

Habilidades y competencias socioemocionales de los docentes: Una meta-revisión

María Sánchez-MunillaCentro Universitario Cardenal Cisneros (UAH) ✉ **Begoña García-Domingo**Universidad Complutense de Madrid ✉ **Daniel García-Pérez**Universidad Complutense de Madrid ✉ **Inmaculada Asensio-Muñoz**Universidad Complutense de Madrid ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.100387>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Marzo 2025 • Aceptado: Abril 2025

ES Resumen: Un indicador de la importancia de las habilidades y competencias socioemocionales (CSE) del profesorado está en el número de investigaciones tanto primarias como secundarias que se han publicado sobre el tema. Mediante la técnica de meta-revisión (revisión de revisiones o revisión paraguas), este artículo resume el estado de la cuestión y la evidencia encontrada hasta el momento para informar la investigación futura y la práctica educativa. Se seleccionan 13 revisiones identificadas en EBSCO, Dialnet, Scopus, Web of Science y Google Scholar. Con la síntesis cuantitativa realizada, se abarcan 350 estudios primarios en los que participan casi 84000 docentes, en formación o en ejercicio, de todos los niveles educativos, en los cinco continentes y durante las últimas tres décadas. La síntesis cualitativa refleja que la investigación sobre el tema es heterogénea conceptualmente, destacando que las CSE afectan al bienestar y la eficacia de los docentes, por lo que una clara implicación para la mejora apunta a trabajar el aprendizaje socioemocional (SEL) ya desde los programas de formación inicial. Se incluye además un listado de los principales instrumentos utilizados para la medida de las habilidades y CSE en la investigación sintetizada y se aportan recomendaciones metodológicas para una investigación y una práctica educativa más eficientes sobre el tema.

Palabras clave: Competencias del docente, Habilidades sociales, Investigación educativa, Bienestar, Estado de la cuestión.

ENG Teachers' socioemotional skills and competences: An umbrella review

Abstract: An indicator of the importance of teachers' socio-emotional skills and competencies (SECs) is reflected in the volume of both primary and secondary research published on the subject. Using the umbrella review or overview technique, this paper summarizes the current state of knowledge and evidence available to date, with the aim of informing future research and educational practice. To achieve this, 13 review articles were synthesized, identified across the databases EBSCO, Dialnet, Scopus, Web of Science, and Google Scholar. The quantitative synthesis encompasses 350 primary studies involving nearly 84,000 teachers, either in training or in practice, across all educational levels, spanning five continents over the last three decades. The qualitative synthesis reveals that research on this topic is conceptually heterogeneous, highlighting that SECs impact teachers' well-being and effectiveness. Consequently, a clear implication for improvement involves incorporating social-emotional learning (SEL) into initial teacher training programs. Additionally, a list of the main instruments used to measure SEC in the synthesized research is provided, along with methodological recommendations to enhance research and educational practice on this topic.

Keywords: Teacher qualifications, Social abilities, Educational research, Well-being, State of the art review.

Sumario: Introducción. Método. Estrategia de búsqueda. Selección de estudios. Codificación y síntesis de los resultados. Resultados. Identificación de estudios. Descripción de los estudios. Evaluación del peso de la evidencia de cada estudio. Síntesis cuantitativa. Síntesis cualitativa. Conclusiones. Referencias

Cómo citar: Sánchez-Munilla, M.; García-Domingo, B.; García-Pérez, D. y Asensio-Muñoz, I. (2026). Habilidades y competencias socioemocionales de los docentes: Una meta-revisión. *Revista Complutense de Educación*, 37(2), 333-345. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.100387>

Introducción

En el terreno socioemocional, la diferencia entre habilidades y competencias es muy sutil (García-Domingo y Pérez-Bonet, 2024). Atendiendo a Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022), las habilidades son capacidades que permiten a las personas autorregular sus respuestas emocionales, generalmente aprendidas de manera informal, y afectan a su vida cotidiana, familiar y local, mientras que las competencias socioemocionales (CSE) implican dichas habilidades, pero abarcan también relaciones institucionales y organizacionales, entre las que se encuentran las escolares, y tienen un componente aprendido a través de la educación y de experiencias formales. Estas competencias reciben distintas denominaciones según la disciplina de estudio, pudiendo encontrarse en la bibliografía como competencias no cognitivas, blandas, ciudadanas o competencias para el siglo XXI, porque, en cualquier caso, se consideran esenciales para el éxito laboral y el progreso social en la sociedad actual (Delgado-Villalobos y López-Riquelme, 2022). Dicha relevancia les asigna un papel fundamental entre las competencias genéricas que deben desarrollarse en los estudiantes de todos los niveles en los sistemas educativos actuales (Álvarez y Asensio-Muñoz, 2020).

Desde la perspectiva del profesorado, el estudio de las habilidades y las CSE cobra interés para la investigación en tanto que, al menos desde un planteamiento teórico, estas parecen intervenir en la formación de la identidad profesional, en la reducción del burnout del docente, así como en el modelado de las CSE de los estudiantes y en su motivación y rendimiento académico, entre otros (Extremera et al., 2019; Martínez-Saura et al., 2024; Merchán y González, 2016; Sologuren et al., 2022).

Dada la importancia del tema, la investigación primaria y secundaria existente es muy extensa, lo que dibuja un panorama complejo que justifica la necesidad de elaborar una síntesis que contribuya a delimitar el estado de la cuestión, con el fin de mejorar la eficiencia de la investigación futura y fundamentar unas prácticas educativas más exitosas (Camilli et al., 2020). Este trabajo busca contribuir a ello mediante la aportación de una meta-revisión o revisión paraguas (overview o umbrella review), hasta el momento no realizada en este tema, con los siguientes objetivos:

1. Describir cuantitativamente la investigación realizada sobre competencias socioemocionales, atendiendo a variables como: año de publicación, revista e impacto de esta, número de estudios incluidos, marco temporal y geográfico que comprende, tipo de estudio, protocolos empleados, calidad metodológica y muestra de los estudios revisados en los trabajos incluidos.
2. Sintetizar cualitativamente qué competencias socioemocionales de los docentes son los principales objetos de interés para la investigación, cómo se miden y con qué propósito.

Método

Se llevó a cabo una meta-revisión (López-López et al., 2022), con un planteamiento mixto de investigación (Anguera, 2023), de manera que se incluyen diversos tipos de revisiones en cuanto a su metodología, que sintetizan a su vez diferentes estudios primarios realizados desde perspectivas metodológicas variadas.

Observando las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021), se pretende responder a las siguientes preguntas de revisión:

1. ¿Qué caracteriza a los estudios de revisión en los que se investigan las competencias socioemocionales de los docentes, en formación y en ejercicio, y qué representatividad alcanzan?
2. ¿Para qué se han estudiado en la literatura las CSE de los docentes, cuáles están más presentes, cómo se miden y en qué medida están relacionadas con otras variables educativas relevantes?

Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó entre los meses de septiembre y octubre de 2023, a través de las bases de datos: EBSCO, Dialnet, Scopus, Web of Science y Google Scholar. No se estableció un límite temporal y la ecuación de búsqueda se adaptó a las características de los buscadores, incluyendo términos metodológicos como filtro ("tipo de estudio: revisión" en la Web of Science) o como parte de la ecuación, para buscar dentro de los títulos "review OR meta-anál*". Además, se incluyeron en la ecuación, para el título y el abstract, los términos: "Social-Emotional Competence* OR Emotional Competence* OR Emotional Intelligence OR Social-Emotional Ability* OR Social-Emotional Skill* AND Teach* OR Professor*".

Para las búsquedas en español, la ecuación de búsqueda fue la siguiente: revisión OR meta-anál* OR metanál* (búsqueda en título), Competencia* Socioemocional* OR Competencia* Emocional* OR Inteligencia Emocional OR Habilidad* Socioemocional* AND Docencia OR Docente* OR Profesor* OR maestr* (búsqueda en título y abstract).

Selección de estudios

Todos los artículos encontrados en las bases de datos fueron exportados al software *Hubmeta*, en un proyecto compartido por los miembros del equipo, utilizado en un primer momento para detectar y eliminar los artículos duplicados. Posteriormente, se realizó un filtrado de estudios por título y resumen, incluyendo etiquetas para seleccionarlos o rechazarlos en función de los siguientes criterios de inclusión: idioma (inglés o español), tipo de muestra (docentes en formación o en ejercicio en distintas etapas educativas), tipo de estudio (investigaciones secundarias como metaanálisis, revisión sistemática u otros estudios de revisión metodológicamente estructurados) y contenido (temática centrada en competencias socioemocionales). Cabe señalar como principal criterio de exclusión, que no se incluyeron trabajos que, a pesar de haber introducido el término “revisión” en el título, en el resumen o en las palabras clave, tras la lectura del texto completo se observó que no eran investigaciones secundarias.

A continuación, cada uno de los cuatro miembros del equipo revisó el 25% de los estudios identificados durante la primera fase de cribado de artículos por título y resumen ($n = 41$) y, posteriormente, el 25% de los estudios que pasaron a la siguiente fase de cribado por texto completo ($n = 12$), alcanzando un valor Kappa de 0.73 y 0.63 respectivamente (calculado con *Hubmeta*), que indican un grado de acuerdo considerable (Cohen, 1960). En el apartado de resultados se incluye el flujograma (Figura 1), ajustado a PRISMA (Page et al., 2021), que culmina en la selección de los 13 estudios de revisión cuyas referencias se ofrecen numeradas al final de este informe.

Codificación y síntesis de los resultados

Una vez seleccionados los 13 estudios, se extrajeron los datos en un archivo Excel con los siguientes campos necesarios para dar respuesta a las preguntas de revisión: identificación del artículo (número asignado, autoría, referencia, doi, año, nombre de la revista e impacto de la misma), datos contextuales (universidad de los autores y país, idioma de publicación, países de los estudios primarios), aspectos metodológicos (tipo de estudio, protocolo de la revisión, calidad del protocolo, marco temporal y número de estudios revisados, tamaño muestral total y tipo de muestra -docentes en servicio o en formación y etapa educativa-) y contenido (objetivos, competencias socioemocionales incluidas, modelo teórico y operacional -instrumentos de medida- y otras variables relacionadas). Dada la doble naturaleza de estos datos, su síntesis se hizo tanto cuantitativa, mediante técnicas de estadística descriptiva, como cualitativamente, mediante análisis de contenido.

La evaluación de la calidad de las revisiones seleccionadas se efectuó de acuerdo con la lista de verificación propuesta desde el Instituto Joanna Briggs (JBI) para revisiones sistemáticas y síntesis de investigaciones (Aromataris et al., 2020). Dos miembros del equipo respondieron de forma independiente a las cuestiones de dicha lista para las 13 publicaciones. Posteriormente, se discutieron los resultados entre los cuatro miembros del equipo y se alcanzó un consenso respecto a las discrepancias encontradas.

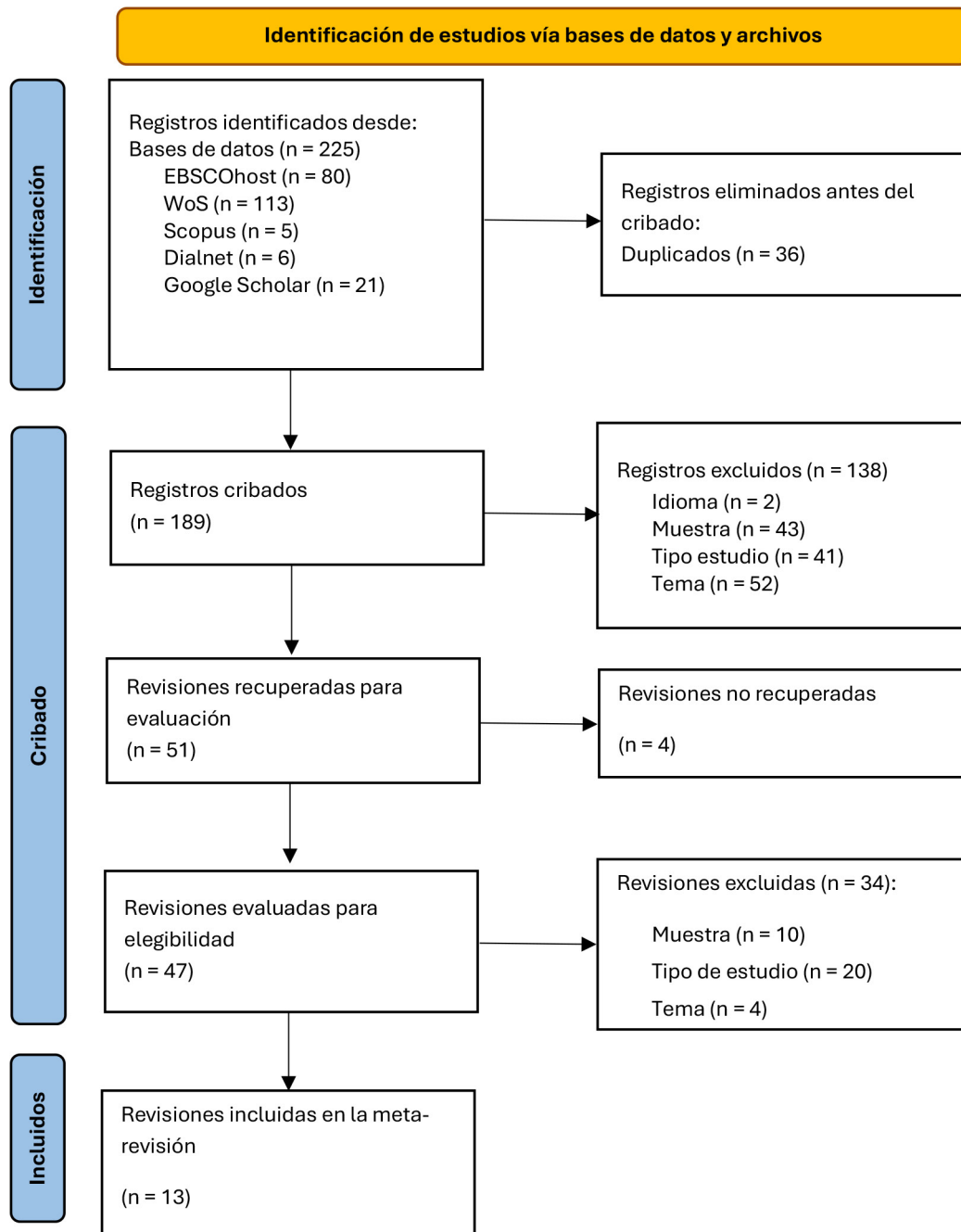
Al tratarse de una meta-revisión, y debido al alto número de estudios que aparecían repetidos en distintas revisiones, hubo que realizar un segundo Excel para registrar el listado de estudios primarios incluidos en los 13 estudios de revisión, en el que se recoge la referencia de la revisión, junto al país, año y total de la muestra de docentes incluidos en cada estudio primario (hay que advertir que en las revisiones 1, 2, 5, 9 y 10 fue necesario acudir a los propios estudios primarios para recabar esta información).

Resultados

Identificación de estudios

La Figura 1 muestra el diagrama de flujo siguiendo el protocolo de PRISMA actualizado (Page et al., 2021). Inicialmente fueron identificadas 225 revisiones, de las cuales se eliminaron 36 por estar duplicadas. De las 189 restantes, tras el cribado por título y resumen, 142 fueron excluidas por no cumplir con alguno de los criterios de inclusión (idioma, tipo de muestra, tipo de estudio o tema), o por no tener disponibilidad de acceso. Tras la lectura del texto completo, se excluyeron 34 revisiones por no concordar o el tipo de estudio, principalmente, o la muestra o el tema con los criterios establecidos. Finalmente, 13 estudios fueron incluidos en esta meta-revisión.

Figura 1. Flujograma de PRISMA



Descripción de los estudios

En la Tabla 1 se presenta un resumen de las características generales de los 13 documentos seleccionados.

Tabla 1. Resumen de las principales características de los estudios

ID	Año	Tipo estudio	Protocolo revisión	k	n	Nivel educativo	País autores	Idioma
1	2022	RS	PRISMA	41	4999	EI, EP, ES	Alemania	Inglés
2	2019	RNE	NC	41	NC	NC	Colombia	Español, francés, inglés, italiano
3	2022	RS	PRISMA	25	NC	EI, EP, ES, EU	Perú	Español
4	2021	RB*	NC	29*	11218	NC	UK, Rusia y Australia	Inglés
5	2021	RS	PRISMA	15	3206	EP, ES	Chile	Español, inglés, portugués
6	2017	RS	NC	13	3113	EP, ES	España	Español, inglés

ID	Año	Tipo estudio	Protocolo revisión	k	n	Nivel educativo	País autores	Idioma
7	2023	RS	PRISMA	38	22675	EI, EP, ES	Australia	Inglés
8	2021	RS+MA**	PRISMA	43**	3004	EI, EP	Portugal	Español, inglés
9	2019	RS	PRISMA	36	9732	EI, EP, ES, EU	España	Español, inglés
10	2018	RS	PRISMA	50	15832	EI, EP, ES, EU	España	Español, inglés
11	2020	SR	Arksey & O'Malley (2005)	24	5827	NC	Australia	Inglés
12	2022	RS	PRISMA y SALSA	14	4819	EI, EP, ES, EU, EE	España	Español, inglés
13	2022	RMA***	NC	42***	5665	EP, ES, EU	China	Inglés

Nota. k = número de estudios; n = número de muestra en los estudios; RS = Revisión sistemática; MA = Metaanálisis; RB = Revisión bibliográfica; RNE = Revisión narrativa estructurada en 3 fases de revisión; SR = Scoping review; NC = No consta; EI = Educación Infantil; EP = Educación Primaria; ES = Educación Secundaria; EU = Educación Universitaria; EE = Educación Especial.

* En el estudio 4, se realiza un análisis bibliométrico que incluye 862 estudios, entre los cuales se seleccionan los 29 de mayor impacto para llevar a cabo una revisión más profunda, que es la información considerada en esta síntesis.

** En el estudio 8 la revisión sistemática abarca 43 documentos en las que se presentan 39 intervenciones, de los cuales fueron elegibles para el metaanálisis 27 estudios en los que se presentan 25 intervenciones.

*** De los 42 estudios primarios revisados incluyen referencia a relaciones entre la IE y otros variables solo 24 porque 18 resumen la relación entre autoeficacia y burnout.

Evaluación del peso de la evidencia de cada estudio

Las revisiones incluidas han sido publicadas entre los años 2017 y 2023 en 12 revistas diferentes (30,77% con anterioridad a 2020 y 69,23% de 2020 en adelante). De ellas, una (8,33%) carece de índices de impacto reconocidos y, de las restantes, seis están incluidas en Journal Citation Report (JCR) (50%; 2 en Q1, 3 en Q2 y 1 en Q3), seis en Journal Citation Indicator (JCI) (50%; 1 en Q1, 3 en Q2 y 2 en Q3) y nueve en SCImago Journal Rank (SJR) (75%; 3 en Q1 y 6 en Q2).

Atendiendo a la calidad metodológica, el peso de la evidencia es mayor en seis de las revisiones sintetizadas que cumplen con más del 70% de los indicadores de calidad (1, 5, 7, 8, 11 y 13) y menor en dos, que cumplen con menos del 40% (2 y 3). En la tabla 2 se ofrece el resultado de la evaluación de la calidad metodológica de los estudios de revisión sintetizados, usando el *checklist* para revisiones sistemáticas propuesto por el JBI.

Tabla 2. Evaluación de la calidad de las revisiones incluidas en la revisión

	Estudios analizados												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 ¿Está la pregunta (u objetivo*) de revisión enunciada de forma clara y explícita?	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N
2 ¿Son los criterios de inclusión apropiados para la pregunta de revisión?	S	NC	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3 ¿Es apropiada la estrategia de búsqueda?	S	NC	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
4 ¿Son las fuentes y recursos usados para la búsqueda adecuados?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
5 ¿Son apropiados los criterios para evaluar los estudios?	S	N	N	S	S	N	S	S	N	N	S	N	S
6 ¿La evaluación crítica ha sido hecha por dos o más revisores de forma independiente?	S	N	N	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N
7 ¿Se usaron métodos para minimizar los errores en la extracción de datos?	S	N	N	N	S	N	NC	S	N	N	N	N	S
8 ¿Son apropiados los métodos usados para sintetizar los estudios?	S	NC	NC	S	S	NC	S	S	N	N	S	N	S
9 ¿Se ha evaluado la probabilidad de sesgos de publicación?	NC	N	N	N	N	N	S	S	N	N	NA	N	S
10 ¿Se hacen recomendaciones para la práctica y/o política apoyadas en la evidencia reportada?	S	NC	NC	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
11 ¿Son apropiadas las líneas específicas de investigación futura?	S	NC	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Nota. S: Sí; N: No; NC: No está clara; NA: No aplica.

* Atendiendo a PRISMA (Page et al., 2020), se considera positivo cuando se explicita la pregunta o el objetivo de revisión

Síntesis cuantitativa

Los autores de los 13 estudios proceden de 20 instituciones académicas distribuidas geográficamente en nueve países. Como se observa en la tabla 1, destacan España ($n = 4$) y Australia ($n = 3$), aunque también se cuenta con investigadores afiliados a universidades de otros países europeos, América y Asia, siendo el idioma más empleado el inglés (incluido en doce revisiones), seguido del español, que se incluye en ocho.

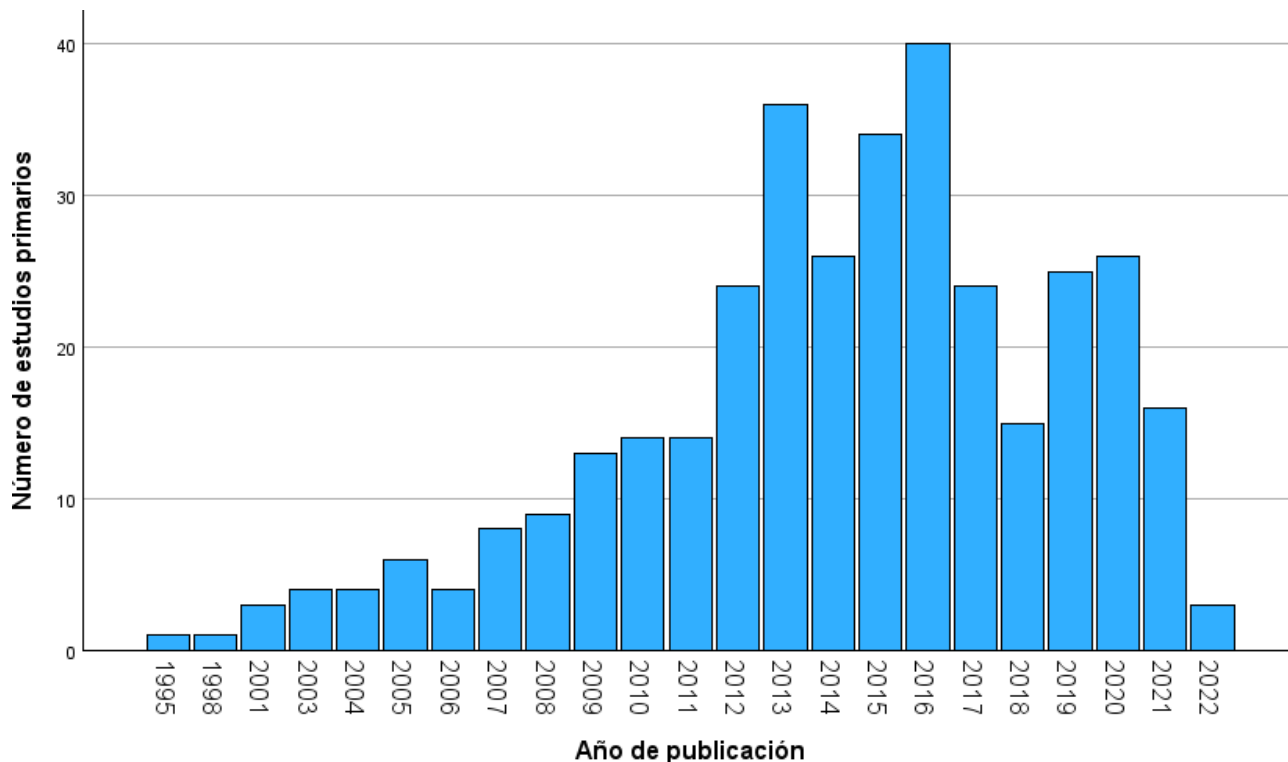
Metodológicamente, hay ocho revisiones sistemáticas simples (1, 3, 5, 6, 7, 9, 10 y 12), una revisión sistemática con metaanálisis (8), una revisión meta-analítica (13), una revisión exploratoria o *scoping review* (11), una revisión narrativa (2) y un análisis bibliométrico con revisión en profundidad centrada solo en los estudios de mayor impacto (4). Con relación a los protocolos, el más empleado ha sido PRISMA, utilizado en ocho revisiones (1,3, 5, 7, 8, 9, 10 y 12). En la revisión 12, además se usa el marco SALSA, acrónimo de las cuatro fases que se deben contemplar en una revisión, *Search, Appraisal, Synthesis, Analysis* (Grant & Booth, 2009); en la 11 siguen las directrices metodológicas de Arksey & O'Malley (2005) y hay tres revisiones que no especifican el protocolo empleado (2, 4 y 6).

En cuanto a los participantes, seis revisiones se centran en docentes en ejercicio (46,15%), una en docentes en formación (7,7%) y cinco en muestras combinadas que también incluían estudiantes (38,46%), habiendo una (3) que no hace precisiones al respecto. En estas muestras están representados todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, incluyendo un estudio relativo a docentes de Educación Especial (EE) (12) y otro al profesorado de segundas lenguas (13). Más concretamente, y considerando solo aquellos artículos en los que se especifica el nivel educativo ($n = 8$), la Educación Infantil (EI) estuvo presente en el 75% de los casos ($n = 6$), la Educación Primaria (EP) en el 100% ($n = 8$), la Educación Secundaria (ES) en el 87,5% ($n = 7$) y la Educación Universitaria (EU) en un 37,5% ($n = 3$).

El número total de sujetos que han sido objeto de estudio en los diferentes trabajos analizados en los 13 artículos incluidos en esta meta-revisión ha sido superior a 90000, antes de eliminar duplicados, teniendo en cuenta que no se dispone de datos en los estudios incluidos en las revisiones 2 y 3. Todo ello supone un promedio de 8190 sujetos por cada estudio de revisión (mín. de 3004 y máx. de 22675) y una desviación típica de 6251. En los 13 artículos analizados, se han revisado entre 13 y 50 estudios, con una media de 31,308 y una desviación estándar de 12,168. Cabe señalar que en el estudio 4 se incorporan un total de 862 investigaciones, pero únicamente se revisan en profundidad 29 de ellas, que es la cifra considerada en esta síntesis. La suma de estudios primarios incluidos es de 388, que, eliminando duplicados, queda reducido a 350. Con ello, se corrige el tamaño de la muestra a que se refiere esta meta-revisión, alcanzando un total de 83836 participantes (hay que advertir que en las revisiones que sintetizan artículos teóricos o investigaciones primarias con estudiantes como elementos de muestra se marcó con 0 el tamaño de muestra).

Por su parte, como se recoge en la Figura 2, la meta-revisión abarca estudios primarios publicados fundamentalmente entre 1995 y 2022, observándose un incremento notable a partir de 2012.

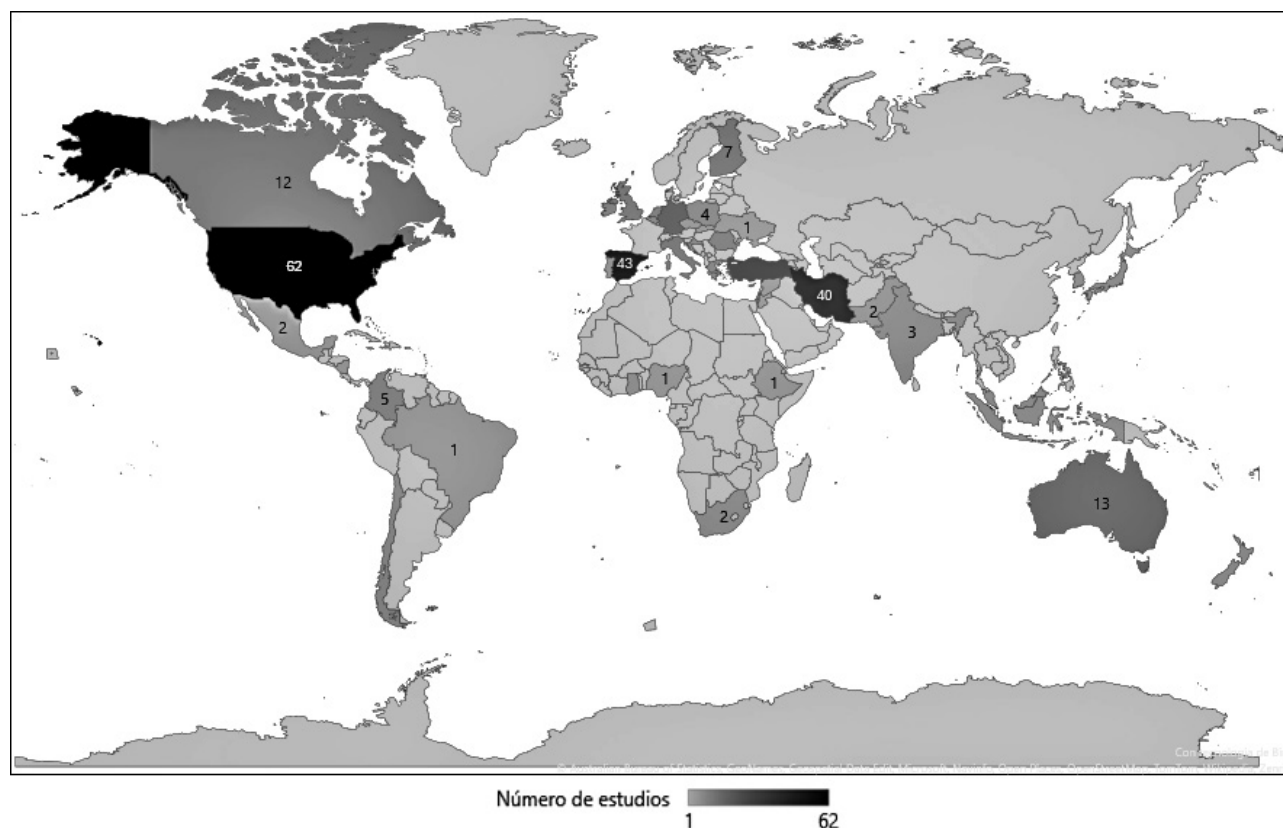
Figura 2. Cobertura cronológica de la meta-revisión



En promedio se abarca un rango temporal de 15 años, destacando la revisión 7, que cubre 22 años, y el estudio bibliométrico (4) que cubre 29.

Geográficamente, algunas revisiones están más enfocadas a ciertas zonas como Latinoamérica (3), Estados Unidos (1, 8) o Asia (4), mientras que el resto recogen investigaciones de países más dispersos. Con la información sobre el país de procedencia de cada artículo individual incluido en las revisiones consultadas, se ha elaborado la Figura 3, en la que se observa que los países más representados son Estados Unidos ($n = 62$; 17,7%), España ($n = 43$; 12,3%) e Irán ($n = 40$; 11,4%), seguidos de Turquía (7,4%), China (6,9%), Alemania (4,3%), Israel (4%), Australia (3,7%) y Canadá (3,4%).

Figura 3. Mapa de distribución de los estudios primarios



Nota. Mapa generado con Microsoft Excel (Bing Maps), con datos procedentes de: Australian Bureau of Statistics; GeoNames; Geospatial Data Edit; Microsoft; Navingo; Open Places; OpenStreetMap (© OpenStreetMap contributors, ODbL); TomTom; Wikipedia; Zenrin.

Síntesis cualitativa

En la tabla 3 se presenta un resumen de los principales objetivos y contenidos de la investigación secundaria sintetizada.

Tabla 3. Resumen de la información recogida para dar respuesta a la segunda pregunta de revisión

ID	Objetivo	CSE incluidas	Otras variables	Relación encontrada	Modelo teórico
1	Determinar resultados y enfoques metodológicos de la investigación de la relación entre CSE y eficacia docente	Empatía (separado en componentes)	Resultados de los estudiantes y calidad de la interacción profesor-alumno	NO	Enfoque heurístico basado en el modelo de aula prosocial (Jennings & Greenberg, 2009)
2	Comprender el vínculo entre CSE y variables diversas	Emociones	Procesos y prácticas educativas y desarrollo personal y profesional docente	SI	Diferentes modelos que convergen en la consideración de las emociones como proceso multidimensional y complejo
3	Clasificar y analizar artículos científicos sobre competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos	Emociones, inteligencia emocional (IE) y diversas CSE (liderazgo, manejo de conflictos, empatía, etc.)	Clima de aula, estrés laboral, burnout, bienestar personal, etc.	NP	Parte de diferentes definiciones de competencia emocional.

ID	Objetivo	CSE incluidas	Otras variables	Relación encontrada	Modelo teórico
4	Mapear la literatura asiática sobre emociones en el aprendizaje, la enseñanza y el liderazgo	Emociones, IE, y CSE como empatía, apoyo social, regulación emocional, habilidades sociales, trabajo emocional	Bienestar subjetivo, burnout, estrés, género, implicación académica, satisfacción vital, rendimiento académico, etc.	NP	NC
5	Revisar las bases teóricas de las CSE en docentes para delimitar el constructo e identificar instrumentos y medios para promoverlas	Emociones, IE y otras CSE (autogestión, autoconciencia, toma de decisiones responsable, habilidades relacionales, conciencia social, etc.)	NC	NP	Proceso de regulación emocional de Gross (1998); Modelos de IE de Mayer & Salovey (1997) y de Bar-On (1997); Modelo de aula prosocial de Jennings & Greenberg (2009); Modelo de aprendizaje socio-emocional de CASEL (2013)
6	Relacionar IE y burnout en docentes en ejercicio	IE	Burnout, estado de ánimo general	SI	IE como habilidad y como rasgo
7	Investigar los factores que afectan al bienestar ocupacional de los docentes	Inteligencia socioemocional	Capacidades personales, relaciones profesionales y bienestar docente	SI	Modelo de Demandas de Trabajo-Recursos (Modelo JD-R).
8	Analizar los fundamentos teóricos del SEL, sus indicadores empíricos y su eficacia para maestros en ejercicio	CSE (Autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable).	Bienestar docente, estrés psicológico, clima de aula, estrés físico y prácticas de instrucción.	SI	Múltiples y heterogéneos
9	Analizar relaciones entre IE y burnout en la ejecución laboral de docentes.	IE (regulación emocional, expresión emocional, uso de emociones)	Burnout	SI	IE como habilidad y como rasgo
10	Relacionar la inteligencia emocional con la formación y desempeño laboral docente	IE	Relaciones con el alumnado y satisfacción laboral	SI	IE como habilidad y como rasgo
11	Detectar carencias en la literatura sobre IE para fundamentar la formación docente inicial	IE	Autoeficacia, resultados académicos y desempeño docente	NP	Salovey & Mayer (1990)
12	Revisar la relación entre IE y compromiso en el desempeño profesional del docente	IE	Compromiso laboral del profesor	SI	IE como habilidad y como rasgo y Modelo de Demandas de Trabajo-Recursos (Modelo JD-R).
13	Sintetizar los estudios sobre la relación entre inteligencia emocional, autoeficacia y burnout	IE	Autoeficacia y Burnout	SI	IE como habilidad y como rasgo

Nota. CSE = Competencia socioemocional; IE = Inteligencia Emocional; NC = No consta; NP = No procede al no ser un objetivo del estudio

La revisión 1, con un peso de evidencia alto, es la única centrada en el papel de la empatía del profesorado como CSE con tres componentes (cognitivo, afectivo y compuesto), sobre diversos *outputs* como apoyo emocional e instructivo, gestión del aula o resultados cognitivos y psicosociales alcanzados por estudiantes de diferentes etapas. Se parte de un modelo teórico que postula la importancia de la competencia socioemocional de los docentes sobre dichas variables, pero tras la aplicación de diversos tipos de instrumentos de medida (fundamentalmente de naturaleza autoevaluativa que se resumen en la tabla 4), resultan más numerosos los estudios en los que no se encontraron relaciones claras.

En la revisión narrativa 2 se explora la relación entre las emociones del profesorado y diferentes variables dependientes, sin especificar ni la etapa educativa objeto de estudio, ni los instrumentos utilizados, ni el enfoque adoptado por los trabajos revisados. Considerando que se trata de una revisión con peso de evidencia baja, entre sus conclusiones se destaca la influencia de las experiencias emocionales de los docentes sobre variables como bienestar, motivación, rendimiento o clima laboral, matizando la necesidad de analizar el impacto del contexto social o el ambiente educativo sobre la comprensión y expresión de las emociones.

Por su parte, la revisión sistemática 3, también con peso de evidencia reducido, se plantea un objetivo principal amplio, analizando investigaciones en las que las CSE evaluadas son muy variadas y solo en algunos casos se busca vincular alguna de estas CSE con variables dependientes. Dado que el autor no indica los instrumentos empleados en las investigaciones incluidas ni sus enfoques metodológicos, conviene prudencia a la hora de aceptar las conclusiones generales alcanzadas, que inciden en la importancia de trabajar de manera explícita las competencias socioemocionales de los futuros docentes a lo largo de su formación inicial previa y llaman la atención sobre la necesidad de considerar sus diversas implicaciones en el ejercicio docente.

En la revisión 4, con un peso de evidencia medio, los autores plantean como objetivo realizar un mapeo para delimitar el estado de la cuestión en Asia en la colección principal de WoS. Al tratarse de un estudio bibliométrico, los resultados se centran en las características generales de las publicaciones sobre el tema que alcanzan un índice h de 29 (es decir, las 29 publicaciones que recibieron 29 o más citas). Estos 29 h-classics para esta área de estudio en Asia son los que se analizan en más profundidad y de ellos la mayoría se centra en el estudio de las emociones en profesores.

La revisión sistemática 5 parte de una revisión teórica, histórica y conceptual del constructo, ofreciendo diferentes definiciones de las CSE y terminando con recomendaciones para su desarrollo en docentes y para el fortalecimiento del liderazgo en las instituciones educativas. El profundo análisis efectuado permite identificar un conjunto amplio de instrumentos de medida de las CSE que fueron diseñados y validados de acuerdo con los cinco modelos teóricos en los que se fundamentan en la actualidad la mayoría de estudios sobre las CSE, citados en la tabla 3. La síntesis de su estructura dimensional permite un análisis de las múltiples facetas vinculadas con las CSE de los docentes, con un peso de evidencia alto.

En la revisión 6 se sintetizan 13 estudios que evalúan dimensiones tradicionales de la IE como la regulación, la expresión y el uso de las emociones, empleando seis instrumentos diferentes, tanto autoinformes como basados en la ejecución, que, con peso medio, aportan evidencia de asociación negativa entre la inteligencia emocional de los docentes y las dimensiones de burnout, identificando mecanismos implicados en este vínculo tales como el apoyo social en el centro o el nivel de estrés ocupacional, entre otros.

En el informe 7, con un peso de evidencia alto, las CSE se encuentran entre los factores que influyen en el bienestar laboral del profesorado, junto con las capacidades personales (como la resiliencia, autonomía, autoeficacia y estrategias de afrontamiento), las respuestas personales a la carga de trabajo y a las condiciones laborales (como fatiga, agotamiento, expectativas poco realistas, estrés, burocracia y exclusión de las decisiones), y las relaciones laborales de apoyo con los distintos colectivos del centro (estudiantes, familias, colegas y gestores escolares).

La revisión sistemática 8 se centra en analizar 39 intervenciones SEL, presentadas en 43 estudios, sobre los resultados personales y profesionales de docentes en ejercicio de educación infantil y primaria. Con ello, se investiga la relación entre competencias emocionales (como autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable) y factores como el bienestar docente y el estrés psicológico, concluyéndose, con un peso de evidencia alto, un efecto positivo de los programas de intervención sobre estas variables, y un efecto no significativo sobre otras como el clima de clase, el estrés físico y las prácticas de instrucción.

La revisión 9 coincide en objetivo con la 6 y aporta un amplio listado de instrumentos de medida entre los que destaca la Escala de Inteligencia Emocional (EIS). Con un peso de evidencia medio, se sugiere el estudio de relaciones con variables como la resiliencia o la práctica de actividad física, así como desarrollar intervenciones que promuevan la autorregulación emocional, todo ello en aras de mejorar el bienestar mental de los docentes.

En la revisión sistemática 10, empleando los numerosos instrumentos recogidos en la tabla 4, se concluye con un peso de evidencia medio que la IE mejora tanto la autorrealización como la satisfacción con el trabajo desempeñado, favoreciendo con ello el desempeño laboral y la disminución de indicadores problemáticos de salud mental. En base a todo ello, se incide en la necesidad de realizar intervenciones que permitan incrementar la competencia emocional del profesorado, beneficiando con ello diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la revisión de alcance 11, con peso de evidencia alto, se estudia la IE de docentes en formación y, aunque los trabajos primarios seleccionados no analizan relaciones como tal, esta, medida con diferentes instrumentos (entre los que destaca el EIS), se aborda junto a variables como autoeficacia o resultados académicos y desempeño. Metodológicamente, se reclama un mayor uso de estudios cualitativos que faciliten la comprensión en profundidad de la IE en el contexto de la formación inicial del docente.

La revisión 12 sintetiza estudios en los que se emplean diferentes instrumentos de medida entre los que cabe destacar la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Low (WLEIS, 2002). En ella se concluye que existe evidencia razonable acerca de una relación entre IE y compromiso docente, lo que apoya la importancia de implementar programas que promuevan el desarrollo de la IE, ya que esta minimiza los efectos del estrés y de la ambigüedad de rol sobre el compromiso, reduce la intención de abandono de la profesión y modera la influencia del apoyo social sobre dicha intención.

Por último, el metaanálisis 13, centrado en profesores de lengua extranjera, aporta evidencia alta de la existencia de una asociación positiva entre IE y autoeficacia, y negativa con el burnout, aportando nueve medidas de la IE, como habilidad (AES, WLEIS), como rasgo (EIS, EQ-I, REIS, SEIS, SSEIT, TEIQue) o sin especificar (EIQ).

Tabla 4. Listado de instrumentos y estudio de revisión en el que aparecen citados

Instrumento	ID Estudio
Adult Emotional Development Questionnaire (CDE-A)	9, 10
Amsterdam Emotion Recognition Test (ERT)	1
Assessing Emotions Scale (AES)	10,13
BarOn Emotional Quotient-Inventory (EQ-i)	1,5,6,9,10,11,13
Emotion Regulation Questionnaire; (ERQ)	5,9,10
Emotional Competence Questionnaire (ECQ)	5,9
Emotional Exhaustion (EE)	9
Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ)	9,11,13
Emotional Intelligence Scale (EIS)	6, 10,11,12,13
Emotional maturity questionnaire	11
Emotional Sensitivity Scale (ESE)	9
Inteligencia Emocional Percibida (IEP)	10
International Reactivity Index (IRI)	1,5
Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (ICE)	10
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	1,5,6,10,11,12
Perception Scale (2TSEC)	5
Revised Emotional Intelligence Scale (REIS)	13
Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS)	6, 13
Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSREIT)	1,5,9,11,13
Social Emotional Teacher Rating Scale (SETRS)	12
Socioemotional competence questionnaire	5
Students' Perceptions of Teacher Social Competence Scale (TSEC)	5
Successful Intelligence Questionnaire (SIQ)	9
Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT)	10,11
Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)	10
Test de Inteligencia Emocional (TIE 1.0)	1,10
Test of regulation and understanding of social situations in teaching (TRUST)	5
The Situational Test of Emotional Understanding (STEU)	1
Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	10,11,13
Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	5,6,9,10
Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	1,5,9,10,11,12,13
Yoder's Social and Emotional Skills Questionnaire	5

Conclusiones

Aunque la meta-revisión solo incorpora 13 revisiones que cumplen los criterios de inclusión, su cobertura es amplia, ya que se analizan indirectamente un total de 350 investigaciones primarias. Ello supone que la muestra total de la que se derivan las conclusiones que aquí se presentan es de casi 84000 sujetos de los cinco continentes. En cuanto al aspecto temporal, todas las revisiones incluidas se han realizado en los últimos siete años, aunque los estudios primarios que sintetizan abarcan más de tres décadas lo que es indicativo de que es un tema de actualidad que no ha perdido vigencia.

Las CSE afectan directamente a variables vinculadas con el bienestar y la eficacia de los docentes, conclusión de la que se deriva que trabajar el aprendizaje socioemocional (SEL, Socio Emotional Learning) en los programas de formación inicial y permanente del profesorado (Díez et al., 2024; Martínez-Saura et al., 2024) supondría una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente si se incluye el potencial de la neuroeducación para garantizar su efectividad (Caballero y Llorent, 2022). Además, hay evidencia de la relación negativa entre las CSE y el *burnout*, variable de interés porque afecta no solo en la eficacia docente, sino también a la atracción o abandono de la profesión (Asensio, 2024). Sin embargo, sobre el efecto positivo de la empatía docente en el ámbito educativo, estudiada especialmente en la revisión de

Aldrup et al. (2022), no hay evidencia concluyente, lo que podría estar asociado con problemas de interpretación derivados de la diversidad de instrumentos de medida empleados en las investigaciones primarias.

Atendiendo a cuestiones conceptuales, cabe advertir que las competencias socioemocionales se han estudiado desde diferentes enfoques teóricos entre los que destacan el modelo de habilidad o IE, basado en los trabajos de Salovey y Mayer (1990), y el modelo mixto de inteligencia no cognitiva que incluye referencia a rasgos de personalidad además de IE (Bar-On, 1997, 2006). No obstante, cobran también especial relevancia el modelo de competencias sociales y emocionales que incluye indicadores de desempeño (Boyatzis, 2006) y que cuenta con instrumentos de medida como el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), el modelo de aula prosocial (Jennings & Greenberg, 2009) o el modelo de CASEL (2013), en línea con lo que apuntan Lozano-Peña et al. (2022).

Este trabajo aporta un listado de los principales instrumentos utilizados para medir las habilidades y CSE en la investigación sintetizada, con predominio de los autoinformes y de algunas pruebas de ejecución e instrumentos de índole más cualitativa como las entrevistas, cada uno de los cuales se vincula en mayor o menor medida con su modelo teórico de partida. Así, en esta meta-revisión aparecen prácticamente todas las técnicas revisadas por Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022) o Bisquerra y López-Cassá (2021), salvo las medidas de desempeño y capacidad o de evaluación 360° a través de evaluadores externos. De ellas, las más frecuentemente referenciadas en los estudios de revisión sintetizados son el EQ-i, el WLEIS y el MSCEIT.

En cuanto a la metodología de revisión utilizada en los estudios incluidos, la mayoría adolecen de falta de uso de herramientas para la evaluación del sesgo y de la calidad, de modo que más que ajustarse a un protocolo de revisión sistemática, se vinculan con el de una *scoping review* en el que la mencionada evaluación no se incluye como elemento necesario (Tricco et al., 2018). De ahí que una posible limitación de este trabajo esté en la presencia de variaciones en la calidad de los estudios primarios y secundarios incluidos, ya que los sesgos o faltas de rigor metodológico de los mismos pueden trasladarse a los resultados de esta meta-revisión.

Por otra parte, emerge la diversidad tanto en los enfoques teóricos como en los instrumentos de medida empleados, lo que puede implicar una dificultad añadida a la hora de interpretar los resultados disponibles en la literatura sobre el papel de las CSE en educación, dificultando la extracción de conclusiones sólidas al respecto. Esto sugiere la necesidad de seguir profundizando en la búsqueda de consensos que empiecen limitando con claridad la definición conceptual de este complejo constructo, los modelos teóricos subyacentes y las herramientas que cuentan con mayor fiabilidad y validez para su operacionalización. Solo así podrá garantizarse la efectividad real de los SEL y otros programas de mejora de las CSE en el colectivo docente, materia que, por otro lado, adquiere especial interés como objeto de futuras revisiones sistemáticas o meta-revisiones.

A pesar de las limitaciones comentadas, cabe considerar que este trabajo representa una sólida contribución en la que anclar tanto la investigación futura como la toma de decisiones para una formación más completa del profesorado de todos los niveles educativos, en la que las CSE están llamadas a ejercer un papel más protagonista.

Referencias

- Álvarez, M.M. & Asensio-Muñoz, I.I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XX1*, 23(2), 337-366. <http://doi.org/10.5944/educXX1.25896>
- Anguera, M. T. (2023). Revisitando las revisiones sistemáticas desde la perspectiva metodológica. *RELIEVE*, 29(1). <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.2775>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aromataris, E., Fernandez, R., Godfrey, C., Holly, C., Khalil, H., & Tungpunkom, P. (2020). Umbrella Review. En E. Aromataris, C. Lockwood, K. Porritt, B. Pilla, & Z. Jordan (Eds). *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-08>
- Asensio, I. (2024). ¿Quién quiere ser profesor?. En M. Castro e I. Egido (Eds.), *Qué sabemos sobre el profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp. 47-86). Narcea.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R., & López-Cassá, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131. <https://www.psicothema.com/pdf/3287.pdf>
- Caballero, M., & Llorent, V.J. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemáticas, sociales, emocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27, 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.psico.2022.04.001>
- Camilli, C., Arroyo, D., Asensio, I. I., & Mateos, P. (2020). Hacia la educación basada en la evidencia: un método untema. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 4(6), 69-85. <https://doi.org/10.15658/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606>

- CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Cohen, J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <http://doi-org/10.1177/001316446002000104>
- Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 43-74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Díez, M.d.C., Marcos-Sánchez, R., Zaragoza-Benzal, A., & Ferrández, D. (2024). Social-Emotional Management to Promote Quality in Education: A Training Program for Teachers. *Educ. Sci*, 14, 228. <https://doi.org/10.3390/educsci14030228>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- García-Domingo, B., & Pérez-Bonet, G. (2024). Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 135-149. <https://doi.org/10.6018/reifop.580951>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108. <http://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- López-López, J.A., Rubio-Aparicio, M., & Sánchez-Meca, J. (2022). Overviews of Reviews: Concept and Development. *Psicothema*, 34(2), 175-181. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.586>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Martínez-Saura, H. F., Calderón Luquin, A., Sánchez-López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82389>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merchán, I.M., & González, J.D. (2016). Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano & A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 637-647). Ediciones Universidad San Jorge.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., & Mulrow, C. D. I. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cd>
- Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M. P., & Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 115-132. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.453>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- 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)

Referencias de estudios incluidos en la meta-revisión

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Barrios, H., Rodríguez, L. J. P., & Bonnet, R. C. (2019). Emotions and educational processes in the classroom: A narrative review. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202-222. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>
- Duncan Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Karakus, M., Usak, M., & Ersozlu, A. (2021). Emotions in Learning, Teaching, and Leadership: A Bibliometric Review of Asian Literature (1990-2018). *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020988865>

- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., & González-Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Puertas-Molero, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- 11 Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-Service Teachers and Emotional Intelligence: A Scoping Review. *Australian Educational Researcher*, 47(2), 283–305. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0>
- 12 Vizoso-Gómez, C. (2022). Emotional intelligence and work engagement in teachers: Literature review. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 419–438. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21451>
- 13 Wang, Y., & Wang, Y. (2022). The Interrelationship Between Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Burnout Among Foreign Language Teachers: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, 13, 913638. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913638>