



¿DESDE QUÉ ENFOQUE SE PUEDEN ESTUDIAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PROFESORES?

FROM WHAT APPROACH CAN EMOTIONAL COMPETENCIES IN TEACHERS BE STUDIED?

Juan Pablo Hidalgo Ortiz | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | jhidalgo@ubiobio.cl

RESUMEN

Las emociones juegan un papel indiscutible en la vinculación afectiva, social, familiar y educativa, guiando las acciones de la vida en torno a la satisfacción personal y a una mejor vivencia social. En muchas circunstancias de la vida, un buen nivel de desarrollo de competencias emocionales tiene una incidencia favorable para las personas, familias y grupos, por lo mismo resulta comprensible que este desarrollo forme parte de la práctica docente, siendo importante realizar estudios teóricos y reflexivos que favorezcan una mejor comprensión fenomenológica. El objetivo de este ensayo es describir las distintas instancias de uso de competencias emocionales en el profesorado. En el ámbito educativo esto puede ser estudiado bajo tres aristas: al profesorado como formador inicial e intermedio que aporta herramientas para la vida y la convivencia; como individuos al estar influidos de manera casi permanente por sus emociones en su labor; y por la poca información que se tiene respecto a la vocación de estudiar la carrera pedagógica contando con competencias emocionales. Como es sabido, el profesor posee, proyecta, recibe y promueve su emocionalidad, motivo por el cual, toda revisión constituye un aporte necesario de realizar, en la búsqueda de mejores alternativas para fortalecer las competencias emocionales en el profesorado.

Palabras clave: profesorado, competencias emocionales, emocionalidad.

ABSTRACT

Emotions play an indisputable role in the affective, social, family and educational bonding, guiding the actions of life around personal satisfaction and a better social experience. In many circumstances of life, a good level of development of emotional competences has a favorable incidence for individuals, families and groups, therefore it is understandable that this development is part of the teaching practice, being important to carry out theoretical and reflexive studies that favor a better phenomenological understanding. The objective of this essay is to describe the different instances of the use of emotional competencies in teachers. In the educational field, this can be studied under three aspects: teachers as initial and intermediate educators who provide tools for life and coexistence; as individuals who are almost permanently influenced by their emotions in their work; and because of the little information available regarding the vocation of studying a teaching career with emotional competencies. As it is known, the teacher possesses, projects, receives and promotes his emotionality, for which reason, any review constitutes a necessary contribution to be made, in the search for better alternatives to strengthen emotional competences in the teaching staff.

Keywords: teachers, emotional competences, emotionality.

¹ Nota: Este ensayo ha sido elaborado gracias al financiamiento de la Beca de Doctorado otorgada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante Resolución Exenta N° 1202/2024 de fecha 6 de febrero de 2024.



INTRODUCCIÓN

Para iniciar esta revisión es necesario considerar en primer lugar a Urosa (2021), quien señala que a lo largo del tiempo los educadores pueden amoldar sus formas de aplicar las emociones a la vez de mantener las mejores estrategias y reforzar la plasticidad mental para el nuevo conocimiento. Para que pueda desencadenarse este efecto, existen variadas condiciones que deben suscitarse para lograrlo, tales como el ambiente, los recursos didácticos, la actividad física e incluso estimulación mediante la música y las artes (Jensen, 2010).

Los investigadores De la Barrera y Donolo (2009) declaran que desde la neurobiología, el componente emocional es importante para un mejor aprendizaje al intensificarse el trabajo de las redes neuronales y, en consecuencia, pueden contribuir a una mejor toma de decisiones y en una mejor forma de afrontar situaciones. Los autores citan a Damasio (1998) cuya idea fuerza es que la biorregulación es la responsable de generar la emoción considerándola un método de supervivencia y que, más relevante aún, comportamientos como la ética, la creatividad o la razón misma, no podrían ser efectuadas sin una comprensión de las emociones.

En este sentido, el concepto de competencias emocionales (CES) es un término que es consecuencia del desarrollo de casi cien años de trabajo. Uno de los iniciadores de esta temática fue Thorndike (1920) quien define la Inteligencia Social como la capacidad de entenderse con otras personas y ser sensato con estas (Trujillo y Rivas, 2005). Esta idea se mantuvo, subyugada por el período del conductismo, hasta la definición del concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), que dan lugar a las teorías de Inteligencia Emocional (en adelante, IE).

La IE, tiene sus vertientes teóricas, entre las que destacan la de Salovey y Mayer (1997) que la define como una capacidad que permite percibir, utilizar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, favoreciendo con ello un comportamiento adaptativo y la de Goleman (1995) quien, basado en la definición anterior amplía la cobertura del concepto, al mundo entero.

Posteriormente, Elias et al (1997) propusieron una primera definición de competencias emocionales entendidas como capacidades para manejar, entender y expresar los aspectos emocionales para una administración exitosa de las tareas de la vida; a continuación, Saarni (1999) hace una contribución al definir un conjunto de competencias que a su juicio, son las que una persona necesita para desenvolverse en el mundo, mejor adaptado y con mayor confianza en sí mismo.

A inicios de siglo Bisquerra y Pérez-Escoda (2003, 2007) realizan su aporte planteando un modelo que organiza las competencias emocionales en cinco grandes bloques. Del mismo modo, la asociación Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2008) también ha contribuido con su definición al señalar que el aprendizaje emocional se promueve a partir de competencias que promueven la comprensión y el entendimiento del desarrollo socioemocional.

Otro aspecto relevante es la existencia de muchos estudios internacionales y un creciente consenso sobre la importancia y aporte que tiene el desarrollo de las CES proveniente de diversos contextos (Durlak et al., 2011). Esto se observa empíricamente en el estudio de Duncan (2022), al efectuar una revisión sistemática de investigaciones científicas entre 2012 y 2021 en idioma español, indicando como resultado que hay un incremento importante de publicaciones del año 2019 en adelante. Ejemplos recientes como el estudio de



Armstrong y Sandoval (2023) con profesores chilenos, destacan que las emociones se relacionan con la práctica docente y su desempeño a través de las características personales del profesorado, entre ellas el manejo emocional de los demás, las habilidades de relación y el control de la impulsividad.

En estos estudios se destacan los hallazgos de Legette et al. (2023) quienes recalcaron que las brechas de oportunidad pueden reducirse a través del aprendizaje socioemocional transformador; y Oh y Wolf (2023) quienes plantearon una asociación negativa entre agotamiento emocional de los docentes y la función ejecutiva de los estudiantes, y una asociación positiva con la competencia social de los estudiantes.

Por último, pero no menos importante, a nivel de la institucionalidad chilena es posible destacar la Ley General de Educación (Chile, 2009), que plantea que cada nivel educativo debe orientarse hacia la formación integral, es decir, formar para el desarrollo personal en sus dimensiones física, cognitiva, social, afectiva, moral y espiritual. A su vez, a nivel ministerial la Unidad de Currículum y Evaluación (Ministerio de Educación, 2020, p.2) entrega sugerencias para que **“las habilidades socioemocionales sean promovidas en distintos espacios dentro del currículum escolar”**. Luego, en el informe llamado Estándares Pedagógicos (CPEIP, 2022, p.20) se señala que **“las competencias sociales y emocionales de los/as docentes son clave para modular una cultura de aula caracterizada por el apoyo, las relaciones respetuosas y las expectativas de buena convivencia”**. Esto implica que la institucionalidad que regula el ámbito educativo se está encargando de entregar directrices para que el profesorado promueva y trabaje las competencias y habilidades emocionales.

Perspectivas de la Emocionalidad en la Educación

Perspectiva Sociológica

De esta perspectiva, se han seleccionado dos teorías que permiten delinear un camino respecto a la forma en cómo se interpreta el comportamiento en relación a la emocionalidad en aula. Es posible pensarlas respecto del intercambio producido entre las personas con la posibilidad de afectarse de forma bidireccional (Ariza, 2020). En primer lugar, la Teoría Interaccional Social (Kemper, 1978) que sostiene que las emociones surgen generalmente de relaciones en el contexto social y pudiendo tener las formas antagónicas, por ejemplo: orgullo/resentimiento, satisfacción/frustración, rabia/alegría. La jerarquía es una condición necesaria para el surgimiento de la experimentación de la emoción, interpretado según el cómo esta interacción define la experimentación ventajosa o no de la emoción (López & Robles, 2021). En segundo lugar, se trae a la palestra la obra de Turner y Stets (2006) quienes explican en su Teoría de las Expectativas, que el valor que le atribuye un alumno a un objeto está vinculado con la expectativa previa que posee y que como consecuencia modifica la experiencia emocional. De este modo, la gestión emocional del profesor como líder al reconocer la prioridad de la experiencia emocional es importante para encausar una mejor expectativa, la cual consiste en la interacción de la cognición y la emoción (Secco, 2021) que transporta al alumno a cambiar su comportamiento.

Perspectiva Psicológica

Considerando ahora el ámbito psicológico, se han seleccionado tres desarrollos teóricos que presentan relevancia para esta problematización a partir de la idea de cognición como elemento fundamental para desencadenar una emoción. Piaget (1981) indica cómo la interacción entre procesos mentales y emociones se entrelazan de forma superpuesta y alternada, influyendo continuamente al desarrollo al brindar capacidad de decisión entre éxito y fracaso, y las funciones del pensamiento en general. Esto se relaciona con la afectividad y con la elección según intereses, siendo posible asociar esta capacidad de decisión con la tercera etapa de la llamada Teoría de la Evaluación Cognitiva de Lazarus (1968).



Lazarus señala que en un estímulo emocional se producen tres hechos: primero una evaluación cognitiva, luego la respuesta emocional desencadenada y finalmente el comportamiento para enfrentar tal situación. Finalmente, a partir de la definición de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) es importante clarificar que el enfoque que presentan sobre las emociones es respecto a percepción, facilitación, comprensión y regulación. Al tomar en cuenta estos autores, se comprende el carácter objetivo que debe tener el profesorado al poseer competencias emocionales y generar una toma de decisiones efectivas en virtud de estimular una respuesta apropiada del alumno.

Perspectiva Moral

La perspectiva moral es relevante para tomar en cuenta el cómo la emoción dentro del ámbito educativo propone buscar siempre el bien o más precisamente el bienestar de quienes interactúan en él. La crítica sobre la censura, silencio, condena, represión y proscripción de las emociones en el contexto educativo repercute por una escuela que prioriza que los niños sean mudos y en donde la conversación sea penalizada (Toro, 2011; 2017). En segundo lugar y relacionado a lo anterior, la consecuencia más profunda es lo que Goleman (1996) denomina una forma de "analfabetismo emocional", el cual, si llega a un nivel alto en una persona, no es capaz de poner en práctica las competencias emocionales básicas (Valdés & Gutiérrez, 2018). Por otro lado, Mujica et al. (2019) mencionan que hay emociones personales que siendo positivas o negativas impactan en el bienestar, por lo que el rol del profesorado es adquirir e instalar herramientas para la identificación de una emoción y el efecto que tiene sobre el otro. A raíz de estos estudios, se expresa que un modelo de educación emocional efectiva, involucra que el profesorado a partir de sus CES sea parte de una práctica educativa con mayor reflexión y alcance social, considerando la realidad contextual y promoviendo el bienestar.

Perspectiva Educativa

La cuarta perspectiva relaciona la actividad docente con los conocimientos que pueden complementarse con la educación emocional. Uno de estos conocimientos se refiere a la educación patrimonial como un componente de las competencias emocionales, describiendo que el conocimiento de lo propio dentro de una comunidad puede generar un entorno emocional propicio para la motivación, identificación y asimilación, así como también potenciar destrezas y habilidades para la convivencia social: respeto, empatía, flexibilidad y adaptabilidad (Trabajo & Cuenca, 2017).

Al respecto, Fernández et al. (2021) efectúan un estudio sobre las bases curriculares del sistema escolar chileno, concluyendo la necesidad de que los profesores sean formados en el eje emocional tanto en lo teórico como en lo práctico, para poder favorecer la concretización en sus prácticas pedagógicas y en el manejo relacional con niños y niñas.

El modo de comprender las emociones dentro de la actividad profesional, relaciona la comprensión misma del mundo con la forma de recepción de estímulos externos que impactan al ser humano, esto tomando en cuenta lo aportado por Feldman y Blanco (2006).

Importancia de las competencias emocionales en el profesorado

La importancia de las CES permite develar dificultades que son complejas dentro de la escuela y que deben ser atendidas como son las enfermedades laborales. A nivel internacional se ha demostrado que hay un aumento en los niveles de trastorno psicológico en los docentes, cuyo motivo principal sería el desenvolverse en ambientes con mucho estrés (García-Domingo, 2021), principalmente en la época de pandemia donde estos niveles tendieron a aumentar significativamente debido a exigencias que variaron



las condiciones laborales de forma dramática e incrementaron afectaciones como ansiedad, cansancio, enojo, frustración, agotamiento, agobio y crisis emocionales (MINEDUC, 2024).

Por todas estas razones, las competencias emocionales de los futuros educadores para el siglo XXI son necesarias para los nuevos retos que este trae: frustraciones, capacidad crítica, adaptación, superación y la no-rivalidad (Rueda & Filella, 2016), y para afrontar los distintos tipos de situaciones (López-López et al., 2022).

Un segundo ámbito de importancia, al desarrollar las CES, corresponde a la mejora en el desempeño profesional. El profesor con más CES es capaz de mostrar mejores habilidades en la generación de climas de aula favorables, promoviendo el desarrollo cognitivo, emocional y académico de sus estudiantes (Little y Cohen, 2016), también es más propenso a demostrar una mejor capacidad de tener una clase efectiva, ya que comprende de mejor forma, las dinámicas de los conflictos al momento de buscar opciones de resolución (Jennings & Greenberg, 2009), y usando la conciencia emocional, puede reforzar su propio bienestar (Samnøy et al., 2022).

Por estos motivos, resulta conveniente para el profesorado emplear de forma correcta estas competencias a pesar de las dificultades como la alta exigencia, la desvalorización y otras condiciones adversas que generan un peligro para el cumplimiento del objetivo educativo (Puertas et al., 2018). Es posible entonces afirmar que un profesor bien preparado puede ser más consciente, tener una visión más aguda para visualizar situaciones conflictivas, acrecentar su razonamiento moral (Palomera et al., 2019), afectar de forma positiva a sus estudiantes (Becker et al., 2014) y reducir el riesgo de enfermedades mentales debido a la carga laboral (Keller et al., 2014).

Modelos de competencia emocional utilizados en la literatura.

En la tabla 1 se observa el conjunto de definiciones recopiladas para comprender la evolución de este término. En un principio se acuñó el término de "inteligencia social" (Thorndike, 1920), el cual fue siendo desarrollado hasta el nombre "inteligencia emocional" (Goleman, 1996) –en adelante, IE–, hasta que Elias et al. (1997) diseñaron la primera definición de "competencia emocional" como capacidades de reconocimiento de distintas emociones que permiten mejorar las actividades diarias de cada persona; posteriormente Saarni (1999) hace una contribución al definirla de forma apartada de la IE; ya iniciando el siglo XXI aparece el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2003), siendo uno de los más usados a nivel hispano; y finalmente el concepto acuñado por CASEL (2008) usado con bastante frecuencia a nivel anglosajón.

Tabla 1.

Cronología de Definiciones de Competencia Emocional.

Autores	Concepto	Definición
Thorndike (1920)	Inteligencia Social	Capacidad de entenderse con otras personas y ser sensato con estas (mencionado por Trujillo y Rivas, 2005)
Gardner (1983)	Inteligencias Múltiples	Conjunto de 12 inteligencias potenciales que dependen del contexto.



Salovey y Mayer (1990)	Inteligencia Emocional	Es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.
Goleman (1996)	Inteligencia Emocional	Es la capacidad de reconocer las emociones – tanto propias como ajenas – y de gestionar nuestra respuesta ante ellas.
Elías <i>et al.</i> (1997)	Competencia Emocional	Capacidades de manejar, entender y expresar los aspectos emocionales para una administración exitosa de las tareas de la vida.
Saarni (1999)	Competencia Emocional	Un conjunto de capacidades y habilidades articuladas que una persona necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante, con una mejor capacidad de adaptación y confianza en sí misma.
Bisquerra y Pérez-Escoda (2003)	Competencia Emocional	Un conjunto de características de la emoción que un profesional debe tener en cuenta para su quehacer.
CASEL (2008)	Socio-Emotional Competencies	Competencias que promueven la comprensión y entendimiento del desarrollo socioemocional.

Nota: elaboración propia

De acuerdo con la evidencia reportada en los últimos años es necesario señalar que las CES aplicadas al profesorado como parte de su actividad, son una temática de creciente interés científico, pero aún no han sido totalmente consideradas ni divulgadas como una competencia relevante en la formación docente (Mortigo & Rincón, 2017; Duncan 2022).

Las investigaciones referidas a las CES del profesorado alcanzan una presencia relevante de factores intrapersonales, interpersonales, y manejo del estrés relacionadas al modelo de Gross (Bustamante & Mejía, 2020; Sánchez & García, 2020); intervenciones basadas en el modelo de Bar-On (Dolev & Leshem, 2017); basadas en el modelo de Bisquerra (Fotopoulou et al., 2019; Huertas-Fernández, 2022; Palma et al., 2021); el uso de CASEL con un número de instrumentos aplicados cercano a 25 en los últimos 20 años (Martínez-Yarza et al., 2023) y otras basadas en mindfulness, bienestar y resiliencia (Kang, 2023).

La labor de educar, es una preocupación latente (Torres-Rojas et al., 2020), por lo que a partir de los modelos considerados se abre una oportunidad de profundizar en CES específicas del profesorado. La pregunta de cuál modelo podría representar mejor las CESP es un tema a seguir debatiendo. A raíz de esto se indica que la mejor opción es revisar lo más relevante de cada uno, para establecer una conceptualización más completa.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relevancia que ha adquirido el constructo de competencias emocionales ha suscitado la maleabilidad de sus componentes, sobre todo si se considera que el desarrollo de literatura ha abarcado (aunque de forma insuficiente aún) a los escolares más no tanto a los docentes. Al respecto, Milicic (2020) plantea que existe poco desarrollo de este constructo en los profesores en particular, e incluso la ausencia del mismo en lo que respecta a la formación inicial de profesores en Chile, pero favorablemente se ha ido generando un interés progresivo en este ámbito.

Una de las ideas relevantes, es que los profesores se deben nutrir de conocimiento relacionado con la emocionalidad de forma habitual y así poder incorporarla de forma permanente en su trabajo. A juicio de Milicic (2020), los modelos que contribuyen a una conceptualización de las CESP y que van en directa relación con la incorporación a la práctica son los siguientes: en primer término el Modelo Pentagonal, que destaca los componentes que involucran la individualidad en el manejo emocional como lo es la conciencia, autonomía y regulación emocional; en segundo término el Modelo de Bar-On con las componentes asociadas a las relaciones interpersonales como la adaptabilidad, y manejo de estrés; y finalmente el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey con el componente educativo de facilitación del pensamiento. Según Martínez-Saura et al (2022), la frecuencia de los trabajos con base en estos modelo es de 10%, 15% y 20% respectivamente.

Respecto de cómo las CES permiten establecer patrones de comportamiento organizacional favorables para una mejor convivencia y

cohesión dentro del establecimiento, así como el clima organizacional, el liderazgo y la satisfacción laboral (Chiang et al., 2012; 2014), aún se encuentran en estudio. Es así como el cansancio emocional, el bournout y otras patologías asociadas están siendo abarcadas en la literatura como elementos disruptivos de la emocionalidad en la escuela, por lo que el análisis del profesor respecto de sus CES también sería importante de desarrollar y lo habilitaría para identificar problemas de salud mental.

En el contexto psicométrico, la cantidad importante de instrumentos existentes, promueve que estos métodos sean siempre tema de cambio y crítica (Fernández & Extremera, 2016), en virtud de mejorar la capacidad métrica y la comprensión de la vinculación entre habilidad y rasgo. La posibilidad de definición de constructos va de la mano con su estructura, pudiendo tener variantes tales como indicadores formativos o redes de relación psicométrica (Lange et al., 2020; Oliveira et al., 2021). La eficiencia psicométrica del constructo de competencias emocionales del profesorado será fuente importante de hallazgos que garanticen su visión como un sujeto emocional y emocionalmente competente y, por tanto, lo que el autor de este ensayo contempla para iniciar un camino metodológico en la concreción de tales metas.

A raíz de lo expuesto en este trabajo, es claro que el éxito de una mente capaz de crear, razonar y analizar se obtiene a partir del conocimiento emocional y del aprendizaje cerebral. Es por tal razón que, producto de cien años de discusión, idas y vueltas, redefiniciones y pruebas empíricas, se está logrando un crecimiento en los últimos cinco años en la comprensión de la competencia emocional del profesorado, y se está en una época de inserción fuerte en la discusión académica y educativa.



El profesorado constituye un pilar fundamental en lo que es la emocionalidad en el aula, por lo que el desarrollo de sus competencias emocionales se vuelve un tema en el cual se

debe seguir indagando y explorar mejores alternativas para emigrar hacia nuevos modelos que respondan a las necesidades actuales y propias de los docentes.

REFERENCIAS

- Ariza, M. (2020). *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas (1ra ed.)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. <https://shorturl.at/lwcYl>
- Armstrong, S., & Sandoval, E. (2023). *Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia*. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(2), 17-40. <https://doi.org/mw8z>.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bustamante, L., & Mejía, A. (2020). Programa de formación y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica*, (28), 82-100. <http://hdl.handle.net/11407/6375>
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- CASEL (2020-2024). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Disponible en: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chiang, M. M., Núñez, A., & Huerta, P. (2012). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *ICADE. Revista de la Facultad de Derecho*, (72), 49-74. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/407>
- Chiang, M. M., Gómez, N. M., & Salazar, C. M. (2014). Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile. *Cuadernos de Administración*, 30(52), 65-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225033236007>
- Ministerio de Educación, Chile (2009). *Ley 20.370 Establece la Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>



- CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos*. <https://shorturl.at/8hxlj>
- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate*, 5, 63-80. <https://doi.org/10.18682/pd.v5i0.452>
- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86. [https://doi.org/10.1016/S0165-0173\(97\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0165-0173(97)00064-7)
- De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-17. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm#a>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/grw6>
- Duncan, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/gqh>
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators (1st ed.)* ASCD: Alexandria, VA, USA.
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., & Alegre, A. (2019). Improving Social Cohesion in Educational Environments Based on A Sociometric-Oriented Emotional Intervention Approach. *Education Sciences*, 9(1), 24. <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/mwgd>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional (1ra Ed.)*. Kairós.



- Huertas-Fernández, J. M. (2022). Competencias emocionales del profesorado de secundaria. Un análisis a través de la entrevista autobiográfica y el life coaching. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/135533>
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e Implicaciones Educativas*. (1ra Ed). Narcea.
- 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>
- Kang, H.J. (2023). Self-determination and Socioemotional Learning Interventions on Educator's Psychological Health and Well-Being: A Systematic Review. In: Ng, B. (eds) *Self-Determination Theory and Socioemotional Learning*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7897-7_14
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). New York: Routledge.
- Kemper, T.D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- Lange, J., Dalege, J., Borsboom, D., van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2020). Toward an Integrative Psychometric Model of Emotions. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 444-468. <https://doi.org/10.1177/1745691619895057>
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and Adaptation: Conceptual and Empirical Relations. Paper Presented at the Nebraska Symposium on Motivation.
- Legette, K. B., Halberstadt, A. G., & Cassidy, C. (2023). Reducing racialized opportunity gaps through teachers' anti-racism social-emotional competency training and education. *Theory In to Practice*, 62(4), 366-379. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2258736>
- Little, M., & Cohen, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- López, O., & Robles, A. (2021). Procesos socioemocionales de universitarios ante la escolarización remota de emergencia a causa de las medidas sanitarias por COVID 19. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 13(36), 12-24. Disponible en: <https://rb.gy/xstdvn>
- López-López, V., Lagos-San Martín, N. G., Hidalgo-Ortíz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional*. San Juan, Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Martinez-Saura, H. F., Calderón Luquin, A., & Sánchez-López, M. C. (2022). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32.



- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16, 1475–1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books, New York, pp. 3-31.
- Milicic, N. & Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En: Corvera & Muñoz (editores). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Colección Senado.
- Ministerio de Educación, Chile (2020). *Actividades para desarrollar Habilidades Socioemocionales*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://shorturl.at/CA4Ug>
- Ministerio de Educación, Chile (2024). *Plan de Acción. Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. <https://shorturl.at/tYM3H>
- Mortigo, A., & Rincón, D. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Redipe*, 7(2), 104-113.
- Mujica, F. N., Orellana, N. del C., & Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.4>
- Oh, J., & Wolf, S. (2023). Negative effects of teacher burnout on student executive function and social-emotional outcomes. *Educational Psychology*, 43(4), 304–325. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205067>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Ossa, C., & Lagos, N. (2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Práxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palma, M., Lagos, N., & López-López, V. (2021). Diseño de un programa de educación socioemocional para docentes de educación básica. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 129–134. <https://doi.org/mw83>
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity. Their relationship during child development. Annual Reviews Monograph*. Palo Alto, California. Annual Reviews.
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista*



Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(2), 128–142.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

Rueda, P. M., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/mw84>

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Samnøy, S., Jenssen, E. S., Thurston, M., Wold, B., & Tjomsland, H. E. (2022). Enhancing Teachers' Emotional Awareness Through Continuing Professional Development: Mission Possible? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 886–899. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114539>

Sánchez, L., & García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/mw85>

Secco, A. (2021). *Del liderazgo al neuroliderazgo en las organizaciones; el análisis de los mecanismos intelectuales y emocionales vinculados a la gestión de las organizaciones*. Universidad Nacional de San Martín. <https://shorturl.at/uwd5F>

Torres-Rojas, I.S., Gutiérrez-García, R.A., Cudris-Torres, L., Manjarres-Hernández, M.T., & Acuña-Bravo, W. (2020). Importance, need and presence of emotional competences in the formation of licenses in Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 296-303. <https://www.researchgate.net/publication/343049916>

Toro, J.M. (2011). Educar con co-razón: latidos para una escuela emocionante y creativa. Oroval. *Revista del CEP Valle de La Orotava*, 16, 26-33. <http://hdl.handle.net/11162/196177>

Toro, J.M. (2017). *Educar con co-razón*. Desclée de Brouwer.

Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, (40), 159-174. <https://doi.org/mw86>

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>

Turner, J., & Stets, J. (2006). *The Sociology of Emotions*. Cambridge University Press.

Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Miscelánea Comillas*, 79(154), 271-305. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.009>

Valdés, V., & Gutiérrez, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8, 1-28. <https://doi.org/mw88>