



# Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa.

Programs for the development of socio-emotional competencies in school education teachers: A narrative review.

María del Pilar Montero Chicoma <sup>1</sup> , Brian Florentino Santisteban <sup>2</sup> 

## RESUMEN

La relevancia que actualmente tienen el aprendizaje socioemocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, en la educación escolar, ha traído como consecuencias nuevos escenarios educativos que demandan en los docentes la transformación de su rol y sus funciones, así como una revisión de sus propias habilidades y/o competencias socioemocionales. En esa línea, ha surgido un gran interés respecto del desarrollo de dichas competencias en los docentes a través de su participación en programas de entrenamiento, tanto a nivel de la formación profesional como en la capacitación durante su ejercicio profesional. El presente estudio desarrolla una revisión de 18 investigaciones que evaluaron la efectividad de programas orientados al desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar. Los resultados revelaron el impacto de estos programas en las competencias socioemocionales de los docentes y en su salud psicológica y desempeño de funciones; asimismo, se analizaron las características teóricas y metodológicas de dichos programas.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje socioemocional, competencia socioemocional, habilidades socioemocionales, educación, docente escolar, desarrollo de programas.

## SUMMARY

The relevance that socio-emotional learning and the development of students' socio-emotional skills currently have in school education has brought as consequences new educational scenarios that demand from teachers the transformation of their role and functions, as well as a review of their own skills and/or socio-emotional competencies. In this sense, great interest has arisen regarding the development of these competencies in teachers, through their participation in the implementation of training programs, both at the level of professional training and/or instruction during their professional practice. This study reviews 18 investigations that evaluated the effectiveness of programs aimed at developing socio-emotional skills in schoolteachers. The results revealed the impact of these programs on teachers' socio-emotional skills and on their psychological health and performance of duties. Likewise, the theoretical and methodological characteristics of these programs were analyzed.

**KEYWORDS:** social-emotional learning, social-emotional competence, social-emotional skills, education, school teacher, program development.

<sup>1</sup> Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú

<sup>2</sup> Universidad de Lima. Lima, Perú

## INTRODUCCIÓN

En el marco de la calidad educativa, el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) ha tomado relevancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues ha demostrado contribuir con el bienestar y la salud mental de los estudiantes y maestros (Corcoran et al., 2017; Green et al., 2021; López-González & Oriol, 2016; Lozano-Peña et al., 2021; Poulou, 2015). En este contexto, diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Banco Mundial o la UNESCO han unido esfuerzos para incentivar la elaboración de programas que incorporen dichas competencias con la finalidad de promover contextos educativos más eficientes (Müller et al., 2020; OCDE, 2015, 2018; World Health Organization [WHO], 2022; Varela et al., 2013).

La labor docente es considerada como una de las profesiones con mayor desgaste emocional a nivel mundial (Saïd et al., 2022). La función que desempeña el docente de educación básica y sus implicancias le demanda la movilización de recursos socioemocionales; en ese sentido, un manejo inadecuado de dichos recursos puede afectar considerablemente su bienestar y salud mental (Capone & Petrillo, 2020; Oliveira et al., 2021a). El sistema educativo es complejo al configurarse en una relación recursiva entre los diferentes subsistemas que lo conforman: estudiantes, padres, maestros, tutores, directivos, personal administrativo, que no solo cumplen cada uno sus propias funciones, sino que a su vez apuntan a un objetivo común institucional: educar. En este contexto, el docente se ve desafiado a responder a dicha complejidad, lo que va más allá de un escenario de enseñanza-aprendizaje cognitivo en el aula (Bisquerra & Hernández, 2017; Dimitru, 2019). A ello se suma que los profesores se encuentran expuestos a experiencias difíciles como la excesiva carga laboral, la ambigüedad de funciones, escaso apoyo social y, sobre todo, hacer frente a situaciones difíciles dentro del aula, pues el profesor responde a las necesidades académicas y afectivas de los estudiantes (Schonert-Reichl, 2017; Vesely et al., 2013). Por esta razón, diversos expertos señalan la importancia de desarrollar las CSE en profesores (Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2019; Main, 2018; Schonert-Reichl, 2019).

Las CSE son un conjunto de habilidades que involucran variables psicológicas importantes como

la autoconciencia emocional, control de impulsos, trabajo cooperativo, el autocuidado y la conducta prosocial. En esta línea, se ha demostrado que los niveles altos de inteligencia emocional en profesores predicen un mejor clima en aula de clases, mejoran la relación estudiante-profesor y reducen problemas de comportamiento en los estudiantes tales como hiperactividad, conflictos entre compañeros y agresiones (Poulou, 2017; Rucinski et al., 2018).

En los últimos años se ha evidenciado un mayor interés en los programas de intervención orientados al desarrollo de CSE en profesores de educación escolar (Jones et al., 2019; Oliveira et al., 2021b; Schonert-Reichl, 2019). El marco conceptual que acoge las intervenciones psicopedagógicas que buscan mejorar las CSE en el contexto escolar se conoce como aprendizaje socioemocional (ASE), que se define como el conjunto de procedimientos mediante el cual las personas adquieren CSE (Durlak et al., 2015; Schonert-Reichl, 2019). Específicamente, el ASE en entornos escolares implica prácticas sistémicas que buscan promover CSE, el liderazgo, la enseñanza y el aprendizaje, de modo que los adultos y los niños desarrollen una conciencia social y propia, aprendan a manejar las emociones y el comportamiento propios y de los demás, tomen decisiones responsables y construyan relaciones positivas (Brackett et al., 2019). Diversos estudios han reportado evidencia de que los programas basados en el ASE tienen un efecto significativo sobre síntomas asociados al estrés psicológico, la sobrecarga laboral y la ansiedad, además de mejorar la relación con los estudiantes y el clima en el aula (Mérida-López & Extremera, 2017; Oliveira et al., 2021a; Puertas et al., 2019). Por ello, se considera que las CSE son un factor protector contra diversos problemas de salud mental en profesores (Arens & Morin, 2016; Capone & Petrillo, 2020; Sánchez-Pujalte et al., 2021; Toledo & Bonhomme, 2019). Si bien se han realizado algunas revisiones teóricas y sistemáticas que abordan el tema de las CSE, muchas de ellas se enfocan en el impacto de las intervenciones sobre otras variables psicológicas como el burnout o la eficacia docente (Oliveira et al., 2021a, 2021b) o reportan un análisis histórico conceptual de las CSE (Lozano-Peña et al., 2021). No obstante, se requiere una revisión que incluya a los programas basados en el ASE para profesores como tema central. Por lo tanto, realizar una revisión de la literatura sobre las características de dichos programas, los modelos teóricos que los sustentan, los instrumentos de medición utilizados, la eficacia sobre otras variables, entre otros; puede ser relevante para los profesionales

## ARTÍCULO ORIGINAL

que busquen comprender y elaborar programas de intervención en ambientes educativos. En estos términos, el presente estudio es una revisión narrativa que tuvo como objetivo analizar las características teóricas y metodológicas y los resultados de los programas de intervención para el desarrollo de CSE en profesores de educación primaria y secundaria.

### MATERIAL Y MÉTODOS

Considerando que el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes ha cobrado un interés relevante en los últimos años, debido al impacto que estas habilidades tienen en su bienestar y en la relación con los estudiantes, se decidió realizar una revisión narrativa sobre este tópico, teniendo en cuenta que una revisión narrativa constituye una búsqueda más o menos exhaustiva de la literatura disponible sobre un tópico en particular (Letelier et al., 2005). Una revisión de este tipo es idónea cuando existe una gran proliferación de conocimiento sobre un tópico en específico, pues permite sintetizar los resultados de las investigaciones incluidas y comparar, contrastar y establecer relaciones entre los estudios seleccionados (Popay et al., 2006; Whittemore & Knafelz 2005). En estos términos, se llevó a cabo una búsqueda de la literatura en las bases de datos Scopus y Eric para identificar artículos científicos que hayan investigado la efectividad de los programas de ASE en profesores de educación escolar. Específicamente se buscaron artículos en cuyos resúmenes incluyeran las siguientes palabras clave: “socio emotional learning”, “emotional intelligence”, “socio emotional competences” combinados con los términos “teacher professional development”, “teachers” o “teachers program”.

#### Criterios de inclusión

Con la finalidad de delimitar el proceso de búsqueda y garantizar la idoneidad de los artículos seleccionados, se postularon los siguientes criterios de inclusión: (1) Investigaciones que analicen el impacto o efectividad de programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en

docentes escolares, (2) Investigaciones que incluyan a profesores de educación primaria y secundaria como población objetivo de sus programas de intervención, (3) Estudios escritos en los idiomas español e inglés, (4) Estudios de enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto, (5) Estudios indexados a bases de datos Scopus y Eric, (6) Estudios cuyos instrumentos de medición cuantitativos reportaron evidencias de validez y confiabilidad y (7) que los artículos se encuentren publicados en un período no mayor a los últimos 10 años.

#### Procedimiento

Los estudios recopilados fueron analizados de forma sistematizada en una base de datos electrónica donde se consideró información específica como autor y año de publicación, objetivos de la intervención, características y técnicas de los programas de intervención, país de procedencia de la investigación, nombre de la revista, indicadores de calidad como cuartil y factor de impacto, instrumentos de medición empleados, competencias desarrolladas por el programa (intrapersonales e interpersonales), modelo teórico, enfoque y diseño de investigación, características de la intervención y resultados obtenidos.

### RESULTADOS

La presente revisión narrativa identificó 18 artículos de programas de intervención relacionados al ASE publicados entre los años 2013 y 2021. Los estudios fueron conducidos en cinco países diferentes: Estados Unidos (n= 7), España (n=5), Israel (n=4), República Turca del Norte de Chipre (n=1), Finlandia (n=1) y Brasil (n= 1). Con respecto al enfoque y diseño, 10 estudios son de diseño experimental, tres optaron por un cuasi-experimental y uno de tipo pre-experimental, asimismo tres investigaciones son de tipo cualitativo fenomenológico y dos de diseño mixto. En relación a los participantes, se evidencia variabilidad en los tamaños de la muestra y el nivel educativo en el que laboraban los docentes (primaria o secundaria) (Tabla 1).

**Tabla 1.** Síntesis de las investigaciones seleccionadas y revisadas sobre programas basados en ASE

N	Título	Autor y año	País	Participantes	Diseño y método
1	Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching	Chianese & Prats (2021)	España	Secundaria (n=20)	Mixto
2	Emotional education program: A participative intervention with teachers.	Marques et al. (2021)	Brasil	Secundaria (n=18)	Fenomenológico
3	Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being	Tarrasch et al. (2020)	Israel	Secundaria (n=44)	Experimental
4	Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being	Jennings et al. (2019)	Estados Unidos	Primaria (n=224)	Experimental
5	The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels	Tuluhan & Yalcinkaya (2018)	República Turca del Norte de Chipre	Primaria (n=70)	Experimental
6	Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de educación secundaria: Resultados de la aplicación de un programa formativo	Torrijos et al. (2018)	España	Secundaria (n=244)	Pre-experimental
7	Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles	Castillo-Gualda et al. (2017)	España	Secundaria (n=54)	Experimental
8	Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions	Jennings et al. (2017)	Estados Unidos	Primaria (n=224)	Experimental
9	How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program	Domitrovich et al. (2016)	Estados Unidos	Primaria (n=350)	Experimental
10	Teachers' emotional intelligence: The impact of training	Dolev & Leshem (2016b)	Israel	secundaria (n=21)	Mixto
11	Developing emotional intelligence competence among teachers	Dolev & Leshem (2016a)	Israel	Secundaria (n=70)	Fenomenológico
12	Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms	Schussler et al. (2015)	Estados Unidos	Primaria (n =50)	Fenomenológico
13	Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers	Hen & Sharabi (2014)	Israel	Primaria (n=186)	Cuasi experimental
14	Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial	Jennings et al. (2013)	Estados Unidos	Primaria(n = 25) Preescolar (n = 3) Secundaria (n = 9) mixtos (n = 16)	Experimental
15	A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy	Flook et al. (2013)	Estados Unidos	Primaria (n=18)	Experimental

ARTÍCULO ORIGINAL

16	The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being	Frank et al. (2013)	Estados Unidos	Secundaria (n=36)	Cuasi experimental
17	Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An intervention study on teachers' social and emotional learning	Talvio et al. (2013)	Finlandia	Primaria (n=20) Secundaria (23)	Experimental
18	Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning	Castillo-Gualda et al. (2013)	España	Inicial (n=11), primaria (n=14), secundaria(n=22)	Experimental

El análisis de las investigaciones señala que no existe uniformidad entre los programas de intervención de ASE para docentes escolares, pues son muy variados en términos de duración, frecuencia de las sesiones, objetivos de la intervención y estrategias o metodología de enseñanza, tal como puede apreciarse de forma más explícita y detallada en la Tabla 2. En cuanto al formato de las intervenciones, la mayoría se realizaron de forma presencial en la modalidad de cursos formativos o talleres grupales. Asimismo, cuatro programas incluyeron sesiones de coaching individual y grupal (Chianese & Prats, 2021; Dolev & Leshem, 2016a, 2016b; Domitrovich et al., 2016) y coaching telefónico de seguimiento entre sesiones (Jennings et al., 2013). Además, destaca la presencia

de cinco programas que incorporaron estrategias contemplativas basadas en la atención plena como recurso para el aprendizaje o desarrollo de CSE (Flook et al., 2013; Frank et al., 2013; Jennings et al., 2013; Jennings et al., 2019; Schussler et al., 2015; Tarrasch et al., 2020). En esta línea, también se evidenció la inclusión de prácticas de autorreflexión durante la aplicación de algunos programas (Dolev & Leshem, 2016a; Hen & Sharabi, 2014; Jennings et al., 2017, 2019; Marques et al., 2021, Tuluhan & Yalcinkaya, 2018). Por último, Tuluhan y Yalcinkaya (2018), incluyeron a las habilidades de comunicación como herramienta para el desarrollo de competencias socioemocionales.

**Tabla 2.** Resumen integrado de las características de los programas basados en ASE

Nº	Intervención	Objetivo de la intervención	Duración	Metodología	Modelo teórico
1	Programa Coaching educativo para el desarrollo de competencias emocionales	Desarrollar competencias emocionales como la conciencia, autonomía y regulación emocionales; y habilidades de bienestar y competencia social.	15,5 horas de formación en coaching	Coaching individual, grupal y por pares.	Salovey y Mayer
2	The emotional education program (PEEP).	Promover el desarrollo de CSE centrado en la autoconciencia y la autogestión emocional basado en competencias de CASEL	10 sesiones de 90 minutos	Metodología de aprendizaje activo y enfoque dialéctico. Actividades grupales, psicoeducación, ejercicios en casa, análisis y resolución de casos prácticos.	CASEL

3	El programa “Call to Care – Israel for Teachers” (C2CIT).	Brindar capacitación sobre la contemplación y estrategias de aprendizaje cooperativo para fomentar una “comunidad de cuidado” en el salón e incrementar la sensibilidad a las necesidades de desarrollo de sus alumnos.	20 reuniones semanales de 1hr y media durante un año académico	Capacitación basada en la contemplación y estrategias de aprendizaje cooperativo. Psicoeducación, técnicas de respiración, practicas contemplativas, meditación, atención a reacciones automáticas y tareas para el hogar.	Prosocial
4	Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)	Instruir en CSE, conciencia plena y la resiliencia para su aplicación en el entorno educativo.	5 días de capacitación presencial (6 h cada uno) entre noviembre y febrero	Entrenamiento en técnicas de conciencia plena, psicoeducación, casos prácticos, práctica reflexiva.	Salovey y Mayer
5	Programa de Capacitación en Habilidades de Comunicación para mejorar la inteligencia emocional.	El programa de formación fue diseñado para comunicarse de forma eficaz con las personas, facilitar la solución de problemas comunicacionales en el entorno educativo y social, y ser capaz expresar emociones y sentimientos.	9 semanas (9 sesiones de 90 minutos).	Presentaciones orales, técnica de preguntas y respuestas, casos prácticos, autoobservación, trabajo en casa, retroalimentación entre integrantes y líder.	Salovey y Mayer
6	Programa pro-emociona	Capacitar a los profesores en estrategias de inteligencia emocional y resolución de conflictos.	1 año	Curso formativo, psicoeducación, actividades interactivas, análisis de casos, simulación de clases en ambos programas.	No especifican
	E-TALCO Harmony Workshops	Desarrollar CSE para la resolución de conflictos en clase	1 año		
7	Programa RULER para la inteligencia emocional.	Desarrollar estrategias alineadas a la metodología RULER (reconocer, entender, clasificar, expresar y regular emociones en uno mismo y los demás )	24 horas de formación repartidas a lo largo de 3 meses	Psicoeducación, trabajo individual y grupal, análisis y solución de casos prácticos alineadas a las competencias RULER.	Salovey y Mayer.
8	Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)	Entrenar en habilidades emocionales y estrategias para reducir el estrés basadas en la atención plena y resiliencia.	5 días de capacitación presencial (6 h cada uno) entre noviembre y febrero	Entrenamiento en técnicas de conciencia plena, psicoeducación, casos prácticos, práctica reflexiva.	Modelo prosocial
9	Programa PATHS to PAX (Promoting Alternative Thinking Strategies	Instruir a los profesores en habilidades comunicativas, manejo de comportamiento y habilidades de autorregulación emocional que permitan a los docentes crear un sentido de comunidad en el salón de clases.	1 reunión semanal durante un periodo de 6 meses (noviembre a mayo)	Observación en el aula, modelado, evaluación de necesidades y asistencia técnica/retroalimentación sobre el desempeño y coaching individual y grupal.	CASEL

ARTÍCULO ORIGINAL

10	Programa para desarrollar la inteligencia emocional basado en el modelo de Bar-On.	Formar a los docentes en CSE, empatía y la autogestión de emocional para mejorar la calidad de la enseñanza.	12 talleres grupales y 10 sesiones individuales de 1h durante 2 años	Talleres grupales y entrenamiento (coaching) personal. Psicoeducación y consejería personalizada sobre competencias socioemocionales en el ámbito educativo.	Bar-On
11	Programa para desarrollar inteligencia emocional basado en modelo de Bar-On.	Desarrollar habilidades de inteligencia emocional como recurso para mejorar la efectividad docente.	24 sesiones durante 2 años (12 reuniones anuales)	Coaching grupal, talleres grupales y sesiones individuales. Actividades en subgrupos, en parejas y en ejercicio reflexivo individual.	Bar-On
12	Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE).	Desarrollar habilidades SE para el autoconocimiento emocional, la empatía, resiliencia y la práctica de la compasión en el ámbito escolar.	30 horas en cuatro sesiones de un día durante 4 a 6 semanas.	Entrenamiento en técnicas de conciencia plena, psicoeducación, casos prácticos, práctica reflexiva y juego de roles.	Prosocial
13	Programa para la inteligencia emocional y empatía	Exploración de la conciencia de sí mismos, conciencia interpersonal y los pasos que pueden ayudarlos como recurso para cambio de comportamiento, sistema de creencias y estado de ánimo.	56 horas en 14 semanas de capacitación (cursos).	Curso formativo, psicoeducación, aprendizaje reflexivo y juego de roles.	Salovey y Mayer
14	Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) .	Desarrollar habilidades SE que permitan la comprensión, el reconocimiento y la conciencia de los estados emocionales, así como la práctica de la conciencia plena y el ejercicio de la compasión.	30 horas en cuatro sesiones de un día durante 4 a 6 semanas.	Actividades experienciales (prácticas reflexivas y juegos de roles). Entrenamiento en técnicas de conciencia plena, psicoeducación, coaching telefónico de seguimiento.	Prosocial
15	Modified Mindfulness-Based Stress Reduction course (mMBSR) adapted specifically for teachers	Capacitar a los profesores en estrategias de conciencia plena como recurso para prevenir el estrés, la sobrecarga laboral y mejorar su percepción de autoeficacia en la enseñanza.	El curso de 8 semanas, 2,5 h/ semana, más un día de inmersión (6 h), con un total de 26 h de práctica grupal e instrucción.	Programa de capacitación, enseñanza de técnicas de manejo emocional, resolución de casos prácticos específicos para el aula de clases.	No especifica
16	Programa de reducción del estrés basado en la atención plena (MBSR)	Entrenar a los profesores en estrategias de conciencia plena, habilidades de comunicación y autoconciencia emocional.	Curso formativo de 8 semanas. Sesiones de 2 horas por semana	Enseñanza en técnicas de conciencia plena, debates grupales y coloquios. Actividades en casa mediante material audiovisual.	No especifica

17	Programa MET (maestro eficaz y técnicamente preparados).	Capacitar a los profesores en estrategias que contribuyan a la adquisición de CSE.	Cuatro días de capacitación en 6 meses.	Psicoeducación (conceptos, estrategias, trabajo de grupo). Se empleó pruebas abiertas mediante casos prácticos.	Salovey y Mayer
18	Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: RULER Approach to Social and Emotional Learning	Capacitar a los docentes en estrategias basadas en la metodología RULER	30 horas de capacitación durante el período de seis meses.	Psicoeducación, trabajo individual y grupal, análisis y solución de casos prácticos alineados a las competencias RULER	Salovey y Mayer

**Nota:** CSE= competencias socio-emocionales, SE=socio-emocionales, Prosocial= Modelo prosocial del aprendizaje socio-emocional de Jennings & Greenberg (2009).

La revisión identificó cuatro modelos teóricos más representativos que sustentan la mayoría de los programas de ASE: el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2006), el modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL (2020) y el modelo de aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009).

En primer lugar, el modelo de inteligencia emocional planteado por Mayer y Salovey (1997) define a la inteligencia emocional como la capacidad de percibir y expresar las emociones y está constituida por un conjunto amplio de habilidades que pueden clasificarse en cuatro dimensiones: percepción y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de emociones y regulación emocional (Mayer et al., 2000). Este modelo se mide mediante el test de inteligencia emocional o MSCEIT de Mayer et al. (2003), el cual se compone de cuatro áreas acordes a su modelo teórico de inteligencia emocional. De forma similar, el *Schutte Self Report Emotional Intelligence Test* (Schutte et al., 1998) es un instrumento elaborado en base al modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) y es utilizado para medir la eficacia de los programas de intervención de ASE. Asimismo, algunos estudios emplearon la metodología RULER la cual es una intervención en CSE para alumnos y maestros elaborada en base al modelo de Salovey y Mayer (Brackett et al., 2019).

En segundo lugar, se encuentra el modelo de Bar-on (2006), el cual define a la inteligencia emocional como un conjunto transversal de habilidades y facilitadores sociales y emocionales que interrelacionados determinan la eficacia con la

que una persona se relaciona con los demás y afronta las exigencias de la vida diaria. Este modelo presenta cinco componentes clave: Habilidades intrapersonales (autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia, autorrealización) e interpersonales (empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales), adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad, resolución de problemas), manejo del estrés (control de impulsos, tolerancia al estrés) y estado de ánimo general (optimismo, felicidad). Además, el instrumento basado en este modelo es el *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 2007).

En tercer lugar, el modelo CASEL o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional, en español) es una iniciativa pionera en el concepto de ASE aplicada al entorno educativo y su objetivo principal es promover la adopción e implementación continuas de aprendizaje social, emocional y académico de alta calidad basado en la evidencia a nivel mundial (Shi et al., 2022). El modelo teórico propuesto por CASEL plantea cinco competencias básicas que están relacionadas entre sí como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL, 2020). Por último, Jennings y Greenberg (2009) proponen un modelo teórico centrado en el aula prosocial donde se enfatiza la interdependencia de las CSE y bienestar de los docentes para el establecimiento de relaciones entre alumnos y profesores basadas en el apoyo, la gestión eficaz en el aula y la implementación exitosa de programas de ASE. Según sostiene el modelo, cuando los docentes carecen de ciertas CSE, su bienestar se

ARTÍCULO ORIGINAL

erosiona, lo que lleva a un deterioro del clima en el aula, el estrés docente y pobres resultados académicos. Por esta razón, el modelo sugiere que se puede desarrollar CSE en profesores mediante programas de reducción del estrés y la atención plena. Precisamente, se evidencia que el programa *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) es utilizado en cinco investigaciones que buscan instruir a los profesores en estrategias de atención plena (Jennings et al., 2013, 2017, 2019; Schussler et al., 2015; Tarrash et al., 2020).

Con respecto al impacto generado por los programas ASE, los 18 estudios seleccionados mostraron tener un efecto positivo en el desarrollo de CSE en profesores. Dichas competencias varían en función del programa de intervención y de aspectos específicos como el modelo teórico de base, la

metodología empleada, el instrumento de evaluación y el diseño de la investigación. De forma similar, las intervenciones tuvieron un impacto positivo sobre otras variables psicológicas como el bienestar, clima en el aula, satisfacción y compromiso laboral y autoeficacia docente. Adicionalmente, se encontró que los programas ASE pueden ser un recurso útil para proteger a los docentes contra problemas de salud mental mediante el desarrollo de CSE, pues demostraron tener, entre otros resultados, un efecto amortiguador sobre sintomatología asociada a estrés psicológico (Jennings et al., 2013, 2017, 2019; Frank et al., 2013; Tarrash et al., 2020), mejora de la calidad de sueño (Frank et al., 2013), reducción del burnout (Castillo-Gualda et al., 2017; Domitrovich et al., 2016; Flook et al., 2013; Frank et al., 2013; Jennings et al., 2013) y disminución de los sentimientos de soledad (Tuluhan & Yalcinkaya, 2018) (Tabla 3).

**Tabla 3.** Síntesis de las CSE logradas por cada programa de intervención, los instrumentos de medición correspondientes y el impacto de los programas en otras variables

Nº	Intrapersonales	Interpersonales	Instrumentos	Impacto en otras variables
1	Autonomía emocional	Competencia social: Interactuar de forma efectiva (Feedback positivo y negativo: cumplidos, críticas y peticiones difíciles).	CDE-A Grupo focal Entrevistas	-
2	Autoconciencia emocional Autogestión emocional	Resolución de conflictos en clase	Entrevistas Grupos focales	-
3	Conciencia plena Autocompasión No juzgar No reaccionar Observación Autoconciencia	Preocupación empática	SCS IMTS IRI	estrés psicológico, bienestar, autoeficacia docente
4	Autorregulación emocional Contemplación	Reaccionar sin juzgar Escuchar sin juzgar	ERQ MTS	Estrés psicológico y bienestar
5	Autorregulación emocional Autocontrol, motivación personal. Uso de emociones Optimismo	Habilidades de comunicación interpersonal: mental, emocional y conductual.	SSREIT CSI	Sentimientos de soledad
6	Autopercepción, Autoconciencia y regulación emocional	Resolución de conflictos con alumnos. Expresión emocional	CDE-A  Conflic Resolution Test	-

7	Comprensión y regulación emocional	No	MSCEIT	Burnout, Satisfacción y compromiso laboral.
8	Regulación emocional adaptativa	Reaccionar sin juzgar Clima positivo Sensibilidad docente	ERQ FFMQ MTS CLASS	
9	Conciencia emocional intrapersonal Autorregulación	Conciencia interpersonal	MTS SELES	Burnout, eficacia docente
10	Inteligencia intrapersonal Manejo del estrés Estado de ánimo	Inteligencia interpersonal Adaptabilidad	EQ-I Entrevistas	-
11	Autoconciencia emocional Control de impulsos Empatía	Comprensión emocional de sus estudiantes.	Entrevistas	-
12	Autoconciencia Observación Reaccionar sin juzgar	No	Grupos focales	-
13	Regulación emocional Expresión de emociones Utilización de emociones.	Tomar la perspectiva de otra persona.	SSREIT IRI CR	-
14	Autorregulación emocional Autoconciencia de emociones No reaccionar Contemplación	No	ERQ FFMQ	Estrés, Burnout, autoeficacia docente y bienestar
15	Autoobservación Actuar con conciencia No reaccionar	Compasión Actuar sin juzgar	SCS FFMQ	Estrés psicológico, burnout, eficacia docente, reduce niveles de cortisol.
16	Autorregulación Autocompasión Observación No juzgar No reaccionar	No	ASRES FFMQ	Estrés, burnout calidad de sueño, bienestar.
17	Conocimiento sobre Inteligencia emocional	Afrontamiento situaciones desafiantes	DCI	Bienestar
18	Respuesta a las emociones	Interacciones personalizadas Cuidado más allá del aula.	EFIS	Burnout y compromiso laboral

**Nota:** SSREIT=The Schutte Self Report Emotional Intelligence Test (Schutte et al., 1998); IRI= El Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1983); CR=Cuestionario reflexivo; ERQ=Cuestionario de Regulación Emocional (Gross & John, 2003); MTS= The Mindfulness in Teaching Scale (Frank et al., 2016); FFMQ= The Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006); CSI=Communication Skills Inventory (Ersanli & Balci 1998); MSCEIT=Intelligence Emotional Test (Mayer et al., 2002); EQ-i= The Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2007); EFIS= The Emotion-Focused Interaction Scale (Rivers et al., 2013); SCS= The Self-Compassion Scale (Neff, 2003; Raes et al. 2011); ASRES= Affective Self -Regulatory Efficacy Scale (Bandura et al. 2003); IMTS= Interpersonal Mindfulness in Teaching (Greenberg et al. 2010); SELES=The Social-Emotional Learning Efficacy Scale (Domitrovich and Poduska, 2008); CDE-A=Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez-Escoda et al., 2010), EQ-iS= Emotional Quotient Inventory: Short (Bar-On, 2002). CLASS= classroom observation (Pianta et al., 2008); DCI=Dealing with Challenging Interaction.

## DISCUSIÓN

La revisión tuvo por objetivo analizar las características teóricas y metodológicas y los resultados de programas de intervención para el desarrollo de CSE en profesores de educación primaria y secundaria, en el marco de investigaciones que tenían como objetivo ver su efectividad. Si bien el análisis realizado en el apartado anterior reporta que los programas sometidos a investigación, fueron diseñados sobre la base de distinciones teóricas y metodológicas diversas, los resultados han revelado efectividad como mínimo en alguna competencia socioemocional, sea esta intrapersonal y/o interpersonal; esto suma a la evidencia previa que ha venido dando luces respecto de la maleabilidad de las habilidades socioemocionales (Lozano-Peña et al., 2021; Oliveira et al., 2021a; 2021b) lo cual contribuye a fortalecer la propuesta de seguir incluyéndolas en la formación de docentes (Aspelin & Jonsson, 2019; Gilar-Colbi et al., 2018; Torrijos et al., 2018) y en la formación continua de docentes (Costa-Rodríguez et al., 2021; Jones et al., 2019; Puertas Molero et al., 2018; Schonert-Reichl, 2019) en tanto dichas habilidades optimizan el desarrollo de competencias socio afectivas necesarias en un contexto educativo.

Los resultados han revelado que la participación de los docentes en programas de ASE, orientados a promover las CSE, tiene un impacto a nivel de su salud psicológica y desempeño de funciones, específicamente en aquellos estudios en las que variables asociadas fueron evaluadas, lo que revelaría que la implementación de dichos programas en la formación y/o capacitación docente se convierte en factor protector de posibles efectos adversos individuales -estrés psicológico, burnout, entre otros- que pueden emerger en el contexto de la función educativa. Esto es coherente con lo que revelan algunas investigaciones respecto de que los profesores que cuentan con mayores niveles en sus competencias emocionales tienen menores síntomas de estrés psicológico, ansiedad y síndrome de burnout (Mérida-López & Extremera, 2017; Oliveira et al., 2021a; Puertas Molero et al., 2018; Sánchez-Pujalte et al., 2021). Por ello, es importante promover el desarrollo de CSE en profesores para mejorar sus recursos internos de afrontamiento psicológico y de esta forma optimizar su bienestar general.

De otro lado, los programas que fueron sometidos a investigación se diseñaron sobre la base de aproximaciones teóricas distintas. Por un lado, se

observaron programas que tienen como base el enfoque de inteligencia emocional como el modelo de Salovey y Mayer y el de Bar-ON, así como el enfoque de desarrollo socio emocional que incluye el modelo de Jennings y Greenberg (2009), así como el modelo CASEL. Al respecto, cabe destacar que el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer permanece vigente en los estudios, a pesar del transcurrir de los años y el surgimiento de otros modelos, lo que se evidencia en su alta frecuencia de citas en diversos estudios en comparación con otros modelos y su importante contribución en la configuración y comprensión de la competencia socioemocional como constructo (Lozano-Peña et al., 2021; Toledo & Bonhomme, 2019). Sin embargo, se han ido fortaleciendo otros modelos que traspasan los límites de una perspectiva individual al incluir otras dimensiones como el componente relacional y el componente contextual como factores relevantes en el desarrollo de las CSE (Aspelin & Jonsson, 2019; Berger et al., 2014; Hoffman 2009).

La metodología contemplada en los programas analizados se configura bajo el formato de programa psicoeducativo, observándose el desarrollo de actividades vinculadas a la práctica reflexiva, actividades experienciales, así como sesiones de orientación individual y de orientación grupal. En esta línea, es importante destacar que el uso de la reflexión y las prácticas experienciales son actividades que contribuyen al aprendizaje y desarrollo de CSE en tanto que proporcionan un medio para explorar constructivamente lo afectivo permitiendo tener mayor control sobre la respuesta emocional en las situaciones de la vida diaria (Milicevic et al., 2016; Shapiro, 2010; Stanley & Bhuvanewari, 2016). Por otro lado, la inclusión de la conciencia plena dentro de las actividades experienciales es relevante ya que la evidencia empírica ha demostrado su correlato neurobiológico (Kral et al., 2018; Raffone et al., 2019), así como su impacto en la dimensión socioemocional (Kemeny et al., 2012; Wimmer et al., 2019). En esa línea, Vaquero-Barba y López (2018) revelan que la incorporación de prácticas y conciencia corporales coadyuvan en la educación emocional al posibilitar el tránsito y el reconocimiento del propio cuerpo en los diferentes estados emocionales.

En cuanto a los procedimientos e instrumentos utilizados para medir el logro de CSE, los estudios revisados muestran una marcada tendencia hacia una evaluación de enfoque individual a través del uso de instrumentos de autoinforme con un reporte adecuado

de las propiedades psicométricas requeridas, lo cual se considera una buena práctica dentro de la psicometría, pues les otorga la validez correspondiente a los resultados del estudio (Aiken, 1985; Hambleton, 2004). No obstante, existen señalamientos sobre la idoneidad del uso exclusivo de instrumentos de autoevaluación, en tanto cuestionan la posibilidad que los maestros logren evaluar con precisión, por ejemplo, la calidad de su comportamiento interpersonal; lo que se sustenta en evidencia empírica que revela que la perspectiva de una persona sobre su competencia socioemocional no necesariamente se relaciona con las valoraciones que hacen otras personas sobre esas mismas competencias; en ese sentido es necesario incorporar otras formas de evaluación (Aldrup et al., 2018, 2020; Monnier, 2015).

Así también, resulta importante incluir procedimientos de evaluación coherentes con la naturaleza relacional de las CSE, que tiene como base el ASE; al respecto, Berger et al. (2014) señalan que el ASE debe ser medido mediante variables sociales y de relación entre el individuo y su contexto y no únicamente mediante competencias y características individuales. En esa línea, se suma la necesidad de considerar la percepción de los demás miembros de la comunidad educativa, como los estudiantes o los padres de familia, como herramienta de evaluación de dichas competencias, lo que contribuirá a fortalecer la objetividad de la evaluación y neutralizar la deseabilidad social (Mesmer-Magnus et al., 2006).

En este marco, también sería importante considerar que la implementación de programas de ASE, orientados al desarrollo de CSE, debe incluir evaluaciones de seguimiento posteriores a la evaluación pos-aplicación del programa para identificar cuáles son las CSE que muestran mayor perdurabilidad a largo o mediano plazo. Por ejemplo, Jennings et al. (2019) encontraron que los efectos obtenidos por su programa de ASE sobre la calidad de sueño y el agotamiento emocional no se mantuvieron a largo plazo, puesto que este tipo de variables podrían requerir un apoyo de intervención más intenso o continuo para producir mejoras sostenidas, mientras que otros aspectos como el afecto negativo, pueden ser menos sensibles al cambio a corto plazo.

#### Correspondencia:

María del Pilar Montero Chicoma

Correo electrónico: maria.montero.c@upch.pe

Brian Florentino Santisteban

Correo electrónico: 20110457@aloe.ulima.edu.pe

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066-1083. doi:10.1037/edu0000256
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <http://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bar-On, R. (2002). *Bar-on Emotional Quotient Inventory: Short*. Multi-Health Systems.
- Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl, 13-25.
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? En R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 1-14). Praeger.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>

- Bisquerra A.R. & Hernández P. S. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <http://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757-1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Castillo-Gualda, R; Fernández Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies* 1(2), 263-272. <http://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 15(43), 641-664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Chianese, C., & Prats Fernández, M. Á. (2021). Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 110-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31282>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2020). *CASEL'SSEL Framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Farias, C. S. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016a). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016b). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098793>
- Domitrovich, C. E., & Poduska, J. (2008). *The Social-Emotional Learning Efficacy Scale*. Johns Hopkins University.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science: the official Journal of the Society for Prevention Research*, 17(3), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- Dumitru, G. (2019). The teachers' need for training in order to help their students through educational counseling. Paper presented at the *Proceedings of the 11th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence, ECAI 2019*, <http://doi.org/10.1109/ECAI46879.2019.9041992>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Ersanlı, K. & Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(10), 7-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21430/229794>
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0>
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2013). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195. <http://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 31,33. <http://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Hambleton, R. K. (2004). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests in multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Lawrence Erlbaum Assoc.
- 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>
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556. <http://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Greenberg, M. T. (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. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <http://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: a principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P. R., Wallace, B. A., & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion* (Washington, D.C.), 12(2), 338-350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Kral, T. R. A., Schuyler, B. S., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2018). Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli. *NeuroImage*, 181, 301-313. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.07.013>
- Letelier, L. M., Maríquez, J., & Rada, G. (2005). Revisión sistemática y metaanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Revista Médica De Chile*, 133(2), 246-249. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872005000200015>
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students / La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- 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* (Basel, Switzerland), 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci8030143>
- Marques, A. M., Fóz, A. Q. B., Lopes, E. G. Q., & Tanaka, L. H. (2021). Emotional education program: A participative intervention with teachers. *Qualitative Research Journal*, 21(3), 274-285. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0052>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT© V2.0): User's manual*. MultiHealth Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- 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>
- Mesmer-Magnus, J., Viswesvaran, C., Deshpande, S., & Joseph, J. (2006). Social desirability: The role of overclaiming, self-esteem, and emotional intelligence. *Psychology Science*, 48(3), 336-356.
- Milicevic, A., Milton (Ven.Thupten Lekshe), I., & O'Loughlin, C. (2016). Experiential reflective learning as a foundation for emotional resilience: An evaluation of contemplative emotional training in mental health workers. *International Journal*

- of *Educational Research*, 80, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.001>
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills - A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84. <https://doi.org/10.13152/IJRVED.2.1.4>
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B. L., Rozman, M., Ojsteršek, A., & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100304. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
- Neef, K (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021a). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021b). 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>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030* (E2030 Position Paper). OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDEA). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., et al. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC Methods Programme*. ESRC.
- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84-108. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *The International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/24344>
- 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 Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padiál Ruz, R., Martínez Martínez, A., & González Valero, 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>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Raffone, A., Marzetti, L., Del Gratta, C., Perrucci, M. G., Romani, G. L., & Pizzella, V. (2019). Toward a brain theory of meditation. *Progress in Brain Research*, 244, 207-232. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.028>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 14(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Saïd, M., Temam, S., Alexander, S., Billaudeau, N., Zins, M., Kab, S., & Vercambre, M. (2022). Teachers' health: How general, mental and functional health indicators compare to other employees? A large French population-based study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11724. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811724>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during

- COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability* (Basel, Switzerland), 13(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2015). Improving teacher awareness and well-being through care: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Shi, J., Cheung, A. C. K., Zhang, Q., & Tam, W. W. Y. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in China. *International Journal of Educational Research*, 114, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102007>
- Stanley, S., & Bhuvanewari, G. M. (2016). Reflective ability, empathy, and emotional intelligence in undergraduate social work students: A cross-sectional study from India. *Social Work Education*, 35(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1172563>
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An intervention study on teachers' social and emotional learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>
- Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, 11(4), 1049-1061. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x>
- Toledo, C. O., & Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: Coordinadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e193070 <https://doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
- Torrijos Fincias, P. T., Sánchez, E. M. T., & Rodríguez Conde, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Tuluhan, S & Yalcinkaya, M. (2018). The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels. *Revista de Cercetare si Interventie Socială*, 62, 151-172.
- Vaquero-Barba, Á. & López, A. M. M. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado*, 22(1), 235-255.
- Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. Education Notes. The World Bank in collaboration with the International Rescue Committee. <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Whittemore, R., & Knafk, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wimmer, L., von Stockhausen, L., & Bellingrath, S. (2019). Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings. *Brain and behavior*, 9(9), e01390. <https://doi.org/10.1002/brb3.1390>
- World Health Organization. (2022). Health promoting schools: An effective approach to early action on noncommunicable disease risk factors. <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/>

Recibido: 03/10/22

Aceptado: 22/12/22