https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive

Revista Lengua y Cultura

Biannual Publication, Vol. 8, No. 15 (2026) 59-69

ISSN: 2683-2321

La inteligencia socio-emocional en la formación docente de los estudiantes de licenciatura en lengua inglesa

Socio-emotional intelligence in teacher training of students in English Language Bachelor's Degree

Lizbeth Gómez Argüelles [a], Ezequiel Hernández Mendoza [b], Edith Hernández Mendez [c]

Abstract:

The aim of this qualitative study is to examine the socio-emotional intelligence components that pre-service English teachers identify during their teaching practicum and to explore their influence on classroom practice. This research is grounded in Bar-On's (2000) model, which encompasses five dimensions: intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management, and mood. The study sample comprised six pre-service English teachers in their final year of university. Findings indicate that participants primarily recognize intrapersonal, interpersonal, and stress management skills, which they tend to prioritize due to their direct impact on personal and professional well-being. These results align with previous research emphasizing the need for socio-emotional development in teacher education, as well as the strong association between emotional intelligence and effective teaching performance.

Keywords:
Socio-emotional intelligence, intrapersonal competence, interpersonal competence, pre-service English teachers

Resumen:

El objetivo de este estudio cualitativo es analizar los componentes de inteligencia socio-emocional que los maestros en formación de inglés señalan al realizar sus prácticas profesionales, así como su influencia en su práctica docente. La presente investigación toma como base el inventario de Bar-On (2000) el cual contempla cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo. La muestra consistió en seis futuros profesores de inglés en su último año de Universidad. Los resultados demuestran que los futuros profesores reconocen principalmente los componentes intrapersonales, interpersonales y la gestión del estrés, y tienden a favorecerlos como aquellos que tienen una relación directa con su bienestar personal y profesional. Lo anterior concuerda con otros estudios realizados en cuanto a la necesidad de una formación socioemocional en los docentes. Así como una fuerte vinculación entre la inteligencia emocional y el desempeño docente.

Palabras Clave:

Inteligencia socioemocional, competencia intrapersonal, competencia interpersonal, futuros profesores de inglés

Introducción

Aun cuando diversos estudios han comprobado la importancia de la inteligencia emocional (IE) en el campo de la enseñanza, (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), (Palomera, R., 2008), (González, et al., 2012), (Şahin y Demir, 2012), (Adeyemo y Chukwudi, 2014), todavía resulta ser un aspecto un poco descuidado dentro de la formación docente, ya que la mayor parte del trabajo existente está enfocado en la IE de los estudiantes, mientras que el relacionado con los docentes es escaso. Como lo indica Dewaele, Gkonou, Mercer (2018), es

a Lizbeth Gómez Argüelles | Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Chetumal-Quintana Roo | México, https://orcid.org/0000-0002-5303-2626, Email: lizgomez@uqroo.edu.mx

[b] Ezequiel Hernández Mendoza | Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Chetumal-Quintana Roo | México, https://orcid.org/0000-0002-5993-9691, Email: ezherna@uqroo.edu.mx

[c] Edith Hernández Mendez | Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Chetumal-Quintana Roo | México, https://orcid.org/0000-0002-3864-6259, Email: edith@uqroo.edu.mx

Fecha de recepción: 17/02/2026, Fecha de aceptación: 27/08/2026, Fecha de publicación: 05/11/2026

DOI: https://doi.org/10.29057/lc.v8i15. 17049 17049

sorprendente notar la poca atención puesta a los mismos maestros en investigaciones de la psicología del aprendizaje de lenguas, especialmente si se compara con lo profundo y amplio del enfoque al estudiante.

Diferentes modelos de inteligencia emocional han sido revisados durante más de dos décadas; sin embargo, dos marcos teóricos son los que sobresalen en la literatura. Por un lado, se encuentra el modelo de cuatro fases/ramas de Salovey y Mayer (1990) el cual se enfoca en la percepción, evaluación y expresión de emociones; facilita los procesos de pensamiento; la comprensión y análisis de emociones; y la regulación reflexiva de las mismas. Por el otro, está el modelo de Bar-On en 1997, el cual menciona la inteligencia No-Cognitiva que involucra el componente emocional y el social a través de aspectos intrapersonales, interpersonales, manejo de emociones, estados de ánimo y adaptación que sirve para enfrentar las demandas de la vida diaria de forma efectiva.

El objetivo de este estudio cualitativo es analizar las competencias y habilidades de inteligencia socioemocional que los maestros en formación de inglés señalan al realizar sus prácticas profesionales, así como su influencia en su práctica docente. De acuerdo con Martínez, L. (2015) *la enseñanza es una práctica emocional por lo que, si los futuros profesores desarrollan inteligencia socioemocional, sentirán un mayor control y tomarán mejores decisiones.* Por su parte, Bar-On, R. (2006, p.3) visualiza a la inteligencia socio-emocional como "la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día".

Es importante mencionar que, además de poseer conocimientos y habilidades en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, los futuros docentes necesitan contar desde el inicio de su vida profesional con una inteligencia socioemocional que les permita manejar de una mejor manera los retos que vienen con la enseñanza. Por último, la investigación de este tema puede considerarse relevante debido a que en la actualidad las habilidades cognitivas y/o la experiencia no son suficientes para los empleadores, cada vez más la forma de relacionarse los unos con los otros tiene un papel determinante en la selección, permanencia y promoción en el ámbito laboral. Además, hasta donde los presentes autores conocen, las investigaciones realizadas sobre este tema están mayormente enfocadas en el bienestar emocional del estudiante y no en el docente, quien tiene que saber entenderse y entender a los demás para poder interactuar de una forma emocionalmente inteligente y brindar una educación de mejor calidad.

Revisión de literatura

La inteligencia emocional (IE) ha pasado por un proceso evolutivo hasta llegar a la popularidad y trascendencia que tiene hoy en día. Se cuenta con evidencia que el concepto de IE data desde los griegos, donde sus personajes más reconocidos eran filósofos cuyas características principales eran la prudencia, paciencia, sabiduría y tolerancia. Platón hace mención de la importancia de la inteligencia emocional en la educación, mientras Darwin fue el primero en estudiar las emociones de forma científica, concluyendo que las emociones forman parte del proceso evolutivo del individuo permitiendo beneficiarse al hacer uso de éstas de forma efectiva. Más adelante Vygotsky menciona que el objetivo educativo es controlar las reacciones emocionales (Vásquez, 2007).

En 1900s en una escuela pública de Francia surge el primer test diseñado por Alfred Binet para identificar aquellos niños que estuvieran en riesgo de quedarse rezagados en cuestiones académicas, y en 1916 Lewis Terman inventa el término "coeficiente intelectual". Cabe mencionar que las primeras pruebas se enfocaron solamente en habilidades cognitivas como la memoria y la resolución de problemas y sus resultados fueron ligados al potencial que un individuo poseía para tener éxito en la vida (Wechsler, 1958). Sin embargo, estudios actuales no consideran a los *test* del cociente de inteligencia como la única medida de inteligencia.

En 1920 Thorndike considerado uno de los grandes percusores del concepto de inteligencia emocional, la define como la habilidad para comprender y dirigir a los seres humanos de cualquier edad y género, así como el actuar de manera sabia en las relaciones interpersonales (Vásquez, F. 2007). A su vez, Thorndike establece la hipótesis de que la inteligencia no estaba compuesta únicamente por el componente académico, sino también de componentes emocionales y sociales. La inteligencia social de acuerdo con Thorndike es "la habilidad de entender y manejar hombres y mujeres, niños y niñas el cómo actuar sabiamente en las relaciones humanas".

En el ámbito internacional, Deng, Chen y Zhao (2023) realizaron un estudio cuantitativo cuyo objetivo fue explorar los efectos de tres facetas de la inteligencia emocional: la evaluación y expresión de las emociones, el uso de las emociones y la regulación emocional, así como su relación con la experiencia emocional positiva o negativa. Los resultados evidenciaron que los docentes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a experimentar emociones más positivas. Asimismo, que los docentes que comprenden el papel de las emociones

propias y de las de los demás constituye un factor clave para mejorar la satisfacción general con la vida.

Heng, Cheng, Pu y Tang (2024) realizaron un estudio cualitativo con 120 profesores en formación, cuyo objetivo fue explorar sus experiencias emocionales, las estrategias de regulación emocional y los factores que influyen en la investigación educativa. Los resultados evidenciaron que los profesores en formación experimentan emociones más positivas que los docentes en ejercicio y mantienen altas expectativas respecto a su futura carrera profesional. En este sentido, los autores señalan la necesidad de optimizar sus experiencias emocionales y de proteger activamente su estado emocional positivo.

También en el ámbito internacional un estudio realizado por Pandey y Mukherjee (2023), los hallazgos encontrados apoyan la idea de que los profesores con mayor inteligencia emocional son docentes más efectivos para crear un ambiente de aprendizaje más efectivo y productivo ya que tienen una mejor habilidad para entender y manejar sus emociones y mostrar más empatía con sus estudiantes. Por su parte, Aspelin (2019) cuyo objeto de estudio fue investigar la competencia socioemocional de los docentes en formación obtuvo resultados positivos a través de una intervención. Los profesores demostraron un entendimiento emocional hacia sus estudiantes, a través del uso de una variedad de palabras para emociones específicas, las emociones como aspectos de interacción, y a apoyar sus interpretaciones con pistas de comportamiento por parte de los estudiantes.

Del mismo modo, en América latina también se han realizado estudios relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales. En 2019, en Colombia se llevó a cabo un estudio sobre las habilidades socioemocionales de los docentes y como éstas incidían en la gestión de ambientes de paz en la escuela. Para ello se consideraron los siguientes factores: el clima del aula, el conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales, tanto entre docentes, como entre docentes y alumnos. El estudio demostró que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes se muestra como una estrategia óptima que posibilita cultivar la perspectiva intra- e interpersonal del maestro y repercute directamente en las relaciones con estudiantes, sensación de motivación laboral, reducción del estrés y mejoramiento del clima de aula (Herrera & Buitrago, 2014 en Gutiérrez, A. y Buitrago, S. J 2019). Por lo tanto, en un escenario escolar en el cual la convivencia y las relaciones interpersonales son diarias, los conflictos cotidianos siempre estarán presentes por lo que deben ser abordados de manera adecuada para poder controlar algún problema que se presente.

Un estudio cuantitativo más reciente realizado en Perú por Barrera, M. H. et. al. (2022), determinó la relación entre la inteligencia emocional y desempeño de setenta docentes. Se emplearon dos cuestionarios, uno sobre la inteligencia emocional, en el cual se consideraron los cinco componentes del modelo Bar-On, y otro sobre el desempeño docente. Los resultados demostraron una fuerte vinculación entre la inteligencia emocional y el desempeño docente derivado de los cuales se pudo determinar que los docentes demuestran una actitud positiva y ánimos de superación profesional y de desempeño. Sin embargo, también surgió la necesidad de talleres de mejoramiento de la IE en el componente intrapersonal. La necesidad del fortalecimiento de las relaciones humanas y la comunicación asertiva entre los docentes. Se pudo también identificar una falta de mayor predisposición al cambio y manifestaciones de estrés por parte de los docentes. El estudio presenta evidencia de una necesidad en la formación de la inteligencia socioemocional de los docentes encuestados debido a la fuerte correlación existente con el desempeño de su vida laboral.

En 2018, investigadores de México y Estados Unidos llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar las diferentes categorías de habilidades socioemocionales, así como los procedimientos e instrumentos para su evaluación, incluidos en los programas desarrollados por Brasil, Chile y México. Lo anterior, debido a la creciente importancia que dichos países le han otorgado a las habilidades de inteligencia socioemocional. Sin embargo, se pudo observar que solamente los países de Chile y México habían incluido las habilidades socioemocionales en sus planes de estudio (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016 en García, B. 2018). Por su parte México, demostró contemplar cinco tipos de habilidades socioemocionales para educación preescolar, primaria y secundaria: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración y seis para educación media superior: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia. Como puede observarse, no se incluyen habilidades para el nivel superior, lo cual demuestra una ausencia en dichos programas realizados.

Otro estudio también realizado en México, pero dentro del contexto universitario tuvo como objetivo analizar la importancia asignada a las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. El estudio reveló que existe la necesidad de capacitar a los profesores en el manejo y regulación de emociones, así como en habilidades específicas para el manejo de problemas y conflictos para poder así crear climas efectivos de aprendizaje (Méndez, M., 2021).

Asimismo, Madrigal y Toledo (2024) realizaron un estudio en una universidad mexicana con el objetivo de identificar

el conocimiento que los estudiantes de la asignatura de francés avanzado y los docentes en formación poseían sobre las competencias socioemocionales, así como su relación con el desempeño académico. Los resultados indicaron que solo una minoría de los participantes contaba con una noción clara de dichas competencias. Este hallazgo indica una necesidad de formación profesional en el desarrollo de inteligencia socioemocional en los futuros profesores en idiomas, debido a que ésta les permitirá un mejor desempeño profesional y personal, al tener un impacto directo en su entorno académico y familiar. Como puede observarse, el estudio de la inteligencia socioemocional pareciera empezar a surgir en el ámbito universitario en el contexto mexicano, específicamente con estudiantes cuya formación es la enseñanza de un idioma extranjero.

A partir de los estudios analizados, se puede concluir que la investigación en el ámbito de la inteligencia socioemocional aún es incipiente. Asimismo, los futuros docentes específicamente en el contexto mexicano aún parecen carecer de habilidades para la regulación emocional y la resolución de problemas y conflictos. La falta de una formación en inteligencia socioemocional limita el desarrollo de las herramientas necesarias para crear un entorno profesional y personal más satisfactorio, tanto para ellos como para quienes los rodean, lo cual parece repercutir de acuerdo con la literatura revisada en su desempeño.

Justificación del estudio

El presente estudio, realizado en una universidad del sureste mexicano, tiene como propósito analizar la influencia de la inteligencia socioemocional de los futuros docentes en su desempeño profesional. Diversas investigaciones señalan que la inteligencia socioemocional contribuye a mejorar el desempeño docente, ya que el autoconocimiento, el reconocimiento del otro, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, la adaptación a los cambios y la gestión del estrés y del estado de ánimo favorecen una práctica docente más efectiva.

Este estudio sugiere que los futuros docentes deben ser conscientes de los componentes de la inteligencia socioemocional al inicio de su ejercicio profesional, particularmente en el caso de los profesores de idiomas, a fin de utilizarlos para establecer relaciones más saludables tanto dentro como fuera del aula. Ello resulta relevante, dado que la labor docente se desarrolla en un contexto escolar que incide directamente en su desarrollo profesional. Proporcionar esta herramienta incrementa las posibilidades de una mejor inserción y adaptación al ámbito laboral, ya que en la actualidad el conocimiento disciplinar no es el único criterio considerado por los empleadores, quienes también valoran otras competencias, entre ellas la inteligencia socioemocional. En consecuencia, la formación de los docentes en este ámbito les permite desarrollar y aplicar habilidades socioemocionales durante su preparación profesional, lo que favorece una respuesta más adecuada ante las diversas situaciones que puedan enfrentar como futuros profesores de inglés.

Por otro lado, la presente investigación adquiere relevancia metodológica al adoptar un enfoque cualitativo, en contraste con estudios previos que han abordado el modelo seleccionado, en su mayoría desde una perspectiva cuantitativa en el contexto nacional. La adaptación del modelo mediante entrevistas semiestructuradas permite profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, aportando una comprensión más contextualizada y humana del fenómeno estudiado. De esta manera, el estudio contribuye al fortalecimiento del campo de investigación sobre la inteligencia socioemocional en la formación inicial docente y ofrece elementos útiles para el diseño de programas formativos más integrales.

Marco-teórico conceptual

En 1988 Bar-On añade el término cociente emocional (CE) como una contraparte al término cociente de inteligencia (CI), el cual representa las habilidades sociales y emocionales de los individuos para lidiar con las demandas del día a día. Salovey y Mayer (1990) tenían por su parte una concepción diferente del término inteligencia emocional. Para ellos la (IE) es la forma en que un individuo procesa la información acerca de las respuestas de emoción y emocionales. La inteligencia emocional de acuerdo con ellos es “la habilidad de monitorear nuestros sentimientos y los sentimientos y emociones de otros, discriminar entre ellos, y usar la información para guiar nuestro propio pensamiento y acción” (p. 189). Ellos argumentaban que un modelo de IE debía incluir alguna medida del “pensamiento sobre el sentimiento” una aptitud de la que carecen los modelos que están enfocados simplemente en percibir y regular sentimientos.

En 1995 Daniel Goleman’s con su *best seller* “Inteligencia emocional” introduce finalmente la idea al mundo. Goleman en su marco de la competencia emocional divide la inteligencia emocional en dos grandes rubros: competencia personal y competencia social. La primera está subdividida en tres categorías: autoconsciencia, autorregulación y la motivación. La segunda la divide en empatía y habilidades sociales (Goleman, 1999).

En 1997 Bar-On argumentó que aun cuando en la sociedad se le ha dado un peso muy grande a la inteligencia académica, éste afirma que la inteligencia

emocional y social son mejores predictores para tener éxito en la vida. De acuerdo con Bar-On R, (2006, p. 3), la inteligencia socio-emocional es *"la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día"*. Es así como desarrolla su modelo de coeficiente de inteligencia emocional en el cual la inteligencia emocional incluye cinco escalas, las cuales evalúan competencias y habilidades de inteligencia emocional como se describe a continuación:

La inteligencia emocional intrapersonal, vinculada al autoconocimiento y a la capacidad de expresar la propia personalidad, ideas y emociones, considera cinco competencias y habilidades. En primer lugar, se encuentra la autoestima o el amor propio, que se relaciona con la capacidad de percibirse, comprenderse y aceptarse adecuadamente a uno mismo. Asimismo, incluye la autoconciencia emocional, entendida como la conciencia y comprensión de las propias emociones. Otra habilidad es la asertividad, que consiste en expresar de manera efectiva y constructiva los sentimientos y pensamientos personales. A ello se suma el sentido de independencia, referido a la autosuficiencia y a la ausencia de dependencia emocional hacia los demás. Finalmente, la autorrealización implica el uso pleno de las habilidades y potencialidades individuales para alcanzar el máximo desarrollo personal posible.

La inteligencia emocional interpersonal, relacionada con el conocimiento social y las relaciones interpersonales, evalúa tres competencias. La primera es la empatía, entendida como la capacidad de ser consciente de los sentimientos de los demás y comprenderlos. La segunda es la responsabilidad social, que implica identificarse con un grupo social y cooperar de manera activa con otros. Finalmente, las relaciones interpersonales se refieren a la capacidad de establecer vínculos mutuamente satisfactorios y de interactuar de manera adecuada con los demás.

La gestión del estrés se centra en la regulación y el control emocional. Para ello, resulta fundamental desarrollar la tolerancia al estrés, que permite afrontar de manera efectiva y constructiva las situaciones demandantes, así como el control de los impulsos, necesario para regular las reacciones emocionales de forma adecuada.

La inteligencia emocional de la adaptabilidad, relacionada con el manejo del cambio, evalúa tres competencias. La primera es la prueba de la realidad, que consiste en validar de manera objetiva los sentimientos y contrastarlos con la realidad externa. La segunda es la flexibilidad, entendida como la capacidad de adaptarse y ajustar las emociones ante nuevas situaciones. Finalmente, la resolución de problemas se refiere a la habilidad para afrontar de manera efectiva tanto los problemas de naturaleza personal como interpersonal.

Por último, la inteligencia emocional asociada al estado de ánimo en general, vinculada a la automotivación, se enfoca en el optimismo y la felicidad. El optimismo se define como la tendencia a mantener una actitud positiva y a identificar los aspectos favorables de las situaciones. La felicidad, en cambio, se relaciona con el bienestar personal y la satisfacción con uno mismo, con los demás y con la vida en general.

Para Bar-On la inteligencia emocional es "una serie de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que tienen influencia en la habilidad de un individuo para tener éxito al lidiar con las demandas y presiones del medio" (p.14). Bar-On considera lo social como parte del individuo y algo difícil de separar, ya que la expresión y el entendimiento del individuo se da desde edades tempranas en un ambiente social. Asimismo, en términos neurológicos, tanto la inteligencia emocional como la social residen en el mismo circuito neuronal en el cerebro, por lo que desde el punto de vista del desarrollo neurológico resulta difícil separarlas, es así por lo que denomina a la inteligencia emocional como una inteligencia emocional-social.

Metodología

El presente estudio se realizó bajo los lineamientos de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. El enfoque cualitativo se interesa principalmente en los puntos de vista de los participantes respecto de la situación específica o central que se quiere investigar. (Reyes, R.; Hernández, E.; Yeladaqui, B. 2011). Creswell (2007) afirma que la investigación cualitativa inicia con el estudio de un problema con un significado para los individuos o un grupo de individuos. La recolección de datos se lleva a cabo con las personas que están bajo estudio y el análisis de los datos se efectúa de manera inductiva, estableciendo patrones o temas. Dentro de la investigación cualitativa existe un sin número de diseños. Los más utilizados son seis; fenomenología, estudio de casos, etnografía, teoría fundamentada, narrativa e investigación-acción.

La presente investigación cualitativa adopta un diseño fenomenológico, el cual describe lo que un grupo de individuos tiene en común frente a una experiencia vivida, con el objetivo primordial de reducir dichas experiencias a la descripción de una esencia universal. Este diseño busca, asimismo, comprender las relaciones significativas implícitas en la descripción original del fenómeno, así como el contexto de la situación particular en que este ocurre. En el caso de este estudio, se pretende comprender la experiencia vivida por los

participantes (docentes en formación de la licenciatura en lengua inglesa) dentro de un contexto específico, y al mismo tiempo identificar las características que estos individuos comparten en torno a dicho fenómeno, con el fin de descubrir su esencia universal. Los participantes fueron futuros profesores de inglés en su último año de la carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, localizada en el sureste mexicano. La muestra fue por conveniencia y se consideró a seis estudiantes voluntarios, con edades entre 21 y 23 años, que se encontraban cursando su último año de la licenciatura y que habían cursado las asignaturas de Práctica de la Enseñanza I (séptimo semestre) y Práctica de la Enseñanza II (octavo y último semestre de la carrera), en otoño de 2024 y primavera de 2025, respectivamente. Del total de participantes, cinco fueron mujeres y uno hombre, quienes accedieron voluntariamente a responder la entrevista. La población de estudiantes que cursaba la asignatura en ese año era de un total de veintidós. A cada participante se le asignó un código (E1, E2, E3…) de acuerdo con el orden en que se realizaron las entrevistas. El procedimiento para la recolección de los datos consistió en realizar entrevistas semi-estructuradas a cada futuro profesor de inglés a través de la plataforma TEAMS. Las preguntas versaron sobre opiniones acerca de la experiencia vivida en sus prácticas docentes realizadas en el último año de la carrera. Las entrevistas se transcribieron y analizaron cualitativamente. Se eligieron frases significativas (códigos) y después se agruparon en subtemas (familias). Una vez realizado lo anterior se procedió a redactar una descripción textural, seguida de una descripción estructural y finalmente, una descripción combinada de ambas para describir la esencia de la experiencia personal (Reyes, R.; Hernández, E.; Yeladaqui, B. 2011). La interpretación de los datos fue validada mediante la comparación de la literatura y la teoría, así como la lectura de otros expertos. Se identificaron las cinco escalas de inteligencia emocional del modelo Bar-On (1997): intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo en general, y se relacionaron con factores como el nivel educativo, los retos enfrentados, así como su influencia en su desempeño profesional. Debido a que los profesores en formación recibieron cursos al inicio de la carrera en donde se abordaba el tema de la inteligencia emocional, se espera que la mayoría de los entrevistados cuenten con alguna competencia emocional sobre todo en lo que respecta a su aplicación dentro del aula. Sin embargo, no se espera que sean conscientes de la influencia de la inteligencia socio-emocional en un contexto más integral, es decir, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Discusión de los resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. Se contestaron cuatro preguntas analizadas con base en los cinco componentes y los diferentes factores que los integran del Modelo Bar-On, 1997.

P.1 ¿Cuáles son los componentes de inteligencia socio-emocional más comunes en los futuros profesores al momento de realizar sus prácticas profesionales?

E1. El componente intrapersonal (usaba estrategias de autorregulación) e interpersonal (empática con sus estudiantes en la primaria, más no con los demás) en la universidad si se considera que fue empática con todos.
E2. El componente interpersonal (se considera empática, reconoce su forma de ser y la de los demás, pone atención y observa comportamientos para tener una relación y convivencia más sana).
E3. Fue más común el componente intrapersonal (utiliza estrategias de autorregulación) e interpersonal (se considera una persona empática con los demás, maestros, colegas y estudiantes).
E4. Manifestó varios componentes durante su práctica. Estado de ánimo en general (un estado de ánimo de felicidad al impartir sus clases e ir a la escuela), aunque expresó desconocer que fuera considerado como algo importante dentro del perfil del maestro de lengua. Manejo del estrés (usaba estrategias de autorregulación como la respiración y el dibujo) y el interpersonal (se identificaba y cooperaba con la maestra de grupo demostrando compromiso de su parte en sus prácticas (responsabilidad social) y dijo tener relaciones cordiales no solo con la maestra del grupo sino con todo el personal con el que interactuaba (relación interpersonal).
E5. Dijo sentirse sola y que tenía mucho miedo. Sentía que sus clases no eran lo suficientemente profesionales. Realizaba algunas rutinas y actividades para relajarse tales como echarse agua, tomar una siesta, ejercicios de respiración o escuchar música. (Intrapersonal-autoconocimiento emocional)
Considera que fue empática con los estudiantes ya que siempre trato de motivarlos. Asimismo, manifestó haber tenido una buena relación con la profesora del grupo (interpersonal-relación interpersonal).
E6. Comento que siempre se ponía bastante nervioso (intrapersonal-autoestima). Sin embargo, trataba de ocultarlo al momento de dar la clase para que pues no quedara dudas entre los alumnos y lo que estuviera explicando. Por lo expresado por el futuro profesor, se puede notar que controló sus sentimientos de manera

efectiva y constructiva (manejo del estrés-control del impulso).

Según lo expresado, la competencia del autoestima, la cual se encuentra dentro de la escala intrapersonal fue la más presente al ser mencionada por cinco de los seis futuros profesores. Seguida de las relaciones interpersonales, (escala interpersonal) al mostrar una buena relación con los demás, cuatro de los seis profesores mencionaron esta competencia. Por otro lado, si bien cinco de seis futuros profesores mencionan la competencia de la empatía, ésta es percibida en la forma que ellos se sienten hacia los demás, sin considerar el sentir del otro a excepción de un caso. Asimismo, las competencias responsabilidad social, control del impulso y felicidad pertenecientes a las escalas interpersonal, gestión del estrés y estado de ánimo en general fueron manifestadas en una ocasión cada una por tres de ellos.

En el caso de la profesora que manifestó la emoción de la felicidad, se puede decir que fue quien tuvo un mayor nivel de inteligencia emocional, al mencionar más competencias emocionales desarrolladas. Lo cual coincide con el estudio realizado por Deng, Chen y Zhao (2023) en donde sus resultados indicaron que los docentes con mayor nivel de inteligencia tienden a experimentar emociones más positivas. También, en el caso de esta profesora y otras tres existe una coincidencia en la comprensión de las emociones propias como un factor clave para la satisfacción general. Lo anterior, concuerda con el resultado obtenido por Heng, Cheng, Pu y Tang (2024) en donde se evidenció que los profesores en formación experimentan emociones más positivas que los profesores en ejercicio, ya que mantienen altas expectativas respecto a su futura carrera profesional. No obstante, hace falta trabajar en el aspecto de la empatía definida desde el modelo (Bar-On, 1997) como: estar consciente de y entender como los otros se sienten, ya que no fue manifestada según lo comentado por los futuros profesores a excepción de una entrevistada.

Las relaciones interpersonales parecen prevalecer en los estudiantes, seguida de manera mínima por la responsabilidad social y la empatía. Por lo tanto, podría decirse que, los futuros profesores cuentan parcialmente con inteligencia interpersonal dentro y fuera del salón de clases.

P.2 ¿Qué relación existe entre los componentes de la inteligencia socio-emocional y el nivel educativo en el que imparten clases los futuros profesores?

E1. En la primaria no era capaz de identificar sus fortalezas, pero en la universidad si (intrapersonal). En ambos niveles cree que pudo haber hecho más profesionalmente hablando (intrapersonal). También, en ambos niveles se sintió cómoda en sus relaciones interpersonales. Sin embargo, favorece la relación interpersonal con sus alumnos sobre los demás agentes. En cuanto al manejo del estrés, en ambos niveles educativos, primaria y universidad experimento tensión, sobre todo cuando tenía muchas cosas pendientes por realizar. Esta situación generaba que se le olvidaran las cosas que tenía que hacer como parte de la planeación.

También, comentó haberse adaptado bien en lo general, cuando surgían cambios de último momento en ambos niveles educativos. Sin embargo, expresó sentir tristeza en la primaria y se sentía mal si ocurrían cambios de último momento en los que no pudiera impartir su clase. En la universidad el sentimiento era diferente, ya que le generaba desesperación debido al tiempo limitado para poner en práctica su lección (adaptabilidad).

De acuerdo a lo expresado por la futura docente, su estado de ánimo en general en sus prácticas era muy bueno. En la clase de Práctica I, que era en el nivel primaria era más extrovertida de lo que realmente era. Sin embargo, en la universidad no cambió nada porque eran estudiantes de su edad y no lo consideró necesario.

E2. En la clase de práctica I en la primaria dijo que cuando le iba mal se ponía triste, pero cuando le iba bien, ella suponía era lo normal y no lo veía como una fortaleza (intrapersonal). En práctica II en la universidad dice que quizás por el nivel educativo, también si sentía que le iba mal se ponía triste, pero cuando le iba bien ya se sentía orgullosa y fue cuando pensó “esto es lo mío”. A partir de entonces, empezó a enfocarse no solo en lo negativo sino también en lo positivo que le sucedía.

E3. En la clase de práctica I en la primaria, la futura profesora no se sintió integrada a la escuela por parte de la profesora titular de inglés y la directora. El intendente de la escuela era el único que la saludaba con gusto y la hacía sentir bienvenida. Sin embargo, ella nunca dejó de creer que debía haber una buena relación entre ella y el personal de la escuela. En práctica II, en la universidad fue diferente y se sintió integrada. Cabe mencionar que en ambos niveles la profesora experimentaba temor y la razón principal era el hecho de estar frente a grupo e impartir clases, más que el nivel educativo o el trato recibido por el personal de las instituciones, según sus respuestas (interpersonal-independencia).

E4. La futura docente se adaptaba (adaptabilidad-flexibilidad) a los cambios sin problema en la segunda práctica docente, pero comentó que, si algo parecido le hubiera sucedido en la primera práctica, cree que se hubiera puesto a llorar. La experiencia previa le brindó confianza en sí misma (intrapersonal- autoestima) en cuanto a los cambios externos de último momento, también influyó que aun cuando el nivel era el mismo, el grupo fue diferente. Asimismo, comentó que se sintió

integrada (relación interpersonal) desde el inicio de sus prácticas.
E5. Comenta haberse sentido muy a gusto en la primaria expresó que fueron las mejores personas que conoció y que estaba agradecida porque se sentía integrada (relación interpersonal). Además de su clase, a veces ayudaba con juegos y otras actividades lo cual disfrutó mucho. También dijo haber mejorado su volumen de voz.
E6. Externó que si hubo diferencia en sus emociones respecto al nivel educativo. Mientras que en la clase de práctica I en nivel secundaria siempre sintió muchos nervios, (intrapersonal-autoconociemiento) en práctica II no fue así. Dice que aún seguía con nervios o dudas, sin embargo, mientras veía el avance y una mayor interacción con los alumnos (interpersonal- relación social), empezó a sentirse más confiado ya que, su progreso sí se notaba (adaptabilidad-prueba de realidad) porque podía validar sus sentimientos y pensamientos a través del progreso de los estudiantes y de él mismo al tener más interacción con ellos.
Es importante mencionar que en los casos E1, E2, E3, E5 y E6, todos los futuros profesores realizaron su práctica de la enseñanza I en nivel básico (prescolar, primaria y secundaria) y su clase de práctica de la enseñanza II en la universidad. Por lo que podría suceder que, los estudiantes estén más preparados socioemocionalmente hablando después de haber pasado por la primera experiencia. Además, el contexto y su familiaridad con el mismo fueron diferentes, ya que cinco de los seis profesores impartieron clase de práctica II en su propia institución. Se puede notar un incremento de su seguridad en su desempeño docente, una mayor adaptabilidad y mejoría en sus relaciones interpersonales. Lo anterior coincide con Barrera, M. H. et. al. (2022), los cuales determinaron la necesidad del fortalecimiento de las relaciones humanas y la comunicación asertiva entre los docentes para un mejor desempeño profesional, así como una fuerte vinculación entre la inteligencia emocional y su desempeño.

P.3 ¿Qué dificultades han experimentado los futuros profesores en su práctica docente debido a la falta de inteligencia socioemocional?

E1. La gestión del estrés, ya que piensa que es normal que esté y se sienta así. Lo que hace no combatirlo o saber cómo combatirlo de una forma más consciente.
E2. La gestión del estrés por cuestiones de tiempo dentro del aula, miedo a que las cosas no salgan como fueron planeadas y la adaptabilidad, el querer que todo salga perfecto según lo planeado, así como el querer tener más tiempo para la elaboración de materiales.
E3. La gestión del estrés, ya que dijo sentirse muy impaciente, ansiosa y que se daba cuenta porque llegan esos puntos en los que todos sus pensamientos se iban a su organismo. Cuando ya era tiempo de dar la clase, se ponía impaciente y estresada porque veía la hora a cada rato. Dijo que le daban ganas de ir al baño, buscaba qué hacer en la mesa, agarraba el teléfono a cada rato, le daba como un hormigueo en el cuerpo.
E4. La autoconciencia emocional, ya que se sentía muy frustrada al identificar sus áreas de oportunidad porque pensaba que “no estaba dando la talla” para ser una *teacher*, porque muchas cosas le salían mal. Experimentó decepción, tristeza y una vez incluso se puso a llorar después de la clase. También le generaba mucho estrés el no poder controlar el grupo (gestión del estrés-tolerancia al estrés).
E5. El manejo del estrés comenta que le estresaba la actitud de los niños, que en una ocasión lloró saliendo de la clase porque sintió que la impartió mal. Se desanimó por un momento, pero luego eso le ayudó a sentirse motivada y a dar lo mejor de ella (tolerancia al estrés). También manifestó sentir siempre un dolor físico y tener siempre sus hombros tensos.
E6. Dice haber tenido que buscar información adicional sobre como regular el estrés y como mantenerse calmado en ciertas situaciones. De igual forma, mencionó tener que ser paciente y organizado para poder llevar las clases a buen término. Así como cambiar un poco su personalidad para tener una mejor relación con sus estudiantes. En este caso se puede notar un interés por la gestión del estrés y las relaciones interpersonales.
Se observa como los seis entrevistados opinaron que la tolerancia del estrés es el componente de la inteligencia socio-emocional que deben trabajar más. En la misma línea, la adaptabilidad es un componente que no se aborda generalmente de manera directa y que debe ser tomado en cuenta, ya que a algunos estudiantes les cuesta adaptarse o aceptar las cosas tal como son. Podría decirse que la tolerancia al estrés fue manejada por la mayoría de manera controlada, ya que, según sus respuestas, a pesar de ser el componente en el cual deben trabajar más, lograban finalmente realizar sus prácticas y controlar sus emociones negativas, aun cuando sentían miedo de que algo no saliera según lo planeado o experimentar ansiedad. Sin embargo, se evidenció una necesidad de trabajar en la gestión del estrés de una forma más consciente, por lo que incluir temas de inteligencia emocional en los cursos de profesores en formación resulta relevante. Estos resultados evidencian la importancia de las competencias socio emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Méndez, M., 2021), así como la necesidad de capacitar a los profesores en el manejo y regulación de emociones (MacCanna, C.; Jiang, Y. & Brown, L. ER).

P.4 ¿Cómo influye la inteligencia socioemocional en el desempeño de los futuros profesores de inglés?

E1. Hubiera practicado y tenido más presente el manejo del estrés con ella misma y la empatía con sus estudiantes con la finalidad de entender un poco más a los alumnos, así como para diseñar las clases (interpersonal).
Aun cuando mantenía un buen humor durante las clases, no lo hacía de manera consciente. Piensa que, de haber tenido más presente ese estado emocional, hubiera tenido una mayor influencia para generar un mejor ambiente de aprendizaje.
E2. A lo largo de la carrera, en materias como Psicología y Diferencias Individuales, vio temas relacionados con la inteligencia socioemocional. De igual forma, en otras asignaturas en donde el tema no era sobre cuestiones emocionales, los profesores compartían estrategias de autorregulación. Sin embargo, al momento de vivir la experiencia, no ponía en práctica estas herramientas de manera consciente. Es decir, no lo hacía porque recordara haberlo aprendido en alguna materia por lo que piensa que de haber contado con información más precisa y práctica, su desempeño docente podría haber sido mejor.
E3. Cree que es importante compartir la importancia del estado de ánimo en general con los futuros profesores desde el principio de la licenciatura, ya que lo considera útil. Dice haber comprendido que hay que tener un buen humor durante las prácticas. Además, que reconoció tener una personalidad positiva que se adapta al cambio y que también ha ido aprendiendo, modificando y moderando su humor, no solo como docente sino también en lo familiar.
E4. En el manejo del estrés, ya que dice haber comentado con sus compañeras que le enseñaron cómo manejar las emociones de los estudiantes, pero no las propias (haciendo referencia al hecho de que en dos ocasiones se puso a llorar) Dice que de haber estado consciente y tener esa motivación intrínseca, cree que hubiese cambiado algo. Por otra parte, manifestó la importancia de tener una relación más cercana con su mentor de las prácticas para compartir estas experiencias. A su vez, comentó que al salir de sus clases se sentía estresada y pensaba sobre lo sucedido en la clase durante todo el día o hasta por varios días. Lo compartía con sus compañeros y ellos le compartían también su experiencia. Reconocía estar estresada porque hablaba y pensaba mucho acerca de eso. Sin embargo, el reconocer sus emociones, hablarlo con otras personas y que se dijera a ella misma “si puedes”, cree que le ayudaba a reducir el estrés y el nerviosismo (intrapersonal-autoestima).
E5 Dijo que le hubiera gustado tener pláticas sobre temas del manejo del estrés porque cree que le hubieran dado consejos sobre cómo lidiar con esas emociones. Aunque siempre tenía una actitud positiva y se motivaba a ella misma, manifestó que hubo momentos en los que se desanimaba, no obstante, cree que una de sus fortalezas fue que nunca se dio por vencida.
E6 Comentó que le hubiera gustado tener algún taller o un espacio para tratar esos temas, ya que no fue el único que tuvo problemas de ansiedad o estrés para dar clases.
Las respuestas anteriores demuestran que los futuros profesores necesitan una mayor formación continua y sistemática en el tema de la inteligencia socioemocional. Ésta les permitirá estar conscientes de su existencia para una mejor gestión de estas al momento de realizar su práctica docente. Igualmente, se evidencia una apertura a recibir formación en el área de la inteligencia socioemocional y el reconocimiento de sus beneficios, tanto en su vida profesional como personal. Tal como se evidencia por Barrera, M. H. et. al. (2022), existe una necesidad en la formación de la inteligencia socioemocional de los docentes encuestados debido a la fuerte correlación existente con el desempeño de su vida laboral. Asimismo, se ha demostrado que los profesores con mayor inteligencia emocional son docentes más efectivos para crear un ambiente de aprendizaje más productivo, ya que tienen una mejor habilidad para entender y manejar sus emociones y mostrar más empatía con sus estudiantes (Pandey y Mukherjee, 2023).
A la par, es importante que quienes son responsables del diseño y creación de planes y programas de estudio conozcan estas respuestas positivas y necesidades para poder incluir a la inteligencia socioemocional de forma más formal y continua dentro de sus programas educativos.

Conclusiones

La inteligencia socioemocional, como su nombre lo indica, consiste en saber interrelacionar las competencias sociales y emocionales para convertirla en una aliada útil en la enseñanza-aprendizaje. En el contexto específico en el que se realizó la presente investigación, los resultados permiten concluir que la mayoría de los futuros profesores cuenta con inteligencia socioemocional en las escalas intrapersonal e interpersonal, particularmente en las competencias de autoestima y relaciones interpersonales. No obstante, todavía se identifica una oportunidad de trabajo en las competencias que integran la autorrealización, lo cual sugiere que la formación inicial docente podría fortalecer de manera más explícita este componente.

En cuanto al nivel educativo en el que los futuros profesores realizaron sus prácticas, básico y superior, este también pareciera haber tenido alguna influencia en sus emociones, ya que en el nivel básico se identificó una mayor frecuencia de experiencias negativas entre los futuros profesores. Esta tendencia, sin embargo, no permite afirmar que el nivel educativo haya tenido una influencia directa en sus emociones, pues factores como la experiencia previa adquirida en la práctica I pudieron incidir en su desempeño durante la segunda práctica. Además, ningún participante inició su formación docente en el nivel superior, lo que impide comparar ambos niveles bajo condiciones equivalentes. Esta relación constituye, por tanto, una tendencia que amerita explorarse con mayor profundidad en investigaciones futuras.

La mayor dificultad que expresaron los futuros profesores está relacionada con el manejo del estrés, principalmente en cuanto a la tolerancia de este. La impulsividad experimentada, aunque estuvo presente, fue controlada debido a que su competencia de sentido de responsabilidad y automotivación se hicieron presentes.

Finalmente, los futuros profesores manifestaron una influencia directa de las emociones en su estado de ánimo antes, durante y después de la práctica, así como en su desempeño dentro y fuera del aula.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la inteligencia socioemocional de los futuros profesores de inglés se manifiesta, sobre todo, en el conocimiento de sí mismos y en la calidad de sus relaciones interpersonales, mientras que la empatía hacia los estudiantes y la gestión consciente del estrés todavía representan áreas de oportunidad. Esto aporta evidencia para la formación inicial docente en lengua inglesa, al señalar la conveniencia de incorporar de manera explícita, y no solo introductoria, el desarrollo de competencias socioemocionales a lo largo de la licenciatura, particularmente antes y durante los periodos de práctica profesional, cuando los futuros profesores enfrentan con mayor intensidad los retos emocionales de la enseñanza. A pesar de la atención dirigida a este tipo de conceptos en la actualidad, su implementación en la formación docente es aún escasa. Se requieren más trabajos de corte cuantitativo, cualitativo, experimental y longitudinal dentro del campo de la formación de profesores de inglés como lengua extranjera en el contexto mexicano.

Declaración del artículo

1. Relevancia social: Este trabajo aborda la escasa atención a la inteligencia socioemocional en la formación inicial docente, que afecta a futuros profesores de inglés y a los programas que los forman. Sus resultados pueden contribuir al diseño de programas formativos más integrales y a una mejor inserción y adaptación al ámbito laboral.

2. Disponibilidad de datos y materiales: Los datos no están disponibles públicamente debido a que consisten en grabaciones y transcripciones de entrevistas con participantes cuya identidad debe protegerse. Las condiciones para solicitar acceso pueden consultarse con Lizbeth Gómez Argüelles, autor de correspondencia, lizgomez@uqroo.edu.mx respetando las restricciones aplicables.

3. Uso de inteligencia artificial: Durante la preparación de este manuscrito se utilizó Claude, de Anthropic para la revisión de redacción y para la reescritura de la sección de Conclusiones a partir de los comentarios de la revisión. No se utilizó inteligencia artificial para la transcripción, codificación ni análisis de las entrevistas. Las personas autoras revisaron y corrigieron el resultado y asumen la responsabilidad integral del contenido.

4. Consideraciones éticas: Los participantes fueron voluntarios y otorgaron su consentimiento informado de forma verbal, el cual quedó registrado en la grabación de las entrevistas. Se resguardó su anonimato mediante códigos (E1 a E6).

5. Contribuciones de autoría (CRediT): [Autora 1LGA]: investigación (revisión de literatura y aplicación de entrevistas), análisis formal, redacción del borrador original. [Autor 2 EHM]: investigación (revisión de literatura y aplicación de entrevistas), análisis formal, redacción del borrador original. [Autora 3 EHM]: investigación (revisión de literatura y aplicación de entrevistas), análisis formal, redacción del borrador original. Todas las personas autoras revisaron y aprobaron la versión final del manuscrito.

Referencias

[1] Adeyemo, D. A., & Chukwudi, A. R. (2014). Emotional intelligence and teacher efficacy as predictors of teacher effectiveness among pre-service teachers in some Nigerian universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 3*(2), 85–90.

[2] Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education, 11*(1), 153–168.

[3] Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-i: A measure of emotional and social intelligence*. Ponencia presentada en la 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, IL, Estados Unidos.

[4] Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363–388). Jossey-Bass.

[5] Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*,18,13–25. https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf

[6] Barrera, M. H., Morón, J. L., Ochoa, R. L., & Morán, G. F. (2022). Docentes emocionalmente inteligentes y su práctica pedagógica en el aula. *Revista Propuestas Educativas*, 4(7), 10–18.

[7] Cai, Y., & Liu, H. (2024). Language teacher emotional intelligence: A scoping review. *Frontiers in Education Studies, 2*(4). https://doi.org/10.59400/fes.v2i4.1599

[8] Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). SAGE Publications.

[9] Deng, X., Chen, J., & Zhao, Y. (2023). Mediation effects of positive and negative affect on the relationship between emotional intelligence and life satisfaction in rural school teachers. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1129692. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129692

[10] García Cabrera, B. (2018). Las habilidades socioemocionales no cognitivas o "blandas": Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria, 19*(6). https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5

[11] Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence* [Inteligencia emocional]. Bantam Books.

[12] Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

[13] [13] González Hermosell, J. D. D., Merchán Romero, I. M., & Candeias Martins, E. (2012). Psicología y valores en el mundo actual: Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de educación secundaria de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 29-38.

[14] Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber, 10*(24), 167–192. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

[15] Heng, R., Cheng, Q., Pu, L., & Tang, Q. (2024). Pre-service EFL teachers' emotional experiences, emotion regulation strategies and influencing factors in research: A Chinese case study. *Heliyon, 10*(17), e36843. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36843

[16] MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219

[17] Madrigal Hernández, J., & Toledo García, J. (2024). Competencias socioemocionales y su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua en una institución pública de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 10456–10472. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14421

[18] Martínez, L. (2015). *Developing teachers' social and emotional skills*. Edutopia. https://www.edutopia.org/blog/developing-teachers-social-emotional-skills-lorea-martinez

[19] Méndez-López, M. G. (2021). Las habilidades socioemocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. *MEXTESOL Journal, 45*(3), 1–14.

[20] Özdemir Cihan. M., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: A mixed methods research. *Frontiers in Psychology.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082

[21] Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 437–454.

[22] Pandey, P., & Mukherjee, S. (2023). A study of teachers' emotional intelligence in relation to their effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science Research, 9*(6), 1–5. https://www.socialsciencejournal.in/assets/archives/2023/vol9issue6/9129-1699441633255.pdf

[23] Reyes, R., Hernández, E., & Yeladaqui, B. (2011). *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* COQCYT-CONACYT.

[24] Şahin Baltaci, H., & Demir, K. (2012). *Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles*. Educational Consultancy and Research Center.

[25] Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

[26] Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *Australian Educational Researcher, 47*, 283–305. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0