

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

*Social-emotional competence in Primary and Secondary School Teachers:
A Systematic Review*

*Competências sócio-emocionais nos professores
das escolas primárias e secundárias: uma revisão sistemática*

Gissela Macarena Lozano-Peña¹

ORCID: 0000-0001-9327-2301

Fabiola Mabel Sáez-Delgado²

ORCID: 0000-0002-7993-5356

Yaranay López-Angulo³

ORCID: 0000-0002-3331-6875

^{1 2} Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

³ Universidad de Concepción, Chile.

Correspondencia: glozano@doctoradoedu.ucsc.cl

Recibido: 09/06/2021

Aceptado: 17/03/2022

Resumen: Las competencias socioemocionales docentes impactan positivamente la relación docente-estudiante, así como en la gestión y clima de aula; a su vez, influyen en los resultados académicos y competencias socioemocionales de los estudiantes. Este estudio tuvo por objetivo caracterizar elementos teóricos y metodológicos de investigaciones empíricas sobre competencias socioemocionales de docentes de primaria y secundaria. El método fue una revisión sistemática de la literatura de las bases de datos Web of Science, Scopus y ERIC de los últimos 10 años. La muestra fue de 15 investigaciones que cumplieron los criterios de inclusión. Los resultados mostraron que las investigaciones principalmente se han desarrollado en Europa, con muestras de hasta 200 participantes, con enfoque cuantitativo, así como la utilización de 21 instrumentos distintos para medir competencias socioemocionales en los docentes. Además, se identificaron 3 teorías, 5 modelos teóricos y 4 conceptualizaciones diferentes para referirse a competencias socioemocionales. En conclusión, existen diferentes posturas teóricas, conceptualizaciones y formas de medición de las competencias socioemocionales de los docentes. Se requiere avanzar en la realización de investigaciones empíricas basadas en el consenso de un modelo teórico que represente los aspectos comunes de las teorías.

Palabras clave: competencia socioemocional; competencia emocional; competencia social; revisión sistemática; docentes.

Abstract: *Teachers' social-emotional competence have a positive impact on the teacher-student relationship, as well as on classroom management and climate; in turn, they influence students' academic results and social-emotional competence. The present study aimed to characterize theoretical and methodological elements of empirical research on social-emotional competence of elementary and secondary school teachers. The method was a systematic review of the literature of the Web of Science, Scopus and ERIC databases of the last 10 years. The sample consisted of 15 studies that met the inclusion criteria. The results showed that the research has mainly been developed in Europe, with samples of up to 200 participants, with a quantitative approach, as well as the use of 21 different instruments to measure social-emotional competence in teachers. In addition, 3 theories, 5 theoretical models and 4 different conceptualizations were identified to refer to social-emotional competence. In conclusion, there are different theoretical positions, conceptualizations and ways of measuring teachers' social-emotional competence. It is necessary to advance in empirical research based on the consensus of a theoretical model that represents the common aspects of the different theories.*

Keywords: *social-emotional competence; emotional skills; social skills; systematic review, teachers.*

Resumo: *As competências sócio-emocionais dos professores têm um impacto positivo na relação professor-aluno, bem como na gestão da sala de aula e no clima; por sua vez, influenciam os resultados acadêmicos e as competências sócio-emocionais dos estudantes. O presente estudo visava caracterizar elementos teóricos e metodológicos de investigação empírica sobre as competências sócio-emocionais dos professores do ensino primário e secundário. O método foi uma revisão sistemática da literatura da Web of Science, Scopus e bases de dados ERIC ao longo dos últimos 10 anos. A amostra consistiu em 15 estudos de investigação que preenchem os critérios de inclusão. Os resultados mostraram que a investigação tem sido realizada principalmente na Europa, com amostras de até 200 participantes, com uma abordagem quantitativa, bem como a utilização de 21 instrumentos diferentes para medir as competências socioemocionais dos professores. Além disso, foram identificadas 3 teorias, 5 modelos teóricos e 4 conceptualizações diferentes para se referir às competências sócio-emocionais. Em conclusão, existem diferentes posições teóricas, conceptualizações e formas de medir as competências sócio-emocionais dos professores. São necessários progressos na condução da investigação empírica com base no consenso de um modelo teórico que representa os pontos comuns entre as diferentes teorias.*

Palavras-chave: *competência social-emocional; competência emocional; competência social; revisão sistemática; professores.*

Introducción

A partir de los años 90, organismos como la UNESCO (Delors, 1996), la Comisión Europea (European Commission, 2012) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) han planteado la necesidad de desarrollar en el ser humano no solo sus capacidades cognitivas, sino también socioemocionales. El desarrollo de competencias socioemocionales actúa

como factor protector, que favorece la adaptación al contexto, el afrontamiento al estrés y a cualquier circunstancia en el ámbito educativo o laboral de las personas (Mikulic et al., 2015). Así, las competencias socioemocionales docentes son fundamentales, pues estas favorecen el clima de aula y pueden mejorar los resultados académicos, sociales y emocionales de los estudiantes (Arens & Morin, 2016; Domitrovich et al., 2017; Jennings et al., 2017).

Desde sus primeras aproximaciones las competencias socioemocionales han sido definidas como los conocimientos, las habilidades y la motivación de una persona para dominar las situaciones sociales y emocionales (Elías et al., 1997). Asimismo, han sido definidas como la capacidad de regular las emociones, según el contexto social (Jennings & Greenberg, 2009). Una aproximación más reciente del concepto de competencias socioemocionales las reconoce como el manejo efectivo de experiencias sociales y emocionales intrapersonales e interpersonales, que fortalecen tanto el bienestar propio como el de otras personas (Collie, 2019).

La delimitación del constructo de competencias socioemocionales es bastante controversial: han sido concebidas como habilidades, habilidades no cognitivas, conocimientos, capacidades, experiencias, entre otras (Bisquerra & Pérez, 2007; García, 2017; Morrison-Gutman & Schoon, 2013). En este sentido, Acosta & Vasco (2013) clarifican estos conceptos, establecen que la capacidad se relaciona con los recursos básicos que posee un sujeto biológicamente. La habilidad se relaciona con tener el potencial para aprender habilidades ya sean cognitivas, afectivas, psicomotrices, entre otras, las habilidades son habilidades y comportamientos, es decir, son capacidades desarrolladas. Las competencias, por su parte, son las habilidades utilizadas de manera flexible, correcta y adecuadamente en diversas situaciones, en otras palabras, permiten desempeñarse con cierto grado de excelencia (Acosta & Vasco, 2013).

La investigación en torno a las competencias socioemocionales se ha sustentado principalmente en la teoría de la inteligencia emocional, sin descartar otras como las inteligencias múltiples, la psicología positiva, entre otras (Llorent et al., 2020). Existe una amplia gama de competencias socioemocionales identificadas y reconocidas en modelos teóricos de diferentes autores, competencias que varían en relación con las capacidades o habilidades específicas que abarcan (García, 2017). Entre estos modelos teóricos destacan el modelo CASEL (Collaborative Association of Social Emotional Learning, 2013) que establece como base el concepto de aprendizaje social y emocional, siendo sus componentes la autogestión, autoconciencia, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsable. Asimismo, destaca el modelo

de aula prosocial de Jennings & Greenberg (2009) que tiene con concepto central la competencia social y emocional, este modelo de aula prosocial se estructura en cinco dimensiones: competencia socioemocional y bienestar del profesor, relaciones profesor-alumno, gestión del aula, implementación del programa de aprendizaje socioemocional y clima del aula.

Por su parte, los modelos de Bar-On y de Mayer et al. plantean como concepto central la inteligencia emocional. El modelo de Bar-On abarca entre sus dimensiones: las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Bar-On, 2006). Por su parte, el modelo de Mayer & Salovey abarca entre sus dimensiones: percepción evaluación y expresión de las emociones, asimilación de las emociones en nuestro pensamiento, comprensión y análisis de las emociones y regulación reflexiva de las emociones (Mayer et al., 2000).

Existe evidencia robusta para considerar que las competencias socioemocionales docentes son un factor determinante para la mejora de la relación docente-estudiante (Poulou, 2018), la calidad educativa (Valverde-Forttes, 2015), las competencias socioemocionales de estudiantes (Garrido & Gaeta, 2016; Schonert-Reichl, 2017), la gestión y clima de aula (Collie et al., 2016; Poulou, 2018) e —indirectamente— mejora el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (DeLay et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017; Roorda et al., 2017).

En la literatura reciente existen revisiones sistemáticas de la literatura relacionadas con inteligencia emocional docente (Puertas et al., 2018; Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018); la competencia social e intervenciones socioemocionales con estudiantes (Huber et al., 2018; Luo et al., 2020) sobre el análisis del concepto de desarrollo de competencia socioemocional (Vaida, 2016); y revisiones e investigaciones que enfatizan en el aprendizaje socioemocional de los docentes desde perspectivas prácticas en el contexto educativo (Duraiappah & Chatterjee Singh, 2020; Ferreira et al., 2020). Sin embargo, no se han desarrollado estudios que reporten una síntesis respecto de los componentes teóricos y metodológicos que fundamentan los estudios empíricos sobre competencias socioemocionales específicamente en docentes de educación primaria y secundaria.

Considerando, esta necesidad en el ámbito investigativo, el presente estudio se propuso realizar una revisión sistemática de la literatura (en adelante RSL) sobre competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria, realizada con el objetivo de dilucidar qué características tienen los participantes incluidos en las investigaciones; cuáles son los marcos

conceptuales que sustentan las investigaciones; qué métodos utilizan y cuáles son sus principales limitaciones. Desarrollar los objetivos planteados permitirá orientar el trabajo de investigadores sobre cuáles son las CSE más estudiadas y a su vez cuáles necesitan mayor exploración; identificar teorías y modelos teóricos desde las cuales han sido investigadas las CSE; y reconocer los instrumentos mayormente utilizados en el estudio de las competencias en los docentes de primaria y secundaria.

Método

El método fue una RSL basada en los protocolos, estándares y fases empleadas por Campbell et al. (2018). Implicó dos procesos: primero, la búsqueda y selección de los artículos a analizar; segundo, la elaboración de una matriz para la sistematización de información de los estudios seleccionados.

El proceso de búsqueda y selección de artículos se realizó siguiendo 5 fases: identificación, duplicado, cribado y sesgo (ver Figura 1). La fase de *identificación* consistió en la exploración de artículos en las bases de datos Web of Science (WOS), Scopus y ERIC en el período 2010 a 2020, con última fecha de búsqueda el 7 de agosto de 2020.

El algoritmo de búsqueda fue “*teacher's social-emotional competence*” OR “*teachers social-emotional competence*” OR “*emotional competencies*” OR “*emotional training*” AND “*teacher*”. Se utilizó como palabra clave el término de CSE dado que, tal como se ha descrito en la literatura, una competencia es la puesta en práctica de las habilidades de una persona, con cierto grado experticia, en un contexto determinado (Acosta & Vasco, 2013). En el caso de los docentes, son concebidas como el despliegue efectivo de habilidades que permite a los profesores funcionar en experiencias sociales y emocionales, intrapersonales e interpersonales de forma asertiva en el contexto educativo (Lozano et al., 2021).

La fase de *duplicado* permitió eliminar los estudios que se encontraban en más de una base de datos. En la fase de *cribado* se eliminaron los estudios que no tenían las palabras clave “social emotional competence” en el título o resumen del estudio. La fase de *selección* incluyó los estudios empíricos centrados en la CSE docente desarrollados en contexto escolar. Los criterios de exclusión fueron: investigaciones teóricas; en contexto diferente a educación; centrados en estudiantes; y aquellos con muestras de docentes de preescolar y educación superior. La fase de *sesgo* implicó dos revisores independientes de todo el proceso.

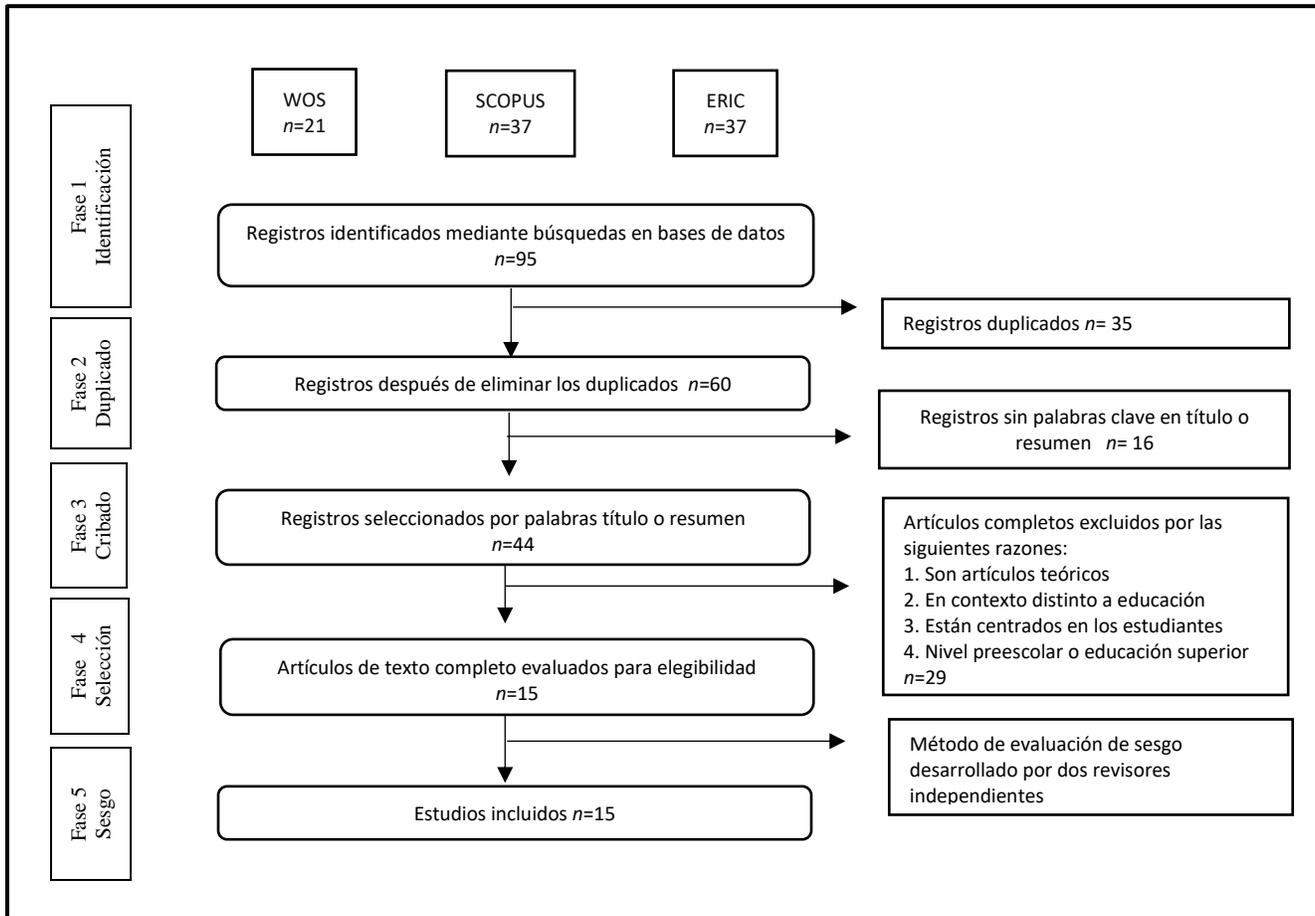


Figura 1. Flujograma de las etapas de búsqueda y selección de los artículos. Elaboración propia (2021)

El proceso de sistematización de la información implicó el diseño de una matriz de extracción de datos de cada estudio seleccionado para responder a los objetivos de investigación (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Descripción de los criterios para la extracción de la información

	n.º de columna	Criterio de extracción	Descripción de la información extraída
Datos estudio	1	ID	Número de identificación del artículo.
	2	Cita	Nombre del autor(es) y año de publicación.
Objetivo 1 Características participantes	3	Descripción de participantes	a) País: nacionalidad de los participantes del estudio. b) Nivel de enseñanza: nivel de enseñanza del docente, (primaria, secundaria o ambos). c) Disciplina: especialidad del docente. d) Etapa de desempeño: distingue si los docentes están en etapa de formación, en etapa de ejercicio de su profesión o ambos. Esta última implica que el estudio tiene participantes de docentes tanto en formación como en ejercicio.
Objetivo 2 Describir aspectos teóricos	4	Competencia socioemocional	a) Definición de competencia socioemocional: conceptualización teórica de competencia socioemocional descrita en la introducción del estudio y su cita (estas citas no están incluidas en el listado de referencias). b) Constructo afín: se refiere a otro constructo relacionado con competencia socioemocional, de los cuales se encuentra alguna definición (ejemplo: inteligencia emocional, inteligencia social, competencia emocional, etc.). contenida en la introducción y su cita (citas no incluidas en referencias).
	5	Teoría o modelo teórico	Teoría o modelo teórico: nombre y cita de la teoría o modelo teórico en la cual se basa el estudio, contenida en la introducción o marco teórico de la investigación (citas no incluidas en referencias).
Objetivo 3 Describir aspectos metodológicos	6	Enfoque, diseño y muestra	a) Enfoque: enfoque del estudio (cuantitativo, cualitativo o mixto) extraído del método del estudio. b) Diseño: tipo de diseño de la investigación (descriptivo, correlacional, predictivo, explicativo, fenomenológico, etnográfico, estudio de caso, teoría fundamentada, etc.). Extraído del método del estudio. c) Muestra: se refiere al número de profesores incluidos en el estudio.
	7	Instrumento	Instrumento(s) utilizados para medir competencia socioemocional y citas extraídas del método (citas no incluidas en referencias).
	8	VARIABLES/ categorías	VARIABLES o categorías de competencia socioemocional, extraídas del método o resultados del estudio.
	9	Limitaciones	Limitaciones declaradas por los autores, extraídas de la discusión del estudio.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados en el estudio, se presentan a continuación los resultados en relación con cada categoría de análisis.

Tabla 2
Matriz de extracción de información de los estudios

ID	Cita	Características de los participantes	Competencia socioemocional o constructo afín	Teoría o modelo teórico	Enfoque, diseño y muestra	Instrumentos	Variables o categorías	Limitaciones
1	Aldrup et al., 2020	a) Alemania b) Secundaria c) No disponible d) Ambos	Conocimiento, habilidades, y motivación que requiere una persona para dominar situaciones sociales y emocionales (Elías et al., 1997)	Modelo de proceso de regulación emocional (Gross, 1998).	a) Cuantitativo b) Correlacional c) 346	1. Prueba de regulación y comprensión de situaciones sociales en la docencia (TRUST) (Elaboración de los autores basados en Mayer et al., 2002; Zins et al., 2004)	(1) Regulación emocional (2) Gestión de relaciones	1. Se necesita una muestra más grande. 2. Examinar si los puntajes de TRUST predicen las calificaciones del estudiante u observador en relación a la calidad de interacción. 3. La prueba podría ser más difícil y menos atractiva para los maestros de escuela primaria.
2	Brown et al. 2020	a) EEUU b) Ambos niveles c) Educación especial d) Docentes en ejercicio	No disponible	CASEL 2013	a) Mixto b) No se específica - Correlacional c) 76	1. Entrevistas semiestructuradas en profundidad (cita no disponible). 2. Cuestionario de competencia socioemocional (Yoder, 2014)	(1) Autoconciencia (2) Conciencia social (3) Gestión de relaciones (4) Toma de decisión responsable (5) Autogestión.	1. El tamaño de la muestra fue bajo y homogéneo. 2. Desglose demográfico de los participantes fue decididamente similar en todos los lugares. 3. La mayoría de los participantes eran caucásicos y mujeres, lo que limita la posibilidad de generalizar.
3	Buzgar & Giurgiuman, 2019	a) Rumania b) Ambos niveles c) No disponible d) Docentes en ejercicio	Aprendizaje socioemocional social	No disponible	a) Mixto b) Correlacional-teoría fundamentada c) 120	1. Cuestionario diseñado por los autores (cita no disponible)	(1) Edad de los estudiantes (2) Años de experiencia docente (3) Condado (4) Nivel de entrenamiento en programas de aprendizaje socioemocional (5) Programa de aprendizajes socioemocional	1. Los dos programas no son ampliamente aceptados e implementados. 2. La implementación a gran escala incluye falta de datos longitudinales para los programas, costos financieros y falta de políticas públicas. 3. Escasa colaboración entre la investigación y la práctica.
4	Cheng, 2013	a) China b) Secundaria c) No disponible d) Docentes en ejercicio	Competencia emocional	Modelo de competencia emocional de Bar-On (1997)	a) Cuantitativo b) Modelo de ecuación estructural (predictivo) c) 958	1. Instrumento adaptado del inventario de cociente emocional Bar-On, EQ-I	(1) Resolución de problemas (2) Autorrealización (3) Pensamiento independiente (4) Manejo del estrés (5) Adaptabilidad (6) Relación interpersonal	1. No midió la efectividad de las cuatro estrategias para nutrir la competencia emocional del maestro. 2. Las entrevistas y los grupos focales deben usarse en el futuro para triangular los hallazgos de este estudio.
5	Chica et al., 2020	a) Colombia b) No disponible c) No disponible d) Docentes en ejercicio	Competencia emocional	Teoría de la complejidad (Morin, 1998)	a) Cualitativo b) Estudio de caso múltiple c) 156	1. Diarios de campo de prácticas estudiantiles. 2. Cuestionario abierto.	(1) Conciencia emocional (2) Regulación emocional (3) Autonomía emocional (4) Competencia social (5) Competencias para la vida y bienestar.	No disponible

6	Garner, 2017	a) EEUU b) Primaria c) No disponible d) Ambos	No disponible	Teoría del encuadre de metas (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014)	a) Cuantitativo b) Análisis de regresión jerárquica (asociativo) c) 175	1. Sub-escala de Beran (2005). 2. La escala de confianza diádica (Larzelere & Huston, 1980). 3. Cuestionario de expresividad en el aula (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013).	(1) Creencias normativas (2) Creencias asertivas (3) Creencias de evasión (4) Creencias despectivas (5) Creencias prosociales (6) Empatía por las víctimas (7) Representaciones mentales de las relaciones (8) Confianza en el manejo de la intimidación (9) Expresividad positiva (10) Expresividad negativa	1. Dependencia de los datos de autoinforme.
7	Hen & Goroshit, 2016	a) Israel b) Ambos niveles c) No disponible d) Docentes en ejercicio	No disponible	Teoría socio-cognitiva de Bandura (1982) (Autoeficacia docente)	a) Cuantitativo b) Modelo de ecuación estructural (predictivo) c) 312	1. Escala de autoeficacia emocional (Kirk, Schutte, & Hine, 2008) 2. IRI (Davis, 1980,1983).	(1) Comprensión (2) Percepción de la emoción del otro (3) Facilitar las emociones (4) Regulación (5) Contexto de clase (6) Contexto escolar (7) Fantasía (8) Preocupación empática (9) Toma de perspectiva (10) Género (11) Título académico (12) Años de experiencia laboral	1. La muestra estuvo compuesta en su mayoría por profesoras que enseñan en escuela primaria o secundaria. 2. Utilización solo cuestionarios de autoinforme. Fue un estudio transversal, que no permite concluir sobre las relaciones causales entre las variables de investigación.
8	Hen & Sharabi-Nov, 2014	a) Israel b) Primaria c) No disponible d) Docentes en ejercicio	Inteligencia emocional	Modelo de enseñanza de la inteligencia emocional (Mayer et al., 2000)	a) Cuantitativo b) Diseño cuasiexperimental c) 186	1. IRI (Davis, 1980,1983). 2. SSREIT (Schutte et al. 1998). 3. Diarios reflexivos (Shoffner,2009; Shapiro, 2009; Darby, 2008)	(1) Fantasía (2) Preocupación empática (3) Toma de perspectiva (4) Aflicción personal (5) Índice de empatía (6) Expresión de la emoción (7) Regulación de la emoción (8) Manejo de la emoción	1. Muestra pequeña. 2. Basado en la práctica reflexiva y de autoinforme. 3. No tuvo grupo control.
9	Karimzadeh, Salehi, Embi, Nasiri & Shojae, 2014	a) Irán b) Primaria c) No disponible d) Docentes en ejercicio	Inteligencia socioemocional	Modelo teórico de Bar-On (1997)	a) Cuantitativo b) Experimental c) 68	1. Cuestionario socioemocional de Bar-On (1997)	(1) Estado de ánimo general (2) Habilidad de adaptación (3) Habilidad interpersonal (4) Habilidad intrapersonal (5) Manejo del estrés	No disponible
10	Knigge, Krauskopf & Wagner, 2019	a) Alemania b) Secundaria c) No disponible d) Docentes en formación	No disponible	Modelo de aula prosocial (Jennings and Greenberg, 2009)	a) Cuantitativo b) Experimental c) 323	1. Autoinforme (Avramidis et al. 2000) 2. Sub-escala de German (Enzmann & Kleiber, 1989). 3. Subescala de meta relación alumno-profesor (Rüprich, 2018)	(1) Actitud afectiva conductual (2) Aprendizaje de actitudes afectivas (3) Preocupación empática (4) Toma de perspectiva (5) Agotamiento emocional (6) Objetivo de la relación estudiante-docente	1. Los resultados de las escalas que sacan partido de la CSE de los docentes en formación fueron inconsistentes entre los estudios, lo que limita la generalización de los efectos encontrados.

11	Maiors et al., 2020	a) Rumania b) Secundaria c) Ciencias, Matemática, Ciencias sociales, Artes, Técnica, Vocacional d) Docentes en ejercicio	Las competencias de CASEL (2008) autoconciencia, conciencia social, autogestión, habilidad para relacionarse y toma de decisión responsable	CASEL, 2008	a) Cuantitativo b) Correlacional c) 81	1. Cuestionario de competencia socioemocional (Yoder, 2014)	(1) Satisfacción de necesidades básicas (2) Creencias racionales (3) Agotamiento emocional (4) Despersonalización (5) Logros personales (6) CSE	1. Muestra pequeña 2. El uso únicamente de medidas de autoinforme. 3. La distribución de los datos lleva a interpretar y generalizar los resultados con cautela.
12	Martzog et al., 2016	a) Alemania b) No disponible c) No disponible d) Docentes en formación	Multifacética, es la capacidad del docente de ser consciente de sí mismo, capaz de reconocer sus emociones y como estas influyen en la dinámica de clase (Jennings and Greenberg, 2009)	No disponible	a) Cuantitativo b) Cuasi-experimental c) 148	1. IRI (Davis, 1980,1983). 2. Escala de tolerancia de ambigüedad (Dalbert 1999).	(1) Preocupación empática (2) Toma de perspectiva (3) Fantasía (4) Aflicción personal	1. Como se trataba de un estudio cuasiexperimental, que incluía datos correlacionales, no fue posible sacar conclusiones de causalidad entre la educación artística y las habilidades socioemocionales.
13	Oberle et al., 2020	a) Canadá b) Primaria c) No disponible d) Docentes en ejercicio	Conjunto integral de habilidades y procesos interrelacionados, incluidos los procesos emocionales, las habilidades sociales e interpersonales y los procesos cognitivos (Jennings & Greenberg, 2009)	Modelo de aula prosocial (Jennings & Greenberg, 2009)	a) Cuantitativo b) Modelo asociativo, predictivo c) 35	1. La escala de percepción de los estudiantes sobre la CSE del maestro de 6 ítems (TSEC; Whitehead, 2013).	(1) Agotamiento docente (2) Autonomía en el aula (3) Nivel socioeconómico escolar (4) Edad (5) Sexo (6) Burnout	1. Presenta datos transversales y no se pueden realizar interpretaciones causales. 2. Los estudiantes evaluaron la CSE de los profesores, por lo que podrían estar influenciada por factores no relacionados con la CSE. 3. La interrelación de las variables auto informadas de los estudiantes puede haberse inflado debido a las necesidades de sesgo de métodos comunes.
14	Peñalva et al., 2013	a) España b) No disponible c) No disponible d) Docentes en formación	Competencia emocional	No disponible	a) Cuantitativo b) Descriptivo c) 110	1. Escala de competencia emocional (Soriano y Osorio, 2008)	(1) Autoconciencia (2) Autorregulación (3) Automotivación (4) Empatía (5) Habilidades sociales	1. La muestra está formada únicamente por alumnos de 1er año de docencia y la mayoría son mujeres. 2. Desarrollar otros estudios que evalúen la evolución de los subgrupos de estudiantes encontrados en este estudio.
15	Pertegal-Felices et al., 2011	a) España b) Ambos niveles c) Música, Educación física d) Ambos	Inteligencia emocional	No disponible	a) Cuantitativo b) Ex post facto comparativo c) 287	1. TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) 2. EQ-i:S (Bar-On, 2002) 3. NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992).	(1) Atención (2) Claridad (3) Reparación (4) Inteligencia intrapersonal (5) Inteligencia interpersonal (6) Adaptación (7) Manejo del estrés (8) Humor (9) Estabilidad emocional (10) Extroversión (11) Franqueza (12) Amabilidad (13) Responsabilidad	No disponible

Fuente: Elaboración propia (2021)

Características de los participantes

En relación con los 15 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión del presente estudio, el país que presentó mayor número de investigaciones fue Alemania ($n=3$), y el continente con mayor desarrollo de investigaciones en competencia socioemocional docente fue Europa con 7 artículos (ver Tabla 3). En relación con el nivel de enseñanza, 4 estudios incorporaron a docentes de primaria, 4 de secundaria, y en 4 de ambos niveles; mientras que en 3 estudios no se especificaba el nivel de enseñanza de los docentes.

Tabla 3
País de los docentes participantes

País	ID	<i>n</i>	Continente	<i>n</i>
EE. UU.	2, 6	2	Norteamérica	3
Canadá	13	1		
China	4	1	Asia	4
Israel	7, 8	2		
Irán	9	1		
Alemania	1, 10, 12	3	Europa	7
Rumania	3, 11	2		
España	14, 15	2		
Colombia	5	1	Latinoamérica	1
Total		15	Total	15

Fuente: Elaboración propia (2021)

Respecto de la especialidad de formación docente, en los estudios realizados en educación especial y secundaria, esta se declaró en 3 investigaciones, incluyendo: docentes de educación especial (ID 2); docentes de ciencia, matemática, ciencias sociales, artes, técnico y vocacional (ID 11), y docentes de música y educación física (ID 15). Finalmente, en cuanto a la etapa de

desempeño docente fue más frecuente en los estudios muestras de docentes en servicio, y en menor medida incluyó docentes en formación.

Definición, teorías y modelos de competencia socioemocional

La definición de competencia socioemocional, estaba disponible en un 26,6 % de los estudios ($n=4$) y fue definida como: conocimiento, habilidades y motivación que requiere una persona para dominar situaciones sociales y emocionales (ID 1); como las cinco competencias básicas referidas a autoconciencia, conciencia social, autogestión, habilidad para relacionarse y toma de decisión responsable (ID 11); como multifacética incluyendo la capacidad del docente de ser consciente de sí mismo, siendo capaz de reconocer sus emociones y cómo estas emociones pueden influir en la dinámica de clase (ID 12); y como un conjunto integral de habilidades y procesos interrelacionados, incluidos los procesos emocionales, las habilidades sociales e interpersonales y los procesos cognitivos (ID 13). En el 73,33 % de los estudios la definición de competencia socioemocional no estaba disponible, sin embargo, en algunos estos estudios se identificaron otros constructos relacionados como, competencia emocional (ID 4, 5, 14); inteligencia emocional (ID 8, 15); aprendizaje socioemocional (ID 3) e inteligencia socioemocional (ID 9).

Respecto de las teorías y modelos teóricos, se identificaron 3 teorías distintas (ver tabla 4). Asimismo, de los 5 modelos teóricos identificados los más frecuentes fueron: modelo CASEL (ID 2, 11), modelo de competencia emocional (ID 4, 9) y modelo de aula prosocial (ID 10, 13).

Tabla 4
Teorías y modelos teóricos de las investigaciones

Categoría	<i>n</i>	Teoría o modelo teórico (cita)	ID	<i>n</i>
Teorías	3	Teoría de la complejidad (Morin, 1998)	5	1
		Teoría socio-cognitiva de Bandura (1982) (autoeficacia docente)	7	1
		Teoría del encuadre de metas (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014)	6	1
Modelos teóricos	5	Modelo de proceso de regulación emocional (Gross, 1998)	1	1
		Modelo CASEL (2008; 2013)	2, 11	2
		Modelo de competencia emocional de Bar-On (1997)	4, 9	2
		Modelo de enseñanza de inteligencia emocional (Mayer et al., 2000)	8	1
		Modelo de aula prosocial (Jennings & Greenberg, 2009)	13, 10	2
Total	8			11

Fuente: Elaboración propia (2021)

Aspectos del método

Los estudios analizados utilizaron principalmente un enfoque cuantitativo, un estudio fue de tipo cualitativo con diseño de estudio de caso y dos de tipo mixto (correlacional-teoría fundamentada). En el caso de los estudios cuantitativos, los diseños predominantes fueron los predictivos seguido de los explicativos.

Tabla 5
Enfoque y diseño de las investigaciones

Enfoque	ID	<i>n</i>	Enfoque	Diseño	ID	<i>n</i>
Cuantitativo	1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	12	Descriptivo	Descriptivo	14	1
			Correlacional	Correlacional	1, 11	2
			Predictivo	Modelo de ecuación estructural (predictivo)	4, 7	5
				Análisis de regresión jerárquica (asociativo)	6	
				Modelo asociativo predictivo	13	
				Ex post facto comparativo	15	
			Explicativo	Cuasiexperimental	8, 12	4
	Experimental	9, 10				
Cualitativo	5	1	Estudio de caso	Estudio de caso múltiple	5	1
Mixto	2, 3	2	Mixto	Correlacional, teoría fundamentada	2, 3	2
	Total	15		Total		15

Fuente: Elaboración propia (2021)

De acuerdo con el tamaño de muestra, la mayor parte de los estudios se concentró en el rango de 1 a 200 participantes. La muestra más pequeña fue de 35 participantes (ID 13) y la muestra más grande de 958 participantes (ID 4).

En relación con los instrumentos utilizados en los 15 estudios para medir la competencia socioemocional o un constructo afín (competencia social o emocional), los más frecuentes fueron: el Índice de Reactividad Interpersonal (ID 7, 8, 10); el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ID 4, 9, 15); y el Cuestionario de Competencia Socioemocional (ID 2, 11). Además, otros 18 instrumentos distintos fueron identificados.

Respecto de las variables estudiadas, se identificaron 80 distintas en los estudios, las que fueron agrupadas en 16 categorías: (1) competencia emocional; (2) creencias; (3) variables sociodemográficas; (4) empatía; (5) adaptabilidad; (6) habilidad interpersonal; (7) habilidad intrapersonal; (8) competencia social; (9) agotamiento docente; (10) salud mental de profesores; (11) variables cognitivas (12) variables metacognitivas; (13) variables motivacionales; (14) características y rasgos personales; (15) contexto de la clase y (16) actitud. Las cuatro categorías más frecuentes, de acuerdo con las menciones totales en todos los artículos fueron: competencia emocional (15,6 %), variables cognitivas (12,5 %), variables metacognitivas (9,37 %) y variables sociodemográficas. Finalmente, las categorías menos incluidas en los estudios fueron habilidad intrapersonal (2,08 %), contexto de clase (2,08 %) y actitud (2,08 %).

Además, se identificaron 4 variables independientes referidas a programas o intervenciones que se desarrollaron en los 4 estudios de alcance experimental. Tres de estos programas tuvieron una duración de 10 a 14 semanas y tenían por objetivo entrenar, aprender y reflexionar en relación con los procesos emocionales docentes: el Modelo Formativo Inteligencia Emocional 56 h (ID 8); el programa EIT (Emotional Intelligence Training) (ID 9) y, el programa Intus3 (ID 10). Finalmente, el ID 12 consideró la preparación permanente de docentes en formación en Waldorf, cuyo principal componente es la inmersión en las artes. Estos cuatro estudios mostraron efectos positivos en las competencias socioemocionales de los docentes.

En cuanto a las limitaciones, se detectaron 4 principales: la necesidad de muestras más grandes (ID 1, 2, 8, 11); la inclusión sólo de participantes mujeres (ID 2, 7, 14); la dependencia de datos auto informados (ID 6, 7, 8, 11, 13) y la presencia de datos transversales sin interpretación de datos causales (ID 7, 12, 13).

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo por propósito caracterizar elementos teóricos y del método en investigaciones que abordan la temática de competencia socioemocional en docentes de primaria y secundaria usando una RSL. La investigación contribuye con antecedentes teóricos-conceptuales y empíricos-metodológicos respecto de las competencias socioemocionales docentes.

Los resultados encontrados en relación con las características de los participantes mostraron un amplio desarrollo de las competencias socioemocionales docentes en Europa, Asia y Norteamérica, pero incipiente en Latinoamérica. Esto podría sugerir que las competencias

socioemocionales de los docentes no han sido consideradas como un elemento relevante en la formación del profesorado de la región. Se encuentra documentado extensamente en la literatura las ventajas que tiene un adecuado desarrollo de las competencias socioemocionales docentes en el contexto educativo (Lam & Wong, 2017; Zych & Llorent, 2020; Jennings & Greenberg, 2009), sin embargo, la mayoría de los docentes de América Latina reporta, que si bien, las competencias sociales y emocionales se incorporan en su formación inicial y en servicio, los docentes no se sienten preparados para enseñarlas y por lo tanto requieren una mejor formación (Arias et al., 2020).

Asimismo, los resultados favorecen la idea de que las competencias socioemocionales docentes son una preocupación en profesores en servicio (Puertas et al., 2018), y que se descuida el desarrollo de éstas durante la etapa de formación (Calderón et al., 2014).

Respecto de la conceptualización de competencia socioemocional se da cuenta de la inexistencia de un acuerdo por parte de los autores sobre su definición encontrando distintas aproximaciones, incluso se trata indistintamente con constructos como la inteligencia y la competencia emocionales. Este hallazgo relevante ya ha sido advertido por otros estudios previamente (Cassullo & García, 2015; Vaida, 2016). Algo similar ocurre con las teorías y modelos teóricos que sustentan los estudios, donde se evidenció diversidad de perspectivas teóricas y la falta de consenso en torno a un modelo teórico sobre competencia socioemocional. Esta discusión ha sido emergente en estudios recientes que han dado cuentas de los diferentes modelos existentes que sustentan la competencia socioemocional, y la importancia de llegar a un acuerdo teórico (Llorent et al., 2020; Seal et al., 2011).

En relación con los aspectos del método, las investigaciones se han aproximado al estudio del fenómeno de las competencias socioemocionales docentes con enfoque predominante cuantitativo de alcance predictivo y experimental. Estos últimos han evidenciado los efectos positivos de los programas e intervenciones en los docentes. Esto confirma que las competencias socioemocionales son posibles de desarrollar en los individuos a través del aprendizaje continuo y del logro de resultados favorables (Rubiales et al., 2018). La mayor limitación declarada fue la utilización de instrumentos de tipo autoinforme para evaluar las competencias socioemocionales, lo cual podría sesgar ciertos hallazgos en las investigaciones, propio de este tipo de instrumentos como la deseabilidad social en las respuestas de los participantes (Miller, 2011). Esto concuerda con los hallazgos de Mérida-López & Extremera (2017) quienes reportaron en una RSL de

inteligencia emocional que todos los instrumentos utilizados en los estudios, a excepción de un instrumento, eran autoinformes.

Las variables identificadas en esta revisión y enmarcadas en las competencias socioemocionales fueron un número importante, por esto se agruparon aquellas que compartían constructos similares o definiciones comunes. Las principales categorías por ser las más frecuentes incluida en los estudios fueron tres: competencia emocional, variables cognitivas y variables metacognitivas. Esto es consistente con el estudio de García (2017) quien advierte la gran cantidad y diversidad de variables que se declaran parte de las competencias socioemocionales. El autor propone un consenso de estas competencias de acuerdo con las más reconocidas y frecuentes en los distintos modelos teóricos sobre competencia socioemocional identificando nueve: conciencia de las emociones, regulación emocional, empatía, comunicación emocional expresiva, autoeficacia, comportamiento prosocial, asertividad, optimismo y autonomía (García, 2017).

Una de las limitaciones de esta RSL fueron los escasos estudios que se identificaron sobre competencia socioemocional en docente de primaria y secundaria que, sumado a la heterogeneidad de las características de las 15 investigaciones incluidas, limita la generalización absoluta de resultados o un análisis más acabado.

Para futuras investigaciones teóricas, se podría considerar, por una parte, contemplar la competencia socioemocional docente incluyendo todos los niveles educativos, no sólo los niveles de primaria y secundaria, además de explorar otras bases de datos, con el propósito de ampliar los aspectos teóricos conceptuales de las competencias socioemocionales como fenómeno de estudio.

Finalmente, de acuerdo con los resultados y discusión de esta investigación, se puede concluir que los estudios sobre competencias socioemocionales docentes de nivel escolar no tienen un consenso teórico, mostrando diferentes posiciones conceptuales, modelos, variables que se incluyen y consecuentemente diversidad en los instrumentos de medida. Por ello, se requiere avanzar en la realización de estudios empíricos basados en el consenso de un modelo teórico que represente los aspectos comunes de las diferentes teorías.

Referencias

- Acosta, D., & Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Centro de Publicaciones Académicas.
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology, 11*(892), 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Arens, K., & Morin, A. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Bar-On, R. (2006). El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social. *Psicothema, 18*(1), 13–25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040&info=resumen&idioma=SPA>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61–82. <https://doi.org/10.1109/PESGM.2012.6344804>
- Brown, E. L., Valenti, M., Sweet, T., Mahatmya, D., Celedonia, K., & Bethea, C. (2020). How Social and Emotional Competencies Inform Special Educators' Social Networks. *Education and Treatment of Children, 43*(3), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00022-2>
- Buzgar, R., & Giurgiuman, T. (2019). Teaching social and emotional competencies: a pilot survey on social and emotional learning programs implemented in Romania. *Journal of Educational Sciences & Psychology, 9*(1), 10–16.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas En Educación, 14*(1), 1–23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Campbell, A., Taylor, B., Bates, J., & O'Connor-Bones, U. (2018). Developing and applying a protocol for a systematic review in the social sciences. *New Review of Academic Librarianship, 24*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13614533.2017.1281827>
- CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs. In Preschool and Elementary School Edition*. <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado., 18*(1), 213-228. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Chica, O., Sánchez, J., & Pacheco, A. (2020). A look at teacher training in Colombia: the utopia of emotional training. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25*(4), 283–296. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931081>
- Cheng, E. (2013). Management strategies for developing teachers' emotional competency. *International Journal of Management in Education, 7*(4), 393–405. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2013.056658>

- Collie, R., Shapka, J., Perry, N., & Martin, A. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology, 108*, 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088.1>
- Collie, R. (2019). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development, 44*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L., Miller, C. F., Fabes, R., Martin, C., Kochel, K., & Updegraff, K. (2016). Peer influence on academic performance: a social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science, 17*(8), 903–913. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0678-8>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro. Informe Unesco*. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 1–8. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Duraiappah, A., & Chatterjee Singh, N. (2020). *Rethinking Learning, A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*. UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. <https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning>
- Elías, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Hynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- European Commission. (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. In *Education Policy Analysis Archives*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23440858>
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22*(1), 21-36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- García, L. (2017). *Competencias socioemocionales en futuros profesores de psicología*. Presentado en IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores En Psicología Del MERCOSUR. <https://www.academica.org/000-067/494.pdf>
- Garner, P. (2017). The Role of Teachers' Social-Emotional Competence in Their Beliefs About Peer Victimization. *Journal of Applied School Psychology*. Publicación anticipada en línea. <http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2017.1292976>
- Garrido, P., & Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia, 19*(137), 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525755345006.pdf>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social–emotional competencies among teachers: an examination of interrelationships. *Cogent Education, 3*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education, 25*(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>

- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28(4), 443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., Deweese, A., Demauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- 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>
- Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M., Nasiri, M., & Shojaee, M. (2014). Teaching efficacy in the classroom: skill based training for teachers' empowerment. *English Language Teaching*, 7(8), 106–115. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>
- Knigge, M., Krauskopf, K., & Wagner, S. (2019). Improving socio-emotional competencies using a staged video-based learning program? results of two experimental studies. *Frontiers in Education*, 4(142), 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00142>
- Lam, L., & Wong, E. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(5), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0031-0>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297–318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- 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), 1-26. <https://doi.org/10.3390/su132112142Academic>
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2020). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
- Maiors, E., Dobrea, A., & Păsărelu, C. R. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: Direct and indirect effects on teacher burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 135–152. <https://doi.org/10.24193/jebp.2020.1.8>
- Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1131365>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2004-16474-000>
- 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>

- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Miller, A. L. (2011, mayo). *Investigating social desirability bias in student self-report surveys*. Presentado en el Annual Forum of the Association for Institutional Research, Toronto, Ontario. 2011) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531729.pdf>
- Morrison-Gutman, L., & Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People*. Institute of Education; Education Endowment Foundation.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M., & Pinto, J. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- OECD. (2020). *Improving the development of students' social and emotional skills OECD Study on Social and Emotional Skills*. <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>
- Peñalva, A., López, J., & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362(246), 690–712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J., & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237–260. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Poulou, M. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 146–153. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197559>
- Puertas, P., Ubago, J., 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>
- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F., & Koomen, H. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de entrenamiento socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163–186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076>
- Seal, C., Naumann, S. E., Scott, A. N., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1–14. <https://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf>

Vaida, S. (2016). Social-emotional competence development in young adults: A theoretical review. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 61(1), 107–122. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=421599>

Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141–151. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1224>.

Zych, I., & Llorent, V. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society and Education*, 12(1), 17–30. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.2374>

Cómo citar: 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), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Contribución autoral: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

G. M. L. P. ha contribuido en a, b, c, d, e; F. M. S. D. en a, b, c, e; Y. L. A. en c, e.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León