



COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA REVISIÓN

EMOTIONAL COMPETENCIES IN INITIAL TEACHER TRAINING: A SYSTEMATIC REVIEW

Ana Quiroz Bravo <https://orcid.org/0009-0006-6075-659X> | Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Chile | anaquirozbravo@gmail.com

Andrew Philominraj <https://orcid.org/0000-0003-2251-7150> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Chile | andrew@ucm.cl

Rodrigo Arellano <https://orcid.org/0000-0001-8671-3623> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Chile | rarellano@ucm.cl

Nelly Lagos San Martín <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219> Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Chile | nlagos@ubiobio.cl

RESUMEN

Las competencias emocionales son las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás. Un adecuado desarrollo de estas en los docentes promueve un clima emocional propicio para fomentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en la formación docente no se evidencia una formación emocional de manera directa y organizada. El objetivo de esta revisión sistemática es analizar artículos sobre competencias emocionales en la formación inicial docente publicados en los últimos 5 años en las bases de datos Scopus y Web of Science. Para el análisis descriptivo se definen criterios relevantes, tales como los enfoques de investigación, contextos, metodologías e instrumentos que utilizaron los estudios de investigación; asimismo, se proponen análisis temáticos a partir de tópicos que sintetizan los hallazgos más relevantes de estos trabajos. Luego de esta revisión es posible concluir que la literatura afirma que la educación emocional impacta positivamente en el bienestar personal y profesional, mejora el desempeño cognitivo, beneficia la salud mental, favorece la resiliencia y fortalece un mejor afrontamiento del estrés, así como también reclama una incorporación de las competencias emocionales en la formación de profesores más integrada al currículo de formación.

Palabras clave: Competencias emocionales, Inteligencia emocional, Formación inicial Docente, Revisión Sistemática.

ABSTRACT

Emotional competencies are the skills, knowledge, and attitudes that enable individuals to recognize, understand, and manage their own emotions and those of others. Adequate development of these competencies in teachers promotes an emotional climate conducive to student motivation and learning. However, teacher training does not directly and systematically address emotional training. The objective of this systematic review is to analyze articles on emotional competencies in initial teacher training published in the last five years in the Scopus and Web of Science databases. For the descriptive analysis, relevant criteria are defined, such as the research approaches, contexts, methodologies, and instruments used in the research studies. Thematic analyses are also proposed based on topics that summarize the most relevant findings of these studies. After this review, it is possible to conclude that the literature affirms that emotional education has a positive impact on personal and professional well-being, improves cognitive performance, benefits mental health, promotes resilience, and strengthens stress coping skills. It also calls for incorporating emotional competencies into teacher training and for greater integration into the curriculum.

Keywords: Emotional Competence, Emotional Intelligence, Initial teacher formation, Systematic review.



INTRODUCCIÓN

La presente revisión sistemática tiene como objetivo principal el análisis de artículos científicos publicados en los últimos 5 años (2020-2024) en las bases de datos Scopus y Web of Science, referidos a la inteligencia emocional (IE) y las competencias emocionales (CE) en la Formación Inicial Docente (FID). El objetivo de indagar sobre este ámbito en los futuros docentes se debe a la relevancia que le atribuyen organismos internacionales como la UNESCO (2024) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2020) quienes consideran el ámbito socioemocional como un aspecto sustancial en la formación de un ser humano integral, reclamando a los sistemas educativos integrar este desarrollo como complementario al ámbito racional y cognitivo, en pro del bienestar y una mejor calidad de vida.

La IE, según Salovey y Mayer (1990; 1997), se define como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, lo que promueve un pensamiento más adaptativo y una conducta más eficaz. Esta propuesta concibe este constructo como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten reconocer emociones en uno mismo y en los demás, utilizar la información emocional para guiar el pensamiento, comprender los significados emocionales y, a partir de ello, regular las emociones, favoreciendo el crecimiento personal y las relaciones interpersonales.

En este sentido, el concepto se vincula estrechamente con el desarrollo de las CE, entendidas como el repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un manejo adecuado de las emociones en diversos contextos (Bisquerra, 2003). Tanto así que, en muchos casos, se utilizan ambos constructos indistintamente. Para Bisquerra, las CE corresponderían a la aplicación práctica de la IE en la vida cotidiana, lo que implica

reconocer y gestionar las emociones, establecer vínculos constructivos, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos con resiliencia (Bisquerra, 2003, 2009). Desde esta perspectiva, la IE sería la base teórica y conceptual, mientras que las CE representarían su expresión práctica, observable y formativa en ámbitos como la educación, la vida personal y el trabajo.

Para que se desarrollen estos conocimientos, habilidades y actitudes, es preciso contar con un proceso intencionado, formal, continuo y sistemático que proporcione herramientas para afrontar los desafíos de la vida en sociedad (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bisquerra, 2009). Un proceso caracterizado por la reflexión y la práctica de estrategias orientadas al desarrollo de competencias, es decir, la educación emocional (Bisquerra, 2009).

La educación emocional, no solo aborda las emociones propias y ajenas, sino que considera el clima emocional del entorno, la resolución de conflictos y potencia la adquisición de habilidades para una correcta toma de decisiones (Brackett, 2019). El desarrollo de CE beneficia todos los ámbitos de la vida, fomenta el autoconocimiento de las necesidades y valores, incrementa las habilidades para relacionarse adecuadamente con los demás (Casassus, 2006), ayuda a manejar mejor el estrés (Montenegro, 2020) y mejora sustancialmente el rendimiento académico (Proveda et al., 2024).

Debido a la valoración actual del desarrollo de la CE en las aulas, se evidencia un creciente interés por incorporar la educación emocional en los establecimientos educativos de todos los niveles, incluido el universitario. En Chile, los argumentos a favor de la educación emocional han permitido que ocupen un lugar en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza. Estándares de la profesión docente (2021), en su estándar B, en el que se establece que el profesorado debe desarrollar el ámbito socioemocional del alumnado: "Fomentar



habilidades y hábitos que permiten el progreso académico y el compromiso con el aprendizaje". Se enfatiza la promoción de habilidades intrapersonales, como la mentalidad de crecimiento y el sentido de agencia, que apoyan la resiliencia y la acción productiva, así como de habilidades interpersonales (Dominios B y C del MBE, 2021). Este hecho conlleva también la adquisición de estas competencias por parte del propio profesorado, ya que, como se señala en este mismo documento, nadie enseña lo que no sabe ni desde lo que no se es.

Desde esta perspectiva el docente es un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un aspecto clave que se le forme para gestionar sus emociones de manera eficiente, resolutiva y equilibrada (Ávila, 2019), que desarrolle habilidades de empatía en su práctica pedagógica, para así crear conexiones valiosas con sus estudiantes, que le ayuden a crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

No obstante, la relevancia que se ha asignado al desarrollo de las CE, numerosos estudios demuestran que los futuros docentes aún no han recibido educación emocional en su formación (Mora, 2020; Cornejo et al., 2021). Por lo que, no poseen las competencias suficientes para lograr lo que exige el Ministerio de Educación (López, 2005; Hormazábal, 2022). En consecuencia, se evidencia una contradicción entre la formación docente y lo que se espera de los docentes en su quehacer pedagógico y, con ello, una deuda pendiente de la FID.

En investigaciones sobre esta problemática, diversos autores coinciden en que una de las grandes causas de la falta de formación en la FID de este ámbito, se debería a que los planes curriculares están enfocados en el ámbito académico, cognitivo y disciplinar, dejando de lado la formación integral que incluye el desarrollo de CE (Suberviola, 2011; Torres-López, 2022). Adicionalmente, cabe señalar que los programas implementados constituyen esfuerzos fragmentados y de corto plazo (Cohen,

2006), lo que ciertamente perjudica su eficacia. En este sentido, Durlak et al. (2011) plantean que una instrucción que conduzca a un verdadero desarrollo de CE debe ser coordinada, secuenciada, focalizada y explícita.

Es, por tanto, fundamental que en la formación de profesores se incluya el reconocimiento del ámbito emocional como aspecto formativo, además de la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes que habiliten a los futuros docentes a impartir educación emocional en todos los niveles educativos (Torrijos, & Serrate, 2021; Fuentansa et al., 2023; Ossa et al., 2023). Para este propósito, se debe conocer el nivel de competencias emocionales de los docentes en formación, considerado el punto de partida para la incorporación directa y continua de la educación emocional en la FID. Junto con ello, se deberán seleccionar los modelos teóricos y metodológicos que mejor se ajusten al desarrollo de un grupo específico.

Es por lo mismo que las preguntas que guían esta investigación son: ¿Cómo es el desarrollo de CE en la FID, según estudios publicados en revistas indexadas en las bases de datos Scopus y Web of Science, durante los años 2020-2024? ¿Qué enfoques de investigación, contextos, metodologías e instrumentos se utilizan en los estudios de investigación para la enseñanza de competencias emocionales en la FID, de acuerdo a las publicaciones científicas encontradas en las bases de datos Scopus y Web of Science entre los años 2020-2024?

MÉTODO

El presente trabajo corresponde a una revisión sistemática de tipo descriptivo, en la que se seleccionaron y analizaron artículos sobre competencias emocionales en el contexto de la FID publicados en los últimos 5 años. Este tipo de



investigación permitirá describir las estrategias empleadas en la formación de profesores, así como explicar la relación entre la educación emocional y el desarrollo del CE en los futuros docentes.

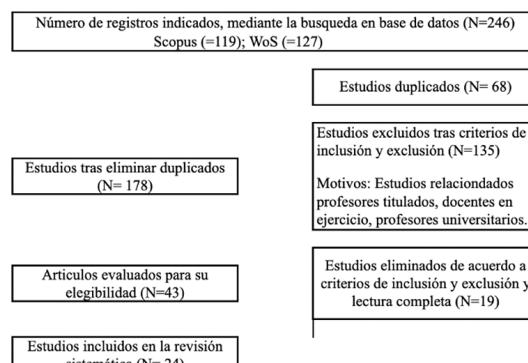
Para llevar a cabo la revisión sistemática, se seleccionaron las bases de datos Scopus y Web of Science, ya que son confiables y de alto impacto internacional y permiten recopilar y documentar artículos de gran relevancia. Para realizar la búsqueda, se utilizó una serie de estrategias de búsqueda que fueron elaboradas y ajustadas al objetivo de identificar artículos coherentes que ayuden a dar respuestas a las preguntas de la investigación.

La estrategia de búsqueda con la que se accedió a las bases de datos fue: ("emotional competencies" OR "emotional intelligence") AND ("teacher training" OR "initial teacher training" OR "Initial Training" OR "teacher education" OR "Pre-service Teachers"). Los criterios de inclusión y exclusión, delimitados para la búsqueda y así asegurar artículos relevantes y representativos, incluyeron artículos de estudios empíricos, de idioma inglés y español publicados desde el 2020 al 2024. Artículos sobre estudios desarrollados con alumnos de pedagogía y que en el título, resumen o palabras clave hicieran referencia a la formación de profesores y a las competencias emocionales o a

la inteligencia emocional. No se consideraron trabajos teóricos, reflexivos o críticos, tampoco libros o capítulos de libros, debido a que lo que se buscaba era que hubiera un aporte desde la investigación.

Luego de la lectura de títulos y resúmenes, se obtuvo un total de 246 artículos, 119 de la base de datos Scopus y 127 de Web of Science. Posteriormente, se realizó una lectura más profunda: se descartaron 135 artículos que no cumplieron con los parámetros establecidos y se eliminaron 68 artículos duplicados, quedando 43. Finalmente, tras la lectura completa y la sumatoria de los criterios de exclusión, se incluyeron en la revisión sistemática un total de 32 artículos. El proceso de selección de artículos se detalla en la figura 1.

Figura 1. Flujograma de las etapas de búsqueda y selección de la muestra



RESULTADOS

Los resultados de la búsqueda sobre IE y CE en los futuros profesores durante los últimos 5 años (2020 a 2024), consideró la revisión y análisis de 24 trabajos señalados en la tabla 1, en la cual se presentan los autores, el año de la publicación, el título, el contexto en que se realizó el estudio, metodología empleada y los instrumentos utilizados de cada uno de ellos.

Tabla 1. Trabajos analizados



Autor y año	Título	Contexto	Metodología	Instrumentos
Gómez et al. (2024)	Conocimiento emocional en una muestra de estudiantes universitarios.	434 estudiantes de educación infantil, primaria y doble grado de Murcia, España	Cuantitativo, no experimental, descriptivo e inferencial.	Cuestionario diseñado ad hoc, Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Salovey et al., 1995)
Dávila y Reis (2022)	Competencia emocional y autoeficacia: consecuencias para la educación científica.	78 estudiantes de educación primaria de la Universidad de Extremadura (España) y de educación básica del instituto politécnico de Santarém (Portugal)	Cuantitativo, no experimental	Cuestionario elaboración propia, Trait Meta Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Y Ramos, 2004). Escala de autoeficacia general (adaptación de Sanjuán, Pérez, & Bermúdez, 2000)
Sanabrias et al. (2023)	Inteligencia emocional, calidad de vida y preocupación por la perspectiva de género en los futuros docentes.	442 estudiantes universitarios de educación infantil y primaria de España.	Cuantitativo, no experimental, descriptivo y exploratorio.	Cuestionario sociodemográfico ad hoc, Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Y Ramos, 2004). Escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género (Miralles-cardona et al., 2018) escala de satisfacción con la vida adaptada para niños (Diener et al. 1985).
García et al. (2021)	Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente	227 estudiantes de primer curso de los grados de educación infantil y educación primaria de la Universidad de Málaga, España.	Cuantitativo, no experimental descriptivo-correlacional	Cuestionario de desarrollo emocional de adultos CDE-A (Pérez-Escoda et al., 2010).



Torrijos y Serrate (2021)	Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales	30 estudiantes de educación social, de pedagogía y del programa interuniversitario de la Universidad de Salamanca, España.	Mixto, pre-experimental con medida pre-test y pos-test	Cuestionario de desarrollo emocional de adultos CDE-A (Pérez-Escoda et al., 2010) y diarios de seguimiento.
Braun y Hooper (2024)	Las competencias sociales y emocionales predicen la salud laboral y el bienestar personal de los docentes en formación	158 maestros en prácticas de educación infantil y primaria, educación secundaria y educación especial de estados unidos.	Cuantitativo, descriptivo y correlacional	Cuestionario de atención plena de cinco facetas (Guet al., 2016). Escala de autocompasión (Raes et al., 2011). Cuestionario de regulación de las emociones (Gross y John, 2003). Cuestionario de trastorno de ansiedad generalizada (Löwe et al., 2010). Cuestionario de salud del paciente (Löwe et al., 2010). Inventario de agotamiento de Maslach (Maslach, 1997). Escala de sentido de eficacia de los docentes (Tschanne-moran, & Hoy, 2001).
Anabalón et al. (2024)	Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile	613 estudiantes de pedagogía de chile	Cuantitativo, descriptivo.	ICEA (López-López et al., 2022)
Sepúlveda et al. (2021)	Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos	359 estudiantes de pedagogía en chile.	Cuantitativo, no experimental del tipo descriptivo y relacional con metodología ex post facto.	Cuestionario de desarrollo emocional de adultos CDE-A. (Pérez-Escoda et al., 2010).



Morales et al. (2020)	Influencia de la resiliencia, el estrés cotidiano, la autoeficacia, la autoestima, la inteligencia emocional y la empatía en las actitudes hacia los derechos de la diversidad sexual y de género	70 estudiantes universitarios que cursaban el grado en educación primaria en la Universidad de Granada, España.	Cuantitativo, observacional, descriptivo y transversal	Trait meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Y Ramos, 2004). Test de empatía cognitiva y afectiva teca (López, & Fernández, 2008)
Schelhorn et al. (2023)	Evaluación de una formación en competencia emocional para futuros docentes.	186 estudiantes de pedagogía de la Universidad de Ratisbona, Alemania.	Cuantitativo. Experimental.	Cuestionario alemán de competencias emocionales (Rindermann, 2009), versión alemana de la escala de conciencia de atención plena Maas (Michalak et al., 2008)
Kyriazopoulou & Pappa (2021)	Inteligencia emocional en la formación docente griega: resultados de una breve intervención.	42 estudiantes de pregrado de un programa de formación de maestros de primaria en la Universidad de Creta.	Mixto, cuasi-experimental.	Cuestionario de inteligencia emocional de rasgos-forma corta (Petrides, & Furnham, 2006), diarios reflexivos.
Ossa et al. (2023)	Relación entre metaconocimiento emocional y autodeterminación en estudiantes de pedagogía.	431 estudiantes de primer año de pedagogía de una universidad chilena.	Cuantitativo, descriptivo y correlacional.	Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y escala de autodeterminación personal adaptada al español (Hess, & Schonfeld, 2016).



Proveda et al. (2024)	Construyendo caminos hacia el éxito: un análisis multínivel de los efectos de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en la formación académica de futuros docentes.	240 estudiantes de grado en maestro de educación primaria de la Universidad de Alicante, España.	Cuantitativo, diseño pre y post test.	El EQ-I:S (Bar-On, 2002). Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), test situacional de comprensión emocional Steu (Maccann, & Roberts, 2008)
Zych y Llorent (2020)	Un programa de intervención para mejorar las competencias sociales y emocionales de maestros de educación infantil en formación.	126 estudiantes del Grado en Educación Infantil de una Universidad de España	Cuantitativo, cuasi-experimental pre y post test.	Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995), Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) (Zych et al., 2018)
Özdemir y Dilekmen (2024)	Formación en inteligencia emocional para futuros docentes de educación primaria: una investigación de métodos mixtos.	73 estudiantes de cuarto año de enseñanza primaria de la Universidad Atatürk, Turquía.	Mixto, Diseño cuasiexperimental pre y post test.	El inventario de inteligencia emocional (Bar-on, & Parker, 2018) Cuestionario de entrevista semiestructurada. Diarios de los participantes
Izquierdo et al. (2023)	Rasgos personales y habilidades emocionales de los docentes en formación: un modelo estructural de la capacidad mental general	196 estudiantes de grado en Educación Infantil o el Grado en Educación Primaria en una universidad en España.	Cuantitativo, experimental con diseño de diseño de grupo de control pre-test-post-test	Prueba G, escala 3. (Cattell, & Cattell, 1994). Inventario de los Cinco Grandes (Costa y McCrae, 1999). Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)
Amponsah et al. (2024)	Inteligencia emocional y rendimiento académico: ¿cómo funciona la relación entre los futuros docentes en Ghana?	291 estudiantes de educación en inglés, ciencias, matemáticas y secundaria, Ghana.	Cuantitativo, encuesta transversal.	Inventario de Inteligencia emocional (Bar-on, & Parker, 2018)
Atik et al. (2024)	Ánalisis de la relación entre la inteligencia emocional, la motivación de logro y la autoeficacia entre los futuros docentes de Turquía.	326 estudiantes en práctica de Educación Primaria, Educación Preescolar, Ciencias, Estudios Sociales y Lengua Turca.	Cuantitativo, transversal.	Escala de Inteligencia Emocional de Rasgos, (Petrides, & Furnham, 2001), Escala de Motivación de Logro AMS, (Smith et al. 1976). Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, & Jerusalem, 1995)



Gavín et al. (2024)	El impacto de la autoestima, el optimismo y la inteligencia emocional en el desarrollo profesional de los futuros maestros de Educación Primaria e Infantil.	798 estudiantes en práctica de Educación infantil y educación primaria de España.	Cuantitativo, transversal.	Escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong, & Law, 2002). Test de Orientación Vital Revisado (Remor, 2006). Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)
García-Martínez (2022)	¿Cómo son los futuros docentes? Análisis de su perfil psicosocial	1022 futuros maestros de educación primaria, infantil, social de España.	Cuantitativo, transversal.	Escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong & Law, 2002). Escala de resiliencia (RS-14, Wagnild, 2009). Escala de salud mental (MH-5, Ware, & Sherbourne, 1992). Autoinforme de los 5 rasgos de la personalidad. RS-14 (Sánchez, & Robles, 2025). Big five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martínez, & John, 1998).
García-Martínez (2021)	Relación entre inteligencia emocional, rendimiento educativo y estrés académico de docentes en formación.	1020 estudiantes de educación primaria, infantil, social de España.	Cuantitativo, descriptivo y correlacional	Escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong, & Law, 2002). Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007)
Porras et al. (2020)	Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía.	569 estudiantes de la facultad de Educación en España.	Cuantitativo, transversal.	Escala Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) Escala Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980)
Semenov et al. (2024)	El impacto del entorno educativo digital en la inteligencia emocional de los futuros maestros de Educación Primaria: una investigación comparativa.	100 futuros maestros formados en un entorno digital en la Universidad Estatal de Kherson y formato presencial de la Universidad Nacional Ivan Franko de Lviv y la Universidad Nacional Lesya en Ucrania	Mixto, cuasi-experimental.	Inteligencia emocional de la personalidad DEIP (Zarytska, 2019). Cuestionario Preparación Profesional de los estudiantes para la actividad innovadora PRSIA (Tsiuniak, 2021)

Nota: elaboración propia

Análisis descriptivos

En términos descriptivos, es posible destacar que los estudios encontrados son mayoritariamente de España (14 trabajos), le sigue Chile (3 trabajos) y luego están otros países (Portugal, Estados Unidos, Alemania, Grecia,



Turquía, Ghana y Ucrania) con un trabajo por cada país. En cuanto al constructo abordado en las investigaciones revisadas—inteligencia emocional o competencias emocionales—, la evidencia muestra que la IE constituye la base de un mayor número de trabajos, siendo el enfoque predominante en la literatura y reflejando una trayectoria investigativa más consolidada en comparación con el estudio de las CE.

El análisis evidencia la existencia de 2 trabajos orientados a la evaluación de la IE y de 3 a la evaluación de las CE. Asimismo, se identificaron investigaciones que buscan establecer correlaciones entre la IE y otros constructos de carácter social o emocional (8 trabajos), así como aquellas que relacionan las CE con distintos constructos (2 trabajos). Un hallazgo relevante de esta revisión es la presencia de ocho propuestas de programas educativos: cinco dirigidas al desarrollo de la IE y tres enfocadas en la educación de CE.

En relación con los participantes de los estudios revisados, se observa que predominan los estudiantes de educación primaria: cinco investigaciones se centraron exclusivamente en este grupo y otras diez los incluyeron como parte de la muestra. En segundo lugar, aparecen los estudiantes de educación infantil; si bien solo un trabajo los consideró exclusivamente, en diez investigaciones se los incorporó junto con otros niveles educativos. En tercer lugar, destacan los estudiantes de pedagogía, orientados a la formación en distintas disciplinas del currículo escolar, quienes fueron el foco de cuatro estudios y estuvieron presentes en otros cuatro. Asimismo, se identificó un trabajo cuya muestra incluyó tanto a estudiantes de formación online como a estudiantes de formación presencial, con fines comparativos. Finalmente, dos investigaciones consideraron a estudiantes de educación social o de educación especial.

Desde la perspectiva de la metodología empleada en los estudios revisados, es posible señalar que todos los que evalúan inteligencia emocional o competencias emocionales lo hacen principalmente desde el enfoque cuantitativo, destacando 11 trabajos de tipo descriptivo y 5 descriptivo-correlacional. En cambio, los estudios cuyo objetivo fue analizar los efectos de programas educativos incorporan métodos mixtos, complementando el enfoque cuantitativo con aproximaciones cualitativas que otorgan un carácter más comprensivo y profundo a la investigación, permitiendo captar no solo los resultados medibles, sino también las experiencias y significados construidos por los participantes.

Se identifican ocho trabajos que declaran el uso del TMMS-24 como instrumento de evaluación de la inteligencia emocional, de los cuales seis emplean la adaptación española (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). También se reporta el uso de la escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong & Law, 2002) en tres investigaciones y del inventario de Inteligencia Emocional en dos (Bar-on y Parker, 2018). En el caso de las competencias emocionales, uno de los instrumentos más utilizados es el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A; Pérez-Escoda et al., 2010), que se utilizó en tres estudios.

Respecto de las variables con las que estos constructos —inteligencia emocional y competencias emocionales— se relacionan, la revisión evidencia una amplia diversidad, aunque la autoeficacia es la única variable que aparece reiterada en dos investigaciones. Finalmente, cabe destacar que, además de los instrumentos estandarizados, cuatro estudios diseñaron cuestionarios propios y tres emplearon diarios de seguimiento, lo cual enriquece la perspectiva metodológica al permitir recoger información contextualizada y ajustada a los objetivos específicos de cada investigación.

Análisis temático



Desde un punto de vista temático, es posible señalar que las y los autores destacan algunos resultados que relevan en sus trabajos. Estos resultados hacen referencia a los tópicos de interés declarados en los objetivos de investigación.

Tabla 2. Tópicos de investigación

Tópicos	Inteligencia emocional	Competencias emocionales
Necesidades de formación	Las competencias más relevantes son las interpersonales. La asignación de importancia de la formación en educación emocional puede variar ligeramente como función del grado estudiado	
Percepción / evaluación	Las personas con una mejor regulación emocional también obtienen puntuaciones más altas de satisfacción con la vida. Los estudiantes manifiestan un bajo nivel percibido de autoconocimiento emocional.	La competencia menos desarrollada por los estudiantes es la regulación emocional. El mayor nivel de logro se observa en las dimensiones de autonomía emocional y competencia social.
Diferencias de acuerdo al sexo, nivel educativo, modalidad de enseñanza o edad	Las mujeres tienden a ser más inteligentes emocionalmente que los hombres. En cuanto al estrés académico, las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres. Las mujeres obtienen mejores puntuaciones en las variables de autodeterminación y metaconocimiento emocional. Las mujeres puntúan más alto en atención emocional y los hombres obtienen valores más altos en las dimensiones de claridad y reparación emocional No se encuentran diferencias significativas de edad ni semestres cursados	Los participantes poseen una conciencia emocional poco desarrollada. Todos los estudiantes perciben que poseen una buena regulación emocional y conciencia social No hubo diferencias significativas en el desarrollo del CE entre hombres y mujeres. La variable edad no influye en el nivel de desarrollo de la competencia emocional. Los estudiantes de primaria superan ligeramente en la competencia de regulación emocional a los de infantil Las mujeres presentan puntuaciones más altas en la competencia social.
	Las mujeres obtienen mejor puntaje en atención emocional, y los hombres, en autoeficacia percibida, claridad y reparación emocional. Se registró una ventaja significativa de la "comprensión de las emociones de los demás" en los estudiantes del entorno presencial, respeto de los estudiantes online	



Correlación	Existe una relación significativa entre la IE, el optimismo y la autoestima	Las competencias emocionales surgieron como las más predictivas de la salud y el bienestar ocupacional de los maestros en formación.
	Existe una correlación positiva entre los niveles de inteligencia emocional y los factores de empatía.	
	Relación positiva y altamente significativa entre la IE y la resiliencia.	
	Se observa una correlación positiva significativa entre la IE y la autoeficacia.	
	La resiliencia tiene un impacto positivo en la salud mental de los estudiantes.	
Efectos intervención	Los hallazgos sugieren que la IE puede influir en el rendimiento académico, pero no es el único factor determinante.	
	El desarrollo emocional se relaciona positivamente con la autodeterminación.	
	Cuanto mayor sea el desarrollo de las competencias emocionales, mayores serán los niveles de salud mental, la prevención del burnout y la predisposición hacia la igualdad por parte del alumnado.	
	Se establecieron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la IE.	
	Las variables en estudio (rasgos personales e inteligencia emocional) inciden en el nivel de formación de los futuros docentes	Después de la intervención, mejora la competencia de claridad emocional. Existen diferencias significativas en la reparación emocional, la autogestión y la motivación
	La implementación del programa fue efectiva para aumentar los niveles de inteligencia emocional de los maestros en formación	Las habilidades de regulación emocional de los futuros docentes mejoraron tras la formación.
	Los hallazgos muestran una mejora significativa en el rendimiento académico	El programa benefició cambios en las competencias de autopercpción, autodeterminación y resiliencia
	La intervención benefició la identificación y la regulación de las emociones.	

Nota: elaboración propia

Por otra parte, los análisis temáticos pueden organizarse en cuatro ejes principales: 1) la educación emocional en la FID, 2) las competencias emocionales de los futuros docentes en términos de fortalezas y debilidades, 3) la influencia positiva de los programas de formación emocional en los estudiantes FID y 4) los retos y perspectivas, que incluyen la necesidad de integrar la educación emocional en la formación docente, a través de metodologías innovadoras para fortalecer las competencias emocionales y el bienestar profesional.



Educación emocional en la FID

Los artículos encontrados, resaltan el hecho de que la mayoría de las intervenciones tanto para favorecer el desarrollo emocional como para conocer las competencias se realizan en Europa, específicamente en España. Por el contrario, son escasas las investigaciones en América Latina sobre competencias emocionales o programas de formación emocional. Este resultado tiene relación con lo mencionado por Vaillant (2018) y Torres-López (2022), ya que, según dichos autores, el currículum de universidades latinoamericanas que imparten carreras de pedagogía prioriza el conocimiento académico y pedagógico, descuidando la importancia de entregar los conocimientos y herramientas para educar desde la perspectiva emocional. Esta situación se contradice con lo mencionado por Vaillant y Manso (2020), quienes sostienen que la formación inicial docente debe responder a las demandas sociales y culturales, formando profesionales flexibles e innovadores que se hagan cargo de la educación según las necesidades del contexto en el que se encuentran insertos.

Competencias emocionales en futuros docentes: fortalezas y debilidades identificadas

Se identifica que las competencias con mayor desarrollo corresponden a la claridad emocional, entendida como la capacidad de comprender e interpretar en profundidad las propias emociones (Mayer y Salovey, 1997), y a la autonomía emocional, es decir, la habilidad de gestionar las emociones de manera independiente, sin quedar supeditado a la influencia de otras personas (Bisquerra, 2003). En contraste, se observa un nivel más bajo en la regulación emocional, definida como la capacidad de influir en y modificar las emociones para ajustarlas a las demandas del entorno (Bisquerra, 2003). Este hallazgo cobra relevancia si se considera que, como plantea Ben-Eliyahu (2019), la regulación emocional resulta fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que repercute directamente en el desarrollo cognitivo y afectivo a largo plazo.

Influencia de los programas de formación emocional en futuros docentes

Los resultados evidencian que los programas de educación emocional tienen un impacto positivo y significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales. Este hallazgo coincide con lo planteado por Filella et al. (2016), quienes sostienen que la formación en educación emocional favorece la conciencia, la regulación y la autonomía emocionales, así como otras competencias vinculadas al bienestar. Asimismo, la participación en estos programas incrementa la autopercepción de las propias competencias, permitiendo a los estudiantes reconocer fortalezas y áreas de mejora, lo que, según Petrides (2001), constituye una habilidad que influye directamente en la calidad de vida y el comportamiento.

Además, se confirma que un nivel adecuado de competencias emocionales repercute positivamente en otros ámbitos, como la salud mental, el rendimiento académico y el manejo del estrés. Del Rosal et al. (2018) y Caqueo-Urízar et al. (2020) coinciden en que la adquisición de estas competencias potencia un estilo de vida más saludable, mejora la autoestima e incrementa la resiliencia, factores que contribuyen al bienestar integral de los estudiantes de pedagogía y los preparan para enfrentar con eficacia los desafíos propios de su formación profesional.

Retos y perspectivas de la formación emocional en la educación inicial docente

Los estudios revisados destacan el alto interés y la motivación que tiene el estudiantado de pedagogía por aprender sobre educación emocional y desarrollar competencias socioemocionales. Sin embargo, aún no existe consenso sobre la mejor forma de integrar la educación emocional en la formación de futuros docentes (Bächler et al., 2020).

De este modo, los resultados analizados ponen de manifiesto la urgencia de innovar el currículum universitario, integrando herramientas que permitan formar docentes innovadores, integrales y emocionalmente competentes, capaces de combinar conocimientos pedagógicos y disciplinares con habilidades socioemocionales (Zembylas, 2004).

En este sentido, uno de los principales desafíos consiste en incorporar la educación emocional para potenciar competencias como la conciencia emocional, la autorregulación y la comprensión emocional. Esta revisión



sistématica propone, como primer paso, identificar los contextos, metodologías y variables de estudio relacionados con la temática, valorar su impacto y contribuir a la sistematización de los aprendizajes de educación emocional en el currículo universitario. De manera complementaria, la UNESCO (2015) plantea la necesidad de avanzar hacia una formación integral que incorpore habilidades transversales como parte esencial del proceso educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión evidencia que la investigación sobre inteligencia emocional y competencias emocionales se concentra principalmente en España, con menor representación en América Latina y otros países, también refleja una trayectoria más consolidada en el estudio de la IE que de las CE (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Wong & Law, 2002). La mayoría de los estudios emplea enfoques cuantitativos descriptivos o correlacionales, también se observa la presencia de métodos mixtos cuando se trata de la implementación de programas educativos para captar tanto resultados medibles como experiencias subjetivas de los participantes (Filella et al., 2016).

Respecto de los participantes, predominan estudiantes de educación primaria e infantil, así como de pedagogía, lo que evidencia la relevancia de fortalecer las competencias socioemocionales desde los primeros niveles de formación docente (Vaillant, 2018; Torres-López, 2022). Las competencias más desarrolladas son la claridad y autonomía emocional, mientras que la regulación emocional se identifica como un área débil, aspecto fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado su impacto en el desarrollo

cognitivo y afectivo de los estudiantes (Mayer & Salovey, 1997; Bisquerra, 2003; Ben-Eliyahu, 2019).

Los programas de formación emocional demostraron un impacto positivo en la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, así como en la autopercepción de competencias y en el bienestar integral de los futuros docentes (Petrides, 2001; Del Rosal et al., 2018; Caqueo-Urízar et al., 2020). Estos resultados confirman que la educación emocional no solo favorece la práctica pedagógica, sino que también contribuye a la salud mental, la resiliencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, se identifican desafíos y oportunidades, como la importancia de utilizar metodologías innovadoras para fortalecer las CE en la educación superior y la necesidad de avanzar hacia una formación integral que combine conocimientos pedagógicos y disciplinares con habilidades emocionales en la formación del profesorado, ya no de modo puntual como es con la implementación de un programa, sino inserto en el currículo educativo. Ello se debe a que resulta clave para formar docentes emocionalmente competentes, conscientes y capaces de responder a las demandas educativas y sociales contemporáneas (Zembylas, 2004; UNESCO, 2015).



REFERENCIAS

- Amponsah, K. D., Salifu, I., Yeboah, R., & Commey-Mintah, P. (2024). Emotional intelligence and academic performance: How does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2305557>
- Anabalón, Y., Toro, M., San Martín, N. L., & López-López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 49(4), 258–266. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05_7064_CoM_Anabalon_v49n4_9.pdf
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Atik, U., Karaman, M., Sari, H. (2024). Examining the Relationship between Emotional Intelligence, Achievement Motivation, and Self-Efficacy among Pre-Service Teachers in Türkiye. *Education Sciences*, 14(5), 526. <https://doi.org/10.3390/educsci14050526>
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 75–106. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachlers5>
- Ben-Eliyahu, A. (2019). The associations between self-regulated learning and the regulation of learning emotions. *Educational Psychologist*, 54(3), 150–165. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614444>
- Bisquerra, R. (2003). *Orientaciones pedagógicas y educación emocional En la educación*. Práxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Braun, S., & Hooper, A. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104654. [https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654Get rights and content](https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654)
- Caqueo-Urízar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irarrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203–222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Casassus, J. (2006). La educación del ser emocional. Cuarto Propio.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>



Cornejo, R., Araya, R., Vargas, S., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>.

Dávila, M. & Reis, P. (2022). Competencia emocional y autoeficacia: consecuencias para la educación científica. *Góngola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18(1), 168–187. [10.14483/23464712.17105](https://doi.org/10.14483/23464712.17105)

Del Rosal, I., Moreno J., & Bermejo, L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9928>

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Filella, G., Cabello, E., Pérez Escoda, N., & Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución assertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 582–601. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>

Fuent Santa, H., Sánchez-López, M., & Pérez, J. (2024). Percepción de futuros maestros sobre la importancia y necesidades formativas emocionales. *Revista Fuentes*, 26(1), 60–71. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23833>

García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>

García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(5), 555–564. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/sjop.12834>

García-Vila, E., Sepúlveda-Ruiz, P.M., & Mayorga-Fernández, J. M. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1). <https://doi.org/10.5209/rced.73819>

Gavín-Chocano, Ó., Checa Domene, L., Valdivia-Casas, M., & García-Martínez, I. (2024). The impact of self-esteem, optimism and emotional intelligence on the professional development of future primary and pre-school teachers. *Teacher Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2340651>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gómez, M., Bermejo, R., y Ruiz, M. (2024). Emotional Knowledge in a Sample of University Students. *Sustainability*, 16(2), 846. <https://doi.org/10.3390/su16020846>

Hormazábal, V. (2022). Formación de profesores en inteligencia emocional ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito? Un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesoras tituladas



- y estudiantes. *Revista Enfoques Educacionales*, 19(2), 79–102. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67625>
- Izquierdo, A., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2023). Pre-Service Teachers' Personal Traits and Emotional Skills: A Structural Model of General Mental Ability. *SAGE Open*, 13(4), 21582440231204179. <https://doi.org/10.1177/21582440231204179>
- Kyriazopoulou, M., & Pappa, S. (2021). Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current in Psychology*, 42, 9282–9292. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02226-o>
- López, E. (2005). La formación del profesorado en competencias emocionales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153–167. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/comunicació-completa-LA-FORMACIÓN-DEL-PROFESORADO-EN-COMPETENCIAS-EMOCIONALES.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). Marco para la buena enseñanza. <https://www.cpeip.cl>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoeoen*, 12(4), 449–461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Mora, P. (2020). *Competencias emocionales en la formación inicial docente: Un estudio sobre su impacto y desarrollo*. Editorial Académica.
- Morales Rodríguez, F., Rodriguez Clares, R., & García Muñoz, M. (2020). Influence of resilience, everyday stress, self-efficacy, self-esteem, emotional intelligence, and empathy on attitudes toward sexual and gender diversity rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6219. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176219>
- OECD. (2020). Improving the development of students' social and emotional skills. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
- Ossa, C., Vasquez, C., & Lagos N. (2020). Relación entre metaconocimientos emocional y autodeterminación en estudiantes de pedagogía. *Revista Perspectiva Educacional* 62(3), 156-180. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1344>
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: a mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1326082. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082>
- Petrides, K. (2001). A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence [Doctoral dissertation, University College London].
- Porras, S. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: Un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80–95. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Poveda, R., Izquierdo, A., Pérez, N., Pozo-Rico, T., Castejón, J. L., & Gilar-Corbí, R. (2024). Building paths to success: a multilevel analysis of the effects of an emotional intelligence development program on



the academic achievement of future teachers. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377176>

Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional intelligence, quality of life, and concern for gender perspective in future teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640. <https://doi.org/10.3390/su15043640>

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>

Semenov, O., Yaremcuk, N., Vitiuk, V., Kashubiak, I., Lukashov, O., & Soroka, O. (2024). Impact of digital educational environment on the emotional intelligence of future primary school teachers: a comparative research. *Amazonia Investiga*, 13(76), 217–227. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.76.04.17>

Sepúlveda, M., Guillén, F., García, E., & Mayorga, M. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105–114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>

Suberviola, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117), 1–17. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959006.pdf>

Torres-López, M. (2022). La educación emocional en el currículo universitario: Un desafío pendiente para la formación integral docente. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=123456789>

Torrijos, P., & Serrate, S. (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. *Estudios pedagógicos*, 47(3), 273-290. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). La Educación Encierra Un Tesoro. Informe Unesco, España http://innovationeducativa.uaem.mx:8080/innovationeducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf<

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREAL/UNESCO.

Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final INFOD e IIPE-UNESCO. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Informe-final-Estudio-formacion-docente-INFOD-abril-2018-Vaillant-v4-1.pdf>

Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>



Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society & Education*, 12(1), 17-30. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2374/3359>