Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Competencias Emocionales del Profesorado, Agotamiento y Gestión del Aula: Una Revisión Sistemática

Caro Marisol Ruiz Gutiérrez[1]
[1]*Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú*
cruizgu@ucvvirtual.edu.pe | https://orcid.org/0000-0002-8578-4718
Correspondencia: cruizgu@ucvvirtual.edu.pe

Resumen: Las competencias emocionales del profesorado se vinculan con el agotamiento, el bienestar y la conducción del aula, pero la evidencia reciente no se ha integrado de forma conjunta para docentes en ejercicio y en formación inicial. El objetivo fue sintetizar la evidencia empírica publicada entre 2022 y 2025 sobre la relación entre la inteligencia emocional, la regulación emocional, la empatía y la competencia socioemocional del profesorado y su gestión del aula, su agotamiento, su bienestar y sus actitudes hacia la inclusión. Se realizó una revisión sistemática conforme a PRISMA 2020, con búsqueda en ERIC, PubMed y DOAJ el 15 de octubre de 2025, cribado mediante dos ejecuciones independientes de un asistente de inteligencia artificial y valoración de la calidad con el MMAT 2018. De 457 registros se incluyeron 45 estudios de 15 países, 34 de ellos transversales cuantitativos. Entre los 33 estudios sobre agotamiento, 12 informaron asociaciones favorables, 16 mixtas y 5 nulas o no concluyentes, y la gestión del aula se examinó solo en 4 estudios. La calidad fue de baja a moderada, con una media de 1,96 criterios cumplidos sobre cinco. Se concluye que las competencias emocionales se asocian, en la dirección esperada, pero de manera heterogénea, con un menor agotamiento, y que la evidencia sobre la gestión del aula es insuficiente.

Palabras clave: competencias emocionales; profesorado; agotamiento; gestión del aula; revisión sistemática.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Teachers' Emotional Competencies, Burnout, and Classroom Management: A Systematic Review

Abstract: Teachers' emotional competencies are linked to burnout, well-being, and classroom management, but recent evidence has not been integrated jointly for in-service and pre-service teachers. The objective was to synthesize the empirical evidence published between 2022 and 2025 on the relationship between teachers' emotional intelligence, emotional regulation, empathy, and social-emotional competence and their classroom management, burnout, well-being, and attitudes toward inclusion. A systematic review was conducted in accordance with PRISMA 2020, with searches in ERIC, PubMed, and DOAJ on October 15, 2025, screening through two independent runs of an artificial intelligence assistant, and quality appraisal with the MMAT 2018. Of 457 records, 45 studies from 15 countries were included, 34 of them quantitative cross-sectional studies. Among the 33 studies on burnout, 12 reported favorable associations, 16 mixed, and 5 null or inconclusive, and classroom management was examined in only 4 studies. Quality ranged from low to moderate, with a mean of 1.96 criteria met out of five. The review concludes that emotional competencies are associated, in the expected direction but heterogeneously, with lower burnout, and that the evidence on classroom management is insufficient.

Keywords: emotional competencies; teachers; burnout; classroom management; systematic review.
UNESCO International Classification Code: 5801.07 - Pedagogical methods.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Competências emocionais dos professores, esgotamento e gestão da sala de aula: uma revisão sistemática

Resumo: As competências emocionais dos professores estão associadas ao esgotamento, ao bem-estar e à condução da sala de aula, mas a evidência recente não foi integrada de forma conjunta para professores em exercício e em formação inicial. O objetivo foi sintetizar a evidência empírica publicada entre 2022 e 2025 sobre a relação entre a inteligência emocional, a regulação emocional, a empatia e a competência socioemocional dos professores e sua gestão da sala de aula, seu esgotamento, seu bem-estar e suas atitudes em relação à inclusão. Realizou-se uma revisão sistemática conforme o PRISMA 2020, com busca na ERIC, no PubMed e no DOAJ em 15 de outubro de 2025, triagem por meio de duas execuções independentes de um assistente de inteligência artificial e avaliação da qualidade com o MMAT 2018. De 457 registros, foram incluídos 45 estudos de 15 países, 34 deles transversais quantitativos. Entre os 33 estudos sobre esgotamento, 12 relataram associações favoráveis, 16 mistas e 5 nulas ou inconclusivas, e a gestão da sala de aula foi examinada em apenas 4 estudos. A qualidade variou de baixa a moderada, com média de 1,96 critério atendido em cinco. Conclui-se que as competências emocionais se associam, na direção esperada, porém de maneira heterogênea, a menor esgotamento, e que a evidência sobre a gestão da sala de aula é insuficiente.

Palavras-chave: competências emocionais; professores; esgotamento; gestão da sala de aula; revisão sistemática.
Código de classificação internacional da UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Ruiz, C. M. (2026). Competencias Emocionales del Profesorado, Agotamiento y Gestión del Aula: Una Revisión Sistemática. *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 1), 184–203. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203

Fecha de Recepción:	**Fecha de Aceptación:**	**Fecha de Publicación:**
15-08-2025	22-12-2025	05-02-2026

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

La docencia exige una elevada carga emocional, pues el profesorado debe reconocer, expresar y regular sus propias emociones mientras atiende las del alumnado. De esa capacidad dependen, en buena medida, la calidad de la interacción en el aula y también el bienestar de quien enseña. De acuerdo con Vogl et al. (2025), la regulación emocional docente moldea el ambiente del aula y repercute en el bienestar psicológico del profesorado. Conforme a Nwoko et al. (2023), la competencia socioemocional es uno de los cuatro factores que influyen en el bienestar ocupacional docente, junto con las capacidades personales, las respuestas a las condiciones de trabajo y las relaciones profesionales.

Bajo la denominación de competencias emocionales conviven constructos de definiciones parcialmente solapadas, como la inteligencia emocional, la conciencia emocional, la empatía y la regulación emocional (Calandri et al., 2025). A ellos se añade la competencia socioemocional, entendida como el conjunto de habilidades que permiten manejar las emociones propias y ajenas en la relación pedagógica. Esta diversidad conceptual condiciona la investigación, porque cada estudio mide una faceta distinta con instrumentos diferentes y, por ello, resulta difícil comparar los resultados entre contextos y niveles educativos.

Los desenlaces con los que se relacionan estas competencias también son diversos. La gestión del aula, el clima de aula y la relación docente-estudiante se han tratado como variables contextuales en el estudio de la educación inclusiva (Calandri et al., 2025), y la revisión sobre bienestar ocupacional subraya que el profesorado necesita un alto nivel de autoeficacia para la instrucción y el manejo de la conducta del alumnado (Nwoko et al., 2023). Ambas síntesis, no obstante, abordan la gestión del aula como parte de un conjunto mayor de factores y no como el desenlace que se pretende explicar.

El agotamiento y el bienestar concentran una parte considerable de la investigación reciente. En el ámbito del bienestar, como indican Cervellione et al. (2025) en una síntesis de 42 estudios publicados entre 2010 y 2024, la inteligencia emocional y el funcionamiento reflexivo se identifican como factores protectores frente al agotamiento y se asocian con una mejor calidad de vida, aunque la heterogeneidad metodológica, el escaso uso de diseños longitudinales y la variedad de medidas limitan la generalización de esos resultados.

Las revisiones previas se han organizado por ámbito. En el de las lenguas extranjeras, un metaanálisis de 14 estudios y 3812 participantes halló una correlación negativa fuerte entre el agotamiento y la regulación emocional (Wang et al., 2024). En el de la regulación emocional general, se realizó un metaanálisis sobre los factores ambientales, personales, instruccionales y de bienestar asociados con ella (Wang et al., 2023), y otra revisión organizó 84 artículos en once ámbitos de investigación (Vogl et al., 2025).

En el ámbito de la inclusión, una revisión integró 18 estudios con docentes de educación obligatoria y valoró su calidad con la lista CASP (Calandri et al., 2025), mientras que, en el de la inteligencia emocional docente, se presentó en esta revista una revisión bibliográfica (González, 2025). Entre las revisiones identificadas durante la preparación de este estudio, ninguna examina en conjunto las cuatro familias de competencias (inteligencia emocional, regulación emocional, empatía y competencia socioemocional) frente a los cuatro grupos de desenlaces (gestión y clima del aula, agotamiento, bienestar y actitudes hacia la inclusión) en docentes en ejercicio y en formación de todos los niveles. Además, ninguna valora con una misma herramienta la calidad de diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos ni integra, con criterios explícitos y reproducibles, la producción publicada entre 2022 y 2025.

La síntesis pendiente consiste, por tanto, en comparar de manera sistemática cómo se relacionan estas competencias con dichos desenlaces y con qué solidez metodológica se ha estudiado esa relación. Realizarla es necesario para orientar la formación

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

docente y las políticas de bienestar profesional hacia los desenlaces donde la evidencia es más firme, y para señalar aquellos donde apenas existe.

A partir de este vacío, la pregunta que orienta la revisión es la siguiente: ¿qué relaciones informa la evidencia empírica publicada de 2022 a 2025 entre las competencias emocionales de docentes en ejercicio y en formación inicial (inteligencia emocional, regulación emocional, empatía y competencia socioemocional) y la gestión del aula, el clima de aula, el agotamiento, el bienestar y las actitudes hacia la inclusión, y en qué contextos y niveles educativos, y con qué calidad metodológica, se han estudiado?

En coherencia con esa interrogante, el objetivo general es sintetizar, mediante una revisión sistemática conforme a PRISMA 2020, la evidencia empírica publicada entre 2022 y 2025 sobre la relación entre las competencias emocionales docentes y los desenlaces señalados, y valorar la calidad metodológica de los estudios incluidos con la herramienta MMAT 2018.

2. Metodología

La revisión se desarrolló con un método inductivo, un enfoque cualitativo y un diseño no experimental, documental y sistemático. El método es inductivo porque las conclusiones sobre la relación entre las competencias emocionales y los desenlaces docentes se construyeron a partir de los resultados particulares de cada estudio incluido, sin hipótesis previas que contrastar (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El enfoque es cualitativo en el sentido de que la integración de la evidencia se realizó mediante una síntesis narrativa e interpretativa, apoyada en recuentos descriptivos y no en la estimación de un efecto global. Ese enfoque corresponde a la revisión y no a los estudios primarios, de los cuales 37 fueron cuantitativos, cuatro cualitativos y cuatro de métodos mixtos.

El diseño es no experimental, pues no se manipuló ninguna variable (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), y documental, dado que la unidad de análisis fueron informes de investigación ya publicados (Cohen et al., 2017). En consonancia con Kitchenham y Charters (2007), el procedimiento siguió las fases de planificación, búsqueda, selección, extracción y síntesis propias de las revisiones sistemáticas. Siguiendo a Higgins et al. (2024), se aplicó además el rigor necesario para limitar sesgos. La presentación se ajustó a PRISMA 2020 (Page et al., 2021) y la organización por etapas de reunión, ordenación y evaluación a SPAR-4-SLR (Paul et al., 2021). Los ejes de síntesis por competencia y por desenlace se construyeron a partir de los hallazgos, en el sentido del análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2022), y la calidad se valoró con la herramienta MMAT (Hong et al., 2018).

2.1. Protocolo y registro

El protocolo, redactado el 15 de octubre de 2025 con asistencia de inteligencia artificial y aprobado por la autora antes de ejecutar el cribado, fijó la pregunta, los criterios de elegibilidad, las bases de datos, el periodo, la estrategia de búsqueda, las reglas de decisión y las herramientas de valoración de la calidad y de síntesis. La revisión no se registró en PROSPERO ni en otro registro prospectivo; por ello, el protocolo carece de identificador público y su verificación depende del documento de trabajo conservado en el archivo del estudio, que puede solicitarse a la autora.

Se introdujo una única modificación: antes de la segunda lectura del texto completo se precisó que el criterio de periodo se aplicaría a la fecha de publicación registrada en Crossref (la de la edición impresa y, en su defecto, la de la publicación en línea, aunque el volumen correspondiera a otro año) y que el requisito de DOI exigía su registro en esa agencia. La precisión se aplicó a todos los informes y no alteró los criterios de contenido relativos a la población, la exposición y el desenlace.

2.2. Criterios de elegibilidad, idioma y periodo

La pregunta se estructuró con el esquema PEO (población, exposición y desenlace), apropiado para sintetizar asociaciones y no efectos de una intervención. La población comprendió docentes en ejercicio y en formación inicial de cualquier nivel educativo; la

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

exposición, una competencia emocional docente (inteligencia emocional, regulación emocional, empatía o competencia socioemocional); y el desenlace, al menos uno entre la gestión del aula, el clima de aula, el agotamiento, el bienestar docente y las actitudes hacia la inclusión. Se incluyeron artículos de revistas con revisión por pares, de diseño cuantitativo, cualitativo o mixto y con datos propios, publicados en inglés, español o portugués entre 2022 y 2025 (ambos inclusive), con DOI registrado en Crossref y texto completo accesible.

Tabla 1. Criterios de Elegibilidad según el Esquema PEO.

Elemento PEO	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Población (P)	Docentes en ejercicio o en formación inicial, de cualquier nivel educativo (infantil a superior).	Población exclusiva de estudiantes, familias u otros profesionales.
Exposición (E)	Competencia emocional docente medida o analizada: inteligencia emocional, regulación emocional, empatía, competencia socioemocional o habilidades emocionales.	Estudios que no miden ni analizan competencias emocionales del docente (por ejemplo, solo emociones del alumnado).
Desenlace (O)	Al menos uno entre gestión del aula (prácticas, habilidades, eficacia o autoeficacia específica), clima de aula, agotamiento, bienestar docente y actitudes hacia la inclusión, con análisis de su relación con la exposición (asociación, correlación, predicción, mediación, comparación o experiencia relatada).	Ningún desenlace de interés, o ausencia de análisis de la relación entre la exposición y el desenlace.
Tipo de documento y diseño	Artículo de revista con revisión por pares; estudio empírico cuantitativo, cualitativo o mixto con datos propios.	Revisión, metaanálisis, artículo conceptual o teórico, editorial, tesis, capítulo, acta de congreso y validación psicométrica sin análisis de la relación con los desenlaces.
Periodo, idioma y acceso	Publicado entre 2022 y 2025; en inglés, español o portugués; con DOI registrado y texto completo accesible.	Fuera del periodo; en otro idioma; duplicado o sin texto completo accesible.

Nota. Fuente: Ruiz (2025). PEO = población, exposición y desenlace.

Como detalla la tabla 1, se excluyeron las revisiones, los metaanálisis, los artículos teóricos o conceptuales, las tesis, los capítulos, las actas y las validaciones psicométricas sin análisis de la relación con los desenlaces, así como los estudios que solo analizaban al alumnado, a las familias u otros profesionales. A estas reglas se suman las exclusiones por periodo e idioma; los duplicados y los informes no recuperados se contabilizaron por separado, conforme a PRISMA 2020, y cada informe excluido recibió una única causa principal.

2.3. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se ejecutó el 15 de octubre de 2025, fecha de la última consulta, en tres bases de datos: ERIC, por su cobertura de la investigación educativa; PubMed, por su literatura psicológica y de salud ocupacional; y DOAJ, por su cobertura de revistas de acceso abierto en español y portugués. Se eligieron por su acceso abierto y reproducible mediante interfaces públicas; no se consultaron Scopus, Web of Science ni PsycINFO, cuyo acceso requiere suscripción. No se realizaron búsquedas manuales ni de literatura gris, y los términos de búsqueda se formularon solo en inglés.

La ecuación completa en ERIC fue la siguiente: teacher* AND (“emotional intelligence” OR “emotional competence” OR “emotional competencies” OR “emotional competency” OR “emotion regulation” OR “emotional regulation” OR “social-emotional competence” OR “socioemotional competence” OR “social and emotional competence” OR “emotional skills” OR empathy) AND (“classroom management” OR “classroom climate” OR “classroom environment” OR burnout OR “teacher well-being” OR “teacher wellbeing” OR “inclusive education” OR “attitudes toward inclusion” OR “attitudes towards inclusion”) AND publicationdateyear:[2022 TO 2025] AND publicationtype:“Journal Articles”. La misma lógica se adaptó a la sintaxis de PubMed (campos de título y resumen, con los filtros 2022:2025[dp] y journal article[pt]) y de DOAJ (campo bibjson.year), de modo que los tres bloques de términos (docentes, competencias emocionales y desenlaces) y el límite temporal fueron equivalentes en las tres bases.

2.4. Proceso de selección de los estudios

La selección se organizó en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Los registros se unificaron y los duplicados se detectaron por DOI y por título normalizado, conservando un único registro por informe. En el cribado de títulos y resúmenes participaron dos revisores independientes, identificados

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

como A y B, que fueron dos ejecuciones separadas del asistente de inteligencia artificial Claude, cada una sin acceso a las decisiones de la otra y aplicando el mismo protocolo escrito. Cada revisor asignó una de tres categorías: incluir, excluir o dudoso.

Las discrepancias se resolvieron con una regla conservadora: todo registro que al menos un revisor no hubiera excluido pasó a la lectura del texto completo. La concordancia entre revisores se cuantificó con el porcentaje de acuerdo y el coeficiente kappa de Cohen. La elegibilidad por texto completo se evaluó en dos rondas; la segunda se realizó sin conocer las decisiones de la primera, exclusivamente sobre el texto completo, y prevaleció en caso de discrepancia. No se eludieron muros de pago ni protecciones de acceso automatizado, y los informes cuyo texto completo no pudo recuperarse se contabilizaron como no recuperados.

Tras la segunda ronda de lectura, cinco informes cuya inclusión había propuesto el asistente de inteligencia artificial se excluyeron en una adjudicación final por incumplir criterios verificables: dos carecían de un DOI registrado en Crossref, dos tenían una fecha de publicación de 2025 y uno se refería a una población no docente (orientadores universitarios).

2.5. Extracción de datos

La extracción siguió un formulario estandarizado que recogió los autores, el país del contexto empírico, el diseño, la muestra y su composición, la exposición con su instrumento, el desenlace con su instrumento, los hallazgos con sus estadísticos, las limitaciones declaradas por los autores y los datos bibliográficos. Las cifras se transcribieron tal como aparecen en el artículo y las inconsistencias internas se registraron como alertas, sin corregirlas.

Un único revisor extrajo los datos de cada estudio durante la segunda ronda de lectura del texto completo, sin duplicación independiente. La clasificación de cada estudio por nivel educativo, competencia, desenlace y dirección de la asociación se hizo a partir de esas extracciones.

2.6. Evaluación de la calidad metodológica

La calidad se valoró con el Mixed Methods Appraisal Tool, versión 2018 (MMAT), pertinente porque admite en una misma escala los diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos del corpus (Hong et al., 2018). La herramienta comprende dos preguntas de cribado y cinco criterios específicos de la categoría de diseño, cada uno con las respuestas «sí», «no» o «no se sabe». Los estudios transversales y correlacionales se valoraron en la categoría 4 (estudios cuantitativos descriptivos), porque analizaban asociaciones entre variables medidas en una misma muestra sin asignar exposiciones.

Cada estudio fue valorado por un único revisor, sin duplicación independiente. Aunque el manual de la herramienta desaconseja una puntuación global, se informó el número de criterios cumplidos como indicador descriptivo, siempre acompañado del detalle por criterio, y ningún estudio se excluyó por su calidad.

2.7. Método de síntesis

La síntesis fue narrativa, estructurada por competencia emocional y por desenlace. Cada estudio se clasificó en una de tres categorías según la dirección de su asociación principal: favorable, cuando mayor competencia emocional se asoció con menor agotamiento, mayor bienestar, mejor gestión del aula o actitudes más inclusivas; mixta, cuando la asociación se cumplió solo para algunas dimensiones, desenlaces o grupos, o se explicó por otras variables; y nula o no concluyente, cuando no hubo asociación o los resultados fueron internamente incoherentes.

No se realizó metaanálisis por la heterogeneidad de los constructos, los instrumentos y los diseños, y porque muchos estudios no informaron tamaños del efecto comparables. Un único codificador asignó la dirección de la asociación, y se efectuó un análisis de sensibilidad que excluyó los cuatro estudios cuyo cumplimiento de los criterios de inclusión era dudoso, es decir, los que medían el desenlace de manera indirecta, no analizaban la asociación anunciada o no permitían recuperar los coeficientes pertinentes. No se evaluó

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

formalmente el sesgo de publicación ni la certeza global de la evidencia.

3. Resultados

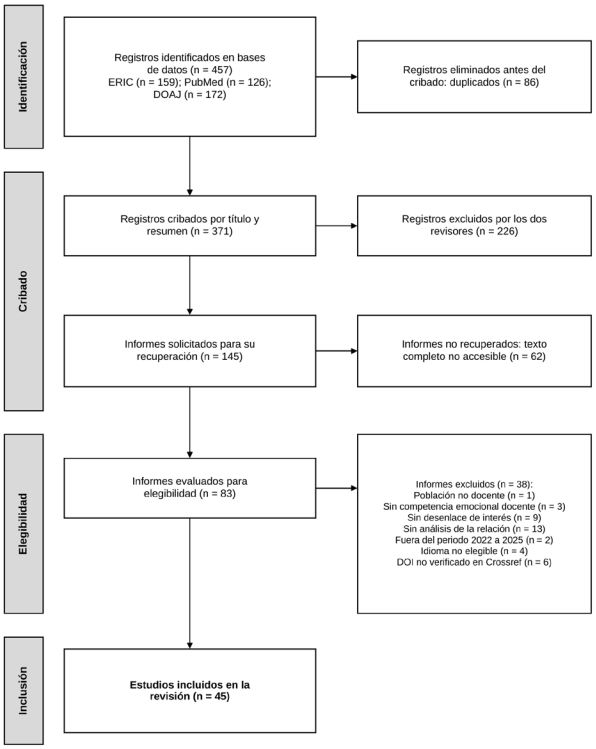
Los hallazgos se presentan de modo que cada bloque condicione la lectura del siguiente. El flujo de selección delimita qué parte de la literatura disponible quedó representada y, con ello, el alcance de las inferencias; las características del corpus indican a qué contextos, niveles educativos y diseños pueden extenderse los resultados, y la calidad metodológica fija el peso que corresponde a cada asociación antes de interpretarla. Sobre esa base, la síntesis contrasta primero la dirección de las asociaciones según la competencia y el desenlace, y examina después, desenlace por desenlace, en qué condiciones las competencias emocionales acompañaron a un menor agotamiento, a un mayor bienestar, a una mejor gestión del aula o a actitudes más inclusivas, y en cuáles esa relación se debilitó o desapareció.

3.1. Selección de los estudios

La búsqueda recuperó 457 registros (159 en ERIC, 126 en PubMed y 172 en DOAJ). Tras eliminar 86 duplicados, 371 registros pasaron al cribado de títulos y resúmenes, en el que ambos revisores coincidieron en excluir 226. Las dos ejecuciones asignaron la misma categoría a 357 de 371 registros (96,2%; kappa = 0,93): 77 inclusiones, 226 exclusiones y 54 dudosos. Las 14 discrepancias restantes, nueve de ellas entre la exclusión y otra categoría, pasaron al texto completo por la regla conservadora. Si solo se considera la decisión de descartar o conservar, el acuerdo fue de 97,6% (kappa = 0,95).

Se buscaron 145 informes en texto completo y no fue posible recuperar 62 por restricciones de acceso, como muros de pago o bloqueos del acceso automatizado, que no se eludieron. De los 83 informes evaluados, se excluyeron 38: 13 por no analizar la relación entre la exposición y el desenlace, 9 por carecer de un desenlace de interés, 6 por no tener un DOI registrado en Crossref, 4 por su idioma, 3 por no medir competencias emocionales del docente, 2 por quedar fuera del periodo y 1 por centrarse en una población no docente. Los 45 restantes conformaron el conjunto de estudios incluidos.

Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 del Proceso de Selección de Estudios.



Nota. Fuente: Ruiz (2025), adaptado de Page et al. (2021).

Como se aprecia en la figura 1, la mayor pérdida de registros se produjo en el cribado de títulos y resúmenes. Entre los informes buscados, los 62 no recuperados equivalen al 43% y superan a los 38 excluidos tras su lectura. Además, en 28 de los no recuperados la lectura del resumen indicaba que cumplirían los criterios de inclusión y en 34 que no los cumplirían, de modo que la falta de acceso constituye el principal riesgo para la exhaustividad de la revisión.

3.2. Características de los estudios incluidos

Los 45 estudios se publicaron entre 2022 y 2025 (11 en 2022, 12 en 2023, nueve en 2024 y 13 en 2025) y proceden de 15 países, con predominio de Asia (22 estudios) y Europa (21). China aportó 17 estudios y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

España nueve, seguidas de Italia (cuatro), Portugal (tres) e Indonesia y Estados Unidos (dos cada uno); Alemania, Australia, Austria, Corea del Sur, Croacia, Irán, Israel, el Reino Unido y Suiza aportaron uno, y un estudio comparó dos países, por lo que la suma por país (46) supera el número de estudios. No se identificó ninguno realizado en América Latina ni en África.

Predominaron los diseños transversales cuantitativos (34 estudios, 75,6%); tres fueron longitudinales o de diario, cuatro cualitativos y cuatro de métodos mixtos. Los tamaños muestrales de los estudios cuantitativos oscilaron entre 47 y 3283 docentes, y los cualitativos analizaron desde dos casos observados hasta 15 participantes. En los estudios cuantitativos, los datos se obtuvieron casi siempre mediante autoinformes, y los modelos de mediación, moderación o ecuaciones estructurales fueron los análisis más frecuentes.

Por nivel educativo, ocho estudios se realizaron en educación infantil, cuatro en primaria, nueve en secundaria, tres en educación superior y cinco en formación inicial docente, mientras que 16 no distinguieron el nivel o reunieron varios. En la mayoría de los estudios predominaron las mujeres, y en varios de educación infantil la proporción de mujeres alcanzó o superó el 97%. La inteligencia emocional (17 estudios) y la regulación emocional (17) fueron las competencias más estudiadas, seguidas de la empatía (9) y la competencia socioemocional (4); dos estudios examinaron más de una competencia (Brandão et al., 2025; Zhang, 2025).

El agotamiento fue el desenlace más frecuente (33 estudios), seguido del bienestar (12), las actitudes hacia la inclusión (5) y la gestión o el clima del aula (4); nueve estudios abordaron dos desenlaces. El agotamiento incluyó el *burnout* docente y, además, la fatiga por compasión en un estudio (Chen et al., 2023), el *burnout* académico de estudiantes de formación inicial en otro (Ferreira et al., 2025) y el agotamiento digital del profesorado universitario en un tercero (Yang & Du, 2024). Los estudios cuyo desenlace fue solo el agotamiento o el bienestar docente se ordenan alfabéticamente por autor.

Tabla 2. Estudios sobre Competencias Emocionales Docentes, Agotamiento y Bienestar.

Estudio	País	Nivel	Diseño	Muestra	Variables	Hallazgos principales
Ao et al. (2023)	China	Varios o no especificado	Transversal; regresión y mediación	902 docentes de primaria y secundaria	Estrategias de regulación emocional; bienestar docente	La expresión genuina se asoció con mayor bienestar (r = 0,427) y la actuación superficial con menor bienestar (r = −0,267); la actuación profunda no fue significativa
Barros et al. (2025)	Portugal	Secundaria	Transversal; mediación y moderación (PROCESS)	215 docentes de secundaria	Inteligencia emocional (WLEIS-P); agotamiento (BAT-23)	Las correlaciones entre inteligencia emocional y agotamiento no fueron significativas (−0,105 a 0,103) y la inteligencia emocional no moderó el efecto del riesgo psicosocial
Bing et al. (2022)	China	Varios o no especificado	Transversal; ecuaciones estructurales	174 docentes de inglés como lengua extranjera	Regulación emocional y autoeficacia; agotamiento (MBI-ES)	La regulación emocional se correlacionó con menor agotamiento (r = −0,45) y compartió 11,2% de su varianza (autoeficacia, 20%; ambas, 26%)
Brandão et al. (2025)	Portugal	Varios o no especificado	Transversal; mediación simple y moderada (PROCESS)	131 docentes de educación general (básica a secundaria)	Dificultades de regulación emocional y empatía; agotamiento (CBI)	Las dificultades de regulación predijeron el agotamiento y el malestar empático; la empatía cognitiva se asoció con menor agotamiento ligado al alumnado; mediación parcial del malestar empático
Byun y Jeon (2023)	Estados Unidos y Corea del Sur	Infantil	Transversal comparativo; análisis de caminos	1451 docentes de educación infantil (1129 de EE. UU.; 322 de Corea del Sur)	Reevaluación y supresión; agotamiento, estrés y competencia	La reevaluación se asoció con menor agotamiento (r = −0,08) y estrés (r = −0,16) en EE. UU. y con menor estrés (r = −0,30) en Corea del Sur; el bienestar predijo la regulación
Carroll et al. (2022)	Australia	Varios o no especificado	Transversal; mediación serial (PROCESS)	749 docentes y profesionales de la enseñanza	Dificultades de regulación emocional; estrés percibido y agotamiento (CBI)	Las dificultades de regulación se asociaron con el agotamiento laboral y fueron el predictor más fuerte del estrés (R^2 del modelo = 0,59)
Carvajo y Guijarro (2024)	España	Secundaria	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas	8 docentes de inglés de secundaria	Competencia emocional autopercibida; bienestar y agotamiento	La paciencia, la empatía y la resiliencia fueron los primeros factores citados como promotores del bienestar; la empatía sin límites se asoció con agotamiento
Chang et al. (2022)	Estados Unidos	Varios o no especificado	Mixto secuencial explicativo	284 docentes; 6 entrevistados	Reevaluación y supresión; agotamiento (MBI-ES modificado)	La reevaluación se asoció con menor agotamiento (β = −0,12) y la supresión no (β = 0,08); en las entrevistas, el distanciamiento de una docente que planeaba dejar la profesión se vinculó con más agotamiento
Chen et al. (2023)	China	Infantil	Transversal; mediación moderada (PROCESS)	1049 docentes de educación infantil	Motivación para la empatía; fatiga por compasión	La motivación para la empatía se asoció con menor fatiga por compasión (correlación parcial r = −0,17; B = −0,97) y medió parcialmente el efecto de las mentalidades hacia los niños
Espinoza-Díaz et al. (2023)	España	Varios o no especificado	Transversal; regresión por pasos	386 docentes en ejercicio y en formación	Inteligencia emocional (TMMS-24); bienestar psicológico (con el agotamiento como predictor)	La claridad y la reparación emocional se asociaron con mayor bienestar (r = 0,455 y 0,523), pero el principal predictor fue la estabilidad emocional de la personalidad (R^2 = 0,381)
Farhi y Rubinsten (2024)	Israel	Secundaria	Transversal; ecuaciones estructurales	165 docentes STEM de secundaria	Dificultades de regulación emocional; bienestar, agotamiento y estrés	Las dificultades de regulación se correlacionaron con menor bienestar (r = −0,394) y mayor agotamiento (r = 0,353), aunque su efecto directo sobre el agotamiento no fue significativo
Fernández-Molina et al. (2023)	España	Infantil	Transversal; regresión por pasos	82 docentes de educación infantil	Inteligencia emocional (TMMS-24); felicidad, afecto, agotamiento y engagement (UWES-S)	La reparación emocional predijo la felicidad subjetiva (β = 0,344) dentro de un modelo que explicó 45,2% de la varianza; la felicidad se correlacionó con menor agotamiento emocional (r = −0,232), pero las dimensiones de la inteligencia emocional no se correlacionaron de forma significativa con él (r = −0,197 a 0,146)
Ferreira et al. (2025)	Portugal	Formación inicial	Transversal; regresión jerárquica	157 estudiantes de formación inicial docente	Regulación emocional; *burnout* académico (MBI-SS)	La reevaluación se asoció con menor agotamiento emocional (β = −0,18; r = −0,14, marginal) y mayor eficacia profesional (β = 0,27); la supresión, con mayor cinismo (β = 0,28)
Geraci et al. (2023)	Italia	Varios o no especificado	Transversal retrospectivo; ANCOVA	65 docentes	Inteligencia emocional (WLEIS, MSCEIT); agotamiento (CBI)	El agotamiento aumentó durante el confinamiento (personal: de 28,72 a 49,87), pero la diferencia dejó de ser significativa al incluir la inteligencia emocional como covariable
Gilar-Corbi et al. (2025)	España	Formación inicial	Transversal; ecuaciones estructurales	338 estudiantes de Educación Infantil y Primaria	Inteligencia emocional percibida; agotamiento y bienestar psicológico	La inteligencia emocional redujo el agotamiento (β directo = −0,322; indirecto = −0,199); su efecto directo sobre el bienestar no fue significativo, pero sí los indirectos

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Estudio	País	Nivel	Diseño	Muestra	Variables	Hallazgos principales
Han et al. (2025)	China	Secundaria	Mixto longitudinal de un grupo, tres tomas	216 educadores (189 completaron las tres tomas)	Inteligencia emocional; agotamiento tras una intervención de atención plena	La inteligencia emocional se mantuvo estable mientras el agotamiento emocional descendió (de 28,4 a 25,3); no se informa la correlación entre ambas
He et al. (2025)	China	Infantil	Longitudinal de tres oleadas; regresión polinomial y mediación moderada	3283 docentes de educación infantil	Empatía emocional, actuación superficial y atención plena; agotamiento	La empatía emocional se correlacionó con menor agotamiento en las tres oleadas (r = −0,22 a −0,20); el efecto indirecto por empatía dependió del apoyo organizacional percibido
He et al. (2024)	China	Infantil	Transversal; moderación mediada (PROCESS)	1980 docentes de educación infantil	Empatía; agotamiento (MBI-ES)	La empatía se correlacionó con menor agotamiento (r = −0,151) y moderó el efecto de la ecuanimidad (interacción β = −0,052); su efecto principal fue nulo
Hodgkins et al. (2024)	Reino Unido	Infantil	Cualitativo; análisis fenomenológico interpretativo	9 profesionales de educación infantil	Empatía; agotamiento y malestar emocional	Las interacciones empáticas produjeron agotamiento o malestar en algunas participantes; el apoyo entre pares y la satisfacción empática parecieron protegerlas
Iacolino et al. (2023)	Italia	Primaria	Transversal; mediación moderada (PROCESS)	604 docentes de primaria	Inteligencia emocional (SREIT); agotamiento y estrés traumático secundario	La inteligencia emocional se correlacionó con menor agotamiento (r = −0,838) y la metacognición moderó el efecto indirecto
Li (2025)	China	Superior	Mixto secuencial explicativo	478 docentes universitarios de inglés; 21 entrevistados	Regulación emocional; agotamiento (MBI-ES)	La regulación emocional se asoció con menor agotamiento (r = −0,38; β = −0,27) y medió parcialmente el efecto del clima escolar y de las demandas laborales
Li (2023)	China	Varios o no especificado	Transversal; ecuaciones estructurales	638 docentes de inglés como lengua extranjera	Regulación emocional; agotamiento (MBI-ES)	La regulación emocional se correlacionó con menor agotamiento (r = −0,36); su coeficiente directo no fue significativo y su efecto operó de forma indirecta, mediante la resiliencia
Li et al. (2024)	China	Varios o no especificado	Transversal; mediación moderada (PROCESS)	2184 docentes de primaria y secundaria	Reevaluación cognitiva; agotamiento laboral	La reevaluación cognitiva se correlacionó con menor agotamiento (r = −0,189), pero reforzó el efecto de la depresión sobre el agotamiento (interacción β = 0,055)
Li et al. (2025)	China	Varios o no especificado	Transversal; análisis de redes y mediación	351 docentes de primaria y secundaria	Regulación emocional y apoyo social; agotamiento	La regulación emocional se asoció con menor agotamiento (correlación parcial r = −0,16) y medió parcialmente el efecto del apoyo social (efecto indirecto = −0,0544)
Lucas-Mangas et al. (2022)	España	Varios o no especificado	Transversal; correlación y regresión por pasos	386 docentes en ejercicio y en formación	Inteligencia emocional (TMMS-24); agotamiento y bienestar	La reparación (r = −0,268) y la claridad emocional (r = −0,178) se asociaron con menor agotamiento, pero ninguna entró en la regresión por pasos
Mancini et al. (2022)	Italia	Primaria	Transversal; regresión jerárquica	135 docentes de primaria	Inteligencia emocional rasgo (TEIQue-SF); agotamiento (MBI)	La inteligencia emocional predijo menor agotamiento emocional (β = −0,18) y menor baja realización personal (β = −0,23), por encima de la ansiedad rasgo
Muehlbacher et al. (2024)	Austria	Secundaria	Estudio de diario; modelos multinivel	47 docentes de coenseñanza en secundaria inferior	Regulación emocional rasgo; afecto diario y compromiso laboral	Solo la exhibición auténtica de emociones positivas predijo el afecto positivo diario (B = 0,34); ninguna estrategia predijo el afecto negativo
Nathaya et al. (2022)	Indonesia	Secundaria	Transversal; ecuaciones estructurales (PLS)	248 docentes de secundaria profesional	Inteligencia emocional; agotamiento y satisfacción laboral	La inteligencia emocional predijo menor agotamiento (β = −0,10) y mayor satisfacción laboral (β = 0,481)
Ornaghi et al. (2023)	Italia	Varios o no especificado	Transversal; ecuaciones estructurales	276 docentes en ejercicio	Competencia socioemocional docente; agotamiento y compromiso laboral	La competencia socioemocional se asoció con menor agotamiento (r = −0,276); el efecto total (β = −0,167) operó mediante el compromiso laboral (indirecto β = −0,160)
Pan et al. (2022)	China	Infantil	Transversal; mediación secuencial (ecuaciones estructurales)	321 docentes de educación infantil	Inteligencia emocional (WLEIS); bienestar subjetivo	La inteligencia emocional predijo mayor bienestar subjetivo (β = 0,248) y medió el efecto de la atención plena (efecto indirecto β = 0,164)
Pikić et al. (2025)	Croacia	Secundaria	Transversal; ecuaciones estructurales	657 docentes noveles de secundaria inferior (5.º a 8.º grado)	Competencias socioemocionales (SEC-Q); agotamiento (BAT)	La autogestión (efecto total = −0,426) y la conciencia social (−0,275) predijeron menor agotamiento, en parte mediante la autoeficacia; la autoconciencia no tuvo efectos significativos y la toma de decisiones solo un efecto total pequeño y positivo
Sadraei et al. (2024)	Irán	Varios o no especificado	Cualitativo; entrevistas y análisis temático	15 docentes noveles de lenguas	Regulación emocional; bienestar y permanencia en la profesión	La reevaluación cognitiva y la expresión equilibrada se vincularon con menor estrés y mayor bienestar; la supresión, con agotamiento emocional
Sánchez-Pujalte et al. (2023)	España	Secundaria	Transversal; regresión jerárquica	430 docentes de secundaria	Inteligencia emocional (TMMS-24); síntomas depresivos y agotamiento	La claridad (r = −0,259) y la reparación emocional (r = −0,187) se asociaron con menor agotamiento emocional; la atención no mostró asociación
Wang et al. (2022)	China	Infantil	Transversal; ecuaciones estructurales	394 docentes de educación infantil	Inteligencia emocional; agotamiento (MBI-ES)	La inteligencia emocional se correlacionó con menor agotamiento (r = −0,52) y medió la relación entre la atención plena y el agotamiento (efecto indirecto = −0,14)
Yang y Du (2024)	China	Superior	Transversal; ecuaciones estructurales	390 profesores universitarios	Regulación emocional; agotamiento digital	La regulación emocional se correlacionó con menor agotamiento digital (r = −0,60), pero el texto califica la ruta de regulación a agotamiento como significativa en un pasaje y como no significativa en otro
Zhang (2025)	China	Varios o no especificado	Transversal; ecuaciones estructurales	Docentes de inglés como lengua extranjera (N = 448 en el texto; n = 417 en las tablas)	Regulación e inteligencia emocional; agotamiento (MBI-ES)	Resultados internamente inconsistentes: la tabla muestra una correlación positiva entre regulación emocional y agotamiento (r = 0,852), que el texto interpreta de forma ambivalente, como clave para mitigar el agotamiento y como de protección limitada
Zhang (2025)	China	Superior	Panel longitudinal de cuatro oleadas; mediación en serie	1264 docentes universitarios	Compromiso laboral e inteligencia emocional (TMMS-24) como mediadora; salud mental	La claridad (r = 0,29) y la reparación (r = 0,41) se correlacionaron con mejor salud mental; la atención y la reparación mediaron el efecto del compromiso laboral sobre la salud mental, y la claridad solo en la cadena serial con la relación docente-estudiante

Nota. Fuente: Ruiz (2025). CBI = Copenhagen Burnout Inventory; MBI = Maslach Burnout Inventory; MBI-ES = versión para docentes; MBI-SS = versión para estudiantes; BAT = Burnout Assessment Tool; WLEIS = Wong and Law Emotional Intelligence Scale; MSCEIT = Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; TMMS-24 = Trait Meta-Mood Scale; UWES-S = Utrecht Work Engagement Scale, versión en español; SEC-Q = Social and Emotional Competencies Questionnaire; SREIT = Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test; TEIQue-SF = Trait Emotional Intelligence Questionnaire, forma breve; PLS = mínimos cuadrados parciales; PROCESS = macro de mediación y moderación; STEM = ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Como muestra la tabla 2, el agotamiento se midió casi siempre con alguna versión del Maslach Burnout Inventory, con el Copenhagen Burnout Inventory o con el Burnout Assessment Tool, mientras que el bienestar se operacionalizó de forma más heterogénea, mediante la satisfacción vital, el bienestar psicológico, el afecto diario, la felicidad o la salud mental. Cinco de los ocho estudios de educación infantil se realizaron en China. Dos de los estudios coinciden en el tamaño (386 docentes), en la composición por sexo (71,5% de mujeres), en el intervalo de edad (de 18 a 64 años), en el contexto y en cuatro de sus autores (Espinoza-Díaz et al., 2023; Lucas-Mangas et al., 2022). Ninguno declara que los datos procedan de una misma recogida, por lo que se contabilizaron como estudios distintos, aunque sus resultados podrían no ser independientes.

Los ocho estudios que abordaron la gestión del aula, el clima de aula o las actitudes hacia la inclusión se presentan por separado, dado su menor número y la

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

distinta naturaleza de sus desenlaces.

Tabla 3. Estudios sobre Competencias Emocionales Docentes, Gestión del Aula e Inclusión.

Estudio	País	Nivel	Diseño	Muestra	Variables	Hallazgos principales
Alvarez et al. (2022)	España	Secundaria	Cualitativo; estudio de casos contrastados	Dos relatos de observación de clases de historia (4.º de ESO)	Regulación emocional docente; gestión de conflictos y clima de aula	La docente que reguló sus emociones y mostró empatía adoptó estrategias no confrontativas, como la búsqueda de compromiso y la acomodación; la que mostró frustración e ira recurrió a estrategias reactivas y punitivas y los conflictos se intensificaron
Arias-Pastor et al. (2023)	España	Formación inicial	Transversal; *t* de Student y ANOVA	218 estudiantes de máster de profesorado de secundaria	Inteligencia emocional (WLEIS-S); actitudes hacia la inclusión	Los niveles de inteligencia emocional total y de regulación se asociaron con diferencias en las actitudes hacia la inclusión (p = 0,036 y p = 0,009, respectivamente)
Gay et al. (2022)	Suiza	Primaria	Transversal correlacional; regresión múltiple	121 docentes de primaria	Competencias emocionales (PEC); autoeficacia en gestión de la conducta del aula	La competencia intrapersonal se correlacionó con la gestión proactiva (r = 0,43) y la reactiva (r = 0,35); los modelos explicaron entre 16,7% y 24,5% de la varianza
Huang (2023)	China	Primaria	Transversal; mediación múltiple (Mplus)	606 docentes de primaria	Empatía (IRI) y atención plena rasgo (FFMQ); actitudes y autoeficacia inclusivas	La empatía predijo actitudes inclusivas más favorables (β = 0,213) y mayor autoeficacia inclusiva (β = 0,308), y sus tres facetas se correlacionaron con la eficacia para manejar conductas disruptivas (r = 0,190 a 0,253)
Jiang et al. (2025)	China	Formación inicial	Transversal; PLS-SEM	480 estudiantes de magisterio	Empatía; actitudes hacia la educación inclusiva	La empatía predijo actitudes más favorables (β = 0,158), con mediación de la motivación docente y de la autoeficacia inclusiva
Salinas-Falquez et al. (2022)	España	Varios o no especificado	Transversal; ecuaciones estructurales	542 docentes de pedagogía terapéutica y necesidades educativas especiales	Inteligencia emocional (TMMS-24); agotamiento e inclusión educativa	La inteligencia emocional predijo menor agotamiento (β = −0,44) y mayor inclusión educativa (β = 0,57); el agotamiento redujo la inclusión (β = −0,59)
Selisko et al. (2024)	Alemania	Formación inicial	Transversal; análisis de redes	191 estudiantes de magisterio y psicología	Empatía (E-Scale); actitudes hacia la educación inclusiva	La empatía integró la comunidad de inclusión de la red, con un vínculo débil y la menor cercanía del conjunto
Yasnita et al. (2025)	Indonesia	Varios o no especificado	Mixto con énfasis cualitativo	161 estudiantes (encuesta) y 8 docentes (entrevistas)	Comunicación empática; gestión del aula	Tres de los ocho docentes entrevistados, con formación en empatía, informaron mejor gestión del aula y mayor participación; no se informa una prueba de asociación (porcentajes por ítem de 30,9% a 56,8%)

Nota. Fuente: Ruiz (2025). E-Scale = escala de empatía de 25 ítems (E-Skala, en alemán); ESO = Educación Secundaria Obligatoria; FFMQ = Five Facet Mindfulness Questionnaire; IRI = Interpersonal Reactivity Index; PEC = Profile of Emotional Competence; PLS-SEM = modelo de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales; TMMS-24 = Trait Meta-Mood Scale; WLEIS-S = Wong and Law Emotional Intelligence Scale, versión breve.

La tabla 3 revela que solo dos estudios midieron la autoeficacia percibida para gestionar la conducta del aula con instrumentos específicos (Gay et al., 2022; Huang, 2023), y que ninguno la midió con indicadores observacionales estandarizados: los demás recurrieron a relatos de observación, a la percepción del alumnado o a entrevistas (Alvarez et al., 2022; Yasnita et al., 2025). Tres de los cinco estudios sobre inclusión se realizaron con estudiantes en formación inicial (Arias-Pastor et al., 2023; Jiang et al., 2025; Selisko et al., 2024), de modo que las actitudes de docentes en ejercicio quedan representadas por dos estudios (Huang, 2023; Salinas-Falquez et al., 2022).

3.3. Calidad metodológica

La valoración con el MMAT dio una media de 1,96 criterios cumplidos sobre cinco (rango de 0 a 4). Según los criterios cumplidos, seis estudios no cumplieron ninguno; ocho, uno; 18, dos; ocho, tres; y cinco, cuatro; ninguno cumplió los cinco. Los cuatro estudios cualitativos obtuvieron la media más alta (3,50), seguidos de los cuatro de métodos mixtos (2,25) y de los 37 cuantitativos descriptivos (1,76).

Entre los 37 estudios cuantitativos descriptivos, ninguno cumplió el criterio de muestra representativa de la población objetivo y solo cuatro mostraron un riesgo bajo de sesgo de no respuesta, que en 24 no pudo determinarse; en cambio, 27 emplearon mediciones adecuadas, 21 análisis estadísticos adecuados y 13 una estrategia de muestreo pertinente. En los estudios cualitativos, la interpretación sustentada por los datos no pudo confirmarse en ninguno de los cuatro, y en los de métodos mixtos ninguno cumplió el criterio de que cada componente alcanzara los estándares de calidad de su tradición.

A continuación, se presentan, para cada estudio y en orden alfabético por autor, la categoría de diseño y las respuestas a las dos preguntas de cribado y a los cinco criterios de la categoría correspondiente.

Tabla 4. Valoración de la Calidad Metodológica de los Estudios Incluidos según el MMAT 2018.

Estudio	Cat.	S1	S2	P1	P2	P3	P4	P5	Total
Alvarez et al. (2022)	1	Sí	NS	Sí	No	Sí	NS	NS	2
Ao et al. (2023)	4	Sí	Sí	No	No	No	NS	NS	0
Arias-Pastor et al. (2023)	4	Sí	Sí	NS	NS	Sí	No	NS	1
Barros et al. (2025)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	2
Bing et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	No	Sí	NS	NS	2
Brandão et al. (2025)	4	Sí	Sí	NS	No	Sí	No	Sí	2
Byun y Jeon (2023)	4	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	1
Carroll et al. (2022)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	2
Carvajo y Guijarro (2024)	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	4
Chang et al. (2022)	5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	4
Chen et al. (2023)	4	Sí	Sí	Sí	No	No	NS	Sí	2
Espinoza-Díaz et al. (2023)	4	Sí	Sí	NS	No	Sí	Sí	NS	2
Farhi y Rubinsten (2024)	4	Sí	Sí	NS	No	Sí	No	Sí	2

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Estudio	Cat.	S1	S2	P1	P2	P3	P4	P5	Total
Fernández-Molina et al. (2023)	4	Sí	Sí	NS	No	Sí	NS	NS	1
Ferreira et al. (2025)	4	Sí	Sí	NS	No	Sí	NS	Sí	2
Gay et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	No	Sí	NS	Sí	3
Geraci et al. (2023)	4	Sí	NS	No	No	No	NS	No	0
Gilar-Corbi et al. (2025)	4	Sí	Sí	Sí	NS	Sí	No	NS	2
Han et al. (2025)	5	Sí	NS	Sí	Sí	NS	Sí	No	3
He et al. (2025)	4	Sí	NS	NS	NS	Sí	Sí	No	2
He et al. (2024)	4	Sí	Sí	NS	No	Sí	NS	Sí	2
Hodgkins et al. (2024)	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	NS	Sí	4
Huang (2023)	4	Sí	Sí	Sí	NS	Sí	Sí	Sí	4
Iacolino et al. (2023)	4	Sí	NS	NS	No	Sí	NS	No	1
Jiang et al. (2025)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	NS	Sí	2
Li (2025)	5	Sí	Sí	Sí	Sí	NS	No	No	2
Li (2023)	4	Sí	Sí	No	No	NS	NS	NS	0
Li et al. (2024)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	NS	Sí	2
Li et al. (2025)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	NS	Sí	2
Lucas-Mangas et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	No	Sí	NS	NS	2
Mancini et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	No	Sí	NS	Sí	3
Muehlbacher et al. (2024)	4	Sí	Sí	NS	No	NS	NS	Sí	1
Nathaya et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	NS	NS	NS	Sí	2
Ornaghi et al. (2023)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	NS	NS	1
Pan et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	NS	Sí	Sí	NS	3
Pikić et al. (2025)	4	Sí	Sí	Sí	NS	Sí	No	Sí	3
Sadraei et al. (2024)	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	NS	Sí	4
Salinas-Falquez et al. (2022)	4	NS	Sí	Sí	NS	Sí	NS	Sí	3
Sánchez-Pujalte et al. (2023)	4	Sí	Sí	No	No	Sí	NS	NS	1
Selisko et al. (2024)	4	Sí	Sí	No	No	NS	NS	Sí	1
Wang et al. (2022)	4	Sí	Sí	Sí	No	Sí	NS	Sí	3
Yang y Du (2024)	4	Sí	NS	No	No	NS	NS	No	0
Yasnita et al. (2025)	5	Sí	NS	NS	No	No	No	No	0
Zhang (2025)	4	Sí	NS	NS	No	No	NS	No	0
Zhang (2025)	4	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	3

Nota. Fuente: Ruiz (2025). Cat. = categoría del diseño (1, cualitativo; 4, cuantitativo descriptivo; 5, métodos mixtos); S1 y S2 = preguntas de cribado; P1 a P5 = criterios de la categoría; Sí = cumple; No = no cumple; NS = no se sabe; Total = número de criterios cumplidos.

La tabla 4 muestra que las respuestas «no se sabe» predominaron en el criterio de sesgo de no respuesta. La calidad no distinguió a los estudios con resultados favorables, cuya media fue de 2,18 criterios, de los de resultados mixtos (2,09); los seis estudios de resultados nulos o no concluyentes obtuvieron la media más baja (0,83).

3.4. Síntesis narrativa de las relaciones

De los 45 estudios, 17 informaron una asociación favorable, 22 una mixta y 6 una nula o no concluyente. La proporción de resultados favorables fue mayor para la inteligencia emocional (8 de 17) que para la regulación emocional (5 de 17), la empatía (3 de 9) y la competencia socioemocional (1 de 4), y fue mayor para la inclusión (4 de 5) que para el agotamiento (12 de 33), el bienestar (2 de 12) y la gestión del aula (2 de 4). En el análisis de sensibilidad, tras excluir los cuatro estudios de cumplimiento dudoso, quedaron 41 estudios: 17 con asociación favorable, 20 mixta y 4 nula o no concluyente. Entre los 31 que examinaron el agotamiento, 12 fueron favorables, 15 mixtos y 4 nulos o no concluyentes, de modo que la proporción de resultados favorables pasó de 36,4% a 38,7% y la dirección general no cambió. El recuento por combinación de competencia y desenlace permite localizar dónde se concentra la evidencia y dónde es escasa o ambigua.

Tabla 5. Dirección de las Asociaciones según la Competencia Emocional y el Desenlace.

Competencia	Desenlace	Estudios	Favorable	Mixta	Nula o no concluyente
Inteligencia emocional	Agotamiento	13	6	3	4
Inteligencia emocional	Bienestar docente	5	2	3	0
Inteligencia emocional	Actitudes hacia la inclusión	2	2	0	0
Regulación emocional	Agotamiento	14	4	8	2
Regulación emocional	Bienestar docente	5	0	5	0
Regulación emocional	Gestión y clima del aula	1	1	0	0
Empatía	Agotamiento	5	1	4	0
Empatía	Bienestar docente	1	0	1	0
Empatía	Actitudes hacia la inclusión	3	2	1	0
Empatía	Gestión y clima del aula	2	1	0	1
Competencia socioemocional	Agotamiento	3	1	2	0
Competencia socioemocional	Bienestar docente	1	0	1	0
Competencia socioemocional	Gestión y clima del aula	1	0	1	0
Total		**56**	**20**	**29**	**7**

Nota. Fuente: Ruiz (2025). Cada estudio se contabiliza una vez por cada combinación de competencia y desenlace que analizó, por lo que el total de combinaciones supera el de estudios.

La tabla 5 muestra que la evidencia se concentra en dos combinaciones, la inteligencia emocional y la regulación emocional con el agotamiento, y que las restantes reúnen entre uno y cinco estudios.

3.5. Agotamiento docente

Con la inteligencia emocional, seis de los 13 estudios sobre agotamiento informaron asociaciones favorables, tres mixtas y cuatro nulas o no concluyentes. Los resultados favorables, en los que una mayor inteligencia emocional acompañó a un menor agotamiento, correspondieron a docentes de educación infantil chinos (Wang et al., 2022), de primaria italianos (Iacolino et al., 2023; Mancini et al., 2022), de pedagogía terapéutica (Salinas-Falquez et al., 2022), de secundaria profesional indonesios (Nathaya et al., 2022) y a

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria (Gilar-Corbi et al., 2025), con coeficientes de naturaleza distinta (correlaciones y coeficientes estandarizados) que no son comparables entre sí.

Los resultados mixtos y nulos matizan ese panorama. En docentes de secundaria de Madrid, la claridad y la reparación emocional se asociaron con menor agotamiento emocional, pero la atención no (Sánchez-Pujalte et al., 2023), y en una muestra de docentes y estudiantes de magisterio, ninguna dimensión de la inteligencia emocional entró en la regresión por pasos sobre el agotamiento (Lucas-Mangas et al., 2022). En educación infantil, las correlaciones de las dimensiones de la inteligencia emocional con el agotamiento emocional no fueron significativas, pero la reparación emocional permitió anticipar la felicidad subjetiva, y esta se relacionó con menos agotamiento emocional (Fernández-Molina et al., 2023).

Entre los resultados nulos, en docentes portugueses de secundaria, las correlaciones entre la inteligencia emocional y el agotamiento no fueron significativas (Barros et al., 2025); con docentes italianos, el incremento del agotamiento durante el confinamiento perdió significación cuando se controló la inteligencia emocional, aunque no se informó una asociación directa (Geraci et al., 2023); en un seguimiento longitudinal, la inteligencia emocional no varió mientras el agotamiento descendía, y no se informó la relación entre ambas (Han et al., 2025); y en un estudio con docentes de inglés como lengua extranjera los resultados fueron internamente inconsistentes (Zhang, 2025).

Con la regulación emocional, cuatro de los 14 estudios sobre agotamiento informaron asociaciones favorables, ocho mixtas y dos nulas o no concluyentes. Una mejor regulación se acompañó de menos agotamiento en docentes de inglés como lengua extranjera (Bing et al., 2022; Li, 2025), en docentes chinos de primaria y secundaria (Li et al., 2025) y, en términos de dificultades de regulación, en una muestra australiana (Carroll et al., 2022).

Los resultados mixtos ofrecen un cuadro menos lineal: el malestar empático explicó en parte el vínculo entre las dificultades de regulación y el agotamiento (Brandão et al., 2025); la reevaluación cognitiva amplificó la influencia de la depresión en el agotamiento (Li et al., 2024); y, entre docentes de áreas STEM, esas dificultades se acompañaron de más agotamiento, pero sin efecto directo significativo (Farhi & Rubinsten, 2024). En otro estudio con docentes de inglés como lengua extranjera, la regulación se relacionó con menos agotamiento, aunque su efecto se transmitió a través de la resiliencia y no de forma directa, y el modelo presentó inconsistencias internas (Li, 2023).

En estudiantes de formación docente, la reevaluación predijo menos agotamiento emocional en la regresión, aunque su correlación fue solo marginal, y la supresión, con más cinismo (Ferreira et al., 2025); la supresión se vinculó con agotamiento emocional en docentes noveles de lenguas (Sadraei et al., 2024); y la asociación entre el agotamiento y la reevaluación fue significativa solo en la muestra de Estados Unidos, aunque la comparación con la de Corea del Sur no mostró diferencias significativas entre países (Byun & Jeon, 2023). En un estudio mixto, solo la reevaluación se asoció con menos agotamiento, si bien una entrevistada que planeaba dejar la docencia relató reevaluaciones que desviaban su malestar sin aliviar el agotamiento (Chang et al., 2022). Los resultados del estudio con docentes de inglés como lengua extranjera (Zhang, 2025) y del realizado con profesorado universitario (Yang & Du, 2024) fueron internamente inconsistentes y no permiten concluir.

La empatía mostró el patrón más ambivalente. De los cinco estudios que la relacionaron con el agotamiento, uno fue favorable y cuatro mixtos: la motivación para la empatía se asoció con menor fatiga por compasión (Chen et al., 2023), pero el malestar empático se asoció con mayor agotamiento y la empatía cognitiva con menor agotamiento ligado al alumnado

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

(Brandão et al., 2025); la empatía emocional se correlacionó negativamente con el agotamiento en tres oleadas, aunque en el modelo de regresión su coeficiente fue positivo y el efecto indirecto por la empatía dependió del apoyo organizacional percibido (He et al., 2025). En un estudio con 1980 docentes de educación infantil, su efecto principal en el modelo fue nulo y solo moderó la acción de la ecuanimidad (He et al., 2024).

En profesionales de educación infantil, algunas participantes describieron agotamiento y otras malestar a causa de la empatía, y la satisfacción empática parecía protegerlas (Hodgkins et al., 2024).

Tres estudios examinaron la competencia socioemocional en relación con el agotamiento. En docentes italianos, el compromiso laboral canalizó la relación entre la competencia socioemocional y un menor agotamiento (Ornaghi et al., 2023); en docentes noveles croatas, la autogestión y la conciencia social predijeron menor agotamiento, en parte mediante la autoeficacia, mientras que la autoconciencia no tuvo efectos significativos (Pikić et al., 2025); y entre docentes españoles de inglés de secundaria, la competencia emocional encabezó los factores señalados como promotores del bienestar, si bien los relatos asociaron la empatía sin límites con el agotamiento (Carvajo & Guijarro, 2024).

3.6. Bienestar docente

La inteligencia emocional se examinó en relación con el bienestar en cinco estudios, dos con resultados favorables y tres mixtos. Predijo mayor bienestar subjetivo en docentes de educación infantil y medió el efecto de la atención plena (Pan et al., 2022), y se vinculó con mayor bienestar de forma indirecta, mediante la resiliencia, en estudiantes de magisterio (Gilar-Corbi et al., 2025).

Entre los resultados mixtos, en un panel de cuatro oleadas con docentes universitarios, las tres dimensiones se correlacionaron con mejor salud mental, con más fuerza la reparación (r = 0,41) y la claridad (r = 0,29) que la atención (r = 0,14), y la atención y la reparación mediaron el efecto del compromiso laboral, mientras que la claridad solo lo hizo en una cadena serial con la relación docente-estudiante (Zhang, 2025); la reparación emocional anticipó la felicidad subjetiva en el estudio con docentes de educación infantil que también examinó el agotamiento (Fernández-Molina et al., 2023); y en una muestra de docentes y estudiantes de magisterio, la estabilidad emocional de la personalidad fue un predictor más potente que la inteligencia emocional (Espinoza-Díaz et al., 2023).

La regulación emocional mostró asociaciones más heterogéneas con el bienestar, sin que ninguno de los cinco estudios se clasificara como favorable. Entre docentes de áreas STEM, las dificultades de regulación se acompañaron de menos bienestar (Farhi & Rubinsten, 2024); el bienestar fue mayor con la expresión genuina de las emociones y menor con la actuación superficial, sin diferencias atribuibles a la actuación profunda (Ao et al., 2023); de las estrategias examinadas, únicamente la exhibición auténtica de emociones positivas anticipó el afecto positivo cotidiano (Muehlbacher et al., 2024); y en la comparación entre Estados Unidos y Corea del Sur, las asociaciones entre el bienestar y la regulación emocional fueron en general similares en ambos países, y solo la relación entre el estrés personal y la supresión difirió significativamente (Byun & Jeon, 2023). En el estudio cualitativo con docentes noveles de lenguas, la reevaluación se vinculó con mayor bienestar percibido (Sadraei et al., 2024). Los dos estudios cualitativos centrados en el agotamiento también aportaron evidencia sobre el bienestar (Carvajo & Guijarro, 2024; Hodgkins et al., 2024).

3.7. Gestión del aula, clima de aula e inclusión

Los cuatro estudios sobre gestión del aula o clima de aula ofrecen una evidencia limitada. En docentes de primaria de la Suiza francófona, la competencia emocional intrapersonal se correlacionó con la autoeficacia en la gestión proactiva (r = 0,43) y reactiva (r = 0,35) de la conducta, mientras que la interpersonal

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

mostró asociaciones más débiles (r = 0,19 y 0,17, esta última no significativa) (Gay et al., 2022). Un estudio cualitativo de dos casos contrastados asoció la regulación emocional y la empatía de una docente con estrategias no confrontativas, y la frustración y la ira de otra con estrategias reactivas y punitivas que intensificaron el conflicto (Alvarez et al., 2022).

Los otros dos estudios aportan una evidencia más débil. Las tres facetas de la empatía de los docentes de primaria se correlacionaron con la eficacia para manejar conductas disruptivas (r = 0,190 a 0,253), aunque ese resultado era secundario en un estudio centrado en las actitudes inclusivas (Huang, 2023), y un estudio indonesio de métodos mixtos recogió que tres de los ocho docentes entrevistados, con formación en empatía, referían mejor gestión del aula, sin una prueba de asociación (Yasnita et al., 2025).

En cuanto a la inclusión, cuatro de los cinco estudios fueron favorables. Una mayor empatía anticipó actitudes más favorables hacia la educación inclusiva en estudiantes de magisterio, a través de la motivación docente y de la autoeficacia inclusiva (Jiang et al., 2025), y en docentes de primaria, donde la empatía transmitió además el efecto de la atención plena (Huang, 2023). La inteligencia emocional se asoció con mayor inclusión educativa en docentes de pedagogía terapéutica (Salinas-Falquez et al., 2022), y los niveles de inteligencia emocional total y de regulación se asociaron con diferencias en las actitudes de estudiantes de máster de profesorado (Arias-Pastor et al., 2023). En un análisis de redes con estudiantes de magisterio y de psicología, la empatía integró la comunidad de inclusión con un vínculo débil (Selisko et al., 2024).

4. Discusión

Interpretar estos hallazgos exige separar la dirección de las asociaciones de su solidez. Que las asociaciones apunten, en general, en el sentido esperado no basta para afirmar que las competencias emocionales protegen al profesorado, porque la evidencia procede de pocos contextos, descansa en mediciones de autoinforme y, en su mayoría, no permite establecer el orden temporal entre las variables. Por ello, cada patrón se pondera según el diseño y la calidad de los estudios que lo sustentan, se contrasta con lo que anticipaban las revisiones previas y se precisa qué afirmaciones se mantienen pese a las limitaciones del propio proceso de revisión.

4.1. Síntesis de la evidencia frente al objetivo

La evidencia reunida sugiere una asociación en la dirección esperada, aunque heterogénea, entre las competencias emocionales del profesorado y un menor agotamiento, y es más limitada para la gestión del aula, el clima de aula y el bienestar. De los 45 estudios, 17 informaron asociaciones favorables, 22 mixtas y 6 nulas o no concluyentes. Entre los 33 que examinaron el agotamiento, 12 fueron favorables, 16 mixtos y 5 nulos o no concluyentes, de modo que la asociación se observó sin matices en menos de la mitad de ellos. La inteligencia emocional concentró la mayor proporción de resultados favorables (8 de 17), y la inclusión fue el desenlace con la proporción más alta (4 de 5), aunque apoyada en pocos estudios, tres de ellos con estudiantes en formación inicial.

En respuesta a la pregunta de investigación, las relaciones se han estudiado sobre todo en China y España, con diseños transversales de autoinforme, con el agotamiento como desenlace y con una calidad metodológica de baja a moderada (media de 1,96 criterios cumplidos sobre cinco). La gestión del aula fue el desenlace menos estudiado: solo cuatro estudios la abordaron y solo dos la midieron con instrumentos específicos de autoeficacia. El objetivo se cumple, por tanto, en lo relativo al agotamiento y de manera parcial en lo relativo a la gestión del aula y al clima de aula.

4.2. Comparación con revisiones previas y con la literatura

Los resultados sobre el agotamiento son coherentes en su dirección con el metaanálisis restringido a docentes de lenguas extranjeras, que informó una correlación negativa fuerte entre la

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

regulación emocional y el agotamiento (Wang et al., 2024). En esta revisión, dos de los cuatro estudios cuantitativos o mixtos con docentes de inglés como lengua extranjera informaron asociaciones favorables (Bing et al., 2022; Li, 2025), uno fue mixto (Li, 2023) y otro presentó resultados internamente inconsistentes (Zhang, 2025). Al ampliar la población a docentes de todos los niveles, la dirección favorable es menos uniforme: seis de los 13 estudios sobre inteligencia emocional y cuatro de los 14 sobre regulación emocional fueron favorables, y el resto fue mixto, nulo o no concluyente.

En coincidencia con Cervellione et al. (2025), quienes identificaron la inteligencia emocional como factor protector y advirtieron de la escasez de diseños longitudinales, esta revisión confirma esa limitación, pues solo cuatro de los 45 estudios (tres cuantitativos y uno mixto) incorporaron seguimiento en el tiempo (Han et al., 2025; He et al., 2025; Muehlbacher et al., 2024; Zhang, 2025). Respecto de las estrategias de regulación, la actuación superficial, que ya se vinculó con menor bienestar (Ao et al., 2023), se asoció además con mayor agotamiento (He et al., 2025).

Retomando a Vogl et al. (2025), quienes vinculan la regulación emocional docente con el ambiente del aula y con el bienestar psicológico del profesorado, los estudios incluidos respaldan el segundo vínculo con matices: la reevaluación cognitiva se asoció con menor agotamiento en varios de ellos, pero dos estudios lo relativizan (Chang et al., 2022; Li et al., 2024). El primer vínculo, relativo al ambiente del aula, cuenta con muy poca evidencia directa en el corpus.

Con relación a Nwoko et al. (2023), quienes señalaron la competencia socioemocional como factor del bienestar ocupacional docente, los cuatro estudios incluidos que la examinaron arrojaron un resultado favorable en uno y mixto en tres. Frente a Calandri et al. (2025), cuya síntesis se centró en docentes de educación obligatoria, los cinco estudios sobre inclusión de esta revisión abordaron las actitudes y la autoeficacia o la práctica inclusiva, y cuatro obtuvieron resultados favorables; su composición, con predominio de estudiantes en formación inicial, limita la comparación con el profesorado en ejercicio.

4.3. Patrones, inconsistencias y calidad de la evidencia

La empatía mostró el patrón menos uniforme: de los nueve estudios que la examinaron, tres fueron favorables, cinco mixtos y uno no concluyente. Los resultados sugieren que no actúa como una competencia unitaria, porque en un mismo estudio la empatía cognitiva y el malestar empático se asociaron con el agotamiento en sentido opuesto (Brandão et al., 2025), y dos estudios cualitativos describieron costos emocionales de una empatía sin límites o de las interacciones empáticas (Carvajo & Guijarro, 2024; Hodgkins et al., 2024), aunque en el primero la empatía formaba parte de una competencia emocional autopercibida más amplia. Esta interpretación es coherente con la distinción entre empatía cognitiva, afectiva y malestar personal que incorporan los instrumentos, aunque esta revisión no puede contrastarla por falta de estudios con medidas equivalentes.

Un segundo patrón es el papel de la atención plena. Seis estudios la incorporaron como antecedente de la competencia emocional o del agotamiento (Han et al., 2025; He et al., 2025; He et al., 2024; Huang, 2023; Pan et al., 2022; Wang et al., 2022), y en tres de ellos la inteligencia emocional o la empatía actuó como mediadora entre la atención plena y el desenlace (Huang, 2023; Pan et al., 2022; Wang et al., 2022). Esta convergencia sugiere que las competencias emocionales funcionan, en parte, como mecanismo a través del cual operan otros recursos personales, como la atención plena, lo que desplaza la pregunta desde su efecto directo hacia las condiciones en que median o moderan.

La calidad de la evidencia obliga a una lectura prudente. La extracción de las cifras registró inconsistencias internas en varios estudios, como

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

coeficientes cuyo signo o significación contradice la correlación o la interpretación del propio texto (Li, 2023; Yang & Du, 2024; Zhang, 2025), un coeficiente alfa negativo (Ao et al., 2023) y estadísticos idénticos en dos modelos distintos (Iacolino et al., 2023). Estas inconsistencias reducen la confianza en los coeficientes puntuales e invitan a interpretar los resultados por su dirección general y no por su magnitud. Además, los coeficientes de los estudios incluidos son de naturaleza distinta (correlaciones, coeficientes estandarizados y no estandarizados), lo que impide compararlos directamente.

4.4. Implicaciones teóricas y prácticas

En el plano teórico, los resultados aconsejan distinguir las facetas de la competencia emocional en lugar de tratarla como un bloque único, porque la inteligencia emocional, la regulación emocional y la empatía mostraron relaciones distintas con los mismos desenlaces. También sugieren modelar las competencias emocionales dentro de cadenas de mediación, con la autoeficacia, la resiliencia, el compromiso laboral y el apoyo organizacional como variables intermedias o moderadoras, tal como lo hicieron varios de los estudios incluidos.

En el plano práctico, la asociación protectora frente al agotamiento justifica incluir el trabajo sobre la regulación emocional en la formación inicial y continua del profesorado, siempre que los programas se evalúen con diseños que permitan estimar su efecto. La escasez de estudios sobre gestión del aula indica que la formación en competencias emocionales no debería presentarse como una vía ya demostrada para mejorar la conducción del aula, y la ausencia de estudios en América Latina señala una necesidad de investigación en contextos donde las condiciones laborales del profesorado difieren de las de Asia y Europa.

4.5. Limitaciones

La búsqueda se limitó a tres bases de datos, sin Scopus, Web of Science ni PsycINFO, sin búsqueda manual ni literatura gris, y se circunscribió al periodo 2022–2025, a tres idiomas y a artículos con DOI registrado en Crossref, requisito que excluyó seis informes. Los términos de búsqueda se formularon solo en inglés, lo que pudo reducir la recuperación de estudios publicados en español y portugués. El criterio de periodo se aplicó a la fecha de publicación registrada en Crossref, de modo que dos informes con volumen de 2025 y publicación en línea en 2025 quedaron fuera; de haberse aplicado el año del volumen, habrían podido incorporarse dos informes más.

No fue posible recuperar el texto completo de 62 de los 145 informes buscados (43%); en 28 de ellos la lectura del resumen indicaba que cumplirían los criterios de inclusión, lo que equivaldría a un corpus hasta un 62% mayor, de modo que la revisión puede omitir estudios relevantes. No se evaluó formalmente el sesgo de publicación ni la certeza global de la evidencia, por lo que los resultados favorables podrían estar sobrerrepresentados, y la revisión no se registró en PROSPERO ni en otro registro prospectivo, ausencia que constituye una limitación frente a las recomendaciones de PRISMA 2020.

Los dos revisores del cribado fueron ejecuciones independientes de un asistente de inteligencia artificial, y la extracción, la valoración de la calidad y la codificación de la dirección de las asociaciones las realizó un único revisor por estudio, también asistido por inteligencia artificial, sin duplicación independiente por revisores humanos; el acuerdo entre las dos ejecuciones del cribado no garantiza la ausencia de sesgos compartidos. La puntuación del MMAT, que su manual desaconseja como indicador global, se usó solo de forma descriptiva, y la clasificación en tres categorías simplifica asociaciones que a menudo dependían de la dimensión de la competencia o del grupo analizado.

Los estudios transversales y longitudinales se valoraron con la categoría 4 del MMAT, aunque la categoría 3 habría sido defendible para algunos diseños longitudinales y comparativos, y cinco informes cuya inclusión había propuesto el asistente de inteligencia artificial se excluyeron en una adjudicación final no

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

replicada por un segundo revisor.

Cuatro estudios presentan un cumplimiento dudoso de los criterios de inclusión, por medir el desenlace de manera indirecta, por no analizar la asociación anunciada o por no permitir recuperar sus coeficientes (Han et al., 2025; Hodgkins et al., 2024; Muehlbacher et al., 2024; Yasnita et al., 2025). Su exclusión en el análisis de sensibilidad no modifica la conclusión principal sobre el agotamiento. Por último, dos estudios coinciden en tamaño, composición, contexto y autoría sin declarar una recogida común (Espinoza-Díaz et al., 2023; Lucas-Mangas et al., 2022); si se consideraran como una sola muestra, el corpus sería de 44 estudios (17 favorables, 21 mixtos y 6 nulos o no concluyentes) y los 33 sobre agotamiento no variarían, porque Espinoza-Díaz et al. se clasificó en el desenlace de bienestar. La heterogeneidad de constructos, instrumentos y diseños impidió el metaanálisis.

5. Conclusiones

Respecto de la pregunta de investigación y del objetivo general, la evidencia empírica publicada entre 2022 y 2025 sugiere que las competencias emocionales de docentes en ejercicio y en formación inicial se asocian, en la dirección esperada, pero de manera heterogénea, con un menor agotamiento, en particular la inteligencia emocional y la regulación emocional. De los 33 estudios sobre agotamiento, 12 informaron asociaciones favorables, 16 mixtas y 5 nulas o no concluyentes.

La relación con el bienestar docente es heterogénea, la empatía muestra un patrón ambivalente que depende de su dimensión, y las actitudes hacia la inclusión se asocian de forma favorable con la empatía y la inteligencia emocional, en cuatro de los cinco estudios, aunque tres de los cinco se realizaron con estudiantes en formación inicial. Sobre la gestión y el clima del aula solo se identificaron cuatro estudios, dos de ellos con instrumentos específicos, y su evidencia no permite una conclusión firme.

La evidencia procede sobre todo de China y España y de diseños transversales de autoinforme, presenta una calidad metodológica de baja a moderada (media de 1,96 criterios cumplidos sobre cinco) y no incluye ningún estudio de América Latina. Por ello, las conclusiones deben entenderse como asociaciones y no como efectos causales.

Para la práctica, el trabajo sobre regulación emocional e inteligencia emocional puede formar parte de las estrategias de protección del bienestar docente, pero su efecto debe evaluarse. Para la investigación, se requieren estudios longitudinales o experimentales, instrumentos observacionales de gestión del aula, muestras de América Latina, estudios que presenten tamaños del efecto comparables y registros prospectivos de los protocolos.

6. Referencias

Alvarez, I. M., González-Parera, M., & Manero, B. (2022). The role of emotions in classroom conflict management. Case studies geared towards improving teacher training. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 818431. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818431

Ao, N., Zhang, S., Tian, G., Zhu, X., & Kang, X. (2023). Exploring teacher wellbeing in educational reforms: A Chinese perspective. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1265536. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265536

Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). Secondary education teacher training and emotional intelligence: Ingredients for attention to diversity in an inclusive school for all. *Education Sciences, 13*(5), Article 519. https://doi.org/10.3390/educsci13050519

Barros, C., Fernandes, C., & Baylina, P. (2025). Psychosocial risk factors and burnout among teachers: Can emotional intelligence make a difference? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(9), Article 1439. https://doi.org/10.3390/ijerph22091439

Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English as a foreign language teachers: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 900417. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900417

Brandão, T., Alfacinha, L., Brites, R., & Diniz, E. (2025). Burnout in teachers: The role of emotion regulation, empathy, and educational level taught. *School Mental Health, 17*(3), 1014–1025.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology, 9*(1), 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Byun, S., & Jeon, L. (2023). Preschool teachers' psychological wellbeing, emotion regulation, and emotional responsiveness: A US-Korea comparison. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1152557. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152557

Calandri, E., Mastrokoukou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences, 15*(3), Article 359. https://doi.org/10.3390/bs15030359

Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., ... Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education, 25*(2–3), 441–469. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7

Carvajo, C., & Guijarro, J. R. (2024). Examining the wellbeing of in-service EFL teachers in a Spanish context. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 26*(1), 15–30. https://doi.org/10.15446/profile.v26n1.105783

Cervellione, B., Lombardo, E. M. C., & Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1640968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968

Chang, M.-L., Gaines, R. E., & Mosley, K. C. (2022). Effects of autonomy support and emotion regulation on teacher burnout in the era of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 846290. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846290

Chen, F., Ge, Y., Xu, W., Yu, J., Zhang, Y., Xu, X., ... Zhang, S. (2023). Changing kindergarten teachers' mindsets toward children to overcome compassion fatigue. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 521–533. https://doi.org/10.2147/prbm.s398622

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarés, J., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., & Vigil-Colet, A. (2023). Psychological well-being of teachers: Influence of burnout, personality, and psychosocial climate. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1211280. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211280

Farhi, M., & Rubinsten, O. (2024). Emotion regulation skills as a mediator of STEM teachers' stress, well-being, and burnout. *Scientific Reports, 14*(1), Article 15615. https://doi.org/10.1038/s41598-024-63228-z

Fernández-Molina, M., Salazar-Mendías, L., & Pérez-Semper, P. (2023). Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training. *Estudios sobre Educación, 45*, 165–185. https://doi.org/10.15581/004.45.008

Ferreira, J., Peixoto, C., Coelho, V., Barros, S., Sousa-Pereira, F., Machado, F., ... Marques-Pinto, A. (2025). Burnout and emotional regulation: Insights from students enrolled in higher education programs for initial teacher training. *Frontiers in Education, 10*, Article 1534420. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1534420

Gay, P., Genoud, P. A., Kappeler, G., Cuozzo, M., Gomez, J.-M., Bapst, M. S., ... Fiori, M. (2022). On the rocky road to efficient behavior management: Can emotional competencies signal the better way? *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1049617. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049617

Geraci, A., Di Domenico, L., Inguglia, C., & D'Amico, A. (2023). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. *Behavioral Sciences, 13*(4), Article 296. https://doi.org/10.3390/bs13040296

Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2025). Emotional factors in the psychological well-being of future teachers: A structural model. *Journal of Intelligence, 13*(6), Article 70. https://doi.org/10.3390/jintelligence13060070

González, R. I. (2025). Inteligencia emocional en los docentes: Revisión bibliográfica. *Revista Scientific, 10*(Ed. Esp. 3), 231–250. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E3.12.231-250

Han, X., Jiao, M., & Perey, G. M. (2025). A longitudinal mixed-methods examination of emotional intelligence, mindfulness, and burnout among Chinese educators. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1599585. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1599585

He, Y., Shuai, C., Gao, S., Guo, B., & Li, X. (2025). The impact of surface acting and mindfulness on preschool teachers' burnout: The roles of emotional empathy and perceived organizational support. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1612015. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1612015

He, Y., Wang, X., Wang, X., & Li, X. (2024). Exploring the relationship between mindfulness and burnout among preschool teachers: The role of dispositional equanimity and empathy. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1312463. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1312463

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., ... Welch, V. A. (Eds.). (2024). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.5). Cochrane.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Hodgkins, A., Gossman, P., Paige, R., & Woolley, R. (2024). 'We cry together every day' – Expressing complex emotion in research with early childhood practitioners. *Early Years, 44*(3–4), 903–917. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2266587

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., ... Pluye, P. (2018). The mixed methods appraisal tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information, 34*(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/efi-180221

Huang, F. (2023). The relationship between trait mindfulness and inclusive education attitudes of primary school teachers: A multiple mediating model. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1280352. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1280352

Iacolino, C., Cervellione, B., Isgrò, R., Lombardo, E. M. C., Ferracane, G., Barattucci, M., ... Ramaci, T. (2023). The role of emotional intelligence and metacognition in teachers' stress during pandemic remote working: A moderated mediation model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(1), 81–95. https://doi.org/10.3390/ejihpe13010006

Jiang, N., Li, H., Ju, S.-Y., Kong, L.-K., & Li, J. (2025). Pre-service teachers' empathy and attitudes toward inclusive education – the chain mediating role of teaching motivation and inclusive education efficacy. *PLOS ONE, 20*(4), Article e0321066. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321066

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering* (EBSE Technical Report EBSE-2007-01). Keele University and University of Durham.

Li, L. (2025). Burnout among Chinese EFL university instructors: A mixed-methods exploration of school climate, job demands, and emotion regulation. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1549466. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1549466

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1185079. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079

Li, Y., Ni, X., Zhang, W., Wang, J., Yu, C., & Zou, H. (2024). The relationship between work–family conflict and job burnout among primary and secondary school teachers: The role of depression and cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1438933. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1438933

Li, Y., Nie, Y., Ma, Z., Liu, C., Cao, Y., Qu, G., ... Zhu, X. (2025). A network analysis of the relationship between perceived social support, emotion regulation, and job burnout among elementary and middle school teachers. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1704862. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1704862

Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M., & Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional intelligence, psychological well-being and burnout of active and in-training teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(6), Article 3514. https://doi.org/10.3390/ijerph19063514

Mancini, G., Mameli, C., & Biolcati, R. (2022). Burnout in Italian primary teachers: The predictive effects of trait emotional intelligence, trait anxiety, and job instability. *Europe's Journal of Psychology, 18*(2), 168–180. https://doi.org/10.5964/ejop.2685

Muehlbacher, F., Mejeh, M., Keller, M. M., & Hagenauer, G. (2024). Teachers' daily positive and negative affect and their relationship with teachers' emotion regulation strategies and daily work engagement – Results of a diary study among team teachers. *Social Psychology of Education, 27*(6), 3369–3398. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09951-x

Nathaya, A. D., Hidayat, N., & Dalimunthe, S. (2022). The effect of emotional intelligence with work-life balance and burnout on job satisfaction. *Journal of Business and Behavioural Entrepreneurship, 6*(1), 21–35. https://doi.org/10.21009/jobbe.006.1.04

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(12), Article 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1295365. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pan, B., Wu, H., & Zhang, X. (2022). The effect of trait mindfulness on subjective well-being of kindergarten teachers: The sequential mediating roles of emotional intelligence and work–family balance. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 2815–2830. https://doi.org/10.2147/prbm.s381976

Paul, J., Lim, W. M., O'Cass, A., Hao, A. W., & Bresciani, S. (2021). Scientific procedures and rationales for systematic literature reviews (SPAR-4-SLR). *International Journal of Consumer Studies, 45*(4), O1–O16. https://doi.org/10.1111/ijcs.12695

Pikić, I., Marušić, I., & Matić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. *BMC Psychology, 13*(1), Article 9.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2

Sadraei, F. S., Ebrahimi, Z., & Xodabande, I. (2024). Perfectionism, emotion regulation, and teacher retention: An examination of Iranian early career language teachers' well-being. *Heliyon, 10*(16), Article e36444. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36444

Salinas-Falquez, S., Roman-Lorente, C., Buzica, M., Álvarez, J., Gutiérrez, N., & Trigueros, R. (2022). Teachers' mental health and their involvement in educational inclusion. *Behavioral Sciences, 12*(8), Article 261. https://doi.org/10.3390/bs12080261

Sánchez-Pujalte, L., Gómez, T., Etchezahar, E., & Navarro, D. (2023). Teachers at risk: Depressive symptoms, emotional intelligence, and burnout during COVID-19. *Frontiers in Public Health, 11*, Article 1092839. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1092839

Selisko, T. J., Klopp, E., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Attitudes toward inclusive education from a network perspective. *Education Sciences, 14*(3), Article 319. https://doi.org/10.3390/educsci14030319

Vogl, P., Methlagl, M., & Hanfstingl, B. (2025). A systematic review of strategies, contexts and outcomes of emotion regulation in teaching. *Discover Psychology, 5*(1), Article 74. https://doi.org/10.1007/s44202-025-00417-5

Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education, 26*(6), 1651–1696. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1

Wang, Q., Gao, Y., & Wang, X. (2024). The relationships between burnout, job satisfaction, and emotion regulation among foreign language teachers: A meta-analytic review. *Acta Psychologica, 250*, Article 104545. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104545

Wang, Y., Xiao, B., Tao, Y., & Li, Y. (2022). The relationship between mindfulness and job burnout of Chinese preschool teachers: The mediating effects of emotional intelligence and coping style. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(12), Article 7129. https://doi.org/10.3390/ijerph19127129

Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: A mediation model. *BMC Psychology, 12*(1), Article 51. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z

Yasnita, Y., Hakam, A., Tertia, C. P., & Tarigan, A. R. (2025). Empathetic communication: A new paradigm in classroom management. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan, 22*(2), 447–460. https://doi.org/10.21831/jc.v22i2.85935

Zhang, F. (2025). Surface vs. deep acting in EFL instruction: Mediating and moderating roles of emotion regulation and intelligence in burnout. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1611941. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611941

Zhang, Q. (2025). Chinese college teachers' emotional intelligence and mental health: A chain mediation model involving student relationship quality. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1572070. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1572070

Reseña biográfica de la autora

Caro Marisol Ruiz Gutiérrez | cruizgu@ucvvirtual.edu.pe

Docente de educación básica regular en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local Sullana (UGEL Sullana) e investigadora vinculada a la Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú. Ha publicado en Noesis. Revista Electrónica de Investigación el artículo «Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño docente dentro de los entornos escolares culturalmente diversos». Su línea de investigación se orienta al estudio de las competencias emocionales del profesorado y su incidencia en la gestión del aula, el clima escolar y el bienestar docente, con especial interés en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas y emocionalmente saludables.

Agradecimientos. La autora agradece a la Universidad César Vallejo (UCV) por el respaldo institucional brindado para el desarrollo del presente estudio.

Declaraciones de la autora

Contribución de la autora (Taxonomía CRediT). Caro Marisol Ruiz Gutiérrez: Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Curación de datos, Visualización, Administración del proyecto, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.12.184-203
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que sustentan los hallazgos de esta revisión, es decir, las ecuaciones de búsqueda, las decisiones de cribado y de elegibilidad, las extracciones y las valoraciones de calidad de los 45 estudios, están disponibles previa solicitud razonable a la autora de correspondencia (cruizgu@ucvvirtual.edu.pe). Los estudios incluidos pueden identificarse en la sección de Referencias mediante su DOI.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. La autora utilizó la herramienta de inteligencia artificial generativa Claude (Anthropic) en las siguientes tareas: evaluación de la elegibilidad por texto completo, mejora en la redacción del borrador, verificación del formato APA (7.ª edición), de los DOI y de la coherencia entre las citas y la lista de referencias. La herramienta no recopiló datos primarios. La autora definió el tema, aprobó el protocolo, validó las extracciones, las valoraciones de calidad y las clasificaciones, revisó el contenido generado y asume la responsabilidad por el contenido, la interpretación y las citas.

Aprobación ética y consentimiento informado. Este estudio no requirió aprobación de un comité de ética, al tratarse de una revisión sistemática de estudios publicados, sin intervención directa de seres humanos.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 184-203
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional