Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas / https://www.revistatribunal.org
Volumen 6 / N° 16 / julio - septiembre 2026 / ISSN: 2959-6513 / pp. 1 – 15
https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i16.528

Resview Article

Competencias socioemocionales docentes en contextos educativos: una revisión sistemática

Teachers' socio-emotional competencies in educational contexts: a systematic review

Elena Gladys Brito Silvestre [1]
Jenny Raquel Ramírez Chávarry [2]
Herminda Consuelo Chambergo Valverde [3]
Maria Santos Oyola Canto [4]

Resumen

Introducción: Las competencias socioemocionales docentes constituyen un componente esencial para favorecer el bienestar profesional, la convivencia escolar y la generación de ambientes de aprendizaje positivos. Su desarrollo permite fortalecer la gestión emocional, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones pedagógicas responsables. **Objetivo:** Sintetizar la evidencia científica sobre las competencias socioemocionales de los docentes en contextos educativos, identificando sus principales dimensiones, estrategias de fortalecimiento e implicaciones para la formación profesional. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo la declaración PRISMA 2020 para organizar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. La búsqueda se efectuó en las bases de datos SciELO y Scopus, considerando publicaciones entre 2021 y 2025. De los 248 registros identificados inicialmente, 20 estudios cumplieron los criterios de inclusión establecidos. **Resultados:** Los estudios analizados evidenciaron convergencia en cinco dimensiones principales: autoconciencia, autorregulación emocional, empatía, habilidades sociales y toma responsable de decisiones. Asimismo, se identificó que los programas de formación socioemocional, las prácticas reflexivas y el acompañamiento institucional se relacionan con mejoras en el bienestar docente, la convivencia escolar y la disposición favorable hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. La diversidad metodológica de los estudios impidió realizar un metaanálisis. **Conclusiones:** El desarrollo de competencias socioemocionales docentes requiere una incorporación sistemática en la formación inicial, el desarrollo profesional continuo y las políticas institucionales de bienestar. Estas competencias representan un elemento estratégico para fortalecer la calidad educativa y la sostenibilidad de la labor docente.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; Docentes; Educación; Revisión sistemática; Bienestar docente

Abstract

Introduction: Teachers' social-emotional competencies are an essential component of professional well-being, positive school relationships, and the creation of supportive learning environments. Their development strengthens emotional management, interpersonal relationships, and responsible pedagogical decision-making. **Objective:** To synthesize the scientific evidence on teachers' social-emotional competencies in educational contexts,

[1]*Universidad César Vallejo. Lima, Perú;* [2]*Universidad Nacional de Barranca. Lima, Perú;* [3]*Universidad Nacional de Barranca. Lima, Perú;* [4]*Universidad Nacional de Barranca. Lima, Perú*
Artículo recibido 28 de mayo 2026 | Aceptado 15 de junio 2026 | Publicado 1 de julio 2026
Autor de correspondencia: ebritos@ucvvirtual.edu.pe
Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.
Como citar: Brito Silvestre, E. G., Ramírez Chávarry, J. R., Chambergo Valverde, H. C., & Oyola Canto, M. S. (2026). Competencias socioemocionales docentes en contextos educativos: una revisión sistemática. *Tribunal, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(16), 1-15. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i16.528

identifying their main dimensions, strengthening strategies, and implications for professional development. **Methodology:** A systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 statement to organize the identification, screening, eligibility, and inclusion phases. The search was conducted in the SciELO and Scopus databases, considering publications from 2021 to 2025. Of the 248 records initially identified, 20 studies met the established inclusion criteria. **Results:** The studies analyzed showed convergence across five main dimensions: self-awareness, emotional self-regulation, empathy, social skills, and responsible decision-making. Furthermore, socio-emotional training programs, reflective practices, and institutional support were associated with improvements in teacher well-being, school relationships, and positive engagement with teaching and learning processes. The methodological diversity of the studies precluded a meta-analysis. **Conclusions:** The development of teachers' social-emotional competencies requires systematic integration into initial teacher education, continuing professional development, and institutional well-being policies. These competencies represent a strategic component for strengthening educational quality and the sustainability of the teaching profession.

Keywords: Socio-emotional competencies; Teachers; Education; Systematic review; Teacher well-being

Introducción

La transformación de los sistemas educativos contemporáneos ha ampliado las exigencias sobre el profesorado. A las responsabilidades vinculadas con la planificación, la enseñanza y la evaluación se han sumado demandas asociadas con la diversidad del alumnado, la convivencia escolar, la inclusión, la digitalización y el acompañamiento de necesidades socioafectivas. En este escenario, el desempeño docente no depende únicamente del dominio disciplinar y pedagógico, sino también de la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones, interpretar las de los demás y establecer relaciones interpersonales constructivas. La evidencia reciente sitúa las competencias socioemocionales como un componente relevante del bienestar, la eficacia y el desarrollo profesional docente, y destaca la necesidad de incorporarlas desde la formación inicial y durante la trayectoria laboral (Sánchez Munilla et al., 2026). Esta perspectiva coincide con investigaciones previas que subrayan la importancia de fortalecer recursos emocionales y relacionales frente a las presiones del trabajo educativo (Godoy Guevara & Trujillo Méndez, 2024; Sandoval Morán et al., 2023). Una meta-revisión publicada en 2026 confirma además la amplitud alcanzada por este campo de investigación y su relación con el bienestar y la eficacia docente.

Las competencias socioemocionales comprenden capacidades relacionadas con la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, la empatía, las habilidades relacionales y la toma responsable de decisiones. No constituyen atributos aislados, sino recursos que se expresan en situaciones de interacción y pueden desarrollarse mediante procesos formativos. En el ámbito docente, intervienen en la forma de afrontar conflictos, responder al estrés, acompañar emocionalmente al estudiantado y sostener vínculos pedagógicos de confianza. Sin embargo, la literatura muestra diversidad en las definiciones y en los instrumentos utilizados para evaluarlas. La reciente validación de una escala específica de competencia socioemocional docente evidencia la necesidad de

disponer de medidas sensibles al contexto profesional y cultural del profesorado (Guo, 2026). Esta cuestión resulta especialmente relevante para las investigaciones comparativas y las revisiones sistemáticas, porque las diferencias en la conceptualización y medición pueden dificultar la integración de los resultados.

La regulación emocional ocupa un lugar central dentro de estas competencias porque la docencia supone una actividad de elevada demanda afectiva. Los profesores deben gestionar sus propias respuestas emocionales y responder, al mismo tiempo, a las necesidades de sus estudiantes. Una regulación adecuada puede constituirse en un recurso para afrontar las exigencias profesionales, mientras que determinadas estrategias pueden asociarse con mayores niveles de desgaste. Yin y Wang (2026), mediante un metaanálisis de tres niveles, encontraron que la reevaluación cognitiva, la regulación automática y otras formas generales de regulación emocional se relacionan positivamente con el bienestar docente, mientras que la supresión expresiva presenta una asociación negativa. Además, identificaron que variables culturales y contextuales moderan estas relaciones. Estos resultados refuerzan la idea de que las competencias socioemocionales no deben analizarse de manera descontextualizada, pues su expresión y sus efectos pueden variar según las condiciones sociales, organizacionales y culturales en las que se desarrolla la docencia.

Desde el punto de vista pedagógico, la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales favorecen la comprensión de las necesidades del alumnado, la comunicación y la resolución constructiva de conflictos. La literatura ha relacionado los ambientes emocionales positivos y las estrategias de gestión emocional con mejores condiciones para la convivencia, el bienestar y la disposición para aprender (Hernández Aguirre et al., 2022; Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024). Asimismo, Rivera Campos (2025) señala que una mayor preparación en autoconciencia, empatía y habilidades sociales puede contribuir al desempeño profesional y al ambiente escolar. De este modo, las competencias socioemocionales trascienden el bienestar individual del profesorado y adquieren una dimensión pedagógica, puesto que intervienen en la construcción de relaciones educativas, en el manejo de las tensiones del aula y en las condiciones relacionales que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el reconocimiento de su relevancia no significa que estas competencias estén plenamente integradas en la formación docente. Una revisión sistemática reciente identificó una predominancia de investigaciones cuantitativas descriptivas, centradas principalmente en la autoconciencia y la autorregulación, acompañada de una menor presencia de estudios experimentales. También señaló vacíos en la evaluación del desempeño docente y en la transferencia efectiva de las competencias socioemocionales hacia la práctica educativa, así como la necesidad de desarrollar propuestas formativas contextualizadas que articulen dimensiones personales y sociales (Sologuren-Insua et al., 2026). Estos hallazgos son coherentes con estudios previos que muestran que la formación socioemocional suele depender de iniciativas individuales o del acompañamiento de profesionales de orientación, en lugar de constituir un componente sistemático de los programas formativos (Grijalba Quiroz et al., 2021; Ordoñez Rodríguez, 2022).

La formación inicial representa un espacio particularmente importante para atender esta necesidad. La evidencia reciente indica que el desarrollo socioemocional de los futuros

docentes no depende únicamente de sus características personales, sino también de la calidad de las experiencias formativas y del apoyo recibido dentro de las instituciones. Mwananyama (2026), en estudiantes de formación docente en Tanzania, encontró asociaciones entre la calidad curricular percibida, el apoyo del profesorado universitario, el apoyo de los pares y la competencia socioemocional. Estos resultados sugieren que las instituciones formadoras desempeñan un papel activo en la construcción de dichas capacidades y que no resulta suficiente esperar que se desarrollen de manera espontánea. La preparación socioemocional requiere experiencias educativas intencionadas, acompañamiento y oportunidades de reflexión sobre situaciones propias del futuro ejercicio profesional.

Esta problemática también se observa en América Latina. Un estudio nacional de mapeo curricular realizado en Colombia encontró una incorporación formal todavía limitada del aprendizaje socioemocional en la formación inicial docente: solamente el 21 % de los programas analizados incluía al menos un curso obligatorio con referencias explícitas al aprendizaje socioemocional, además de observarse diferencias entre disciplinas y regiones (Velásquez et al., 2026). Este hallazgo evidencia una brecha entre el reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales y su institucionalización curricular. En consecuencia, su fortalecimiento demanda no solo intervenciones dirigidas al docente individual, sino también decisiones curriculares, políticas de formación, recursos institucionales y mecanismos de acompañamiento que permitan integrar estas capacidades de manera sistemática en la preparación profesional.

Las intervenciones formativas disponibles ofrecen resultados alentadores, aunque heterogéneos. Revisiones previas han identificado mejoras en percepción, comprensión y regulación emocional, empatía, eficacia docente y bienestar después de programas específicos; sin embargo, las diferencias en duración, contenidos, metodología e instrumentos dificultan determinar qué componentes producen resultados más consistentes (Lozano-Peña et al., 2023; Martínez-Saura et al., 2024). Asimismo, los enfoques centrados en el cuidado y la reflexión sostienen que el desarrollo socioemocional no debería reducirse al control de las emociones, sino integrarse a una concepción ética y relacional de la profesión docente, vinculada con el cuidado de sí, de los demás y del propio ejercicio profesional (Reyes et al., 2022). Esta perspectiva amplía la comprensión de las competencias socioemocionales al situarlas como parte del desarrollo integral y de la identidad profesional del educador.

En este sentido, la evidencia muestra un campo en expansión, pero conceptualmente diverso y metodológicamente heterogéneo. Persisten vacíos relacionados con la medición, la institucionalización curricular, la transferencia de las competencias a la práctica, la sostenibilidad de las intervenciones y la comparación entre contextos educativos. Estas limitaciones justifican la necesidad de organizar y sintetizar sistemáticamente los hallazgos disponibles. Por ello, el objetivo de esta revisión fue sintetizar la evidencia publicada entre 2021 y 2025 sobre las competencias socioemocionales de los docentes en contextos educativos, con énfasis en las estrategias de desarrollo, los resultados asociados y las brechas identificadas. La pregunta orientadora fue: ¿qué estrategias y hallazgos reporta la literatura reciente sobre el desarrollo de competencias socioemocionales docentes en los contextos educativos?

Método

Se realizó una revisión sistemática de la literatura con síntesis cualitativa, orientada a identificar, organizar y analizar la evidencia reciente sobre las competencias socioemocionales de los docentes en contextos educativos. El proceso de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de los estudios se estructuró de acuerdo con las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), con el propósito de favorecer la transparencia y trazabilidad del proceso de selección.

La revisión estuvo orientada por la siguiente pregunta: ¿qué estrategias y hallazgos reporta la literatura reciente sobre el desarrollo de competencias socioemocionales docentes en los contextos educativos? Para responderla, se consideraron como población de interés los docentes y profesionales en formación o ejercicio dentro de contextos educativos; como fenómeno principal, las competencias socioemocionales, habilidades emocionales e inteligencia emocional; y como resultados de interés, su desarrollo, implementación, relación con el bienestar docente, desempeño profesional, convivencia escolar y procesos educativos.

La búsqueda bibliográfica se efectuó en las bases de datos SciELO y Scopus, seleccionadas por su cobertura de literatura científica en educación, psicología y ciencias sociales. Se consideraron publicaciones correspondientes al periodo 2021–2025. La estrategia de búsqueda empleó los términos en inglés “social-emotional skills”, “emotional competence” y “teachers’ socio-emotional competence”, combinados mediante los operadores booleanos AND y OR, de acuerdo con las posibilidades de búsqueda ofrecidas por cada base de datos. La búsqueda permitió identificar inicialmente 248 registros, de los cuales 164 procedieron de SciELO y 84 de Scopus.

Los criterios de elegibilidad fueron definidos en correspondencia con el objetivo de la revisión. Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2021 y 2025 que abordaran explícitamente competencias socioemocionales, habilidades emocionales o inteligencia emocional en docentes, futuros docentes o profesionales vinculados con contextos educativos. Los trabajos debían aportar información relacionada con el desarrollo, evaluación, implementación o efectos asociados a estas competencias. Se consideraron estudios empíricos, propuestas de intervención, sistematizaciones y revisiones que contribuyeran directamente a responder la pregunta de investigación. Se excluyeron registros duplicados; publicaciones en idiomas no considerados durante la búsqueda; documentos cuyo contenido no correspondía con el propósito de la revisión; trabajos en formatos no elegibles, como tesis; y estudios centrados exclusivamente en estudiantes cuando no proporcionaban evidencia relacionada con el profesorado.

El proceso de selección se desarrolló de manera secuencial. De los 248 registros inicialmente identificados, 168 fueron eliminados durante la depuración inicial por duplicidad, idioma, falta de correspondencia temática o ausencia de palabras clave relacionadas con el objeto de estudio. Como resultado, 80 registros fueron sometidos al cribado mediante revisión de títulos y resúmenes. Durante esta etapa se excluyeron 45 documentos por presentar formatos no elegibles o por no centrarse suficientemente en las competencias socioemocionales docentes. Los 35 artículos restantes fueron evaluados mediante lectura a texto completo para determinar su elegibilidad. Tras esta revisión se excluyeron 15 publicaciones que no cumplían plenamente los criterios establecidos,

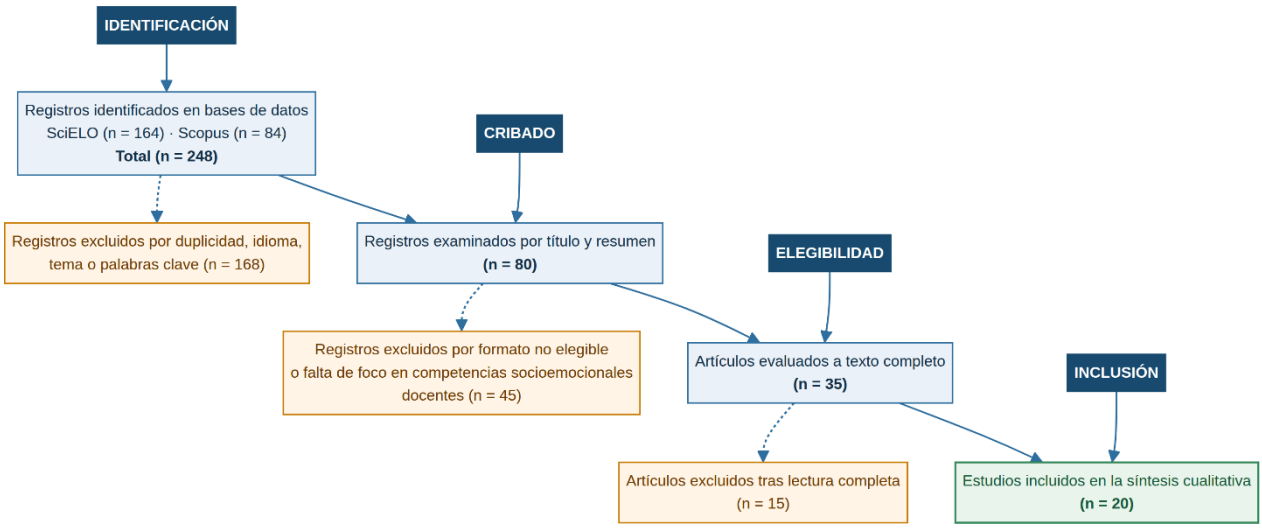
obteniéndose finalmente 20 estudios incluidos en la síntesis cualitativa. Este procedimiento se representa en la Figura 1 mediante el diagrama de flujo PRISMA 2020.

Para la extracción y sistematización de la información se elaboró una matriz que permitió registrar, para cada estudio incluido, autoría, año de publicación, diseño o enfoque metodológico, contexto educativo y principales hallazgos. Posteriormente, los resultados fueron examinados comparativamente con el propósito de identificar convergencias, diferencias y patrones recurrentes entre las investigaciones. La síntesis se orientó particularmente hacia las competencias señaladas de manera reiterada en la literatura, entre ellas la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma responsable de decisiones, así como hacia las estrategias de formación, prácticas reflexivas, acompañamiento institucional y resultados relacionados con bienestar docente, convivencia y desempeño profesional.

El análisis se realizó mediante una síntesis cualitativa de carácter narrativo, debido a la heterogeneidad existente entre los estudios en cuanto a diseños, poblaciones, instrumentos, intervenciones y variables de resultado. En consecuencia, no se efectuó metaanálisis ni se realizaron comparaciones cuantitativas de tamaños de efecto. Los estudios fueron interpretados atendiendo a la consistencia de los hallazgos, la recurrencia de las competencias identificadas y las condiciones educativas e institucionales en las que estas fueron analizadas. Este procedimiento permitió establecer patrones generales sin asumir equivalencia metodológica entre las investigaciones incluidas.

La heterogeneidad del corpus también fue considerada durante la interpretación de los resultados. La revisión incluyó investigaciones empíricas, programas propositivos, sistematizaciones y revisiones previas, por lo que sus resultados fueron utilizados para identificar tendencias y áreas de convergencia, no para establecer relaciones causales ni jerarquías cuantitativas entre intervenciones. Asimismo, la inclusión de revisiones sistemáticas dentro del corpus implica la posibilidad de solapamiento entre algunas fuentes primarias, aspecto considerado al interpretar la fortaleza de la evidencia.

Figura 1. *Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios*



Nota. *Elaboración propia con base en el registro de búsqueda proporcionado. La estructura del flujo se adapta a PRISMA 2020* *(Page et al., 2021).*

Resultados

Los 20 estudios incluidos presentan una distribución temporal entre 2021 y 2025 y proceden de diversos contextos latinoamericanos. La evidencia reúne estudios empíricos, programas propositivos, sistematizaciones y revisiones sistemáticas. En lugar de un único instrumento o modelo de intervención, los trabajos describen una convergencia en torno a la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma responsable de decisiones.

La Tabla 1 sintetiza los estudios incluidos. Los hallazgos muestran tres patrones descriptivos: necesidad de integrar la formación socioemocional en el currículo y el desarrollo profesional; asociación entre regulación emocional, bienestar docente y clima escolar; y resultados favorables de intervenciones o programas, aunque con heterogeneidad de diseños, tamaños muestrales e indicadores.

Tabla 1. *Estudios incluidos en la revisión sistemática y principales hallazgos*

N°	Autores y año	Principales hallazgos
1	Aristulle et al. (2024)	En estudiantes de profesorados, se observaron fortalezas para el trabajo grupal y la automotivación, junto con menores puntuaciones en autorregulación, conciencia emocional, liderazgo y tolerancia al estrés.
2	Calderón Calderón (2024)	La formación universitaria de educadores debe incorporar con urgencia la educación socioemocional, frente a modelos centrados predominantemente en capacidades intelectuales.
3	Chaparro Aguilar et al. (2021)	En 71 docentes secundarios se identificaron niveles bajos de competencia emocional y social; con base en el diagnóstico se propuso un programa para fortalecer el bienestar escolar.
4	Chávez Aragundi y Henríquez Coronel (2023)	Los docentes reportaron preparación social y emocional insuficiente para el trabajo virtual, así como estrés, miedo, angustia y dificultades asociadas al uso prolongado de tecnología.
5	Flores Cueva y Chasquibol Calongos (2021)	El desarrollo de competencias socioemocionales se vinculó con autoestima y aprendizaje del estudiantado, y se señaló la necesidad de programas estatales continuos.
6	Godoy Guevara y Trujillo Méndez (2024)	La revisión identificó modelos de inteligencia emocional e inteligencias múltiples, actividades reflexivas y colaborativas, y barreras rurales relacionadas con recursos y apoyo institucional.
7	Grijalba Quiroz et al. (2021)	La formación socioemocional en primaria se incorpora principalmente por apoyo del psicoorientador o iniciativa individual, lo que evidencia una implementación poco sistemática.
8	Hernández Aguirre et al. (2022)	La revisión de 36 documentos concluyó que los ambientes emocionales positivos y los programas de intervención favorecen convivencia, relaciones y bienestar de docentes y estudiantes.
9	Lozano-Peña et al. (2023)	Los programas revisados mostraron mejoras en percepción, comprensión y regulación emocional, empatía, eficacia docente y bienestar; las muestras y los métodos fueron heterogéneos.

N°	Autores y año	Principales hallazgos
10	Martínez-Saura et al. (2024)	La revisión de 20 estudios halló evidencia escasa y metodológicamente heterogénea, y recomendó programas centrados en estrés, bienestar laboral y regulación emocional.
11	Muñoz (2023)	La mayoría de 40 docentes presentó atención, comprensión y regulación emocional adecuadas; estos recursos se asociaron con desempeño laboral, satisfacción y comprensión del alumnado.
12	Ordoñez Rodríguez (2022)	Los docentes consideran necesarias las competencias socioemocionales para interactuar con estudiantes, pero reconocen requerir mayor preparación contextualizada.
13	Reyes et al. (2022)	La formación socioemocional favoreció el cuidado de sí, de los demás y de la profesión, y se vinculó con relaciones interpersonales, innovación y rehumanización docente.
14	Rivera Campos (2025)	La revisión concluyó que formar en autoconciencia, empatía y habilidades sociales mejora ambiente escolar, rendimiento académico y desempeño profesional docente.
15	Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024)	Las estrategias orientadas a emociones positivas, gestión emocional docente y fundamentos neurocientíficos pueden favorecer disposición, aprendizaje duradero y experiencias educativas significativas.
16	Sandoval Morán et al. (2023)	La autorregulación y la toma consciente de decisiones emocionales se identificaron como habilidades relevantes para bienestar, manejo del estrés y respuestas ante presión de pares.
17	Simeón-Aguirre et al. (2021)	La revisión iberoamericana halló efectos significativos de programas sobre competencias emocionales y asociaciones con desarrollo profesional, gestión pedagógica y clima de aula.
18	Torres Hernández (2025)	Las intervenciones revisadas se asociaron con reducción de estrés, ansiedad, depresión y agotamiento, y con mejoras en bienestar, calidad de vida y satisfacción laboral docente.
19	Valencia Ospina y Flórez Pachón (2024)	El estudio plantea fortalecer la cualificación docente y la transversalización curricular para mejorar la planeación, el aula y la convivencia escolar.
20	Yataco Valdez et al. (2022)	El estudio transversal recomienda programas de intervención y evaluación continua; reportó diferencias en las puntuaciones socioemocionales por sexo y nivel de enseñanza.

Nota. *Los hallazgos se sintetizan de los artículos incluidos. La tabla presenta una síntesis cualitativa; no implica una comparación cuantitativa de efectos entre estudios.*

En términos de intervención, las revisiones coinciden en que la formación estructurada puede fortalecer la percepción, la comprensión y la regulación emocional, así como la empatía, la eficacia docente y el bienestar. No obstante, la evidencia disponible no permite establecer una única estrategia superior, pues los programas difieren en duración, contenidos, contexto y medidas de resultado. Los estudios empíricos también muestran que las competencias no dependen exclusivamente del docente: el acompañamiento institucional, la orientación educativa y la incorporación curricular aparecen como condiciones relevantes para su sostenibilidad.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática muestran que las competencias socioemocionales constituyen una dimensión relevante del ejercicio profesional docente y que su importancia trasciende el bienestar individual del profesorado. La convergencia de los estudios revisados en torno a la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma responsable de decisiones sugiere que estas capacidades intervienen en la manera en que los docentes afrontan las demandas emocionales de su trabajo, establecen relaciones pedagógicas y responden a situaciones complejas dentro del aula. En este sentido, los resultados respaldan una comprensión de las competencias socioemocionales como recursos profesionales que articulan dimensiones personales, relacionales y pedagógicas, antes que como características individuales independientes del contexto educativo.

La autorregulación emocional constituye uno de los hallazgos más consistentes de la revisión. Sandoval Morán et al. (2023), Muñoz (2023) y Yataco Valdez et al. (2022) coinciden en señalar su relevancia para afrontar situaciones de estrés, responder ante presiones del entorno y favorecer el desempeño profesional. A ello se suman los resultados de Chávez Aragundi y Henríquez Coronel (2023), quienes evidenciaron dificultades socioemocionales en docentes expuestos a las demandas de la educación virtual. Esta convergencia permite interpretar la regulación emocional como un mecanismo mediante el cual el profesorado puede gestionar las exigencias afectivas propias de la enseñanza. Sin embargo, una revisión posterior al periodo considerado en este estudio advierte que la investigación sobre regulación emocional y trabajo emocional docente continúa fragmentada y presenta resultados variables según las estrategias, antecedentes y contextos considerados (Oplatka, 2026). Este hallazgo reciente refuerza la necesidad de evitar interpretaciones lineales y de avanzar hacia modelos que expliquen cuándo y bajo qué condiciones determinadas estrategias de regulación resultan funcionales.

Esta precisión resulta particularmente importante porque no toda estrategia de regulación emocional puede clasificarse de manera permanente como positiva o negativa. Los estudios incluidos en la presente revisión tienden a destacar el valor de reconocer y modular adecuadamente las emociones; sin embargo, evidencia reciente muestra que una misma estrategia puede resultar adaptativa o desadaptativa dependiendo del contexto, la finalidad y la manera en que sea utilizada. Jiang y Yin (2026), al analizar experiencias de docentes, identificaron estrategias que podían adquirir ambos sentidos según las circunstancias concretas de su aplicación. Por tanto, la formación socioemocional no debería limitarse a enseñar un repertorio predeterminado de técnicas, sino desarrollar en el profesorado la capacidad de valorar las demandas situacionales y seleccionar respuestas emocionalmente adecuadas. Esta perspectiva complementa los hallazgos de Lozano-Peña et al. (2023) y Martínez-Saura et al. (2024), quienes encontraron resultados favorables de los programas formativos, pero también una considerable heterogeneidad en sus contenidos, metodologías e indicadores.

Los resultados también respaldan la necesidad de iniciar el desarrollo de estas competencias desde la formación docente inicial. Aristulle et al. (2024) identificaron fortalezas y debilidades específicas en estudiantes de profesorados, mientras que

Calderón Calderón (2024) plantea la necesidad de superar modelos universitarios excesivamente centrados en capacidades intelectuales. Desde esta perspectiva, formar emocionalmente al futuro docente implica prepararlo para situaciones reales de interacción, conflicto, incertidumbre y toma de decisiones. Esta interpretación encuentra respaldo en evidencia posterior al periodo de revisión. Zhang et al. (2026), mediante un estudio longitudinal cualitativo con docentes en formación durante sus prácticas profesionales, observaron que las estrategias de regulación evolucionaban a medida que los participantes enfrentaban las exigencias reales de la enseñanza y que factores culturales y relaciones jerárquicas influían en la manera de expresar o contener las emociones. Estos resultados sugieren que la formación socioemocional debería articular contenidos teóricos con prácticas supervisadas, reflexión sobre incidentes críticos y acompañamiento durante las experiencias de inserción profesional.

Otro aspecto relevante es la relación entre las competencias socioemocionales del docente y su capacidad para interpretar las emociones del estudiantado. Los estudios revisados destacan particularmente la empatía, las habilidades sociales y la construcción de ambientes emocionalmente favorables (Hernández Aguirre et al., 2022; Rivera Campos, 2025; Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024). No obstante, disponer de habilidades emocionales no garantiza por sí mismo una respuesta pedagógica adecuada, porque las creencias que los docentes mantienen acerca de las emociones también pueden orientar sus decisiones. Fischer et al. (2026), en un estudio con docentes en formación, encontraron diferencias en la forma en que estos interpretaban el origen, utilidad y maleabilidad de las emociones de sus estudiantes. Esto amplía los resultados de la presente revisión al sugerir que los programas formativos deberían trabajar no solo habilidades de regulación y empatía, sino también las concepciones que sustentan la interpretación de las experiencias emocionales del alumnado.

Los hallazgos de la revisión permiten asimismo cuestionar una perspectiva excesivamente individualizada del desarrollo socioemocional. Grijalba Quiroz et al. (2021) encontraron que su incorporación en la escuela puede depender del apoyo del orientador o de iniciativas personales de los docentes, mientras que Ordoñez Rodríguez (2022) evidenció la demanda de mayor preparación contextualizada. Valencia Ospina y Flórez Pachón (2024) también destacan la importancia de la cualificación profesional y la transversalización curricular. En conjunto, estos resultados muestran que pedir al docente que gestione adecuadamente sus emociones sin modificar las condiciones organizacionales que generan estrés, sobrecarga o falta de apoyo podría resultar insuficiente. Por ello, el desarrollo socioemocional debe comprenderse como una responsabilidad compartida entre el profesional y la institución educativa.

Esta interpretación encuentra apoyo en evidencia reciente sobre la interacción entre recursos personales y organizacionales. Li et al. (2026), al estudiar las relaciones docente-niño y el estrés percibido en profesores de educación infantil, analizaron conjuntamente la regulación emocional y el apoyo en el lugar de trabajo, destacando la necesidad de considerar ambos niveles para comprender el bienestar profesional. Esto resulta coherente con los hallazgos de la presente revisión, donde el acompañamiento institucional aparece reiteradamente como condición para que las competencias socioemocionales se desarrollen y sostengan. Por tanto, las intervenciones no deberían concentrarse exclusivamente en modificar las respuestas emocionales individuales, sino acompañarse

de estructuras de apoyo, oportunidades de colaboración, orientación profesional y condiciones laborales que faciliten la aplicación cotidiana de las habilidades adquiridas.

Los programas de intervención constituyen otra línea relevante. Lozano-Peña et al. (2023), Hernández Aguirre et al. (2022), Simeón-Aguirre et al. (2021) y Torres Hernández (2025) reportan resultados favorables relacionados con regulación emocional, empatía, bienestar, eficacia profesional y reducción de diferentes manifestaciones de malestar. Sin embargo, la diversidad de duración, contenidos, poblaciones e instrumentos dificulta establecer qué modalidad resulta superior. En consecuencia, más que defender un programa único, los hallazgos sugieren la conveniencia de identificar componentes comunes potencialmente relevantes, como reflexión emocional, autoconocimiento, estrategias de regulación, empatía, resolución de conflictos y acompañamiento profesional. Asimismo, sería necesario evaluar si los efectos observados se mantienen después de finalizar las intervenciones y si se transfieren efectivamente a la práctica de aula.

Desde una perspectiva conceptual, los resultados también respaldan la necesidad de superar una visión instrumental de las competencias socioemocionales. Reyes et al. (2022) plantean su desarrollo desde la ética del cuidado de sí, de los demás y de la profesión, mientras que Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024) destacan la interacción entre emociones y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, no se trata únicamente de formar docentes capaces de controlar emociones negativas, sino de favorecer profesionales capaces de comprender las experiencias afectivas inherentes a la enseñanza, utilizarlas de manera reflexiva y construir relaciones educativas respetuosas. Ello permite integrar bienestar docente, convivencia escolar y práctica pedagógica dentro de una misma comprensión del desarrollo profesional.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando las limitaciones de la evidencia disponible. La heterogeneidad de diseños, muestras, contextos e instrumentos impidió realizar un metaanálisis y dificulta establecer comparaciones directas entre los estudios. Además, una parte del corpus corresponde a revisiones, lo que introduce la posibilidad de solapamiento entre estudios primarios previamente sintetizados. La búsqueda se restringió a Scopus y SciELO y al periodo 2021–2025, de modo que pueden existir investigaciones pertinentes indexadas en otras bases. Asimismo, la predominancia de evidencia latinoamericana favorece una lectura contextualizada de la problemática regional, pero limita la generalización de los hallazgos a sistemas educativos con configuraciones socioculturales diferentes.

En conjunto, la revisión permite sostener que las competencias socioemocionales docentes deben entenderse como capacidades dinámicas que se desarrollan mediante la interacción entre recursos personales, formación profesional y condiciones institucionales. La evidencia no respalda reducir su desarrollo a cursos aislados o responsabilizar exclusivamente al docente de su bienestar emocional. Por el contrario, su fortalecimiento requiere continuidad entre formación inicial y permanente, oportunidades de práctica reflexiva, acompañamiento institucional y evaluación sistemática. Las investigaciones futuras deberían priorizar diseños longitudinales y de intervención, utilizar instrumentos comparables y analizar no solo si las competencias mejoran, sino también cómo se transfieren al desempeño profesional, las relaciones pedagógicas, el bienestar docente y los resultados educativos.

Conclusiones

Las competencias socioemocionales docentes son un componente central de una educación más humana, relacional y capaz de responder a los desafíos contemporáneos. La evidencia revisada destaca la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma responsable de decisiones como capacidades prioritarias para el bienestar docente y la convivencia escolar.

Los programas de formación, las prácticas reflexivas y el apoyo institucional muestran potencial para fortalecer dichas capacidades. Sin embargo, su impacto depende de que se integren de manera sostenida en la formación inicial, el desarrollo profesional continuo y las políticas institucionales, con recursos, acompañamiento y evaluación.

Futuras investigaciones deberían emplear diseños comparables y seguimiento longitudinal para determinar qué componentes formativos producen efectos más duraderos en el profesorado y en los resultados educativos del estudiantado.

Acerca de

Contribución de los autores: Elena Gladys Brito Silvestre: curación de datos, validación y redacción del borrador original. Jenny Raquel Ramírez Chávarry: conceptualización, investigación, dirección del proyecto y visualización. Herminda Consuelo Chambergo Valverde: análisis formal, metodología, recursos y software. Maria Santos Oyola Canto: adquisición de fondos, supervisión y redacción—revisión y edición.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: La presente investigación corresponde a una revisión sistemática de literatura científica y no involucró participantes humanos ni datos personales. Por ello, no requirió certificación ética.

Referencias

Aristulle, P. del C., Paoloni, P. V., & Parisí, E. R. (2024). Habilidades socioemocionales en la formación docente: Un estudio en el nivel superior. Castalia: *Revista de Psicología de la Academia, (42),* 75–92. https://doi.org/10.25074/07198051.42.2688

Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (37),* 283–309. https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09

Chaparro Aguilar, M. del R., Sánchez Vargas, P. P., & Aliaga Camarena, R. H. (2021). Programa de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en instituciones educativas secundarias JER-UGEL Piura. *Ciencia y Educación, 2*(10), 6–25. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/83

Chávez Aragundi, T. J., & Henríquez Coronel, M. A. (2023). Habilidades socioemocionales de los docentes de la Unidad Educativa 3 de Mayo durante la

pandemia de COVID-19. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 11*(3), 35–48. https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/7401

Fischer, L., Audrin, C., Biémar, S., Mella, N., Sander, D., Romainville, M., et al. (2026). What do teachers think about students' emotions? A mixed-method exploration of their implicit theories. *European Journal of Psychology of Education, 41,* Article 31. https://doi.org/10.1007/s10212-026-01074-5

Flores Cueva, D. V., & Chasquibol Calongos, C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: Reto de la educación secundaria rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(5), 7006–7021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.827

Godoy Guevara, F. R., & Trujillo Méndez, D. A. (2024). Formación en competencias socioemocionales para docentes: Una revisión sistemática. *Arandu UTIC, 11*(2), 1793–1806. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.371

Grijalba Quiroz, N. I., Pérez Canencio, Y., & Garcia Cano, L. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro Educacional, (36),* 133–158. https://doi.org/10.29344/07180772.36.2743

Guo, R. (2026). Development and validation of the teachers' social-emotional competence scale (TSEC scale). *Current Psychology, 45,* Article 779. https://doi.org/10.1007/s12144-026-09348-3

Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: Una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 6,* e1611. https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611

Jiang, W., & Yin, H. (2026). Functioning, but not necessarily adaptive: Unravelling the adaptive and maladaptive teachers' emotion regulation. *The Asia-Pacific Education Researcher, 35,* 5–14. https://doi.org/10.1007/s40299-025-00986-y

Li, S., Zhao, X., & Jeon, L. (2026). Teacher–child relationships and perceived stress among Head Start teachers: Examining the moderating roles of emotion regulation and workplace support. *Child & Youth Care Forum, 55,* 441–465. https://doi.org/10.1007/s10566-025-09891-3

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C., & Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: Una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro, 25*(2), 218–245. https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391

Martínez-Saura, H. F., Calderón, A., & Sánchez López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 35*(1), 21–32. https://doi.org/10.5209/rced.82389

Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos, 3*(4), 30–42. https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003

Mwananyama, P. C. (2026). Supporting social-emotional competence in pre-service teachers: Evidence from higher learning teacher education institutions in Tanzania. *Frontiers in Psychology, 17*, 1891678. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1891678

Oplatka, I. (2026). The research on emotion regulation in teaching: A narrative synthesis of antecedents, strategies and outcomes. *Interchange*. https://doi.org/10.1007/s10780-026-09568-3

Ordoñez Rodríguez, V. Y. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de Pedagogía*, *35*, 80–101. https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724

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, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., & Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: Educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, *13*(34), e13667. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667

Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: Una revisión sistemática. Revista InveCom, 5(3), 1–11. https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456

Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(51), 253–271. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991

Sánchez Munilla, M., García Domingo, M. B., García Pérez, D., & Asensio Muñoz, I. I. (2026). Habilidades y competencias socioemocionales de los docentes: Una meta-revisión. *Revista Complutense de Educación, 37*(2), 333–359. https://doi.org/10.5209/rced.100387

Sandoval Morán, A., Polanco y Polanco, A., García Elías, Z., & Cal Surám, J. (2023). Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes de educación del nivel medio de Jutiapa, Guatemala. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(*1), 2744–2759. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.451

Simeón-Aguirre, E. E., Aguirre-Canales, V. I., Simeón-Aguirre, A. M., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, *15(*4), 219–230. https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893

Sologuren-Insua, E., Bilbao-Villegas, G., & García-González, A. (2026). Competencias socioemocionales en la formación docente: revisión sistemática de literatura. *Estudios Pedagógicos, 52*(1), 435–454. https://doi.org/10.4067/S0718-07052026000100435

Torres Hernández, E. F. (2025). Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: Una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, *43*(1), 75–98. https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4282

Valencia Ospina, L. A., & Flórez Pachón, L. J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(1), 7927–7945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115

Velásquez, A. M., Santos, J. S., Garcés, M. F., Rodríguez, L., Salcedo, C., & Yela, Y. (2026). Social and emotional learning in Colombian preservice teacher education: A national curriculum mapping study. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, Article 100205. https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100205

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

Yin, H., & Wang, X. (2026). Culture matters for teachers' emotion regulation and its relations to their well-being: A three-level meta-analytic review. *Educational Research Review*, *51*, Article 100781. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100781

Zhang, L., Chen, Y., Zhong, W., et al. (2026). Becoming a teacher, coexisting with emotions: A follow-up study on emotion regulation of ECE student teachers in teaching internship context in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *35*, 143–158. https://doi.org/10.1007/s40299-025-00992-0