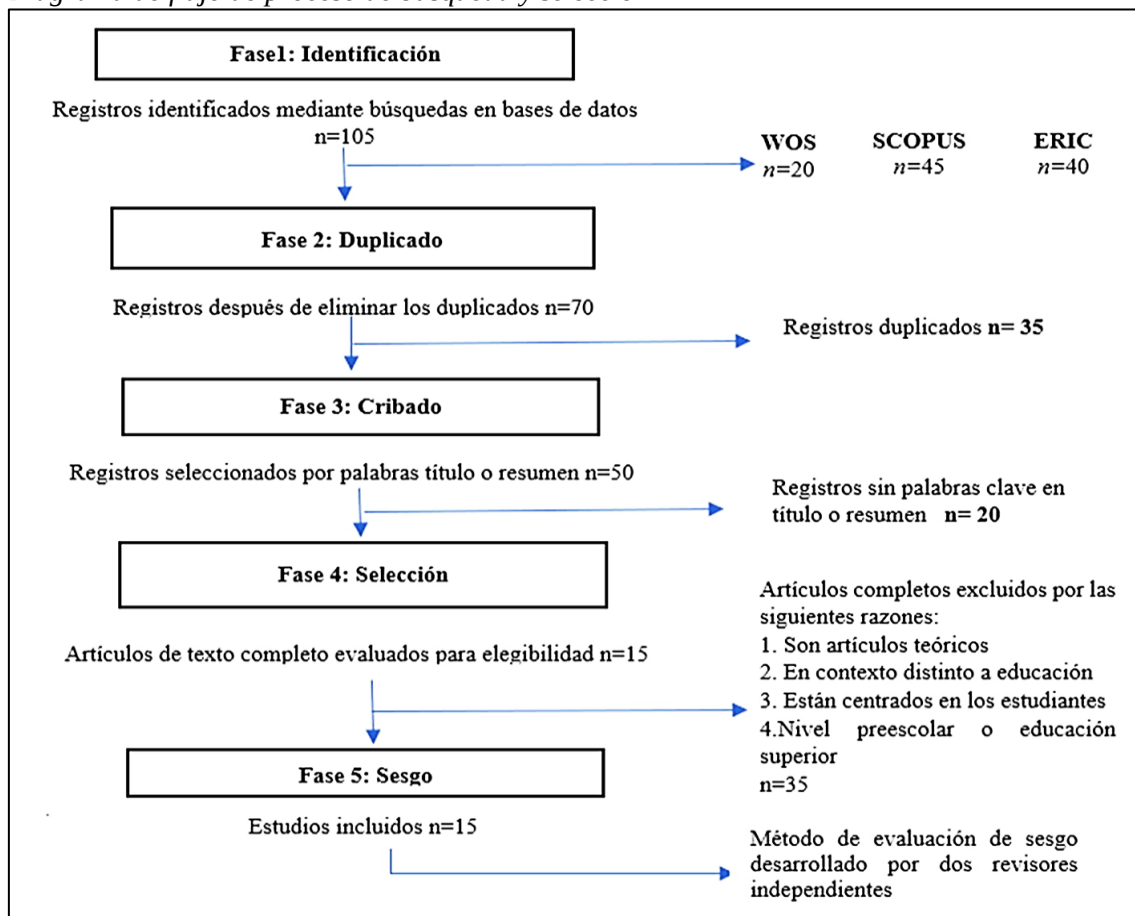
Asimismo, destaca la importancia de adaptar estas estrategias a las características específicas de cada contexto educativo, con el fin de asegurar su efectividad y contribuir a una educación de mayor calidad. La investigación se realiza en el contexto de la educación formal, tanto en entornos urbanos como rurales, con el objetivo de abordar las disparidades existentes en el acceso y desarrollo de competencias socioemocionales, y promover una formación docente más equitativa y adaptada a las necesidades de cada entorno.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta revisión sistemática de la literatura, se utilizó el método RSL (Revisión Sistemática de la Literatura) propuesto por Campbell et al. (2018), el cual se destaca por su enfoque riguroso y bien estructurado en la síntesis de la evidencia científica. El proceso de búsqueda y selección de artículos se llevó a cabo siguiendo cinco fases definidas por Petticrew y Roberts (2006): identificación, duplicado, cribado, selección y evaluación de sesgo. Estas fases se describen en la Figura 1 y se diseñaron para garantizar la exhaustividad y la transparencia en la selección de la literatura relevante para el tema de investigación.

Este proceso, basado en los planteamientos de Campbell et al. (2018) y Petticrew y Roberts (2006), fue seleccionado debido a su rigor metodológico, que asegura una recopilación exhaustiva y un análisis detallado de la literatura disponible. Este enfoque es particularmente relevante para el tema de la formación en competencias socioemocionales para docentes, ya que permite sintetizar la información existente de manera transparente y precisa, identificando patrones y brechas en la investigación. Además, la inclusión de la fase de evaluación de sesgo, desarrollada por revisores independientes, contribuye a la validez de los hallazgos y asegura que los resultados obtenidos sean lo más objetivos y confiables posibles, lo cual es fundamental en la elaboración de recomendaciones basadas en la evidencia científica.

Figura 1
Diagrama de flujo de proceso de búsqueda y selección



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo presentado en la Figura 1, la Fase 1. Identificación, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos en tres bases de datos académicas: Web of Science (WOS), Scopus y ERIC. En total, se identificaron 105 registros (20 en WOS, 45 en Scopus y 40 en ERIC). Los registros se seleccionaron con base en las siguientes palabras clave "competencias socioemocionales", "docentes", "formación", y "modelos teóricos". además, se utilizaron operadores booleanos "competencias socioemocionales" AND "docentes", "formación" OR "modelos teóricos" y "competencias socioemocionales" AND "docentes" AND "formación" OR "modelos teóricos". Esta fase buscó abarcar estudios publicados entre 2014 y 2024 para garantizar la actualidad y relevancia de los datos.

En la Fase 2. Duplicado, se eliminaron los artículos duplicados que aparecieron en varias bases de datos para asegurar la inclusión de cada estudio solo una vez., lo que redujo el número total a 70 artículos. Luego, en la Fase 3. Cribado, se realizó una revisión de los títulos y resúmenes de los 70 artículos restantes para evaluar su relevancia con respecto a la formación de competencias socioemocionales en docentes. En esta fase, se excluyeron 20 registros que no contenían palabras clave relacionadas en el título o resumen, quedando finalmente 50 artículos que pasaron a la siguiente etapa.

La Fase 4. Selección, se evaluaron los artículos y se incluyeron aquellos que cumplieron con los criterios de inclusión: contexto educativo, formación de docentes modelos teóricos y prácticas formativas, metodología empírica o revisión sistemática y fecha de publicación. Se excluyeron artículos por los criterios de exclusión: aquellos que eran puramente teóricos, los que se enfocaban en contextos distintos al educativo, los que estaban centrados en los estudiantes, y aquellos relacionados con educación preescolar o superior. Esta selección rigurosa dejó un total de 15 estudios que cumplieran con todos los criterios de inclusión para el análisis.

Finalmente, en la Fase 5. Sesgo, se evaluó la calidad metodológica y fue realizada de manera independiente por dos revisores para identificar posibles sesgos que pudieran influir en la validez de los resultados. Los artículos seleccionados fueron analizados para identificar los enfoques, modelos teóricos y estrategias formativas relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes, destacando buenas prácticas, desafíos y tendencias actuales en el ámbito educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión sistemática permiten entender los enfoques, modelos y desafíos relacionados con la formación de competencias socioemocionales para docentes. A lo largo del análisis, se identificaron tanto los modelos teóricos predominantes como las estrategias prácticas más efectivas en diferentes contextos educativos. Además, se destacaron las buenas prácticas que han logrado resultados positivos y los desafíos persistentes que limitan el desarrollo socioemocional de los docentes.

La presentación de los hallazgos se organiza en tres categorías principales: los enfoques teóricos utilizados en la formación socioemocional, los modelos prácticos y estrategias aplicadas, y los desafíos y buenas prácticas en la formación de estas competencias, con el objetivo de ofrecer una visión general que contribuya a una mejor comprensión y desarrollo de dichas competencias en el ámbito educativo.

Categoría 1: Enfoques Teóricos para la Formación Socioemocional

La revisión sistemática revela que los enfoques teóricos más utilizados para la formación de competencias socioemocionales en los docentes incluyen el modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993). Ambos modelos enfatizan el desarrollo de habilidades socioemocionales que permiten a los docentes no solo manejar sus propias emociones, sino también comprender y gestionar las emociones de sus estudiantes, facilitando un entorno de aprendizaje más efectivo y empático. Estos modelos se han adoptado ampliamente debido a su capacidad para articular claramente las dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional, como la autorregulación, la empatía y la gestión de relaciones.

En cuanto a la comparación de los enfoques teóricos, el modelo de Goleman parece ser más empleado para la formación práctica de los docentes, particularmente en contextos de formación continua, mientras que la teoría de Gardner ha encontrado mayor aplicación en la formación inicial. Esto se debe a la relevancia de sus dimensiones intrapersonal e interpersonal para la construcción del conocimiento emocional en etapas tempranas. Estudios como el de Rendón (2019) y Vivas et al. (2010) destacan que el modelo de Gardner permite a los docentes reconocer sus propias fortalezas y debilidades emocionales desde el inicio de su formación.

Los estudios revisados también muestran cómo el enfoque teórico adoptado impacta la práctica docente. Por ejemplo, aquellos docentes formados bajo el enfoque de Goleman presentaron una mayor capacidad para responder a situaciones de conflicto en el aula, lo cual mejora el clima de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Ordoñez, 2022). En cambio, los docentes que utilizan la teoría de Gardner parecen tener una mejor comprensión de sus propias emociones, lo cual contribuye a una enseñanza más reflexiva y autocrítica, promoviendo un aprendizaje más profundo entre los estudiantes.

A pesar de los beneficios de ambos enfoques, la revisión también evidenció algunas limitaciones. En particular, el modelo de Goleman ha sido criticado por no incluir de manera explícita la dimensión social del aprendizaje, algo que Gardner sí aborda en su teoría. Esto sugiere que una combinación de ambos enfoques podría ser una vía prometedora para una formación integral. Los resultados obtenidos reflejan una oportunidad para que los programas de formación docente integren tanto la perspectiva emocional como la social, brindando una formación más completa a los futuros docentes.

Categoría 2: Modelos Prácticos y Estrategias Aplicadas

Los estudios revisados adoptaron un enfoque práctico orientado a la evaluación y monitoreo de las competencias socioemocionales a través de instrumentos validados, como el TMMS-24 (Rendón, 2019; Brasil et al., 2023). Estos instrumentos permiten obtener una visión precisa del nivel de desarrollo de competencias como la regulación emocional, la autoevaluación y el manejo de conflictos. La aplicación de este tipo de evaluaciones contribuye significativamente a identificar áreas de mejora en la formación docente, permitiendo una intervención oportuna y personalizada.

Una de las estrategias más efectivas identificadas en los estudios fue la implementación de actividades reflexivas y colaborativas. Los estudios de Brasil et al. (2023) y Pogo y Torres (2024) evidencian que el trabajo en equipo y la reflexión guiada no solo mejoran el nivel de empatía y autoconciencia de los docentes, sino que también fomentan un sentido de comunidad y apoyo mutuo. Estas actividades permiten a los docentes reflexionar sobre sus prácticas, identificar sus emociones y aprender a gestionarlas de manera constructiva.

Otra estrategia práctica observada en los estudios fue el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de competencias socioemocionales. Yataco et al. (2022) señalaron que el uso

de plataformas digitales para el monitoreo del bienestar emocional y la retroalimentación constante ha mostrado resultados positivos en términos de motivación y desarrollo de habilidades emocionales. Este tipo de integración tecnológica no solo facilita el acceso a recursos de formación, sino que también permite un seguimiento continuo de los avances individuales.

Los estudios revisados también muestran diferencias importantes en la efectividad de los modelos prácticos dependiendo del contexto. Por ejemplo, en entornos urbanos, las actividades colaborativas y el uso de tecnología fueron particularmente efectivos, mientras que en contextos rurales se observaron mayores dificultades debido a la falta de recursos (Borja, 2022). Estas diferencias indican la necesidad de adaptar las estrategias a las realidades particulares de cada entorno, para garantizar que los beneficios de la formación socioemocional lleguen a todos los docentes, sin importar su ubicación.

Categoría 3: Desafíos y Buenas Prácticas en la Formación de Competencias Socioemocionales

Los estudios analizados identifican diversos desafíos en la formación de competencias socioemocionales para docentes, destacándose la falta de tiempo y recursos como uno de los más críticos (Pacheco, 2017). La carga laboral elevada y la insuficiencia de apoyo institucional dificultan la participación de los docentes en programas de formación continua, lo que limita su desarrollo profesional en términos de competencias emocionales. Este desafío es particularmente evidente en áreas rurales, donde los recursos son aún más limitados (Borja, 2022).

A pesar de los desafíos, también se identificaron buenas prácticas que han mostrado efectividad en la formación socioemocional de los docentes. Entre ellas, se destaca la implementación de programas de formación continua centrados en el desarrollo de la empatía y la regulación emocional, que han sido bien recibidos por los participantes y han demostrado mejorar tanto el bienestar docente como el clima en el aula (Samaniego et al., 2024). Asimismo, la integración de actividades experienciales y dinámicas grupales ha sido clave para fortalecer estas competencias de manera práctica.

Otro hallazgo relevante es la importancia de una formación integral que incluya no solo competencias técnicas, sino también socioemocionales desde las primeras etapas de la formación docente. Los estudios de Vivas et al. (2010) y Samaniego et al. (2024) evidencian que muchos programas de formación inicial carecen de un enfoque explícito en el desarrollo socioemocional, lo cual limita las habilidades de los futuros docentes para enfrentar los desafíos emocionales del aula. Esta carencia en la formación inicial subraya la necesidad de reformar los planes de estudio para incluir estas competencias de manera sistemática.

Finalmente, la revisión subraya la novedad científica de combinar enfoques teóricos y prácticos para el desarrollo de competencias socioemocionales, proponiendo una ruta crítica para fortalecer la formación docente en este ámbito. Esta revisión no solo proporciona un marco para comprender cómo las competencias socioemocionales influyen en el desempeño docente, sino

que también destaca las oportunidades para mejorar los programas de formación mediante la integración de enfoques y prácticas adaptativas. Este análisis proporciona una base para futuras intervenciones y subraya la importancia de continuar fortaleciendo la formación docente en competencias socioemocionales, para mejorar el bienestar tanto de los educadores como de sus estudiantes, promoviendo así una educación más inclusiva y de calidad.

CONCLUSIONES

En el marco de la formación de competencias socioemocionales para docentes, esta revisión sistemática ha permitido identificar la relevancia de integrar tanto enfoques teóricos como modelos prácticos, ofreciendo una perspectiva holística que se sustenta en la evidencia recopilada. Los resultados obtenidos indican que los enfoques teóricos de Goleman y Gardner, aunque diferentes en su aplicación, tienen un valor complementario. Mientras que el modelo de Goleman favorece la autorregulación y la empatía, la teoría de Gardner contribuye a un conocimiento profundo de las propias emociones, lo cual sugiere la conveniencia de adoptar ambos enfoques de manera conjunta para una formación más completa.

En cuanto a los modelos prácticos, la implementación de actividades reflexivas y colaborativas, así como el uso de herramientas tecnológicas, ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de competencias socioemocionales. Sin embargo, es necesario destacar que la efectividad de estas estrategias está condicionada por el contexto educativo en el que se aplican. La falta de recursos y apoyo institucional en áreas rurales limita significativamente el acceso a estos programas de formación, creando disparidades entre los docentes de diferentes regiones. Este hallazgo subraya la necesidad de adaptar las intervenciones a las características particulares de cada contexto, asegurando que todos los docentes tengan igualdad de oportunidades para desarrollar estas competencias esenciales.

Por otro lado, se identificaron buenas prácticas que muestran la importancia de una formación integral que incluya las competencias socioemocionales desde las primeras etapas de la formación docente. La carencia de un enfoque explícito en el desarrollo socioemocional en los programas de formación inicial sigue siendo un reto que debe ser abordado de manera sistemática. La evidencia sugiere que una mayor atención a estas competencias desde el inicio de la formación docente no solo beneficiará el bienestar de los docentes, sino que también impactará positivamente el rendimiento y la experiencia de los estudiantes.

En conclusión, la formación de competencias socioemocionales en los docentes es un factor clave para mejorar la calidad de la educación y el bienestar en el ámbito escolar. Esta revisión proporciona un marco sólido para futuras intervenciones y destaca la necesidad de una aproximación adaptativa que integre tanto perspectivas teóricas como prácticas. La novedad científica de este estudio radica en su capacidad para combinar ambos enfoques y proponer una ruta crítica que permita avanzar hacia una formación docente más equitativa e inclusiva,

promoviendo no solo la calidad educativa, sino también la salud emocional de los actores educativos.

REFERENCIAS

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2013). Measuring teachers' social-emotional competence:. *Frontiers in Psychology*, 11(892), 1-20. Obtenido de <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00892/full>
- Borja, M. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La casa del Maestro*, 8(1), 1-6. Obtenido de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310/4171>
- Brasil, V., Grierson, R., & Blass, L. (2021). Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, 40(40), 1-18. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/358358087_Competencias_socioemocionais_no_exercicio_da_docencia_uma_analise_quantitativa_com_professores_em_formacao_inicial
- Brown, E. L., Valenti, V., Sweet, T., Mahatmya, D., & Celedonia, K. (2020). How Social and Emotional Competencies Inform Special Educators' Social Networks. *Education and Treatment of Children*, 43(3), 295–311. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s43494-020-00022-2>
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2018). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis y saber*, 8(17), 225-247. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7208/5699
- Buzgar, R., & Giurgiuman, T. (2019). Teaching social and emotional competencies: a pilot survey on social and emotional learning programs implemented in Romania. *Journal of Educational Sciences & Psycholog*, 9(1), 10–16. Obtenido de <https://www.proquest.com/openview/233b001035985b5b0341e78164165531/1?pq-origsite=gscholar&cbl=786381>
- Campbell, M., McKenzie, J. E., Sowden, A., Katikireddi, S. V., Brennan, S. E., Ellis, S., Hartmann-Boyce, J., Ryan, R., Shepperd, S., Thomas, J., Welch, V., & Thomson, H. (2018). *Synthesis without meta-analysis (SWiM) in systematic reviews: Reporting guideline*. 1-6 Obtenido de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10092670/1/bmj.l6890.full.pdf>
- Cheng, K. (2013). Management strategies for developing teachers' emotional competency. *International Journal of Management in Education*, 7(4), 393 - 405.
- Chica, E., Sánchez, J., & Pacheco, A. (2020). A Look at Teacher Training in Colombia: The Utopia of Emotional Training. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 283-295. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704021/27963704021.pdf>

- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3 ed.). New York: NY: Basic Books.
- Garner, P. (2017). The Role of Teachers' Social-Emotional Competence in Their Beliefs About Peer Victimization. *Journal of Applied School Psychology*, 33(1), 288-308. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15377903.2017.1292976>
- Goleman, D. (1995). *La Práctica De La Inteligencia Emocional* (Primera ed.). (F. Mora, Trad.) Kairos. Obtenido de <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 10(24), 167-192. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187008/html/>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1), 1-9. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Hen, M., & Sharabi, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 24(4), 1-16. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/262450290_Teaching_the_teachers_emotional_intelligence_training_for_teachers
- Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M., & Nasiri, M. (2014). Teaching Efficacy in the Classroom: Skill Based Training for Teachers' empowerment. *English Language Teaching*, 7(8), 106–115. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/bd19/3aefb5e469e6538f8fe0dfed9bea57f8c926.pdf>
- Knigge, M., Krauskopf, K., & Wagner, S. (2019). Improving socio-emotional competencies using a staged videobased learning program? results of two experimental studies. *Frontiers in Education*, 4(142), 1-12. Obtenido de <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2019.00142/full>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315013/html/>
- Maiors, E., Dobrean, A., & Păsărelu, U. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: Direct and indirect effects on teacher burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 135–152. Obtenido de <https://jebp.psychotherapy.ro/wp-content/uploads/2022/01/JEBP2020-04-013-PUBLISHED.pdf>
- Martzog, P., Kuttner, S., Pollak, G., & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' socialemotional competencies: can arts engagement explain

- differences? *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 66-79. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2015.1131365>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 4, 30-42. Obtenido de <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/155/248>
- Oberle, E., Gist, A., & Cooray, M. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between Classroom Teacher Burnout and Students' Perceptions of Teacher Social-Emotional Competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=Burnout+AND+student&ff1=eduElementary+Education&id=EJ1269958>
- Ordoñez, V. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 35(1), 80–101. Obtenido de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2724>
- Pacheco, B. (2017). Emotional education in teachers training: a key for school improvement. *Redalyc*, 8(2), 104-110. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/870/87050902008/html/>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Peñalva, A., López, J., & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles. *Revista de Educación*, 362(246), 690–712. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2013-362-246>
- Pertegal, L., Castejón, J., & Martínez, A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237–260. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/253>
- Pogo, V., & Torres, C. (2024). La Formación de Competencias Socioemocionales en los Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7123-7147. doi:10.37811/cl_rcm.v8i2.11114
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-131. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300243
- Reuwsaat, A., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicol. educ*, 28(1), 18-36. Obtenido de https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100011

- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., & Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069012/html/>
- Samaniego, E., Reyes, V., & Álvarez, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38(1), 57-77. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/381838550_Competencias_socioemocionales_de_docentes_con_experiencia_en_contraste_con_docentes_en_formacion
- Vivas, M., Chacón, M., & Chacón, E. (2019). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720014.pdf>
- Yataco, P., Huerta, F., Bustamante, N., & Rangel, M. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2105 – 2116. Obtenido de <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/725/1421>