

# Formación antropológica y socioemocional: efectos en la inteligencia emocional percibida del profesorado<sup>1</sup>

*Anthropological and Socioemotional Training: Effects  
on Teachers' Perceived Emotional Intelligence*

Alejandra V. Hernández Sandoval  
Universidad Internacional  
Iberoamericana, México  
[alejandra.hernandez@doctorado.unini.edu.mx](mailto:alejandra.hernandez@doctorado.unini.edu.mx)  
<https://orcid.org/0009-0009-7820-7363>

Catalina Argüello-Gutiérrez  
Universidad Internacional  
de La Rioja, España  
[catalina.arguello@unir.net](mailto:catalina.arguello@unir.net)  
<https://orcid.org/0000-0001-8185-0514>

## RESUMEN

La formación docente en Guatemala presenta una orientación fragmentada que omite componentes como la inteligencia emocional y la dimensión antropológica del ser. Este estudio analiza el impacto de una capacitación diseñada para fortalecer dichas competencias. Se aplicó un diseño cuasi-experimental pretest-postest sin grupo control, con la participación de 63 docentes. La intervención se evaluó mediante la escala TMMS-24, enfocada en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en dichas dimensiones, especialmente en mujeres, mientras que el impacto fue más limitado en hombres y personal administrativo, lo que podría atribuirse al tamaño de estas submuestras. Los hallazgos evidencian que la inclusión sistemática de componentes antropológicos y socioemocionales en la for-

<sup>1</sup> Comité de Ética. Este estudio ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Internacional Iberoamericana dentro del proyecto de investigación titulado “Estudio de la formación antropológica y el desarrollo socioemocional integral en la práctica del profesorado de enseñanza media en el sector privado en la ciudad de Guatemala”. El comité considera que dicho proyecto cumple con los estándares de calidad exigidos, por lo que emite su aprobación formal en el acta número CR-140, 2022.



mación docente potencia la autorregulación emocional y la reflexión crítica, elementos para una práctica educativa transformadora. Se sugiere replicar este modelo en programas de desarrollo profesional para una educación más integral, equitativa y culturalmente pertinente.

Palabras clave: formación docente, competencias del docente, antropología de la educación, desarrollo afectivo, relación profesor-alumno

## ABSTRACT

Teacher training in Guatemala presents a fragmented orientation that omits components such as emotional intelligence and the anthropological dimension of being. This study analyzes the impact of training designed to strengthen these competencies. A quasi-experimental pretest-posttest design without a control group was applied, with the participation of 63 teachers. The intervention was evaluated using the TMMS-24 scale, focused on the dimensions of attention, clarity, and emotional repair. The results show statistically significant improvements in these dimensions, especially among women, while the impact was more limited among men and administrative staff, which could be attributed to the size of these subsamples. The findings demonstrate that the systematic inclusion of anthropological and socioemotional components in teacher training enhances emotional self-regulation and critical reflection, essential elements for transformative educational practice. It is suggested that this model be replicated in professional development programs for a more comprehensive, equitable, and culturally relevant education.

Keywords: teacher training, teacher skills, anthropology of education, affective development, teacher-student relationship

---

## INTRODUCCIÓN

La profesión docente se ha globalizado contribuyendo a que surjan nuevas metodologías y modalidades de estudio. A pesar de estos avances, las áreas relacionadas con los valores y la inteligencia emocional no han recibido suficiente atención en la formación docente. Varios estudios destacan que muchos perciben carencias en su

formación emocional, lo que afecta su capacidad para gestionar el clima de aula y promover un aprendizaje integral (Barrientos *et al.*, 2019; Cejudo y López-Delgado, 2017; Romero, 2021). Los valores y la inteligencia emocional no suelen figurar en la formación del profesorado, a pesar de ser quien enfrenta, resuelve y reflexiona sobre problemas en su práctica, con una influencia importante en los espacios educativos (Yela *et al.*, 2025).

En Latinoamérica ha surgido un gran interés acerca de la importancia de la práctica de valores, por lo que se han realizado varias investigaciones, como Del Salto (2015) y Mejía-Caguana *et al.* (2023). Asimismo, se han sistematizado trabajos que muestran preocupación por dicho tema como respuesta a la problemática social y alta demanda en todos los sentidos de un profesional integral. Estas investigaciones responden a la formación del ser y del saber convivir, a fin de que los docentes logren desenvolverse respetando los valores humanos, sociales y morales y, en consecuencia, puedan interrelacionarse de una manera positiva. Sin embargo, a pesar de estas competencias, que forman parte de su perfil, la relación existente entre éstas y la especialización, son todavía un objeto de estudio que precisa responder varias preguntas.

Tal como afirman Godoy y Trujillo (2024), el desempeño docente está estrechamente relacionado con la calidad de la formación en competencias socioemocionales, el acompañamiento institucional y la articulación de estas habilidades con la práctica pedagógica, lo cual incide de modo directo en la mejora de la enseñanza y el clima escolar. Por esta razón, es importante reconocer que, en muchos contextos de América Latina, los docentes enfrentan desafíos significativos relacionados con su formación inicial, las condiciones de gestión institucional y la remuneración recibida, lo cual incide negativamente en su capacidad para desempeñar una labor educativa de calidad. Además, según lo presentado por Azurdia *et al.* (2021) en el informe del Programa Universitario de Investigación en Educación (PUIE) de la Universidad de San Carlos, en Guatemala, un porcentaje considerable del profesorado requiere mejorar en áreas como la atención y claridad emocional. En específico, 29% necesita mejorar en la primera y 44% en la segunda. Estos datos subrayan la carencia de formación en competencias socioemocionales dentro del cuerpo docente guatemalteco.

Durante los últimos años en este país, la formación docente ha estado orientada sobre todo al desarrollo del alumnado, dejando en segundo plano la formación integral del profesorado, quien es el agente clave del proceso educativo. Algunos ejemplos de esto son las investigaciones realizadas en la reciente década por López y Oriol (2016), Maciel (2018), Merchán y González (2012), Herencia (2023) o Ros *et al.* (2017), que resaltan la relevancia de las competencias socioemocionales y la formación antropológica del profesorado y su impacto en el aula, tanto en el aprendizaje como en el desempeño del estudiantado. Sin embargo, ninguna de ellas es un programa integral de desarrollo antropológico y socioemocional.

En este contexto, se han identificado algunos trabajos relacionados con la formación integral del profesorado en Guatemala que se enfocan en su preparación como pieza clave para el desarrollo del alumnado, incluso más que en el desarrollo del propio docente. Durante la búsqueda, se encontraron artículos que destacan aspectos importantes. El más antiguo es de Herencia (2023), que analiza el papel de la inteligencia emocional en la enseñanza y cómo influye en la gestión del aula y en el aprendizaje. Por otra parte, Nemcovsky *et al.* (2023) subrayan la necesidad de integrar enfoques antropológicos en la formación docente para enriquecer la interacción cultural en el aula. Además, López y Oriol (2016) abordan la importancia de las competencias socioemocionales en el profesorado y su impacto en el desempeño académico y emocional del alumnado. Los resultados indican que las competencias emocionales de los maestros influyen positivamente en el clima del aula y en el rendimiento académico de los estudiantes, destacando la importancia de implementar procesos formativos que generen contextos socioemocionales positivos en el aula. Por último, de trabajos más recientes, Maciel (2018) analiza el desarrollo de habilidades emocionales en educadores, vinculando su formación con una mayor eficacia en la enseñanza, mientras que Ros *et al.* (2017) enfatizan el impacto de las competencias emocionales docentes en la motivación y el rendimiento del alumnado. En general en las investigaciones mencionadas, los autores concluyen que una mayor inteligencia emocional en el profesorado mejora la gestión del aula y facilita el aprendizaje del estudiantado.

A pesar de estos aportes, como ya se mencionó, ninguno propone un programa integral que combine formación antropológica y

socioemocional. Esto deja al profesorado de nivel medio en Guatemala sin herramientas completas para desarrollar estas competencias y afrontar con eficacia los desafíos de la enseñanza, ya sea en modalidades presenciales o virtuales.

A partir de esta realidad, una de las preguntas que es importante plantearse es: ¿cómo favorecer la práctica pedagógica integral del profesorado de enseñanza media? La colaboración entre docentes, la evaluación formativa y la creación de comunidades educativas son elementos clave para lograr una educación más efectiva e inclusiva. Estas estrategias no sólo benefician al profesorado en su desarrollo profesional, sino que también impactan positivamente en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, tal como lo mencionan Cornejo y Almonacid (2024).

Con el fin de contribuir a llenar este vacío, el principal objetivo del presente estudio ha sido evaluar en el profesorado de educación media de una institución privada en la ciudad de Guatemala el impacto de una formación con perspectiva antropológica sobre su inteligencia emocional percibida.

### **Formación antropológica del profesorado**

Fernández-Nieto (2016, p. 50) plantea la antropología pedagógica como: “un acercamiento reflexivo a la realidad humana a modo de instrumento teórico para abordar con sustancialidad y sentido la tarea educativa”. De tal forma, esta sustancialidad y sentido dentro de la pedagogía del profesorado le permite la consideración de la persona en su integridad a través de un acercamiento reflexivo a la realidad humana. Es decir, le posibilita entender con capacidad reflexiva y crítica cuestiones no sólo educativas en términos de currículo, sino además de gestión emocional e interpersonal. De ahí que las competencias socioemocionales, tal como lo describen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), sean clave para la práctica docente, pues permiten gestionar de forma asertiva situaciones que se dan dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula.

Como han expresado Collie y Martin (2016), dado que la enseñanza implica enfrentar constantemente desafíos y cambios, la adaptabilidad es esencial para el bienestar y la eficacia profesional de los maestros. Por ello sus competencias de flexibilidad y resolu-

ción deben ser altas. Esta formación es esencial para que los docentes cuenten con herramientas que les posibiliten enfrentar con éxito su labor. Además, les facilita la administración adecuada del área emocional y la gestión de situaciones y conductas que generan tensión en la dinámica social de la clase. También es un proceso crucial para influir positivamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que contribuye a que estén más capacitados para vivir vidas felices y productivas y preparados emocionalmente para enfrentar con éxito el futuro y una carrera profesional (Boconzaca *et al.*, 2025).

Estas inquietudes se plasman en el Currículo Nacional Base (CNB) de Guatemala, impulsado por el Ministerio de Educación (Mineduc) a través de los ejes transversales, en la práctica educativa y en el estudio de las estrategias que los profesores utilizan para la transmisión y construcción de conocimientos. Su implementación comenzó en 2009, tras la autorización mediante el Acuerdo Ministerial 178-2009, que establece los lineamientos para el Nivel de Educación Media, Ciclo Básico (Mineduc, 2009). Desde entonces, el CNB ha sido actualizado para adaptarse a las necesidades educativas, incluyendo versiones específicas para distintos niveles y modalidades.

Estas actualizaciones reflejan el compromiso del Mineduc con la transformación curricular y la mejora continua de la calidad educativa en Guatemala. Dentro de este currículo se plasma un enfoque “centrado en la persona como ente promotor del desarrollo personal, del desarrollo social, de las características culturales y de los procesos participativos que favorecen la convivencia armónica” (Mineduc, 2009, p. 14). Dentro de este mismo apartado del currículo “se ve a la persona humana como un ser que se transforma y se valoriza cuando se proyecta y participa en la construcción del bienestar de otros” (Mineduc, 2009, p. 13), lo que sustenta el planteamiento de que el profesor deberá estar bien formado para convertirse en el facilitador y modelo de estos objetivos transversales del currículo. Además, es importante mencionar que estas competencias deben enseñarse al estudiantado como parte del CNB guatemalteco.

A partir de los puntos antes planteados, se suman respuestas deficientes en los temas antropológicos y socioemocionales a todos los niveles, así como una baja calificación del profesorado. Por ello, es necesaria una contribución a la profesionalización de los sujetos que

constituyen el campo educativo. En concreto, aunque existe información sobre el tema antropológico en la problemática educativa, no se cuenta con el diseño de un instrumento que posibilite al docente prepararse en este aspecto y, más importante aún, ponerlo en práctica.

### **Inteligencia emocional percibida**

La inteligencia emocional (IE) se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás. Mayer *et al.* (2016) la definen como un tipo de inteligencia que involucra habilidades relacionadas con la percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones, integrándolas en los procesos cognitivos. Estas competencias permiten a los individuos tomar decisiones más conscientes, mantener relaciones interpersonales saludables y afrontar el estrés de manera efectiva (Petrides *et al.*, 2016).

En el contexto educativo, la IE es crucial, ya que impacta en el bienestar docente, el rendimiento académico de los estudiantes y el clima escolar (Graesser, 2020). La medición de la IE se realiza mediante herramientas psicométricas como la *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), diseñada para evaluar tres dimensiones clave: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Este instrumento ha demostrado ser confiable en diferentes contextos educativos de América Latina (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por ejemplo, en un estudio realizado en Colombia, Angulo y Albarracín (2019) validaron la TMMS-24 en profesores universitarios, destacando su utilidad para identificar deficiencias en la regulación emocional y orientar intervenciones formativas. De manera similar, en Argentina, una investigación con estudiantes universitarios confirmó las propiedades psicométricas del TMMS-24, revelando su capacidad para evaluar la IE con eficacia y facilitar programas de mejora emocional (Contreras-Saavedra *et al.*, 2023).

La literatura muestra que existen diferencias significativas en las dimensiones de IE según el sexo. Las mujeres tienden a puntuar más alto en atención y claridad emocional, mientras que los hombres suelen destacar en reparación emocional (Rozo *et al.*, 2023). Estas divergencias pueden deberse a factores biológicos y socioculturales

que influyen en el desarrollo de competencias emocionales. Una investigación con estudiantes de secundaria en Bogotá identificó que las mujeres reportaron niveles significativamente más altos de atención emocional, pero también presentaron mayores desafíos relacionados con la regulación emocional (Echeverría, 2017). De manera similar, un estudio realizado en Murcia con profesores de educación física indicó que las diferencias por sexo también se reflejan en el ámbito profesional, con mujeres que muestran mayor sensibilidad emocional y hombres con mayor habilidad para manejar emociones en situaciones complejas (Barrientos *et al.*, 2019).

En el contexto latinoamericano, Azurdia (2023) evaluó la IE en docentes guatemaltecos y encontró que las mujeres destacaron en las dimensiones de atención y claridad, mientras que los hombres sobresalieron en reparación emocional. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar intervenciones específicas que aborden las necesidades diferenciadas según el sexo para fomentar un desarrollo emocional integral en el ámbito educativo, ya que la IE es un componente esencial en éste, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Su medición mediante herramientas como la TMMS-24 permite identificar áreas de mejora y diseñar programas efectivos de intervención que maximicen los beneficios emocionales y profesionales.

## DISEÑO Y METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de caso, enmarcado dentro de la investigación de diseño (Sawyer, 2005), y se estructura como un diseño pre-post con el fin de evaluar los efectos de una intervención formativa en docentes de enseñanza media. Una de las fortalezas de este enfoque es que elimina la brecha entre los análisis conceptuales y la práctica, ya que permite generar informes situados sobre procesos concretos, como el aprendizaje. En este caso, se analizó el proceso de desarrollo de los profesores, relacionándolo de forma directa con la metodología y los contenidos impartidos.

Para ello, se aplicó la escala TMMS-24 como instrumento de medición del desarrollo socioemocional, y se utilizó la prueba t de *Student* para muestras relacionadas a fin de comparar estadísticamente los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

Esta aproximación responde a las características fundamentales de este tipo de estudios, tal como lo plantea Shavelson (2003).

Con el fin de lograr un mayor impacto, se trabajó con el total del profesorado de enseñanza media de un colegio privado ubicado en la capital guatemalteca, siempre que cumplieran con los requisitos de profesionalización y experiencia solicitados. Esta institución educativa se caracteriza por su enfoque innovador y de excelencia académica. Combina metodologías modernas con un modelo integral y tradicional que prioriza el desarrollo académico, personal y socioemocional del alumnado. Ofrece programas educativos en niveles preescolar, primaria y secundaria, y se destaca por el uso de tecnologías avanzadas, la educación bilingüe y la promoción de valores éticos. Además, busca formar líderes responsables y críticos, preparados para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

En el colegio, todo el personal docente es responsable de velar por la seguridad física y emocional del estudiantado, así como de impartir efectivamente los conocimientos académicos de acuerdo con los lineamientos de la institución. Los programas académicos atienden no sólo las necesidades cognitivas y motrices de los educandos, sino también las socioemocionales, y con ello promueven su autoestima, autonomía y liderazgo, a fin de propiciar un desarrollo integral.

### **Participantes y procedimiento**

En la tabla 1 se presentan las características de la muestra, que consistió en 63 profesores y personal administrativo; 78% se identificaron como mujeres y 22% hombres. La edad media fue de 36.08 años (DT=10.63), con edades entre los 20 y los 70; 65% tiene licenciatura, mientras que 35% tiene un nivel académico de maestría. La experiencia docente varía entre 1 y 44 años, siendo la media 14.23 (DT=9.47). El total de participantes completó tanto la Prueba 1 como la Prueba 2.

■ Tabla 1. Características de los participantes

Categoría	Grupo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Área	Docente	46	73
	Administrativa	17	27
Sexo	Mujeres	49	77.8
	Hombres	14	22.2

Fuente: elaboración propia.

Se diseñó un cuestionario digital a través de la aplicación de *Forms* del paquete de *Office 365*. El enlace fue compartido desde recursos humanos por medio del correo electrónico a los profesores que cumplieran los requisitos. Éstos eran: un nivel de profesionalización superior, profesorado, licenciatura o maestría. Los participantes debían dar su consentimiento informado antes de comenzar. En el análisis de los datos se utilizaron métodos estadísticos descriptivos utilizando *Python* versión 3.12.7.

La capacitación fue creada como parte de la tesis doctoral de una de las autoras, con el objetivo de fortalecer la formación antropológica y socioemocional del profesorado y validar sus contenidos. Al principio, los maestros completaron un diagnóstico inicial sobre su inteligencia emocional, más tarde asistieron a la capacitación, que incluyó módulos teóricos y prácticos sobre temas como profesionalización docente, educación personalizada, pedagogía con enfoque antropológico y *coaching* educativo. Estas actividades se realizaron mediante talleres, seminarios y ejercicios de reflexión diseñados para mejorar habilidades socioemocionales como atención, claridad y regulación emocional. Al finalizar la capacitación, los participantes respondieron de nuevo el cuestionario sobre inteligencia emocional para medir los cambios logrados. Los resultados fueron utilizados para ajustar y mejorar la guía, buscando garantizar su efectividad y relevancia en el contexto educativo del colegio.

### Instrumentos

El cuestionario se compuso de escalas validadas que se mencionan a continuación. Se aplicó antes de iniciar el proceso y luego al finalizar la intervención, concluidos diez meses a partir de la primera administración.

*Inteligencia emocional.* Se utilizó la versión corta adaptada al español de la TMMS-24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), basada en el trabajo de Salovey *et al.* (1995). Este instrumento evalúa el metaconocimiento de los estados socioemocionales a través de 24 ítems distribuidos equitativamente en tres subescalas. Los ítems se responden en un formato tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Las subescalas son: a) *atención emocional*, mide el grado en que una persona percibe y presta atención a sus emociones, así como su capacidad para identificar y expresar de forma adecuada sus sentimientos (ejemplo de ítem: “pienso en mi estado de ánimo constantemente”); b) *claridad emocional*, se refiere a la habilidad de comprender, distinguir y dar sentido a los propios estados emocionales, favoreciendo un análisis coherente de las emociones (ejemplo: “frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”), y c) *reparación emocional*, evalúa la capacidad de regular y gestionar tanto las emociones positivas como las negativas, permitiendo mantener un equilibrio emocional incluso en situaciones adversas (ejemplo: “aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”).

Cada subescala, está conformada por ocho ítems y tiene puntuaciones que oscilan entre ocho y 40 puntos. En términos de interpretación, las puntuaciones altas en las dimensiones de claridad y reparación se consideran indicadores de un adecuado funcionamiento, ya que reflejan la capacidad de comprender, diferenciar y regular eficazmente las emociones. Por otro lado, puntuaciones elevadas en la dimensión de atención pueden ser contraproducentes, ya que una atención excesiva puede derivar en hipervigilancia emocional.

*Bloque sociodemográfico.* Se recopiló información básica de los participantes, incluyendo edad, sexo, nivel educativo, años de experiencia docente y puesto que desempeñan dentro de la institución. Estos datos permitieron contextualizar los resultados y analizar posibles diferencias en función de estas variables.

*Escala de valoración post capacitación.* Se aplicó al finalizar la capacitación para evaluar la percepción de los participantes sobre su impacto. La escala, diseñada específicamente para este propósito, consistió en seis ítems valorados en una escala de 1 = nada efectivo

hasta 5 = muy efectivo. Se evaluaron aspectos como la claridad de los contenidos, la aplicabilidad de lo aprendido en su práctica docente, el nivel de satisfacción con la metodología empleada, y los cambios percibidos en sus habilidades socioemocionales y antropológicas.

## Características de la capacitación

En la tabla 2 se puede ver el contenido de la capacitación por fase. Se diseñó una guía de formación con una duración de diez meses, dirigida a docentes de todas las áreas académicas y niveles educativos: preprimaria, primaria y secundaria. Su contenido aborda el desarrollo pedagógico desde un enfoque antropológico y socioemocional, estructurado en tres fases. La formación incorpora material de apoyo que facilita la mejora continua de la práctica docente. El profesorado participó en sesiones semanales, con una duración aproximada de una hora.

■ Tabla 2. Organización de contenidos y actividades de la capacitación. Fases 1 y 2

Fase	Módulo	Contenidos	Actividades de aprendizaje/taller (nueve horas)	Actividades de acompañamiento y evaluación (tres horas)
1	I. Profesionalización docente	-Perfil y competencias docentes -Persona humana	-Ensayo reflexivo -Casos prácticos	-Entrevista – caso -Seminario
	II. Pedagogía institucional	-Fundamentos antropológicos -Filosofía educativa	-Ensayo reflexivo -Casos prácticos	-Entrevista – caso -Seminario
	III. Educación personalizada	-Virtudes educativas -Asesoramiento personalizado	-Lectura reflexiva -Casos prácticos	-Entrevista – caso -Seminario
	IV. <i>Coaching</i> educativo	- <i>Coaching</i> para el cambio - <i>Mentoring</i>	-Reflexión guiada -Casos prácticos	Entrevista – <i>mentoring</i>
2	I. Filosofía de la educación	-Antropología educativa -Virtudes humanas (24)	-Investigación y ensayo -Casos prácticos	Entrevista – caso Seminario
	II. Metacognición	-Autorregulación del pensamiento -Estrategias para objetivos	-Investigación y ensayo -Casos prácticos	-Entrevista – caso -Seminario
	III. <i>Coaching</i> educativo	-Modelos de objetivos - <i>Mentoring</i>	-Reflexión guiada -Casos prácticos	Entrevista – <i>mentoring</i>

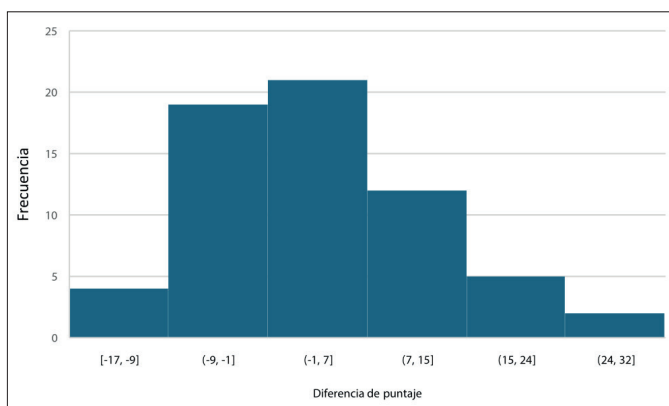
## RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos del estudio, el análisis principal consistió en una prueba *t* de *Student* para muestras pareadas con el fin de comparar los puntajes pre-intervención (Prueba 1) y post-intervención (Prueba 2). Este enfoque es apropiado dado el diseño de medidas repetidas. A continuación, se presentan primero los estadísticos psicométricos y descriptivos de la muestra y posteriormente el análisis principal de diferencia de medias.

### Comprobación de supuestos y estadísticos psicométricos

La normalidad de las diferencias fue confirmada mediante la prueba de *Shapiro-Wilk* ( $p=.807$ ), siendo que la distribución de las diferencias en los puntajes de ambas pruebas cumple con los criterios de normalidad, como se muestra en el histograma de la figura 1. La media en la prueba 1 fue de 91.02 (DT=12.24), mientras que en la prueba 2 fue de 94.76 (DT=11.85). El rango de los valores se encuentra entre -17 y 25, con una media de 3 y una desviación estándar de 9.17.

■ Figura 1. Distribución de la diferencia de puntajes entre ambas pruebas



Fuente: elaboración propia.

Más tarde se analizaron las dos pruebas TMMS-24 administradas, considerando sus tres dimensiones: atención, claridad y reparación.

Para ello, se calcularon las medias, las desviaciones estándar y el coeficiente alfa de Cronbach, con el objetivo de evaluar la consistencia interna de la escala (tabla 3).

■ Tabla 3. Estadísticas descriptivas y psicométricas

Aplicación	Dimensión	Media (DT)	$\alpha$
Prueba 1 Pre	Atención	26.22 (5.65)	.849
	Reparación	32.51 (6.08)	.904
	Claridad	32.29 (5.17)	.823
	Total	91.02 (12.24)	.881
Prueba 2 Post	Atención	27.11 (6.61)	.915
	Reparación	34.32 (4.81)	.886
	Claridad	33.56 (5.25)	.876
	Total	94.99 (12.19)	.901

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan las matrices de correlación (tabla 4), que muestran las interrelaciones entre las dimensiones de atención, claridad y reparación, agrupadas según los resultados de cada prueba.

■ Tabla 4. Matriz de correlación por dimensión para cada prueba

Dimensión	Prueba 1			Prueba 2		
	1	2	3	1	2	3
1. Atención	—			—		
2. Claridad	.17	—		0.23	—	
3. Reparación	.09	.53	—	0.22	0.48	—

Fuente: elaboración propia.

La matriz de correlación muestra que las dimensiones claridad y reparación, presentan una relación moderada o débil en ambas pruebas, mientras que la dimensión atención expone correlaciones débiles, aunque con un ligero incremento en la Prueba 2. Estos resultados sugieren que las dimensiones evalúan aspectos relativamente independientes entre sí.

## Prueba t de *Student* para muestras pareadas

Se realizó la prueba a nivel general, por área y por sexo. Las hipótesis estadísticas planteadas para evaluar la diferencia entre las medias de las puntuaciones de ambas pruebas fueron las siguientes:

- Hipótesis nula ( $H_0$ ): La media de las puntuaciones en la Prueba 2 es igual o menor que la de la Prueba 1.

$$H_{0}: \mu_{\text{(Prueba 2)}} \leq \mu_{\text{(Prueba 1)}}$$

- Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): La media de las puntuaciones en la Prueba 2 es mayor que la de la Prueba 1.

$$H_{1}: \mu_{\text{(Prueba 2)}} > \mu_{\text{(Prueba 1)}}$$

Antes de realizar la prueba t de *Student* para muestras pareadas, se verificaron los siguientes supuestos para cada grupo:

1. Normalidad de las diferencias. Se aplicó la prueba de normalidad de *Shapiro-Wilk* para evaluar si las diferencias entre las puntuaciones de ambas pruebas seguían una distribución normal.
2. Independencia de las observaciones. Dado que las muestras corresponden al mismo grupo de profesores en ambas mediciones, se asumió independencia entre las observaciones pareadas.

La prueba t pareada se utilizó para determinar si la media del puntaje obtenido en la Prueba 2 era estadísticamente mayor que la obtenida en la Prueba 1. Las estadísticas descriptivas de cada agrupación y los resultados de la prueba, desglosados por área y sexo, se presentan en las tablas 5 y 6.

■ Tabla 5. Estadísticas descriptivas por área

Área	n	Media 1	DT 1	Media 2	DT 2	Diferencia Medias
General	63	91.02	12.24	94.76	11.85	3.75
Mujeres	49	90.41	11.84	94.10	11.48	3.69
Hombres	14	93.14	13.82	97.07	13.26	3.93
Administrativo	17	89.29	10.88	91.41	15.35	2.12
Profesorado	46	91.65	12.76	96.00	10.19	4.35

Fuente: elaboración propia.

■ Tabla 6. Resultados de prueba de normalidad y prueba t por área

Área	p Shapiro	Normalidad	GL	Valor t	Valor p	Resultado
General	.807	Cumple	62	-3.24	.001	Rechaza H0
Mujeres	.996	Cumple	48	-2.75	.008	Rechaza H0
Hombres	.135	Cumple	13	-1.69	.115	No rechaza H0
Administrativo	.985	Cumple	16	-0.82	.425	No rechaza H0
Profesores	.828	Cumple	45	-3.42	.001	Rechaza H0

Fuente: elaboración propia.

La prueba t reveló diferencias significativas entre las medias a nivel general ( $t(62)=-3.24, p=.0019$ ), en el grupo de las mujeres ( $t(48)=-2.75, p=.0083$ ) y en el profesorado ( $t(45)=-3.42, p=.0013$ ), lo que llevó a rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) en estos casos. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los hombres ni en el grupo administrativo ( $p \geq .05$ ), por lo que no se rechazó  $H_0$  en estos grupos. Esto indica que el impacto del programa varió según el área analizada.

### Cuestionario post capacitación

Se aplicó un cuestionario conformado por cuatro preguntas cuantitativas y dos cualitativas al finalizar la capacitación para evaluar la percepción y aplicabilidad de las herramientas de inteligencia emocional (IE). Del total, 43 participantes respondieron de forma completa.

Las preguntas cuantitativas utilizaron una escala de Likert de 5 puntos, donde 1 representaba la valoración más baja y 5 la más alta. Las preguntas cuantitativas fueron las siguientes: 1) ¿cómo calificarías las herramientas de IE proporcionadas?; 2) ¿consideras que estas herramientas han mejorado tus habilidades socioemocionales?; 3) ¿qué probabilidad hay de que apliques estas estrategias en tu vida cotidiana?, y 4) ¿qué probabilidad hay de que apliques estas estrategias en el aula?

De forma adicional, se incluyeron dos preguntas abiertas para explorar sugerencias de los participantes: 1) ¿qué otras herramientas te gustaría recibir?, y 2) ¿tienes sugerencias sobre temas o actividades que puedan incluirse dentro del programa de IE? Los resultados, presentados en la tabla 7, muestran una tendencia positiva en todas las preguntas cuantitativas, con medias entre 3.77 y 4.30, destacando una alta probabilidad de uso en aula (4.30). La consistencia interna fue alta ( $\alpha = .89$ ), y se observaron correlaciones significativas entre utilidad percibida y aplicabilidad.

■ Tabla 7. Estadística descriptiva del cuestionario post intervención

	Herramientas IE	Mejora habilidades	Probabilidad uso vida	Probabilidad uso clase
Conteo	43	43	42	43
Media	3.77	3.88	4.17	4.30
Desviación estándar	1.11	1.07	.93	.91
Mínimo	1	1	1	2
25%	3	3.5	4	4
Mediana	4	4	4	5
75%	5	5	5	5
Máximo	5	5	5	5

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas abiertas evidenciaron interés en estrategias prácticas para aula, regulación emocional y *mindfulness*. Se priorizan recursos aplicables y adaptables a contextos educativos diversos. Los participantes propusieron las siguientes herramientas de IE que consideraron útiles para su práctica docente:

- Estrategias aplicables al aula (26.32%) y capacitaciones/talleres (26.32%) como las categorías más demandadas.
- 21.05% enfatizó la necesidad de recursos para regulación emocional, seguido de *mindfulness* (15.79%) y desarrollo social y emocional (10.53%).

Respecto a las sugerencias para mejorar el programa de IE, los resultados revelaron que:

- Un enfoque prioritario en regulación emocional (36.84%), vinculado a técnicas concretas para gestionar estrés y conflictos.
- Estrategias de aula (21.05%) y desarrollo socioemocional (15.79%) como áreas complementarias.
- 15.79% de las respuestas se agruparon en la categoría “Otro” (ej. gamificación, seguimiento personalizado), mientras que 10.53% reiteró la importancia de capacitaciones continuas.

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación se articulan de manera directa con el objetivo general del estudio, el cual consistió en evaluar el impacto de una guía de orientación para la formación antropológica y el desarrollo de competencias socioemocionales, dirigida a fortalecer la práctica pedagógica integral del profesorado de enseñanza media en un colegio privado de Guatemala. En función de dicho propósito, los hallazgos empíricos aportan evidencia significativa en favor de la hipótesis planteada, al demostrar que una intervención formativa sistematizada –con base en contenidos antropológicos y socioemocionales y adaptada al contexto educativo local– produce mejoras estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional percibida por el profesorado participante. Estos resultados refuerzan el postulado teórico de que la formación docente debe integrar componentes emocionales y culturales para incidir de modo eficaz en el desempeño profesional, la calidad de la enseñanza y el bienestar ocupacional, en consonancia con los planteamientos

de Brackett *et al.* (2019), quienes sostienen que la educación emocional constituye un eje estructurante en la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca como primer aspecto, un incremento en la competencia emocional docente, en especial en las dimensiones de conciencia emocional, autorregulación y habilidades sociales, lo que confirma la pertinencia de integrar la educación emocional en los procesos de formación docente.

Además, se observan transformaciones cualitativas en la práctica pedagógica, con evidencia de mayor sensibilidad hacia las realidades socioculturales del estudiantado, promoviendo ambientes de aprendizaje más empáticos, inclusivos y participativos.

Un tercer punto relevante es la validación de la capacitación como instrumento formativo, que muestra la utilidad tanto en la reflexión crítica sobre la identidad docente como en la resignificación del rol del profesorado como agente de cambio socioeducativo.

Por último, se ha encontrado una correlación positiva entre formación socioemocional y bienestar profesional, lo que se alinea con estudios previos que destacan la importancia del desarrollo emocional para reducir el desgaste docente y mejorar la satisfacción laboral (Brackett *et al.*, 2019).

Estos hallazgos consolidan la necesidad de reconfigurar los modelos tradicionales de formación docente en Guatemala, incorporando enfoques integradores que consideren tanto los aspectos emocionales como los contextos antropológicos locales, con miras a fortalecer la calidad educativa desde una perspectiva humanizante y transformadora.

Resulta imprescindible, en este punto, profundizar en lo que se entiende por formación antropológica, dado que el concepto trasciende la simple incorporación de contenidos culturales en la formación docente. Se trata de un eje estructurante que reconoce al profesorado como mediador cultural y agente crítico, capaz de vincular los procesos pedagógicos con los contextos sociales, históricos y simbólicos en los que se inscriben. La formación antropológica dota de pertinencia y legitimidad a la enseñanza al situarla en relación con las realidades del estudiantado, lo que favorece prácticas educativas contextualizadas, éticas e inclusivas (Juang, 2024; Park, 2025).

Asimismo, la literatura reciente destaca que la integración de perspectivas antropológicas en la profesionalización docente contribuye a la construcción de identidades pedagógicas más reflexivas y sensibles a la diversidad, refuerza el desarrollo de competencias socioemocionales y consolida la identidad del magisterio como agente de cambio (Hogg *et al.*, 2024; Vázquez, 2024). En este sentido, la formación antropológica no constituye un complemento accesorio, sino una condición indispensable para el diseño de programas de desarrollo profesional docente culturalmente pertinentes y sostenibles, en especial en contextos como el guatemalteco, constituido por la pluralidad cultural y las brechas estructurales (Nganga, 2024).

El análisis de las diferencias por género refuerza patrones ya identificados en la literatura internacional, que destacan una mayor apertura y sensibilidad de las mujeres hacia el desarrollo emocional y la autorreflexión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gurrutxaga *et al.*, 2022). Este aspecto ha sido ampliamente debatido desde perspectivas socioculturales, las cuales sugieren que las construcciones sociales de género influyen en la manera en que hombres y mujeres abordan, procesan y gestionan sus emociones (Khurshid *et al.*, 2024). En este sentido, el efecto limitado que se detectó en los participantes varones y personal administrativo evidencia la necesidad de diseñar intervenciones diferenciadas, sensibles a la diversidad de trayectorias profesionales, identidades y experiencias.

Por otra parte, es importante destacar que, si bien el presente estudio no contempló de manera explícita el análisis de variables organizativas, la literatura reconoce que la cultura institucional, las condiciones laborales, la carga administrativa y el apoyo directivo son factores determinantes en la sostenibilidad y eficacia de las intervenciones socioemocionales (Marcelo-Martínez *et al.*, 2023; Vaillant y Marcelo, 2021). Esto refuerza la tesis de que cualquier iniciativa orientada al desarrollo emocional del profesorado debe insertarse en un ecosistema institucional que facilite y legitime dichas prácticas, superando la tradicional visión de la formación como una responsabilidad exclusivamente individual.

Además, la elevada consistencia interna obtenida en ambas aplicaciones del TMMS-24 refuerza la fiabilidad de los datos recogidos. Sin embargo, la baja correlación entre las dimensiones evaluadas coincide

con las propuestas de Mayer *et al.* (2016), quienes argumentan que las habilidades de atención, claridad y reparación emocional no se desarrollan de manera automática ni secuencial, sino que requieren procesos de formación diferenciados e intencionados. Este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas relevantes, dado que pone en relieve la necesidad de diseñar itinerarios formativos específicos para cada dimensión, evitando abordajes generalistas que diluyan su impacto formativo.

Estos resultados no sólo reflejan la independencia relativa de cada dimensión de la IE, sino que también plantean la necesidad de jerarquizar y precisar en cuáles dinámicas resulta más pertinente centrar los esfuerzos formativos. Profundizar en esta distinción permite delimitar con mayor claridad el alcance del análisis, identificar las competencias con mayor impacto en la práctica pedagógica y orientar el diseño de programas que respondan a las demandas reales del profesorado en contextos educativos complejos. En este sentido, resulta pertinente precisar las dinámicas emocionales que adquieren mayor relevancia en el ámbito educativo.

La evidencia de este estudio, en consonancia con investigaciones recientes, indica que la autorregulación emocional y la capacidad de reparación deben ocupar un lugar central, dado su impacto en la gestión del estrés, la prevención del desgaste laboral y la construcción de un clima escolar positivo (Contreras-Saavedra *et al.*, 2023; Yela *et al.*, 2025). A su vez, la claridad emocional emerge como una competencia crítica, pues facilita la interpretación adecuada de los estados afectivos propios y ajenos, lo que permite a los docentes responder de manera más empática y eficaz a la diversidad estudiantil (Azurdia, 2023). Por otra parte, si bien la atención emocional es fundamental para identificar los estados internos, una atención excesiva puede derivar en hipervigilancia o sobrerreflexión no productiva; por ello, su desarrollo requiere un cuidadoso equilibrio mediante programas formativos especializados que enseñen a focalizar la atención de manera funcional (Graesser, 2020). Estas dinámicas, abordadas de forma diferenciada y situada, delimitan con mayor precisión el alcance del análisis y refuerzan la pertinencia de diseñar itinerarios formativos específicos para cada dimensión de la IE.

En conjunto, este estudio aporta elementos que enriquecen el debate académico en torno a la formación docente desde una perspectiva integral, al proponer un modelo que articula componentes antropológicos y socioemocionales como ejes vertebradores para una práctica educativa contextualizada, crítica y transformadora. Asimismo, contribuye a visibilizar la pertinencia de adaptar estas propuestas al contexto guatemalteco, caracterizado por la complejidad socioeducativa, la diversidad cultural y las brechas formativas históricas. En este sentido, el presente trabajo constituye una aportación innovadora desde un territorio escasamente representado en la literatura internacional, ya que abre nuevas líneas de reflexión e investigación orientadas a la construcción de políticas de desarrollo profesional docente culturalmente pertinentes y sostenibles.

### **Limitaciones del estudio**

Si bien los resultados aportan evidencia valiosa, es necesario reconocer las limitaciones metodológicas que condicionan el alcance y la generalización de los hallazgos. En primer lugar, el diseño cuasi-experimental pretest-postest sin grupo control limita la capacidad de establecer inferencias causales robustas, dado que no es posible descartar la incidencia de variables externas no controladas que pudieran haber influido en las puntuaciones de IE (Shadish, Cook y Campbell, 2002).

En segundo lugar, la muestra estuvo compuesta sólo por docentes de una institución educativa privada, lo que restringe la transferibilidad de los resultados a otros contextos escolares, en particular del ámbito público o rural, donde las dinámicas institucionales, las culturas escolares y las condiciones laborales presentan características diferenciadas (Yin, 2018; Stake, 2005).

Asimismo, el tamaño reducido de las submuestras de varones y personal administrativo compromete la representatividad y la potencia estadística de los resultados obtenidos en estos grupos (Faber y Fonseca, 2014). Por tanto, futuras investigaciones deberían considerar muestras más amplias y diversas, que permitan explorar de manera más profunda las diferencias de género, roles y perfiles profesionales en relación con la adquisición de competencias socioemocionales.

Por último, el uso exclusivo de instrumentos de autoinforme, si bien válidos y fiables como el TMMS-24, presenta limitaciones inherentes, entre ellas, los sesgos de deseabilidad social, el efecto halo o la discrepancia entre la percepción y la conducta real (Paulhus y Vazire, 2007). En consecuencia, se sugiere complementar futuras investigaciones mediante metodologías mixtas que incluyan técnicas cualitativas –como entrevistas, grupos focales u observación participante– que permitan la triangulación de datos y una comprensión más holística de los procesos de cambio emocional y cultural generados por este tipo de intervenciones (Creswell y Plano, 2018).

## CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que la participación en un proceso de capacitación sistemático tiene efectos positivos en el desarrollo profesional docente. En particular, los talleres mensuales –centrados en el análisis de casos reales y en contenidos de corte antropológico y socioemocional– que tuvieron un impacto directo en la IE percibida del profesorado. Este hallazgo sugiere que una formación contextualizada, que priorice el reconocimiento y la gestión de las emociones en la práctica educativa, contribuye de forma significativa al fortalecimiento de competencias docentes clave, en especial en entornos complejos como el guatemalteco. La integración de estos enfoques representa una vía pertinente para avanzar hacia una educación más humanizada y consciente de los factores que inciden en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados subrayan la urgencia de seguir desarrollando programas de formación docente que consideren las particularidades del entorno social, cultural y profesional. La mejora de las competencias socioemocionales impacta no sólo en el bienestar docente, sino en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y en la construcción de comunidades escolares más humanas y efectivas. Este trabajo aporta evidencia sobre la necesidad de integrar enfoques antropológicos en el desarrollo socioemocional del profesorado guatemalteco. Persisten brechas y desafíos para ampliar el alcance de la capacitación hacia otros niveles del sistema educativo. Se recomienda la realización de estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad del impacto observado y su efecto en el clima escolar y el rendimiento académico.

## REFERENCIAS

- Angulo, R., y Albarracín, Á. (2019). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en universitarios. *Revista Lebrez*, 10, 61-72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Azurdia, J. (2023). Habilidades de inteligencia emocional en una muestra de docentes guatemaltecos. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(1). <https://doi.org/10.36829/63chs.v10i1.1315>
- Azurdia, J., Reyes, A., Godoy, L., y Linares, C. (2021). *Informe final proyecto de investigación 2021*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación (DIGI). <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puie/INF-2021-19.pdf>
- Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Boconzaca, M. de J., Boconzaca, M. E., Mayorga, D. I., Atiencia, P. A., e Iñaguazo, S. V. (2025). Inteligencia Emocional como Pilar del Desarrollo Socioemocional en el Nivel Inicial. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.29>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Collie, R. J., y Martin, A. J. (2016). Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39. <https://doi.org/10.7459/ept/38.1.03>
- Contreras-Saavedra, C., Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., y Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2), 218-245. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- Cornejo, C., y Almonacid, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>

- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Del Salto, M. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *Medisan*, 19(11), 1421-1429.
- Echeverría, C. (2017). Metodología para determinar la factibilidad de un proyecto. *Revista Publicando*, 4(13), 172-188.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Faber, J., y Fonseca, L. (2014). How sample size influences research outcomes. *Dental Press Journal of Orthodontics*, 19(4), 27-29. <https://doi.org/10.1590/2176-9451.19.4.027-029.ebo>
- Fernández-Nieto, J. B. (2016). Antropología pedagógica. Fin para la educación. *Escuela Abierta*, 19(1), 49-63. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.04>
- Godoy, F., y Trujillo, D. (2024). Formación en Competencias Socioemocionales para Docentes: una revisión sistemática. *Arandu UTIC*, 11(2), 1793-1806. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.371>
- Graesser, A. (2020). Emotions are the experiential glue of learning environments in the 21st century. *Learning and Instruction*, 70, 101212. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.009>
- Gurrutxaga, I. A., Peláez, D. A., García, P. M., Muguruza, I. A., y Gómez-Etxegoien, C. (2022). Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en Educación Superior: activando la agencia del alumnado. *Revista Prisma Social*, 32, 148-181. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4687>
- Herencia, A. (2023). Competencias socioemocionales en el máster de profesorado de secundaria en España. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 175-200. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.9>
- Hogg, L. M., Elvira, Q., y Yates, A. S. (2024). Identity Development of Career-Change Secondary Teachers: A Systematic Review of Theoretical Lenses, Emerging Identities, and Implications for Supporting Transition into Teaching. *Education Sciences*, 14(8), 857. <https://doi.org/10.3390/educsci14080857>
- Juang, L. P. (2024). The Importance of Ethnic-Racialized Identities to Becoming and Being Culturally Responsive and Equity Minded Educators. *Identity*, 24(4), 257-268. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2388248>

- Khurshid, E., Tabassum, S., y Zulfqar, H. (2024). Socio-Cultural Constructs of Masculinity and Gender-Based Violence: An Exploratory Study. *The Journal of Cultural Perspectives*, 3(2). <https://doi.org/10.63672/mtzn0447>
- López, L., y Oriol, X. (2016). The Relationship between Emotional Competence, Classroom Climate and School Achievement in High School Students. *Cultura y Educación*, 28(1), 130–156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Maciel, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educacion XXI*, 21(1), 63-86. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15386>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.523561>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., y Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonia*, 6(12), 4-19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>
- Merchán, M. I., y González, J. de D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51-68.
- Ministerio de Educación de Guatemala (Mineduc) (2009). Acuerdo Ministerial No. 178-2009, por el cual se establecen disposiciones para el nivel de Educación Media, ciclo Básico. Mineduc.
- Nemcovsky, M., Greca, V., y Espoturno, M. (2023). Experiencias docentes en investigación socio-antropológica. *Del Prudente Saber y El Máximo Posible de Sabor*, 17, e0002. <https://doi.org/10.33255/26184141/1398e0002>
- Nganga, L. (2024). Lessons Learned from a Native American Community: Community-based Professional Development, Culture-Appropriate Curriculum, and Indigenous Perspectives in Teacher Education. *Education Sciences*, 14(7), 787. <https://doi.org/10.3390/educsci14070787>

- Park, J. (2025). Incorporating Culturally Relevant Pedagogy for International Students in UK Higher Education: Practices, Challenges, and Opportunities. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1(29). <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1506>
- Paulhus, D. L., y Vazire, S. (2007). The self-report method. En R. W. Robins, R. C. Fraley y R. F. Krueger (eds.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology* (pp. 224-239). Guilford Press. <https://doi.org/10.12691/education-7-8-7>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., y Pérez-González, J. C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Romero, M. (2021). La Inteligencia Emocional y la importancia de la formación del profesorado para su práctica en Educación Infantil. *Revista Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rozo, A. A., Marín, T., Silva, G., y Rivera, D. (2023). Difference between the Scores of the Variable Emotional Intelligence According to the Sex in the Students of 8th, 9th and 10th Grade of a Public Institution. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 300-314. <https://doi.org/10.22463/25909215.4145>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sawyer, R. K. (2005). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.

- Shavelson, R. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications. <https://doi.org/10.4236/health.2013.58A3010>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vázquez, A. B. (2024). Becoming a Secondary School Teacher: Keys to a Professional Identity During Pre-service and Induction Periods. *Teaching and Teacher Education*, 143, 104611. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104611>
- Yela, L. Y., Gaeta, M. L., y Luis-Pascual, J. C. (2025). Educación Emocional en la Formación del Profesorado en Iberoamérica. Una Revisión Sistemática. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 23(65), 197-220. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i65.9831>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.

### **Contribución de autoría**

Se asume responsabilidad por los siguientes roles CRediT:

Alejandra Vanessa Hernández Sandoval. Conceptualización (diseño del estudio), Metodología (desarrollo de instrumentos), Investigación (recolección de datos), Análisis (procesamiento e interpretación), Redacción (borradores y edición), y Aprobación final (validación del manuscrito).

Catalina Argüello-Gutiérrez. Supervisión, Análisis (procesamiento e interpretación), Redacción (borradores y edición), y Aprobación final (validación del manuscrito).