

Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa

Models of socio-emotional teacher competence for educational innovation

JARA-COATT, P.¹

CONSTENLA-NÚÑEZ, J.²

SÁEZ-DELGADO, F.^{3*}

Resumen

El desarrollo de las competencias socioemocionales en el profesorado es crucial en educación. Se examinaron los modelos más recientes a través de una revisión sistemática de la literatura, utilizando el método PRISMA, sobre la base de datos Scopus en febrero de 2025. Se analizaron 12 artículos seleccionados de un total de 120. La evolución de los modelos teóricos demuestra una comprensión profunda de las competencias socioemocionales y subraya la importancia de un enfoque colaborativo y personalizado en el ámbito docente.

Palabras clave: competencia socioemocional- profesorado- modelos de aprendizaje

Abstract

The development of teachers' social-emotional competencies is crucial in education. In this study, the most recent models of social-emotional learning for teachers were examined through a literature review using the PRISMA method, based on the Scopus database in February 2025. Twelve articles were analyzed, selected from a total of 120. The evolution of theoretical models demonstrates a deep understanding of social-emotional competencies and underscores the importance of a collaborative and personalized approach in teaching.

Key words: socio-emotional competence - teachers - learning models

1. Introducción

La pandemia por Covid-19 dejó consecuencias en diversos ámbitos de la vida, como el económico, social, cultural y educacional, afectando especialmente la salud mental del profesorado (Reimers & Schleicher, 2020), el estrés generado por los cambios abruptos y la incertidumbre durante este período ha incrementado los niveles de ansiedad y depresión entre los docentes, afectando su bienestar emocional y su desempeño profesional (Ramos

¹ Doctoranda en Educación. Universidad Internacional Iberoamericana, Campeche, México. pilar.jara@doctorado.unini.edu.mx. Jefa de Carrera Programa de Formación Pedagógica. Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. pilarjara@ucsc.cl

² Jefe de programa de Magister en Pedagogía para la Educación Superior. Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. jconsten@ucsc.cl

³ Directora de Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación. Departamento de Fundamentos de la Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción. fsaez@ucsc.cl *(autor de correspondencia)

Monsivais & Roque Hernández, 2021; Trunce Morales et al., 2020). La Formación Inicial Docente (FID) en Chile no ha logrado incorporar de manera efectiva el desarrollo de las competencias socioemocionales (CSE) en la preparación del futuro profesorado (Cajamarca González et al., 2023; Costa Rodríguez et al., 2021), no se imparten actividades curriculares obligatorias (Valenzuela-Zambrano et al., 2021) se aborda únicamente en la formación continua (Urrutia-Aguilar et al., 2022), por ello, es crucial que el profesorado adquiera estas competencias para lograr trayectorias docentes exitosas y saludables (Lozano-Peña et al., 2022), reviniendo así el bajo rendimiento, el agotamiento profesional y un desempeño laboral que pueda afectar negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (Cajas Norabuena, 2021; Liao et al., 2023).

Cuidar la salud mental del profesorado no sólo beneficia a los docentes, sino que también fortalece el apoyo emocional hacia los estudiantes. Un docente emocionalmente equilibrado contribuye a un entorno educativo más saludable, lo que a su vez favorece una conexión más profunda y empática entre docentes y estudiantes. (Granziera et al., 2022; Lee et al., 2023). Para lograr estos desafíos, las CSE son clave para la educación, ya que desde el punto de vista educativo abarca la autorregulación, que permite gestionar las emociones, la motivación para alcanzar metas, el autocontrol, la empatía para comprender a los demás y las relaciones personales, esenciales para un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo (Samaniego et al., 2024). Es así como las CSE son fundamentales para mejorar la dinámica escolar (Perikleous, 2024).

La creciente complejidad en el ámbito educacional que incluye la violencia escolar (Zych & Ortega-Ruiz, 2021), la sobrecarga laboral de los docentes (Allen et al., 2021), la falta de disciplina y motivación en los estudiantes (Rubio Hernández & Olivo Franco, 2020), la rigidez burocrática e insuficiencia de recursos en las escuelas públicas (Stacey et al., 2023) y la constante evolución de los enfoques pedagógicos exige que los educadores se actualicen y perfeccionen de manera continua. Implementar programas con modelos que fomenten el desarrollo de las CSE puede prevenir patologías como el estrés, la depresión, el burnout y la ansiedad (Trunce Morales et al., 2020) así como generar medidas de prevención o paliativas que aborden los desafíos y necesidades del profesorado (González-Rodríguez & Labad, 2020; Orrego, 2022) se vuelve imprescindible. La falta de estudios sobre las CSE en el profesorado limita la comprensión acerca de cómo éstas afectan en la gestión del aula (Anzelin & Marín-Gutiérrez, 2020; Puertas Molero et al., 2019).

1.1. Modelos de Competencias socioemocionales docentes disponibles

Los modelos teóricos socioemocionales abordan diferentes aspectos del desarrollo emocional y social. Entre ellos, se destaca el Modelo centrado en conocimiento, habilidades y motivación necesarias para gestionar eficazmente las emociones y situaciones sociales (Elias & Haynes, 2008). Los modelos centrados en la inteligencia emocional (Mayer et al., 2016) y los que destacan la capacidad de reconocer y gestionar y regular las emociones (Gross, 1998). La conceptualización de las competencias emocionales (conocimientos, habilidades y actitudes). A lo largo del tiempo, el concepto de aprendizaje social y emocional (SEL) se ha desarrollado, con contribuciones clave de CASEL. Otros modelos importantes incluyen el aula prosocial (Jennings & Greenberg, 2009) y el Modelo Escolar de Competencia Social y Emocional (Collie, 2020). El modelo DOMASEC que destaca el aprendizaje social y emocional, los rasgos de personalidad y la teoría de la autodeterminación, ampliando la comprensión de las competencias socioemocionales en diversos contextos (Schoon & Lyons-Amos, 2017).

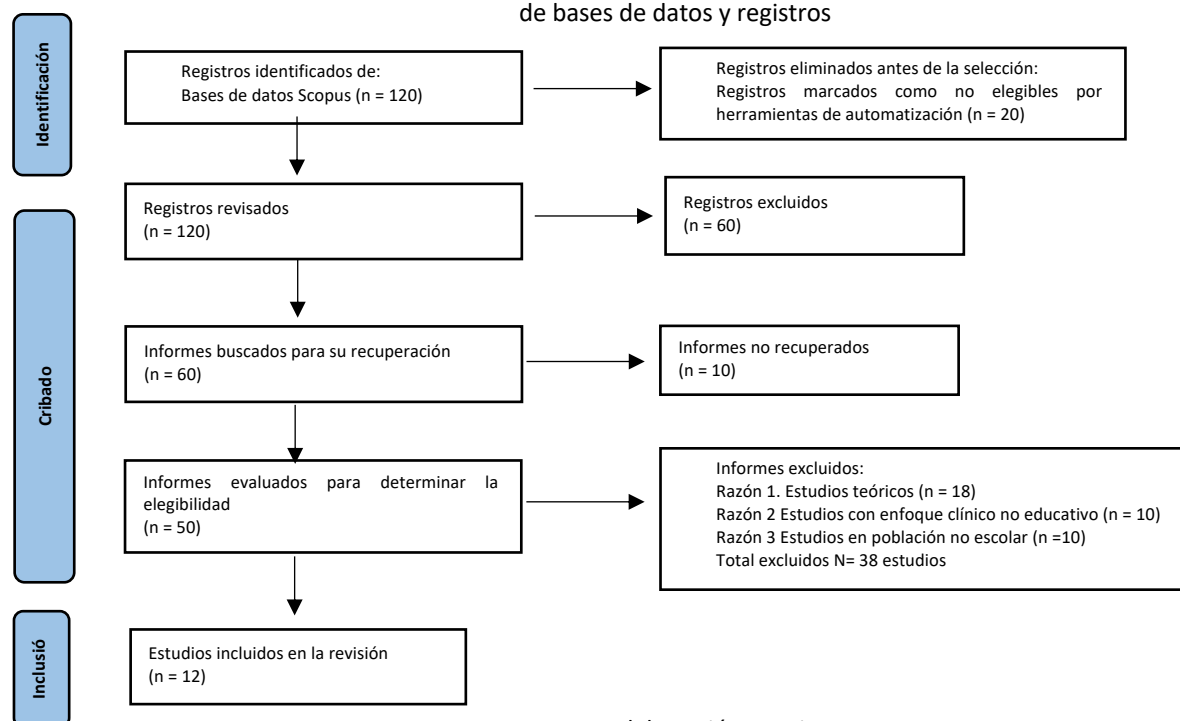
Los modelos descritos han sido aplicados en contextos diferentes a lo educacional y además se definen de manera muy diversa, es decir, capacidades, competencias, habilidades, destacando su aporte al desarrollo de las CSE a lo largo del tiempo. No obstante, pese a la importancia del estudio de las CSE, existen escasas investigaciones que lo hayan abordado solo desde la perspectiva de los docentes (Lozano-Peña et al., 2022; Rodríguez-Saltos et al., 2020; Yataco Valdez et al., 2022), por lo que este estudio de revisión sistemática de literatura pretende dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son modelos de competencias socioemocionales, sus dimensiones, definición, tipo de participantes, países donde se han desarrollado y número de citas?,

comprendiendo que el problema es el vacío de conocimiento es no contar con evidencia sobre los modelos teóricos de las competencias socioemocionales docentes desarrollados en los últimos años. El objetivo del estudio fue caracterizar las investigaciones considerando, (a) nombre del modelo (b) autores y año (c) país de los autores, (d) número de citas del modelo, (e) dimensiones integrantes del modelo (f) población a la que va dirigida (g) características del modelo.

2. Metodología

Se realizó una revisión de literatura con el método PRISMA, la que permite establecer directrices para asegurar una búsqueda adecuada y precisa del tema de estudio (Page et al., 2021). Las fases del método PRISMA para la búsqueda y selección de artículos contemplaron: Identificación, se realizó la búsqueda en febrero 2025 en base de datos Scopus, puesto que se puede acceder a un mayor número de investigaciones y de acceso abierto (AlRyalat et al., 2019), por su interfaz, funcionalidad y herramientas de análisis y su contenido de alta calidad en la amplitud y profundidad de contenido (Schotten et al., 2017), ofrece un 20% de mayor cobertura que Web of Science y ofrece una amplia gama de revistas (Falagas et al., 2008). Las palabras usadas en el algoritmo de búsqueda para modelos de competencias socioemocionales docentes fueron ("social-emotional" OR "social emotional competence" OR "commotional") AND TITLE ("model" OR "theoretical model" OR "theory") AND TITLE-ABS-KEY ("teacher" OR "professor" OR "teacher" OR "educator"). La búsqueda se restringió a los años 2013-2025, sin limitar el idioma. Duplicado, en la cual se eliminaron los estudios que estaban disponibles en más de una base de datos. Cribado, para la elegibilidad de los artículos se eliminaron aquellos que se aplican en contextos diferentes a lo educacional o en educación superior e investigaciones teóricas. Tras aplicar los criterios y eliminar los duplicados, se identificaron 77 artículos, de los cuales se excluyeron 56. La fase de Selección se detalla en el siguiente flujograma, la que incluye 12 estudios sobre los estudios de competencias socioemocionales docentes que se desarrollan en contexto escolar.

Figura 1
Identificación de estudios a través
de bases de datos y registros



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1
Descripción de los criterios para
la extracción de la información

N° de columna	Criterio de extracción	Descripción de la información
1	ID	Número de identificación del artículo
2	Modelo	Se refiere al nombre del modelo teórico en el que se basa el estudio, incluida en la introducción o marco teórico.
3	Referencia	Nombre del autor (es) y año de publicación
4	País	Nacionalidad del autor (es) del modelo
5	Cita	Número de veces que se cita el artículo que describe el modelo
6	Dimensiones	Constructo relacionado con las dimensiones integrantes del modelo
7	Población	Tipo de sujetos donde está dirigido el modelo (estudiantes, profesores, etc.)
8	Caracterización del modelo	Definición conceptual de los componentes del modelo descrito en la introducción o marco teórico

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

Considerando los objetivos establecidos en el estudio a continuación, se exponen los resultados para cada categoría de análisis:

Tabla 2
Matriz de extracción de información de los estudios

ID	Nombre modelo teórico	Autor y año de publicación	País autor(es) del modelo	N° de citas del modelo	Dimensiones integrantes del modelo	Población a la que está dirigido	Caracterización del modelo
1	Social-emotional learning (SEL) and 4Rs: Reading, Writing, Respect, and Resolution (4Rs) with Model My Teaching Partner (MTP)	1. Doyle, N. 2. Gomez, J. 3. Downer, J. 4. Brown, J. 2023	USA	11	1. Autorregulación 2. Conciencia social 3. Toma de decisiones responsable 4. Habilidades sociales 5. Habilidades de relación	1. Profesor 2. Alumno	El componente 4Rs es una intervención universal, basada en la escuela, que integra el desarrollo socioemocional en el currículo de lengua y literatura. El coaching original de 4Rs no estaba estructurado e incluía un alto grado de variabilidad entre pares de docentes y coaches, lo que resultó en una variabilidad significativa en la fidelidad de la implementación entre los docentes. El apoyo para la implementación de MTP consiste en coaching individual basado en videos y acceso a ejemplos de videos de prácticas de enseñanza. El coaching de MTP está estructurado y se centra en mejorar las interacciones en el aula de alta calidad para mejorar la implementación del currículo y el aprendizaje de los estudiantes.
2	MLLs' social-emotional well-being	1. Heineke, A.J. 2. Vera, E.M. 3. Guo, W. 4. Kaye, J., 5. Elliott, J. 2023	USA	5	1. Relaciones con los profesores 2. Percepción de la seguridad de las aulas 3. Beneficios sociales y emocionales del uso de los idiomas familiares 4. Desafíos para la integración con compañeros que no	1. Estudiantes	El bienestar surge como un componente integral, incluido el bienestar social alimentado por relaciones positivas, conectividad y confianza colectiva entre individuos y las emociones emergentes de esas interacciones y experiencias. El bienestar socioemocional influye en cómo los individuos funcionan, se desenvuelven y se recuperan de las experiencias de la vida diaria.

					hablan inglés como segundo idioma 5. Bienestar relacional 6. Bienestar emocional 7. Bienestar colectivo		
3	CASEL Guide for Schoolwide Social and Emotional Learning PATHS intervention	1. Li, Y. 2. Kendziora, K. 3. Berg, J. 4. Greenberg, M.T. 5. Domitrovich, C.E. 2023	USA	28	1. Autoconciencia 2. Autogestión 3. Conciencia social 4. Capacidad de relación 5. Toma de decisiones responsable	1. Profesor de jardín de infantes, primer y segundo grado 2. Estudiantes 3. Directores	La Guía Escolar está diseñada para fomentar múltiples formas de capacidad organizacional, incluido el apoyo de liderazgo para el desarrollo sistémico. PATHS ha producido efectos positivos en el conocimiento social y emocional y en las habilidades de autorregulación de niños urbanos y rurales en múltiples estudios.
4	Social-emotional learning (SEL) Socio-emotional capacity (SEC)	1. Huynh, V.-S. 2. Giang, T.-V. 3. Nguyen, V.-K. 4. Nguyen, C.-H. 5. Bui, H.-Q. 2022	Vietnam	0	1. Autoconocimiento 2. Autoconciencia 3. Conciencia social 4. Habilidades relacionales 5. Toma de decisiones responsable	1. Profesor de escuela primaria	La aplicación del modelo SEL a la docencia debe comenzar con el desarrollo de la capacidad socioemocional (SEC) para docentes y su orientación para practicar el SEL en su trabajo y vida. Cuando los docentes son plenamente conscientes del SEL, pueden enseñar según el marco SEL y guiar a sus estudiantes para que lo practiquen.
5	Social emotional ability development (SEAD)	1. Harris, V. 2. Anderson, J. 3. Visconti, B. 2022	USA	40	1. Interacción social 2. Respuesta empática 3. Respuesta comprensiva 4. Simpatía 5. Regulación emocional 6. Emoción y toma de decisiones 7. Prestar atención a las emociones 8. Aceptar las emociones 9. Comprender las emociones 10. Identificar las emociones	1. Investigadores 2. Profesionales 3. Educadores 4. Familias	El modelo SEAD presenta un sistema de respuestas intelectuales y conductuales invocadas por interacciones entre la capacidad intelectual, los constructos de la inteligencia emocional y las teorías de la inteligencia social, y las circunstancias y contextos ambientales. Aborda las habilidades, competencias y comportamientos de respuesta socioemocionales relacionados. Es el resultado de las interacciones entre la capacidad intelectual (proporcionada por las inteligencias social y emocional) y las circunstancias contextuales, como el aprendizaje social
6	Modelo Pirámide (PM)	1. Swalwell, J.M. 2. McLean, L.A. 2021	Australia	7	1. Comunicación 2. Asertividad 3. Cooperación 4. Empatía 5. Compromiso 6. Responsabilidad 7. Autocontrol	1. Niños de 4 a 5 años 2. Educadores	El modelo de la pirámide (PM) ofrece un marco graduado de estrategias y recursos de enseñanza basados en evidencia, que están diseñados colectivamente para ayudar a los educadores, las familias y las comunidades a fomentar el aprendizaje de la educación especial de todos los niños pequeños, independientemente de las necesidades. La teoría del modelo sobre el cambio de comportamiento de adultos a niños ha llevado a la creación de información y recursos de libre acceso para organizaciones, educadores, familias y comunidades; la capacitación y coaching basado en la práctica para educadores de la primera infancia; el apoyo de sistemas para promover y sostener el liderazgo en la práctica; y procesos de recopilación y cotejo de datos para evaluar el progreso del equipo de educadores y los resultados de los niños. Los sistemas de liderazgo apoyan el desarrollo de la práctica individual y del equipo mediante ciclos de capacitación y coaching basados en la práctica, recopilación de datos del equipo, revisión y reflexión.
7	Social and emotional learning (SEL)	1. Kaye, A.J. 2. Pejic, V. 3. Jordan, M. 4. Dennery, K.M. 5. DeMaso, D.R. 2020	USA	13	1. Autoconciencia 2. Autogestión 3. Conciencia social 4. Capacidad de relación 5. Toma de decisiones responsable	1. Administradores 2. Profesores 3. Personal de apoyo 4. Enfermeras 5. Profesionales de la salud conductual 6. Socios comunitarios	El modelo de intervención se fundamenta en un enfoque colaborativo de aprendizaje, basado en la ciencia de la implementación y en la difusión y adaptación de las mejores prácticas como medio para generar cambios dentro de las organizaciones. El enfoque colaborativo de aprendizaje implica la identificación de equipos locales que se reúnen para participar en un desarrollo profesional de alta calidad y, posteriormente, reciben asesoramiento continuo y específico para aplicar los conocimientos y habilidades aprendidas a lo largo de las sesiones de capacitación.

8	Model of Parenting Risk and Resilience Social-Emotional Readiness	1. Smith-Adcock, S. 2. Leite, W. 3. Kaya, Y. 4. Amatea, E. 2019	USA	22	Procesos familiares 1. Estrés parental 2. Prácticas disciplinarias 3. Normas familiares 4. Participación de los padres en la escuela 5. Participación en el hogar 6. Participación cultural. Preparación socioemocional: 7. Enfoques del aprendizaje 8. Comportamiento externalizante 9. Comportamiento internalizante 10. Autocontrol 11. Habilidades interpersonales	1. Padres en el jardín de infantes 2. Niños	Del modelo de resiliencia familiar propuesto, se desprende que los procesos familiares clave como el estrés parental y la participación escolar no solo afectarían directamente el funcionamiento socioemocional y el rendimiento en lectura de los niños de jardín de infantes, sino que también afectarían los resultados académicos a través del ajuste socioemocional de los niños. La tensión financiera tiene una relación predictiva con la preparación socioemocional y los resultados académicos de los niños. Existe un vínculo entre las prácticas de disciplina positiva con el bienestar social y emocional de los niños y la transición a la escuela (participación en el hogar, la participación en la escuela, las reglas, rutinas y la exposición familiar a actividades culturales como zoológicos y museos)
9	RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning	1. Brackett, M.A. 2. Bailey, C.S. 3. Hoffmann, J.D. 4. Simmons, D.N. 2019	USA	384	1. Autoconciencia 2. Autogestión 3. Conciencia social 4. Habilidades relacionales 5. Toma de decisiones responsable A nivel individual 6. Mentalidad mejorada 7. Habilidades sociales y emocionales más profundas A nivel de entorno 8. Climas emocionales más saludables en escuelas y hogares 9. Pedagogía, prácticas y políticas escolares basadas en el aprendizaje socioemocional	1. Administración y consejo escolar 2. Educadores y personal 3. Familias 4. Estudiantes	RULER como un enfoque, es decir, un conjunto de directrices, principios y prácticas para guiar la implementación y el comportamiento del aprendizaje socioemocional y no solo como un programa de actividades planificadas, aunque la programación secuenciada y estructurada es un componente clave. RULER incluye oportunidades continuas para el aprendizaje personal y profesional de adultos; herramientas para toda la escuela para construir un lenguaje común e inculcar los principios de la ciencia de las emociones en el liderazgo, la enseñanza y el aprendizaje; currículos para las aulas de preescolar a bachillerato; recursos para familias y proveedores de tiempo extraescolar; una plataforma en línea para apoyar la difusión de contenido y proporcionar a las escuelas análisis para monitorear el progreso; y herramientas de medición para respaldar la implementación y evaluación de alta calidad.
10	Clover Model Social-emotional development (SED)	1. Malti, T. 2. Noam, G.G. 2016	Canadá USA	178	1. orientación a la acción 2. control de las emociones 3. asertividad 4. empatía 5. confianza 6. autorreflexión 7. optimismo	1. Niños 2. Adolescentes 3. Profesores 4. Cuidadores	El SED incluye la comprensión, regulación y expresión de las emociones de una manera apropiada para la edad y el desarrollo de la persona, así como la capacidad de establecer, mantener y desarrollar relaciones saludables con compañeros y adultos. Una de sus premisas básicas es que el SED puede describirse como las hojas de un trébol. Las cuatro hojas del llamado "Modelo del Trébol" —acción, asertividad, pertenencia y reflexión— describen las dimensiones mínimas necesarias para comprender las habilidades socioemocionales y la resiliencia de niños, niñas y adolescentes.
11	Social and emotional learning (SEL)	1. Denham, S.A. 2. Bassett, H.H. 3. Zinsser, K. 4. Wyatt, T.M. 2014	USA	532	1. autorregulación 2. conciencia social 3. toma de decisiones responsable 4. habilidades sociales 5. Habilidades de relación	1. Profesores Escuela 2. Padres 3. Compañeros	Las tareas de aprendizaje socioemocional específicas de la primera infancia se centran en mantener una participación positiva en el entorno físico y social, y gestionar la excitación emocional y las demandas cognitivas mantener una interacción social positiva con los compañeros y los adultos.
12	The theory of planned behavior (TPB)	1. MacFarlane, K. 2. Woolfson, L.M. 2013	UK	757	1. Creencias 2. Sentimientos 3. Norma subjetiva 4. Control conductual percibido 5. Intención conductual 6. Comportamiento	1. Profesores	El modelo postula que la intención conductual está determinada por las actitudes, la norma subjetiva y el control conductual percibido. A su vez, el comportamiento está determinado por las actitudes, la norma subjetiva y el control conductual percibido, mediado por la intención conductual. Además, las actitudes pueden considerarse como compuestas de dimensiones cognitivas (creencias) y afectivas (sentimientos).

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Modelos teóricos

De los 12 estudios analizados, se identificaron 12 modelos diferentes. Cuatro artículos incluyeron el modelo de Social-Emotional Learning (SEL) (ID 1, ID 4, ID 7, ID 11). Tres estudios combinaron dos modelos: Guide for Schoolwide Social and Emotional Learning (CASEL) y PATHS Intervention (ID 3); Social-Emotional Learning (SEL) y My Teaching Partner (MTP) (ID 1); Social-Emotional Learning (SEL) y Socio-Emotional Capacity (SEC) (ID 4). Otros estudios desarrollaron los modelos: MLLs' Social-Emotional Well-Being (ID 2), Social Emotional Ability Development (SEAD) (ID 5), Modelo Pirámide (PM) (ID 6), Model of Parenting Risk and Resilience (ID 8), RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning (ID 9), Clover Model SED (ID 10) y The Theory of Planned Behavior (TPB) (ID 12) .

Aunque la mayoría de los estudios se centran en el modelo SEL, varios de ellos combinan este enfoque con otros modelos específicos, como MTP, SEC, o PATHS. Esta combinación sugiere que no hay un único modelo que funcione de manera universal, sino que se requieren enfoques más personalizados para abordar las necesidades específicas de los estudiantes, educadores y familias en diferentes entornos.

3.2. Año de publicación de los modelos teóricos

Los estudios analizados muestran que, en 2023, se desarrollaron tres artículos con los siguientes modelos: SEL con My Teaching Partner (MTP) (ID 1) , MLLs' social-emotional well-being (ID 2) (Heineke et al., 2023) y CASEL con PATHS intervention (ID 3) (Li et al., 2023). En 2022, se publicaron los modelos SEL con SEC (ID 4) (Huynh et al., 2023) y SEAD (ID 5) (Harris et al., 2022) . En 2019, se desarrollaron los modelos Model of Parenting Risk and Resilience (ID 8) (Smith-Adcock et al., 2019) y RULER (ID 9) (Brackett et al., 2019). Otros modelos fueron aplicados en los siguientes años: Modelo Pirámide (PM) (ID 6) (Swalwell & McLean, 2021) en 2021, SEL (ID 7) (Kaye et al., 2020) en 2020, Modelo SED (ID 10) (Malti & Noam, 2016) en 2016, SEL (ID 11) (Denham et al., 2014) en 2014 y The Theory of Planned Behavior (TPB) (ID 12) (MacFarlane & Woolfson, 2013) en 2013. Los estudios muestran una evolución en los modelos de competencias socioemocionales, con enfoques combinados y adaptados a contextos específicos a lo largo de los años.

3.3. País de los autores de los modelos teóricos

En cuanto a los países donde se han desarrollado los modelos de competencias socioemocionales, se observa que la mayoría de los estudios analizados provienen de Estados Unidos, con 9 de ellos (ID 1, ID 2, ID 3, ID 5, ID 7, ID 8, ID 9, ID 10, ID 11). Además, otros estudios mencionan a Vietnam (ID 4), Australia (ID 6), Canadá (ID 10) y Reino Unido (ID 12). La mayoría de los modelos de competencias socioemocionales provienen de Estados Unidos, destacando su liderazgo en este campo.

3.4. Número de citas de los modelos teóricos

En relación con la cantidad de citas de los modelos analizados, era previsible que los publicados con mayor antigüedad sean los más citados. De hecho, el modelo de 2013 (ID 12) es el más citado, con 757 citas, seguido por el de 2014 (ID 11) con 532 citas y el de 2019 (ID 9) con 384 citas. En contraste, los trabajos más recientes muestran cifras más bajas, con el de 2022 (ID 5) alcanzando 40 citas y el de 2023 (ID 3) con 28 citas. Los modelos menos citados corresponden a 2021 (ID 6) con 7 citas, 2023 (ID 2) con 5 citas y 2022 (ID 4), que no ha recibido citas.

3.5. Dimensiones integrantes de los modelos teóricos

En cuanto a los resultados de las dimensiones presentes en los modelos analizados, se destaca que los aspectos más comunes son las habilidades, capacidades y el bienestar de las relaciones, los cuales aparecen en 7 modelos

(ID 1, ID 2, ID 3, ID 4, ID 7, ID 9, ID 11). En el mismo número de modelos, se presenta la toma de decisiones responsable (ID 1, ID 3, ID 4, ID 5, ID 7, ID 9, ID 11). A continuación, con 6 menciones, se encuentra la conciencia social (ID 1, ID 3, ID 4, ID 7, ID 9, ID 11), mientras que la autogestión aparece en 4 ocasiones (ID 3, ID 4, ID 7, ID 9). Otra dimensión destacada es la autorregulación (Merchan & Hernandez, 2018), que se menciona 4 veces (ID 1, ID 6, ID 8, ID 11). La autoconsciencia aparece en 2 modelos (ID 7, ID 9), seguida del autocontrol (ID 6, ID 8) (Flórez-Donado et al., 2018), el autoconocimiento (ID 3) y el comportamiento externalizante o internalizante (ID 8, ID 12). Asimismo, se repiten en 2 ocasiones las dimensiones de aceptación, atención, comprensión, control (Cazallo et al., 2020; Gross, 1998) e identificación de las emociones (ID 5, ID 10), así como la empatía (ID 6, ID 10) (Flórez-Donado et al., 2018) y la asertividad (Flórez-Donado et al., 2018) (ID 6, ID 10).

Existen otras dimensiones que se mencionan sólo una vez, pero que también merecen destacarse: autoconsciencia (Cazallo et al., 2020) (ID 4), relaciones con los profesores (ID 2), interacción social (ID 5), respuesta empática (ID 5) (Samaniego et al., 2024), respuesta comprensiva (ID 5), simpatía (ID 5), comunicación (ID 6), cooperación (ID 6) (Flórez-Donado et al., 2018), compromiso (ID 6), responsabilidad (ID 6) (Flórez-Donado et al., 2018), bienestar emocional (ID 2), bienestar colectivo (ID 2), regulación emocional (ID 5), mentalidad mejorada (ID 9), preparación socioemocional (ID 8), orientación a la acción (ID 10), confianza (ID 10), optimismo (ID 10), creencias (ID 12), sentimientos (ID 12), norma subjetiva (ID 12), control conductual percibido (ID 12) e intención conductual (ID 12).

Las habilidades de bienestar de relaciones (Sáez-Delgado et al., 2023) y toma de decisiones responsables son los aspectos más comunes. También se destacan la conciencia social, autogestión y autorregulación, que son claves para el desarrollo integral de los estudiantes.

3.6. Población a la que están dirigida los modelos teóricos

Otro de los resultados de este estudio está relacionado con la población a la que están dirigidos los modelos. En la mayoría de los modelos se hace referencia a los profesores o educadores (Rodríguez-Saltos et al., 2020; Yataco Valdez et al., 2022), con 10 de los 12 artículos analizados (ID 1, ID 3, ID 4, ID 5, ID 6, ID 7, ID 9, ID 10, ID 11, ID 12), pero de manera exclusiva solo lo describen 10 modelos (ID 4, ID 12). Además, 8 modelos fueron implementados en estudiantes (Llorent et al., 2021; Rodríguez et al., 2019) (ID 1, ID 2, ID 3, ID 6, ID 8, ID 9, ID 10, ID 11), 5 en familias (padres o cuidadores) (ID 5, ID 8, ID 9, ID 10, ID 11), 4 en directores, administradores o consejos escolares (ID 3, ID 5, ID 7, ID 9), 2 en profesionales afines (enfermeras, personal de apoyo, trabajadores socio-comunitarios) (ID 5, ID 7), 1 en investigadores (ID 5) y 1 en adolescentes (ID 10). Los modelos de competencias socioemocionales se dirigen principalmente a educadores, pero también abarcan estudiantes en la relación positiva que puede mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje (Sáez-Delgado, López-Angulo, Mella-Norambuena, Baeza-Sepúlveda, et al., 2022), y en la promoción de autorregulación que generan en los estudiantes (Sáez-Delgado, López-Angulo, Mella-Norambuena, & Casanova, 2022) familias y otros profesionales, lo que resalta la importancia de un enfoque integral (Bolaños, 2020).

3.7. Caracterización de los modelos teóricos

Finalmente, el último resultado se refiere a las características de los modelos analizados. En cuanto al desarrollo socioemocional (ID 4, ID 5, ID 10), se destaca la importancia de este aspecto como una parte integral de la educación, abarcando la comprensión, regulación y expresión de emociones de manera adecuada a la edad y el contexto, así como la creación de relaciones saludables con los demás. En relación con el impacto de la interacción y el apoyo en el aula (ID 1, ID 9, ID 7), los modelos subrayan la relevancia de las interacciones en el aula y el apoyo a los educadores para mejorar las prácticas pedagógicas. Modelos como MTP y RULER se presentan como fundamentales para promover el aprendizaje socioemocional y mejorar el rendimiento académico.

En cuanto al bienestar social y emocional (ID 2, ID 8, ID 10), se establece la conexión entre el bienestar social y emocional y el rendimiento académico, destacando cómo éste influye en el desarrollo y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos cotidianos (Sáez-Delgado et al., 2024). Además, se subraya la relación entre el bienestar socioemocional de los niños y las interacciones con sus familias y su entorno escolar (Schoon & Lyons-Amos, 2017).

Respecto a la vinculación entre familia y educación (ID 8, ID 11), el modelo de resiliencia familiar (Barahona & Chávez, 2024) y las tareas de aprendizaje socioemocional en la primera infancia destacan cómo factores familiares, como el estrés parental y la participación de los padres, afectan tanto el rendimiento académico como el bienestar socioemocional de los niños (Granziera et al., 2022). Asimismo, se enfatiza la importancia de la participación de los padres tanto en la escuela como en el hogar (González & Vásquez, 2023).

Los modelos (ID 6, ID 7) proponen enfoques basados en evidencia, como el modelo pirámide, que brindan estrategias para educadores, familias y comunidades, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, especialmente para niños con necesidades educativas especiales (Jara-Henríquez & Jara-Coatt, 2018). En cuanto al contexto y la adaptación al entorno (ID 5, ID 6), varios modelos destacan el entorno contextual, como el escolar y el familiar (Bossus & Padilla-Carmona, 2023), como factores clave que influyen en el aprendizaje y las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Por último, los modelos orientados a la capacitación (Urrutia-Aguilar et al., 2022) y apoyo a educadores (ID 1, ID 6, ID 7) subrayan la importancia de formar y respaldar a los educadores a través de entrenamientos, coaching y el acceso a recursos y estrategias pedagógicas (Echeverri et al., 2018), a través de la innovación como una de las características de las habilidades interpersonales de los docentes (Constenla Núñez et al., 2022; Vera-Sagredo et al., 2022) para mejorar sus prácticas y fomentar un entorno de aprendizaje positivo (Lozano-Peña et al., 2022).

4. Conclusiones

Los modelos teóricos analizados en los estudios muestran una diversidad de enfoques en competencias socioemocionales, destacándose el modelo SEL, que se combina con otros enfoques para personalizar la intervención en función de las necesidades de estudiantes, educadores y familias. La mayoría de los modelos provienen de Estados Unidos, aunque también hay contribuciones importantes de otros países, como Vietnam, Australia y Canadá. En términos de citas, los modelos más antiguos se han implementado con mayor frecuencia, aunque los modelos recientes empiezan a generar interés, específicamente el modelo Social Emotional Ability Development (SEAD). Las dimensiones comunes en estos modelos incluyen habilidades socioemocionales, bienestar de relaciones, toma de decisiones responsables, conciencia social y autorregulación, esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Además, los modelos están dirigidos principalmente a educadores, pero también incluyen estudiantes, familias y otros profesionales, promoviendo un enfoque integral y colaborativo. Estos modelos destacan la importancia de la adaptación contextual, la capacitación continua de los educadores y el fomento de un entorno de aprendizaje positivo.

La evolución y adaptación de los modelos teóricos a lo largo del tiempo refleja una comprensión más profunda de la complejidad de las competencias socioemocionales y su relación con el desarrollo integral de los estudiantes. Los modelos se ajustan para satisfacer las necesidades específicas de diferentes contextos, lo que subraya la importancia de personalizar las intervenciones. La inclusión de familias y otros profesionales, además de los educadores, es esencial para lograr un enfoque verdaderamente colaborativo y holístico que beneficie a los estudiantes en todos los aspectos de su vida.

Se espera que los modelos de competencias socioemocionales continúen adaptándose a contextos específicos, personalizando intervenciones para satisfacer las necesidades de estudiantes, educadores y familias, impulsados por la innovación y las nuevas metodologías. Y que exista la colaboración internacional y multidisciplinaria en el desarrollo e implementación de modelos socioemocionales, con un enfoque más global que involucre a diversos

actores como educadores, familias y profesionales de distintas áreas. En el caso particular de docentes, herramientas como el mindfulness deberían ser consideradas de manera prioritaria dentro de las políticas educativas, con el fin de evitar el aumento en las licencias médicas y en el futuro abandono de la profesión docente.

Agradecimientos

Proyecto Fondecyt Regular N°1241902 titulado "Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-iT basada en Mundos Virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar", Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Referencias bibliográficas

- Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J., & Sims, S. (2021). New evidence on teachers' working hours in England. An empirical analysis of four datasets. *Research Papers in Education*, 36(6), 657-681. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736616>
- AlRyalat, S. A. S., Malkawi, L. W., & Momani, S. M. (2019). Comparing Bibliometric Analysis Using PubMed, Scopus, and Web of Science Databases. *Journal of Visualized Experiments: JoVE*, 152. <https://doi.org/10.3791/58494>
- Anzelin, I., & Marín-Gutiérrez, A. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Barahona, C. F., & Chávez, E. W. (2024). La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 45(02). <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p01>
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
- Bosscus, B., & Padilla-Carmona, T. (2023). Mejorando la inteligencia emocional de los/as niños a través de sus progenitores: Evaluación de necesidades y diseño de un programa de intervención. *Revista ESPACIOS*, 44(07). <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n07p05>
- 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>
- Cajamarca González, M. D. P., Alejandro Franco, A. I., Bonilla Rosero, A. M., Chiliquinga Yanchatipan, K. B., & Puentes Sánchez, G. I. (2023). Inteligencia emocional en directivos de educación básica en América Latina, 2020-2022: Emotional intelligence in basic education managers in Latin America, 2020-2022. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.602>
- Cajas Norabuena, R. B. (2021). *Síndrome de Burnout y salud mental en docentes de primaria de Red 4, Ugel 1, San Juan De Miraflores, 2020*.
- Cazallo, BASCÓN, M., MUDARRA, & SALAZAR, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista ESPACIOS*, 41(23), 13.
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>

- Constenla Núñez, J. A., Vera Sagredo, A. J., & Jara-Coatt, P. A. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.7>
- Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments: How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Doyle, N. B., Gomez Varon, J. A., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2023). Testing the integration of a teacher coaching model and a social-emotional learning and literacy intervention in urban elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104232>
- Echeverri, M. G., Olaya, P. A. H., Patiño, D. M. Q., Porras, D. A. R., & Villamizar, Y. C. U. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista ESPACIOS*, 39(49), 12.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: Strengths and weaknesses. *FASEB Journal: Official Publication of the Federation of American Societies for Experimental Biology*, 22(2), 338-342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Flórez-Donado, J., Lopez, L. S., Peña, D., Torres-Salazar, P., Mejia, E. A., Narvaez, A. M., Florez, X. M., Montero-Campo, D., Gomez-Pacheco, J. P., Salebe-Sarabia, J. C., Espinosa-Jaimes, V. M., Pedraza-Salcedo, G. V., & Medrano-Melendez, Y. Y. (2018). Competencia social como predictor de éxito escolar. *Revista ESPACIOS*, 39(30). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393014.html>
- González, M., & Vásquez, P. (2023a). Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional desde edades tempranas. *Revista ESPACIOS*, 44(04), 15-23. <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n04p02>
- González, M., & Vásquez, P. A. (2023b). Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional desde edades tempranas. *Revista ESPACIOS*, 44(04). <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n04p02>
- González-Rodríguez, A., & Labad, J. (2020). Salud mental en tiempos de la COVID: Reflexiones tras el estado de alarma. *Medicina Clínica*, 155(9), 392-394. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.07.009>
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Harris, V. W., Anderson, J., & Visconti, B. (2022). Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. *Motivation and Emotion*, 46(2), 226-253. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1>
- Heineke, A. J., Vera, E. M., Guo, W., Kaye, J., & Elliott, J. (2023). Considering the Social-Emotional Well-Being of Multilingual Learners: A Comparative Case Study across Program Models. *The Elementary School Journal*, 123(4), 599-624. <https://doi.org/10.1086/723028>
- Huynh, V.-S., Giang, T.-V., Nguyen, V.-K., Nguyen, C.-H., & Bui, H.-Q. (2023). The Possibility of Applying the Social-Emotional Learning Model in Teaching of Primary Teachers: A Vietnamese Case Study. *European Journal of Educational Research*, volume-12-2023(volume-12-issue-1-january-2023), 387-395. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.387>
- Jara-Henríquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kaye, A. J., Pejic, V., Jordan, M., Dennery, K. M., & DeMaso, D. R. (2020). Evaluation of an Urban School-Based Social, Emotional, and Behavioral Health Professional Development and Consultation Model. *Children & Schools*, 42(2), 79-87. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa005>
- Lee, E. O., Lacey, H. M., Van Valkenburg, S., McGinnis, E., Huber, B. J., Benner, G. J., & Strycker, L. A. (2023). What About Me? The Importance of Teacher Social and Emotional Learning and Well-Being in the Classroom. *Beyond Behavior*, 32(1), 53-62. <https://doi.org/10.1177/10742956221145942>
- Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2023). Impact of a schoolwide social and emotional learning implementation model on student outcomes: The importance of social-emotional leadership. *Journal of School Psychology*, 98, 78-95. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.006>
- Liao, J., Wang, X.-Q., & Wang, X. (2023). The Effect of Work Stress on the Well-Being of Primary and Secondary School Teachers in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1154. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021154>
- Llorent, V. J., Caballero-Cobos, M., & García-Cabrera, M. del M. (2021). Relations among social, emotional and moral competencies, reading and mathematical competence in students of secondary education. *Revista ESPACIOS*, 42(09). <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p08>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

- Merchan, N., & Hernandez, N. E. (2018). Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista ESPACIOS*, 39(52). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/18395218.html>
- Orrego, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perikleous, L. (2024). «You don't go in their place»: Historical empathy in education. *Revista de Historia (Concepción)*, 31, 10873. <https://doi.org/10.29393/RH31-3YDLP10003>
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., & Gonzalez Valero, G. (2019). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ramos Monsivais, C. L., & Roque Hernández, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*.
- Rodríguez, J., Santacruz, S., Fabricio, R., Escobar, O., Piza, C., & Alexis, I. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista ESPACIOS*, 40(31), 26.
- Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rubio Hernández, F. J., & Olivo Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25.
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), 16863. <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: Escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Hartley, K., & Sepúlveda, F. (2023). Mental health in school teachers: An explanatory model with emotional intelligence and coping strategies. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(61), 559-586. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.8322>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2024). Psychometric properties of the SocioEmotional Skills Instrument for Teachers using network approach: English and Spanish version. *Frontiers in Psychology*, 15, 1421164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164>
- Samaniego González, E., Reyes Meza, V., & Álvarez Barbosa, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 57-77. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>

- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2017). A socio-ecological model of agency: The role of psycho-social and socioeconomic resources in shaping education and employment transitions in England. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.14301/llcs.v8i1.404>
- Schotten, M., El Aisati, M., Meester, W. J. N., Steinginga, S., & Ross, C. A. (2017). A brief history of Scopus: The world's largest abstract and citation database of scientific literature. En *Research Analytics* (pp. 31-58). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781315155890>
- Smith-Adcock, S., Leite, W., Kaya, Y., & Amatea, E. (2019). A Model of Parenting Risk and Resilience, Social-Emotional Readiness, and Reading Achievement in Kindergarten Children from Low-Income Families Model. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2826-2841. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01462-0>
- Stacey, M., McGrath-Champ, S., & Wilson, R. (2023). Teacher attributions of workload increase in public sector schools: Reflections on change and policy development. *Journal of Educational Change*, 24(4), 971-993. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09476-0>
- Swalwell, J. M., & McLean, L. A. (2021). Promoting Children's Social-Emotional Learning Through Early Education: Piloting the Pyramid Model in Victorian Preschools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 122-134. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.15>
- Trunce Morales, S. T., Villarroel Quinchalef, G. D. P., Arntz Vera, J. A., Muñoz Muñoz, S. I., & Werner Contreras, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8-16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>
- Urrutia-Aguilar, M. E., Jaimes-Medrano, A. L., & Aburto-Arciniega, M. B. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1), e08012022428. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.2022.428>
- Valenzuela-Zambrano, B., Salgado Neira, M., & Salgado Neira, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 29-42. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>
- Vera-Sagredo, A., Constenla-Núñez, J., & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades frente a la innovación educativa: Desde la percepción de docentes y directivos de establecimientos educativos de la región del Biobío, Chile. *Entramado*, 18(2). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.8478>
- Yataco Valdez, P. E., Huerta Camones, E. F., Bustamante Malaver, N. E., & Rangel Magallanes, M. C. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2105-2116. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>
- Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.7>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional