

INVESTIGACIONES

Competencias socioemocionales en la formación docente: revisión sistemática de literatura

Socio-emotional Competencies in Teacher Education: Systematic Literature Review

Enrique Sologuren-Insua^{a, 1}

Gilda Bilbao-Villegas^{b, 2}

Abel García-González^{c, 3}

^a Universidad de los Andes, Chile.
esologuren@uandes.cl

^b Universidad del Desarrollo, Chile.
gildabilbao@udd.cl

^c ITESO, México.
abel.garcia@iteso.mx

RESUMEN

El desarrollo de competencias socioemocionales constituye un desafío central para construir escuelas democráticas y saludables. Sin embargo, la investigación aún es dispersa y con escasa evidencia. El objetivo es analizar los vacíos y aportes de la investigación sobre competencias socioemocionales, para identificar implicaciones metodológicas y educativas que orienten futuros estudios. Se realizó una revisión sistemática (2015–2023) en Scopus y Web of Science, aplicando criterios bajo el protocolo PRISMA. Se analizaron 81 publicaciones científicas. Los resultados evidencian una predominancia de estudios cuantitativos descriptivos, centrados en la autoconciencia y la autorregulación, con escasa presencia de investigaciones experimentales. Se identificaron vacíos en la evaluación del desempeño docente y en la transferencia de las competencias a la práctica educativa. La revisión destaca la necesidad de desarrollar programas formativos contextualizados, basados en modelos integrales que articulen dimensiones personales y sociales. Se concluye que la educación socioemocional debe concebirse como un proceso colectivo y situado.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, formación permanente del profesorado, formación inicial del profesorado, educación emocional.

ABSTRACT

The development of social-emotional skills is a key challenge in building democratic and healthy schools. However, research in this area is still scattered and lacks evidence. The aim is to analyze the gaps and contributions of research on social-emotional skills to identify methodological and educational implications that will guide future studies. A systematic review (2015–2023) was conducted in Scopus and Web of Science, applying criteria under the PRISMA protocol. Eighty-one scientific publications were analyzed. The results show a predominance of descriptive quantitative studies, focused on self-awareness and self-regulation, with

¹ <https://orcid.org/0000-0001-7803-1817>

² <https://orcid.org/0000-0002-4912-0842>

³ <https://orcid.org/0000-0002-3885-9772>

little experimental research. Gaps were identified in the evaluation of teacher performance and in the transfer of competencies to educational practice. The review highlights the need to develop contextualized training programs based on comprehensive models that articulate personal and social dimensions. It concludes that social-emotional learning should be conceived as a collective and situated process.

Key words: social and emotional learning, in-service teacher education, pre-service teacher education, emotional education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional provee de las bases para formar ciudadanos solidarios, responsables y preocupados socialmente (Cameron et al., 2022; Schonert-Reichl, 2019). Es importante que desde la educación inicial o preescolar los niños y niñas accedan a experiencias para el desarrollo del Aprendizaje Socioemocional (ASE). La escuela debe propiciar el aprendizaje para reconocer emociones, gestionarlas, interesarse por el bienestar de los demás y establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar la incertidumbre (Elias, 2006; Jung et al., 2023). El ASE permite que los profesores atiendan las demandas de enseñanza en una sociedad interpelada por problemas complejos y violencias estructurales, con el fin de que puedan atender eficientemente las problemáticas socioemocionales dentro de las escuelas, por ejemplo, el acoso escolar o *bullying* (Trigueros et al., 2020).

Tradicionalmente, la formación de profesorado ha dejado de lado el desarrollo de competencias socioemocionales, enfocándose en conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (Prendes-Espinosa et al., 2018). Al respecto, Gong et al. (2020) señalan la importancia de gestionar los sentimientos, tomar de decisiones en situaciones conflictivas, y trabajar en comunidad, no sólo en la vida personal, sino en el desempeño profesional. Por lo tanto, es necesario que los profesores adquieran competencias socioemocionales (CSE) para sobrellevar las implicaciones educativas relacionados con el autoconocimiento y gestión de emociones en el aula, con el fin de aumentar el bienestar emocional, rendimiento académico y mejorar la convivencia escolar (Jiménez & López-Zafra, 2009; Maamari & Salloum, 2023). El objetivo de esta investigación es analizar las tendencias, vacíos y aportes de la investigación reciente sobre competencias socioemocionales en la formación docente, a fin de identificar implicaciones metodológicas y educativas que orienten futuros estudios y prácticas formativas.

2. FORMACIÓN DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

El comportamiento humano y su capacidad de adaptarse en el entorno no depende únicamente de la función cognitiva, sino de elementos afectivos, sociales y culturales. El desempeño cognitivo no determina del todo el comportamiento dentro de un contexto determinado (MacCann et al., 2019). La solución efectiva de conflictos, con sentido ético y empático requiere el desarrollo de habilidades y aptitudes relacionadas con la parte afectiva, psicosocial de las personas, así como el medio ambiente social y cultural (Boyatzis, 2018). La manera de expresar las emociones y el desarrollo de habilidades para gestionarlas suele ser moldeado por el contexto social y las interacciones entre los individuos (Goleman, 2019).

En este contexto, las CSE representan un campo científico vigente y de interés para el desarrollo de las prácticas educativas del siglo XXI.

La noción de inteligencia emocional se consolidó con Mayer & Salovey (1997), quienes la definieron como la capacidad de percibir, comprender y regular emociones en uno mismo y en los demás. Posteriormente, Goleman (2019) popularizó el concepto, proponiendo competencias personales y sociales como base del desempeño eficaz. De manera complementaria, Bar-On et al. (2000) desarrolló un enfoque centrado en habilidades emocionales y sociales para afrontar demandas cotidianas. Estos marcos conceptuales dieron origen a la categoría de competencias socioemocionales, entendidas como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en contextos educativos.

Las competencias socioemocionales abarcan tanto dimensiones intrapersonales, autoconciencia, autorregulación y motivación; como interpersonales, empatía, comunicación y gestión de relaciones (CASEL, 2021; Goleman, 2019). En el ámbito educativo, su incorporación en la formación docente responde a la necesidad de preparar profesionales capaces de gestionar emociones, resolver conflictos y generar climas escolares inclusivos. Estas competencias no solo fortalecen el bienestar docente, sino que impactan en la calidad de la enseñanza y en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, constituyendo un eje transversal para la educación integral del siglo XXI. En este estudio se considera marco de competencias socioemocionales planteado por Goleman.

Goleman (2001) reconoce la competencia personal (sí mismo) y la competencia social (el otro); por el otro lado, se identifica el dominio de reconocimiento y el dominio de la regulación. El mismo establece un modelo de inteligencia emocional distribuido en cuatro clústeres: (i) autoconciencia: saber qué es lo que uno siente. (ii) Autogestión: habilidad de regular efectos angustiosos e inhibir la impulsividad emocional, caracterizado por el autocontrol. (iii) Conciencia social: implica el reconocimiento de las emociones y circunstancias de las personas de su entorno iniciando por la comprensión de sí mismo (Goleman, 2019). Y (iv) gestión de las relaciones: capacidades para orientar el estado emocional de un grupo social (Boyatzis et al., 2000) (Figura 1).

	Sí mismo (Competencia personal)	Otro (Competencia social)
Reconocimiento	<p>Autoconciencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Autoevaluación precisa • Confianza en sí mismo 	<p>Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación al ser
Regulación	<p>Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Confiabilidad • Concienciación • Adaptabilidad • Orientación al logro • Iniciativa 	<p>Gestión de relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del otro • Influencia • Comunicación • Gestión de conflictos • Liderazgo visionario • Cambio catalizador • Construcción de lazos • Trabajo en equipo y colaboración

Figura 1. Modelo de competencias socioemocionales.

Fuente. Elaboración propia con base en Goleman (2001) y Boyatzis et al. (2000).

La neurociencia afectiva explica que las emociones “en última instancia, son traducciones del entorno externo o interno: traducciones de información percibida y que se utilizan para la acción” (García-Andrade, 2019, p. 45). Comprende las emociones como tendencias de respuesta de componentes múltiples, entendiendo la emoción como una evaluación sobre un acontecimiento. De manera consciente o inconsciente, el individuo manifiesta respuestas ya sea en la experiencia subjetiva, expresión facial, procesamiento cognitivo y/o cambios fisiológicos. Davidson et al. (2000) explican la relación entre la función cerebral y el comportamiento emocional desde la neurociencia afectiva. Sostienen que la habilidad cognitiva se centra en el área neocortical del cerebro y la emoción en las áreas que integran circuitos neocorticales vinculados con el área límbica centrada en la amígdala y con redes extendidas hacia áreas de la corteza prefrontal (Parvinizadeh et al., 2022). Goleman (2001) considera este circuito como esencial para el desarrollo de las competencias de los cuatro clústeres de su modelo, los que considera como base para la inteligencia emocional. El conocimiento de la neurociencia afectiva ha sentado las bases para avanzar, por ejemplo, en la comprensión de la regulación de las emociones, el afecto positivo y la salud física, así como para explicar, no solamente el éxito en el mundo profesional o laboral, sino en los procesos de aprendizaje (Shearer, 2018).

En este contexto, Elias et al. (1999) conducen de manera concreta la teoría de la inteligencia emocional hacia la crianza y la educación desde una perspectiva práctica para fortalecer el bienestar. Esto desde la autoconciencia de los propios sentimientos y de los demás, la empatía, autogestión y regulación de impulsos emocionales, planteamiento de objetivos positivos, y solución de problemas interpersonales de manera efectiva (Solovyova et al., 2022). El desarrollo de la competencia social es crucial en el desempeño y relaciones interpersonales en el contexto escolar (Huber et al., 2018). Los mismos, consideran la

inteligencia intrapersonal e interpersonal desarrollada por (Gardner, 2017) como una de las bases para el campo teórico de la inteligencia emocional. La educación emocional se ha consolidado en los últimos años como un componente básico en los programas de enseñanza (Elias, 2019). En este sentido es necesario abordar el desarrollo de estas competencias en la formación y capacitación docente.

Durante las últimas décadas se documentaron programas desarrollados para la capacitación docente en el tema, sobre en todo en Norteamérica y Europa. Por ejemplo, el programa de Entrenamiento para las Relaciones Humanas, enfocado en el desarrollo de competencias como la autoconciencia, liderazgo y empatía (Hand & Slocum, 1972). Este tipo de formación se ha orientado más hacia el lado del liderazgo de los responsables de la educación, como supervisores o directores escolares. Ya en la actualidad, algunas estrategias de formación implementadas integran técnicas como mindfulness (Can Gür & Yilmaz, 2020), talleres con actividades como lecturas, grupos de debate, cuestionarios (Gholamzadeh et al., 2018), muy enfocados en crear conciencia de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los demás con el fin mejorar las relaciones sociales y convivencia (Cherniss & Goleman, 2002). El estudio formal de las competencias socioemocionales en profesores ha tomado diferentes perspectivas. En la literatura se ha encontrado que estas competencias suelen desarrollarse simultáneamente en tres campos: (a) el intrapersonal, (b) el interpersonal y el (c) cognitivo (Torres-Arcadía et al., 2021).

La parte cognitiva se enfoca en la capacidad de toma de decisiones, de manera consciente y autónoma, bajo principios éticos y de responsabilidad (Boyatzis et al., 2000). La parte intrapersonal en cuestiones de autoconciencia, autorregulación y determinación; y la parte interpersonal en la conciencia social y la relación de los demás. Es decir, adopta una postura muy similar a la propuesta de Daniel Goleman (2001). Del mismo modo se ha identificado que las competencias emocionales en los profesionales de la educación van ligadas a la calidad educativa, es una característica esencial de liderazgo para promover mejores resultados en estudiantes (Nava-Lara et al., 2019; Torres-Arcadía et al., 2021).

El marco de referencia de la organización La Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) corresponde a uno de los referentes académicos en el tema de ASE (CASEL, 2021). El modelo se enmarca en un conjunto de competencias socioemocionales, de donde, desde hace casi 30 años, se han desarrollado investigaciones para la promoción de su aprendizaje e instrucción: autoconciencia, conciencia social, autogestión, gestión de relaciones y toma de decisiones de manera responsable (Schonert-Reichl, 2019). A partir de este modelo se han reportado experiencias exitosas sobre su integración para la capacitación de docentes, ya que la formación de profesores y personal escolar es indispensable para poder aplicarlo (García-Martínez et al., 2021; Schonert-Reichl et al., 2017). Es necesario repensar, reflexionar y modificar los programas desde la formación docente inicial para que los futuros profesores adquieran herramientas y dominen la promoción y enseñanza de competencias socioemocionales (López-López & Lagos, 2021). Un punto de partida indispensable es generar una visión general del estado actual reflejado por las publicaciones científicas de los últimos años.

3. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo de esta investigación se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura (RSL), metodología que permite identificar tendencias, temas emergentes y vacíos de conocimiento en un campo específico (Petersen et al., 2008). Este enfoque proporciona una visión global del estado del arte, sus retos, métodos e implicaciones para la investigación educativa. El proceso se desarrolló siguiendo las directrices metodológicas propuestas por Kitchenham et al. (2010) y el protocolo PRISMA (Page et al., 2021), reconocido por su rigor en la transparencia y trazabilidad de revisiones sistemáticas. En concordancia con dicho protocolo, la investigación se estructuró en cinco fases: (a) formulación de las preguntas de búsqueda, (b) definición de términos y ecuaciones de búsqueda, (c) aplicación de estrategias en bases de datos, (d) establecimiento de criterios de inclusión y exclusión, y (e) análisis y síntesis de los datos obtenidos. A continuación, se describe el desarrollo de cada una de estas fases metodológicas.

Fase (a): se plantearon dos bloques de preguntas de búsqueda de acuerdo con el objetivo de investigación: i) preguntas generales, y ii) preguntas del estado de la investigación:

i) Preguntas generales:

1. ¿Cuántos estudios hay en las bases de datos de WoS y Scopus?
2. ¿Cuáles son las revistas científicas que abordan el tema?
3. ¿Cuáles son los artículos y autores más referenciados?
4. ¿Cuál es la distribución geográfica de los estudios?
5. ¿Cuáles son las palabras clave en los estudios?
6. ¿Cuántos estudios hay respecto a la formación docente por nivel/área educativa (inicial, primaria, secundaria, media superior, superior)?

ii) Preguntas del estado de la investigación:

7. ¿Cuál es el estado del arte en los estudios?
- 7.1 ¿Cuáles son las competencias emocionales más abordadas en la formación docente?
- 7.2 ¿Cuáles son las experiencias formativas (estrategias) para el desarrollo de las competencias emocionales en la formación docente?
- 7.3 ¿Cuáles son los métodos de investigación y diseños aplicados en los estudios?
- 7.4 ¿Cuáles son los instrumentos de investigación aplicados?
8. ¿Cuáles son los vacíos y/o necesidades de investigación en el tema?

Fase (b): la definición de los términos de búsqueda consideró dos palabras clave. Palabra clave 1: “competencias socioemocionales” OR “competencia socioemocional” OR “inteligencia emocional” OR “habilidades socioemocionales” OR “habilidad socioemocional” OR “socio-emotional skill*” OR “emotional intelligence” OR “socio-emotional competence*” OR “socio-emotional ability”. Palabra clave 2: “teacher* education” OR “teacher* training” OR “middle school teacher* train*” OR “maestro* en formación” OR “formación docente*” OR “school teacher* train*” OR “school teacher* educ*”.

Fase (c): búsqueda en dos bases de datos bibliográficas: Scopus y Web of Science. Se eligieron estas bases de datos dada la calidad de las revistas de científicas que incorpora y su factor de impacto, que se reporta en JCR - Journal Citation Reports y SJR - Scimago Journal & Country Rank. Se buscaron únicamente artículos publicados en revistas científicas.

Fase (d): se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: (1) publicaciones del 2015 al 2023, (2) estudios empíricos, (3) estudios aplicados en contextos de formación docente y/o capacitación de docentes en ejercicio. Se excluyeron todos los estudios que no cumplieron los requisitos. Ver Figura 2.

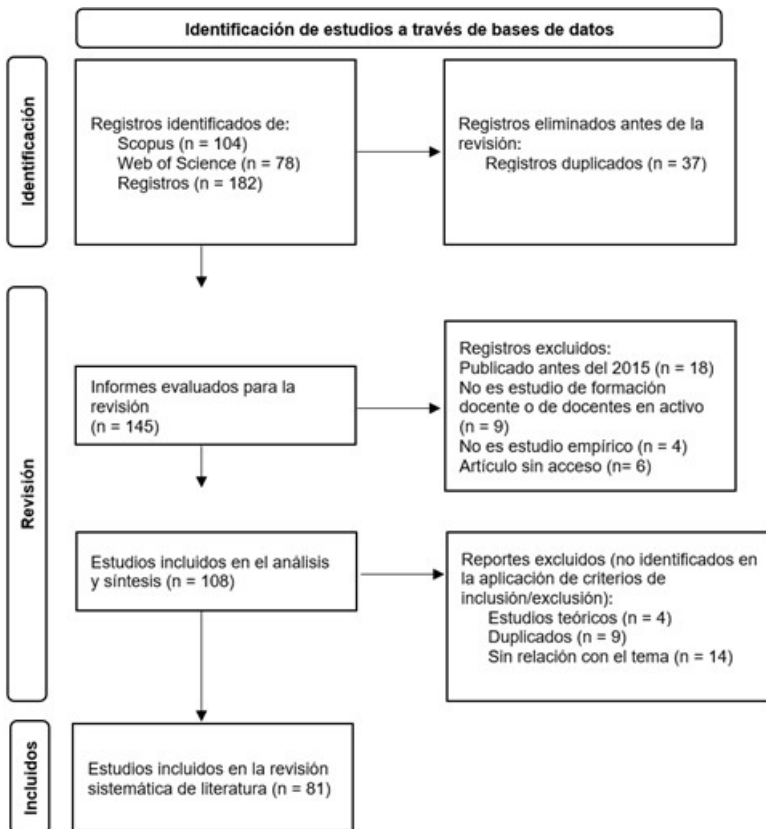


Figura 2. Protocolo PRISMA para revisiones sistemáticas de literatura.

Fase (e): La revisión sistemática incluyó 81 publicaciones. Los datos se gestionaron en un libro de Excel estructurado con base en las preguntas de búsqueda descritas en la fase (a). Cada fila correspondió a un estudio y las columnas a las variables de análisis (año, país, nivel educativo, enfoque metodológico, tipo de competencia socioemocional, y principales hallazgos). La codificación se realizó mediante un proceso de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), identificando patrones y regularidades que permitieron agrupar

los estudios en categorías conceptuales y metodológicas. Posteriormente, se elaboró una síntesis narrativa (Popay et al., 2006) orientada a cubrir los objetivos de esta investigación, integrando tendencias, vacíos y aportes de la literatura revisada. Este libro está disponible en este enlace: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/12l45GUvySPbOLMBkE2ru9-of8nUw2lzW/edit?usp=sharing&oid=105867407271143689579&rtpof=true&sd=true>

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS GENERALES

Se identificaron 81 estudios en las bases de datos (Figura 2). De las revistas con más publicaciones en el tema, ninguna se caracteriza por tener un volumen significativo de publicaciones. La revista sueca *International Journal of Environmental Research and Public Health* es la que cuenta con más artículos, pero apenas alcanza seis publicaciones. En segundo lugar, está la revista española *Contextos Educativos-Revista de Educación* con tres publicaciones. Estos datos indican que los estudios en el tema no suelen estar acumulados por una sola revista, sino que existe una oferta amplia de publicaciones científicas con intereses en estudios acerca del desarrollo socioemocional en profesores. Lo cual puede indicar que la investigación al respecto corresponde a un tema latente en diversos contextos y disciplinas.

Por el otro lado, se identificaron revistas latinoamericanas con publicaciones en el tema. Como se puede observar únicamente se localizaron revistas de Chile, Colombia y Costa Rica.

El artículo con mayor impacto, es decir, con mayor cantidad de citas referidas, corresponde a *Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects* de los autores Mérida-López et al. (2017). El estudio aborda el desarrollo global de las competencias socioemocionales en docentes de diversos niveles educativos. La investigación de Cejudo & López-Delgado (2017) aborda el estudio de la inteligencia emocional, enfocado en la competencia de la autoconciencia, en docentes activos en educación preescolar y primaria. Esta investigación sugiere explorar cómo los programas formativos en la capacitación del profesorado influyen en llevar a la realidad prácticas educativas para promover las competencias emocionales en sus pupilos. Los únicos estudios enfocados en formación docente son los de los autores Aspelin & Jonsson, (2019); Gutiérrez-Moret et al. (2016); Kotaman (2016); Meshkat & Nejati (2017); Wurf & Croft-Piggin (2014); Yeigh et al. (2016), cuyos sujetos de estudio fueron estudiantes de magisterio de educación preescolar, primaria y áreas generales de la pedagogía. En estos estudios se concluyó la necesidad de estudiar la aplicación práctica de la formación en programas de educación socioemocional, expandir la muestra y evaluar estas competencias de manera auténtica, más allá de cuestionarios de autocompletado.

La conducción de este tipo de estudios se evidenció en mayor cantidad en España (33 publicaciones). Como se observa en la Figura 3, las investigaciones al respecto se concentran en Europa, países del medio oriente y Australia. En Latinoamérica se identificaron estudios en Colombia (dos estudios), Chile (tres estudios) y Argentina (un estudio). Los estudios latinoamericanos se centraron en la formación de profesorado general, es decir, de diversas áreas de la pedagogía, y educación preescolar y primaria.

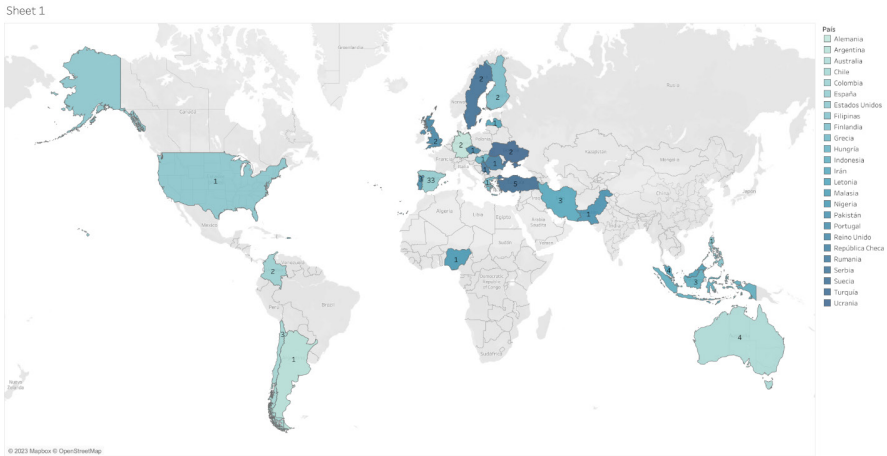


Figura 3. Distribución geográfica de los autores.

Se realizó un gráfico de relación de co-términos de las palabras clave de los estudios, el gráfico permite visualizar cuáles son las palabras más frecuentes y con cuáles palabras están más asociadas en los estudios (Figura 4). La principal palabra clave es inteligencia emocional. A su vez, esta palabra establece una red de co-términos con habilidades socioemocionales, educación emocional, formación docente y emociones. A pesar de que las palabras gestión del aula y autoeficacia se correlacionaron con formación docente e inteligencia emocional, al parecer, quedaron excluidas de la red emanada de las publicaciones.

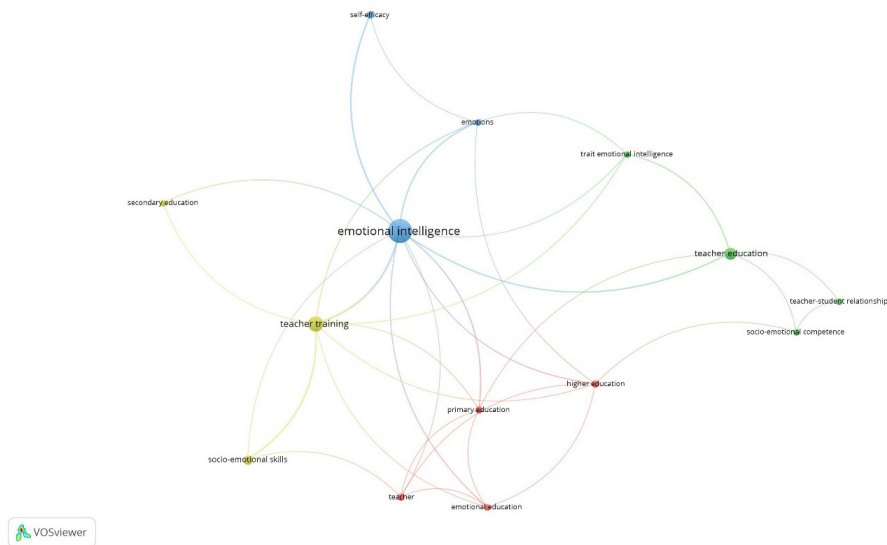


Figura 4. Palabras clave de los estudios.

El estudio enfocado en la formación profesores de secundaria únicamente es el de Gutiérrez-Moret et al. (2016), llevado a cabo en España con estudiantes del máster en educación secundaria, se enfocó en competencias relacionadas con la gestión de relaciones en el quehacer docente. Incluso, los autores argumentaron lo complejo de la investigación, al no poder comparar su estudio con otras investigaciones, dada la ausencia de estudios previos enfocados en futuros docentes de secundaria. Lo anterior se refleja en los resultados de esta revisión, al observar que la mayoría de las publicaciones se enfocan en la formación de docentes de preescolar, primaria y áreas generales de la pedagogía. Es importante señalar que 35 investigaciones no fueron conducidas con docentes en formación, sino con docentes que ya se encuentran ejerciendo su profesión en distintos niveles educativos; de los cuales 10 estudios fueron realizados con profesores de educación secundaria.

4.2. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis y la categorización sobre las competencias socioemocionales abordadas en los estudios se condujo de acuerdo con el marco teórico de Goleman (2001). En este sentido los estudios se clasificaron de acuerdo con los cuatro clústeres de las CSE: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Sin embargo, también se clasificaron en estudios que abordaron la competencia de manera global, es decir, que abarcaban más de uno de los dominios establecidos. Los resultados indican que la mayoría de las investigaciones al respecto abordan las competencias de manera global. En la Figura 5 se presenta la distribución de estos dominios de acuerdo con el nivel educativo de los docentes en formación o docentes en activo. Se observa una distribución uniforme, es decir, ningún dominio de la competencia se centra en el desempeño docente de acuerdo el nivel educativo. La conciencia social es el único de los dominios que se centra únicamente en las áreas generales de la pedagogía, es decir, pueden ser docentes o docentes en formación de cualquier nivel y/o área educativa.

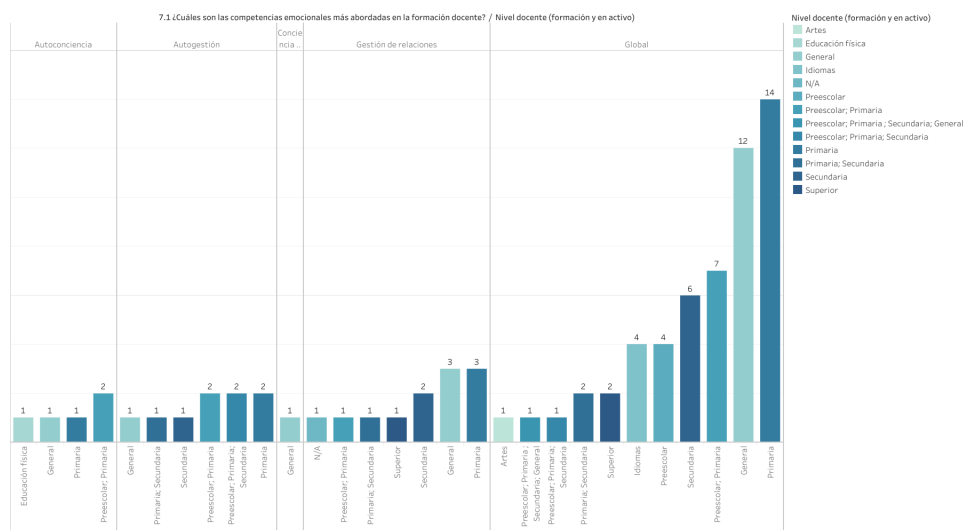


Figura 5. Competencias socioemocionales más abordadas por nivel educativo.

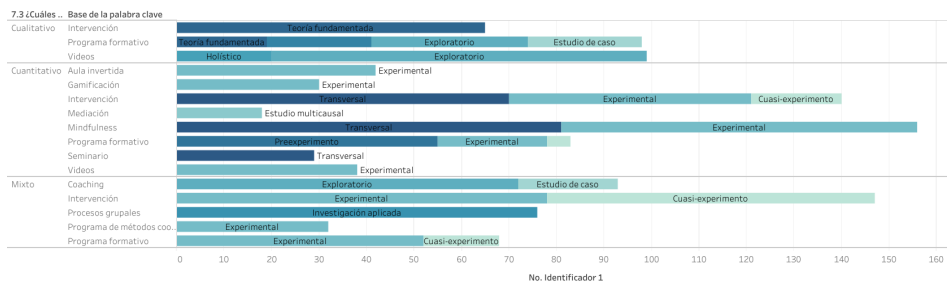


Figura 7. Experiencias formativas y las metodologías con las que se han abordado.

En el párrafo anterior ya se podría identificar la variedad de diseños metodológicos implementados en los artículos analizados. En la Figura 7 se evidencian los métodos y diseños implementados en todos los estudios de la revisión sistemática. Se observa que los estudios descriptivos cuantitativos son los más frecuentes en esta rama de estudio; los estudios cualitativos y mixtos apenas resaltan. Los estudios descriptivos se basan únicamente en medir el estado de competencias socioemocionales en los participantes, por lo que se identifican áreas de oportunidad para la conducción de estudios experimentales, más allá de sólo estudios diagnósticos.

Al ser en su mayoría estudios cuantitativos, los principales instrumentos de investigación corresponden a escalas de medición estandarizadas. Fueron 62 estudios donde se aplicaron cuestionarios de este tipo para recolectar los datos empíricos. También se emplearon instrumentos cualitativos, como entrevistas en doce estudios; diarios, grupos focales y análisis de documentos en seis publicaciones, aplicación de observación en cinco investigaciones, así como el análisis de fotografías, filmaciones o relatos. La escala *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* desarrollada por Petrides (2009) fue la más utilizada, tanto su versión en inglés como su adaptación al español, desarrollada por Pérez-González & Sanchez-Ruiz (2014), la cual se utilizó en nueve estudios. El segundo cuestionario más utilizado fue *Emotional Intelligence Scale (SEIS)* (Schutte et al., 2013), el cual se implementó en cinco investigaciones. Del mismo modo, la escala *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* de Bar-On et al. (2000) y su adaptación al español por López-Zafra et al. (2012) se implementó en cinco de los estudios analizados. La escala *Trait Meta-Mood Scale-24 TMMS* desarrollada por Salovey et al. (2010), se implementó en cuatro estudios, incluida su adaptación al español por Fernández-Berrocal et al. (2004). Otro de los cuestionarios frecuentes corresponde al desarrollado por Wong & Law (2002): *WLEIS-Wong and Law's Emotional Intelligence Scale*, el cual se aplicó en tres estudios. Por último, la única escala desarrollada en español por Aciego et al. (2005): Cuestionario de Autoconcepto y Realización, se implementó en dos estudios.

Los vacíos de investigación en el tema se identificaron en dos vertientes: (a) necesidades en áreas temáticas y (b) necesidades metodológicas; en la Figura 8 se presentan estas necesidades de acuerdo con el año de publicación.

Hoja 4

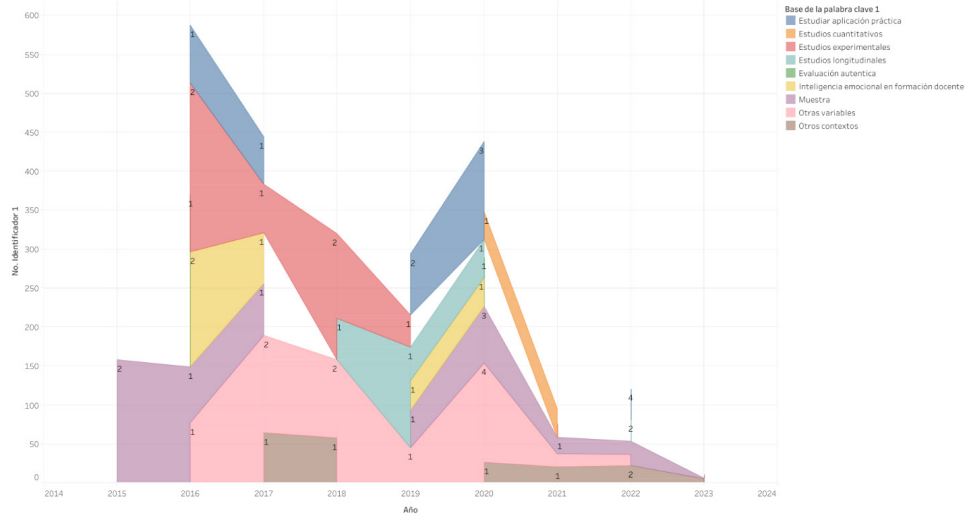


Figura 8. Vacíos y/o necesidades de investigación en el tema.

Las necesidades en (a) áreas temáticas corresponden a: estudiar la aplicación práctica, evaluación auténtica, inteligencia emocional en formación docente. Estudiar la aplicación práctica se refiere a la necesidad de identificar si la educación emocional docente se ve reflejada en su práctica profesional futura. La evaluación auténtica va enfocada en investigar maneras alternativas de evaluar el desempeño de las competencias socioemocionales como tal, pues como se ha mencionado, la mayoría de los estudios miden estas competencias con cuestionarios o escalas de medición, que fundamentalmente se responden con base en la autopercepción. Por el lado de inteligencia emocional en formación docente se insta a conducir más investigaciones generales en el tema para incorporar el desarrollo de estas competencias en los futuros docentes, especialmente, los docentes de educación secundaria.

Las (b) necesidades metodológicas son: estudios cuantitativos, estudios experimentales, estudios longitudinales, ampliar la muestra, considerar otras variables y tomar en cuenta otros contextos. Para fortalecer empíricamente la educación socioemocional en la formación del profesorado, es crucial desarrollar estudios cuantitativos, experimentales y longitudinales que permitan obtener evidencia concluyente y facilitar su transferencia a la práctica educativa. Por otro lado, la ampliación de las muestras, la inclusión de nuevas variables y el análisis en diversos contextos buscan superar las limitaciones de los estudios existentes, validar modelos y/o estrategias con otros estudiantes y establecer comparativas intercontextuales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión sistemática aportan una visión integrada sobre el desarrollo científico de las competencias socioemocionales en la formación docente. El análisis permitió reconocer las principales tendencias en la producción académica, destacando la dispersión geográfica de los estudios y la ausencia de núcleos consolidados de investigación, especialmente en el contexto latinoamericano. Asimismo, se identificaron las competencias socioemocionales más exploradas, particularmente la autoconciencia y la autorregulación, junto con las estrategias formativas y de capacitación docente más empleadas. Desde el punto de vista metodológico, los estudios se caracterizan por una predominancia de enfoques cuantitativos y diseños descriptivos, lo que evidencia un desarrollo incipiente en la dimensión experimental. Finalmente, se identificaron vacíos teóricos y prácticos en torno a la aplicación de estas competencias en la práctica educativa, lo que abre oportunidades de investigación orientadas a fortalecer tanto la formación inicial del profesorado como su desarrollo profesional continuo.

El panorama de publicaciones científicas revela un campo en expansión, pero aún fragmentado, sin revistas o grupos de investigación que concentren la producción. Esta dispersión, y la escasa presencia de estudios en América Latina, refleja el carácter emergente del tema y la necesidad de consolidar comunidades académicas regionales. En cuanto a las competencias analizadas, los estudios más citados coinciden en destacar la autoconciencia emocional como eje de la formación docente, por su papel en la regulación afectiva y la construcción de relaciones pedagógicas positivas (Cherniss & Goleman, 2002; Goleman, 2001; Schonert-Reichl, 2019). Esta centralidad teórica coincide con el énfasis que diversos autores han puesto en el dominio intrapersonal como base del desempeño empático y la gestión de climas escolares saludables (Gardner, 2017; Trigueros et al., 2020). Sin embargo, la escasez de estudios que analicen la transferencia de estas competencias a la práctica docente limita la comprensión de su impacto real en el aula. Se requieren investigaciones que exploren esta aplicación en niveles educativos poco abordados, como la educación secundaria o el bachillerato, y que integren metodologías de corte experimental que permitan evaluar su efectividad en contextos reales.

La revisión evidenció que la aplicación práctica de las competencias socioemocionales en la enseñanza constituye uno de los ámbitos menos explorados, a pesar de ser fundamental para la gestión eficaz del aula y el bienestar docente. Las redes de coocurrencia entre palabras clave muestran que conceptos como gestión del aula y autoeficacia permanecen escasamente vinculados con el núcleo de la inteligencia emocional, lo que sugiere una brecha entre la teoría del aprendizaje socioemocional y su implementación pedagógica. En la práctica, uno de los principales propósitos del desarrollo de estas competencias es precisamente fortalecer la capacidad del profesorado para regular sus emociones y gestionar interacciones constructivas en el entorno escolar (Cherniss & Goleman, 2002; Jiménez & López-Zafra, 2009). Desde la perspectiva de Goleman (2001), ello implica equilibrar la competencia personal (autocontrol y autoconfianza) con la competencia social (empatía y desarrollo del otro), elementos esenciales para una convivencia positiva. Por tanto, se requiere generar evidencia empírica que analice cómo la formación en habilidades socioemocionales se traduce en prácticas concretas de aula, favoreciendo el aprendizaje colaborativo, la prevención de conflictos y la construcción de comunidades educativas más inclusivas.

La evidencia analizada permite afirmar que la formación en competencias socioemocionales del profesorado debe concebirse como un proceso integral y progresivo, orientado al desarrollo equilibrado de las dimensiones personales e interpersonales. Si bien la mayoría de los estudios se centra en la autoconciencia y el autocontrol, los resultados de esta revisión confirman que estas competencias solo alcanzan su pleno sentido cuando se articulan con la empatía, la comunicación y la gestión de conflictos. En este sentido, los hallazgos respaldan la propuesta de Goleman (2001) sobre la autogestión como núcleo de la inteligencia emocional, de la cual derivan las capacidades para liderar con sensibilidad y fomentar climas escolares saludables. Asimismo, autores como Cherniss & Goleman (2002) y Elias et al. (1999) destacan que la autoconciencia y la regulación emocional son prerequisites para el bienestar y la eficacia profesional docente. Por tanto, las estrategias formativas deberían promover experiencias de aprendizaje que integren reflexión personal, interacción social y trabajo colaborativo, permitiendo a los futuros docentes reconocer, comprender y regular sus emociones al tiempo que desarrollan habilidades empáticas y de liderazgo positivo. Esta perspectiva favorece una formación más humana y relacional, donde el aprendizaje socioemocional se convierte en un eje transversal para el desarrollo integral del profesorado.

Los estudios que reportan la implementación de estrategias o programas formativos en competencias socioemocionales son aún limitados y, en su mayoría, adoptan enfoques cuantitativos o mixtos. Las experiencias documentadas pueden agruparse en dos tendencias principales. Por un lado, las que privilegian el autoconocimiento y la autorregulación emocional, como los programas de *mindfulness*, meditación o *coaching*, centrados en fortalecer la conciencia emocional y la gestión del estrés docente (Can Gür & Yilmaz, 2020; Shearer, 2018). Por otro, las que promueven un enfoque relacional y colaborativo, mediante estrategias como el aprendizaje cooperativo, talleres de reflexión o debates guiados (Gholamzadeh et al., 2018). Ambas perspectivas coinciden con los postulados del modelo (CASEL, 2021), que integra competencias personales y sociales dentro de un marco de aprendizaje emocional. Sin embargo, esta revisión no identificó estudios que hicieran referencia explícita a dicho modelo ni evidencias robustas sobre su implementación en la formación docente. Este vacío evidencia la necesidad de diseñar e investigar programas formativos contextualizados, que articulen el desarrollo intrapersonal con la construcción de relaciones empáticas y colaborativas. A la luz de los avances en neurociencia afectiva (Davidson et al., 2000; Goleman, 2001), tales programas pueden contribuir a mejorar el bienestar, la motivación y el desempeño docente, consolidando un campo de investigación con implicaciones prácticas y transformadoras para la educación.

El corpus de publicaciones analizado muestra un campo de estudio aún en consolidación, caracterizado por la prevalencia de diseños cuantitativos descriptivos y de ecuaciones estructurales. Si bien estos enfoques han contribuido a establecer una base empírica sólida, resulta necesario avanzar hacia investigaciones experimentales y longitudinales que permitan evaluar el impacto de las experiencias formativas en el desarrollo real de las competencias socioemocionales del profesorado. La escasez de estudios de intervención limita la comprensión de los mecanismos mediante los cuales estas competencias se adquieren y transfieren a la práctica docente. Asimismo, se identificó la necesidad de validar y adaptar instrumentos de medición en lengua española, particularmente en contextos latinoamericanos, donde el interés por la inteligencia emocional y el aprendizaje socioemocional ha ido en aumento (Boyatzis, 2018; Goleman, 2019; MacCann et al., 2019).

Profundizar en este tipo de investigaciones permitirá no solo fortalecer la evidencia científica sobre la eficacia de los programas formativos, sino también orientar el diseño de políticas y estrategias educativas que promuevan el bienestar y la profesionalización docente. En este sentido, la formación en inteligencia emocional se perfila como un campo de innovación pedagógica con amplias posibilidades de impacto en la calidad educativa y en el desarrollo humano integral del profesorado.

Los vacíos de investigación identificados en esta revisión convergen en tres ámbitos prioritarios: la evaluación auténtica del desempeño docente, la aplicación práctica de las competencias socioemocionales en el aula y la escuela, y el desarrollo de estudios experimentales o longitudinales que permitan medir el impacto real de las intervenciones formativas. Estos vacíos no solo evidencian limitaciones metodológicas, sino también un desafío conceptual respecto a cómo se concibe y evalúa la formación socioemocional del profesorado.

Considerando que el desarrollo de estas competencias es esencial no solo para la formación académica, sino para la formación humana y ciudadana (Elias, 2006), resulta necesario incorporar su apropiación de manera formal en los programas de formación docente, al mismo nivel que los dominios tecnológicos, pedagógicos y de contenido (Prendes-Espinosa et al., 2018). En particular, se requiere ampliar la investigación en niveles educativos intermedios y superiores, donde la evidencia empírica es aún escasa, a fin de comprender cómo estas competencias se manifiestan en contextos de mayor complejidad socioemocional. En conjunto, los hallazgos de esta revisión subrayan la urgencia de construir una agenda de investigación más articulada, interdisciplinaria y situada, que fortalezca la profesionalización docente desde una perspectiva integral. Avanzar en esta dirección permitirá no solo consolidar el aprendizaje socioemocional como un campo legítimo de conocimiento educativo, sino también contribuir a una educación más humana, ética y emocionalmente inteligente.

El presente estudio ofrece una sistematización amplia del estado científico actual sobre las competencias socioemocionales en la formación docente. Los resultados confirman la relevancia del aprendizaje socioemocional como eje de la práctica pedagógica, en tanto favorece la construcción de relaciones positivas dentro del aula y la comunidad escolar. Desde un punto de vista teórico, la inteligencia emocional cuenta con una sólida fundamentación en la neurociencia afectiva, lo que ha permitido el desarrollo de modelos integradores, como los propuestos por Goleman (2019) y CASEL (2021). No obstante, la revisión evidenció vacíos significativos en la transferencia práctica de dichos modelos al ámbito de la formación docente, especialmente en el nivel de educación secundaria, donde los desafíos emocionales de los estudiantes adquieren particular relevancia. De ahí la necesidad de fortalecer la investigación empírica, tanto teórica como experimental, que analice la eficacia de estrategias formativas orientadas a desarrollar en los docentes la autoconciencia, la empatía y la gestión emocional. Estos hallazgos invitan a diseñar políticas y programas de formación inicial y continua que promuevan una comprensión integral de las emociones en la enseñanza. Finalmente, se reconoce como limitación del presente estudio la selección de fuentes, restringida a Scopus y Web of Science, por lo que se recomienda ampliar futuras revisiones a otras bases de datos y contextos geográficos, a fin de obtener una visión más inclusiva y comparativa del campo.

Finalmente, es importante situar la educación socioemocional en un marco más amplio de condiciones estructurales y contextuales. El bienestar emocional no puede entenderse únicamente como una competencia individual, sino como una construcción

colectiva atravesada por factores económicos, sociales y culturales. En contextos marcados por la desigualdad, la violencia o la incertidumbre política, las escuelas se convierten en espacios donde se reflejan y reproducen las tensiones sociales. Por ello, diseñar programas de aprendizaje socioemocional implica también promover una educación democrática, colaborativa y situada, que reconozca la interdependencia entre el desarrollo personal y la justicia social. Las competencias socioemocionales, entendidas en este sentido, deben contribuir a formar docentes capaces de generar comunidades escolares empáticas, solidarias y resilientes, donde el cuidado mutuo y el diálogo sean principios formativos. Solo desde esta perspectiva integral será posible que la educación socioemocional trascienda su dimensión instrumental y se consolide como un pilar ético y transformador para la escuela y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aciego, R., Domínguez, R., & Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134–142.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107–1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Boyatzis, R. E. (2018). The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology*, 9, 1438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cameron, C. E., Kim, H., & Doromal, J. B. (2022). Among underserved children, behavioral self-regulation most consistently predicts early elementary teachers' ratings of overall social-emotional learning. *Frontiers in Education*, 7, 937869. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.937869>
- Can Gür, G., & Yilmaz, E. (2020). The effects of mindfulness-based empathy training on empathy and aged discrimination in nursing students: A randomised controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39, 101140. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101140>
- CASEL. (2021). *About CASEL*. CASEL. <https://casel.org/about-us/>
- Cejudo, J., & 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>
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2002). Training for emotional intelligence: A model. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 209–233). Jossey-Bass.
- Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890–909. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.890>
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. En M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp. 4–14). Corwin Press.

- _____. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow? Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting*. Crown Publishers, Inc.
- 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(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García-Andrade, A. (2019). Neurociencia de las emociones: La sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología–neurociencia. *Sociológica (Méx)*, 34(96), 39–71.
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Gardner, H. (2017). ¿Qué es una inteligencia? En *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. FCE.
- Gholamzadeh, S., Khastavaneh, M., Khademian, Z., & Ghadakpour, S. (2018). The effects of empathy skills training on nursing students' empathy and attitudes toward elderly people. *BMC Medical Education*, 18(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1297-9>
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27–44).
- _____. (2019). *El cerebro emocional*. En *Inteligencia emocional*. Penguin Random House.
- Gong, Y., Wu, Y., Huang, P., Yan, X., & Luo, Z. (2020). Psychological empowerment and work engagement as mediating roles between trait emotional intelligence and job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, 232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00232>
- Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R., & Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 123–134. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143144>
- Hand, H. H., & Slocum, J. W. (1972). A longitudinal study of the effects of a human relations training program on managerial effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 56(5), 412–417. <https://doi.org/10.1037/h0033592>
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(4), 443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79.
- Jung, S., Poole, K. L., & Schmidt, L. A. (2023). Children's shyness, emotional intelligence, and internalizing behaviors. *Personality and Individual Differences*, 211, 112242. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112242>
- Kitchenham, B., Pretorius, R., Budgen, D., Pearl Breerton, O., Turner, M., Niazi, M., & Linkman, S. (2010). Systematic literature reviews in software engineering: A tertiary study. *Information and Software Technology*, 52(8), 792–805. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>
- Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101391>
- López-López, V., & Lagos, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 1–9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- López-Zafra, E., Pulido Martos, M., Berrios Martos, M. P., & Augusto-Landa, J. M. (2012). Psychometric properties of the Spanish version of the Work Group Emotional Intelligence Profile–Short version. *Psicothema*, 24, 495–502.

- Maamari, B. E., & Salloum, Y. N. (2023). The effect of high emotionally intelligent teachers on their teaching effectiveness at universities: The moderating effect of personality traits. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 575–590. <https://doi.org/10.1108/ijem-12-2020-0565>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2019). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>
- Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities. *SAGE Open*, 7(3), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Nava-Lara, S. A., Torres-Arcadia, C. C., & Glasserman, L. D. (2019). Habilidades socioemocionales en directores escolares de educación básica: En búsqueda de brechas de investigación a través de una revisión sistemática de literatura, 1–10.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parvinizadeh, S., Zakermoshfegh, M., & Shakiba, M. (2022). A simple and efficient rainfall–runoff model based on supervised brain emotional learning. *Neural Computing and Applications*, 34(2), 1509–1526. <https://doi.org/10.1007/s00521-021-06475-9>
- Pérez-González, J. C., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.021>
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtba, S., & Mattsson, M. (2008). Systematic mapping studies in software engineering. En *Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 68–77).
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). En *Assessing emotional intelligence* (pp. 85–101). https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1018.4643>
- Prendes-Espinosa, M. P., Gutiérrez-Portlán, I., & Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56(56), 31–32.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2010). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED582029>

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 20–29.
- Shearer, B. (2018). Multiple intelligences in teaching and education: Lessons learned from neuroscience. *Journal of Intelligence*, 6(3), 38. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>
- Solovyova, T. A., Grinshkun, A. V., Kochetova, E. A., & Podobueva, V. A. (2022). Developing the emotional intelligence of schoolchildren with special needs using virtual reality in a blended learning environment. En *Education of children with special needs* (pp. 27–34). https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_4
- Torres-Arcadia, C., Nava-Lara, S., Rodríguez-Uribe, C., & Glasserman-Morales, L. D. (2021). What we know about successful principals in Mexico. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/jea-04-2021-0100>
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M., & Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment: A study with high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099-1)
- Wurf, G., & Croft-Piggin, L. (2014). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: The role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2014.932328>
- Yeigh, T., Woolcott, G., Scott, A., Donnelly, J., Snow, M., & Whannell, R. (2016). Emotional literacy and pedagogical confidence in pre-service science and mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 7. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n6.7>