
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar

María de las Mercedes Bulás Montoro^a, Ana Lorena Ramírez Camacho^b y Nora Hemi Campos Rivera^c
Universidad Iberoamericana Puebla^{ac}. Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica^b. Puebla, México.

Recibido: 23 de febrero 2021 - Revisado: 23 de abril 2021 - Aceptado: 23 de abril 2021


RESUMEN

Con el objetivo de explorar las expresiones verbales de las competencias emocionales de las que disponen los docentes de educación media superior de escuelas con y sin abandono escolar en Puebla. Participaron $n=11$ docentes (4 hombres y 7 mujeres) de 31 a 58 años, ($M_{\text{edad}} = 42.81$, D.E. = 9.7 años). Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con 30 preguntas. Se solicitaron los permisos a las autoridades correspondientes, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas. Con las entrevistas transcritas se realizó el análisis de contenido, se realizaron categorizaciones y compararon resultados por el tipo de escuela. Se encontró un número mayor de expresiones verbales de competencias emocionales en los docentes en la escuela sin deserción escolar comparada con la escuela con deserción escolar. La alegría, acciones analíticas, optimismo, responsabilidad, respeto, solidaridad, relaciones familiares cercanas y asertividad fueron las expresiones emocionales más recurrentes en la escuela sin deserción escolar, lo que supondría una propuesta de perfil emocional del docente con competencias emocionales óptimas para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Competencias emocionales; docentes; deserción escolar; exploratorio.

*Correspondencia: [María de las Mercedes Bulás Montoro](mailto:bulasmeche@hotmail.com) (M. Bulás).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9380-3093> (bulasmeche@hotmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-0519-4268> (analo_ramirez@hotmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-9208-0631> (norahemi.campos@iberopuebla.mx).

Emotional competence in teachers in high schools with and without school desertion

ABSTRACT

Aiming to explore emotional competencies through verbal expressions of high school teachers with and without school desertion. N=11 teachers (4 men and 7 women) with ages ranging between 31 and 58 years (Mage = 42.81, S.D. = 9.7 years) participated in this research. We designed a semi-structured interview guide with 30 questions. We requested permits from the corresponding authorities and took ethical considerations into account. With transcribed interviews, we carried out content analysis, made categorizations, and compared results depending on the kind of school. We found a higher number of verbal expressions of emotional competencies in teachers that work in a school without school desertion compared to a school with school desertion. Joy, analytical actions, optimism, responsibility, respect, solidarity, close family relationships, and assertiveness were the most recurrent emotional expressions in school without school dropout, which would mean a proposal for an emotional profile of the teacher with optimal emotional competencies for a good teaching-learning process.

Keywords: Emotional competences; teachers; drop out school; exploratory.

1. Introducción

El acceso a la educación es reconocido como un derecho humano a nivel internacional, no obstante, el abandono o deserción escolar por décadas ha encabezado la lista de problemáticas socioeconómicas por atender, sin haber conseguido aún soluciones efectivas. La [Dirección General de Planeación, Programación y Estadística \[DGPPyE\] \(2019\)](#) define la deserción escolar como “el número de estudiantes que abandonan el curso escolar en el cual estaban inscritos sin llegar a concluirlo”. De cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria, solo 73 ingresan a nivel de Educación Media Superior (EMS), y 47 la concluyen, para este estudio nos referiremos a los bachilleratos, que forman parte de la Educación Media Superior (EMS).

La tasa de deserción escolar más alta en México se da en el nivel de EMS, siendo una de las más grandes en América Latina y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([Cuéllar, 2014](#)), datos recientes del mencionado nivel señalan que en el ciclo escolar 2018-2019, en México, abandonaron la escuela 675,918 estudiantes, lo que equivale por día a 3,654 estudiantes durante un ciclo escolar. En el caso del estado de Puebla, para ese mismo ciclo escolar fueron 29,150, es decir, 158 estudiantes por día ([DGPPyE, 2019](#)). Se han impulsado acciones en términos de política pública y estrategias institucionales, dirigidas a garantizar el acceso a la educación y oportunidades en localidades marginalizadas o para promover las competencias académicas de los estudiantes, pero ambas se han probado ineficaces en la mayoría de los casos ([Miranda, 2018](#); [Patiño y Cardona, 2012](#); [Suárez y Díaz, 2015](#)).

2. Desarrollo

2.1 Deserción escolar y el papel del docente

A nivel mundial se han descrito las principales causas y consecuencias de la deserción escolar, estableciéndola como un fenómeno multi-causal y complejo (Abraham y Lavín, 2017; Cuellar, 2017). Diversas investigaciones abordan el fenómeno a través de factores externos al docente y exclusivos del individuo-estudiante, obviando las posibles alternativas de intervención enfocadas en factores al interior de las escuelas, especialmente desde el papel de los docentes (Cuellar, 2017; Román, 2013; Vargas y Valadez, 2016).

A lo largo de las investigaciones revisadas sobre el fenómeno de la deserción escolar, se identifica el recurrente estudio y en su caso diseño de estrategias centradas en el estudiante, ya sea desde el eje cognoscitivo, emocional o enfocado en acciones académicas (Fredericks et al., 2004; Rumberger y Lim, 2008; Tinto, s.f.). A pesar de la importancia que tiene el docente en la formación del estudiante, todavía existen investigaciones que restan valor a este agente educativo, estableciendo áreas de oportunidad para comprender a profundidad las variables que están presentes en el docente y que se asocian con la calidad educativa y la permanencia escolar (Andrew y Youngs, 2003; Jerez et al., 2016).

Por otro lado, la mayoría de los estudios no abordan a la deserción escolar desde la perspectiva emocional del docente de forma directa, tal y como ocurre en el caso del estudiante, en el mejor de los casos, se ha observado que las investigaciones con docentes se han enfocado en movilizar sus habilidades pedagógicas, políticas y hacia la estructura institucional para que le ayuden a mejorar su práctica a favor del estudiante (Andrew y Youngs, 2003; Jerez et al., 2016). Se puede inferir, entonces, que la deserción no es un problema meramente académico y exclusivo de los estudiantes, también incluye a los docentes, no solo como transmisores de conocimiento, sino desde su dimensión emocional, ya que esta repercute significativamente en el ámbito escolar (Bisquerra, 2016).

2.2 Competencias emocionales

Con relación a las emociones han surgido al menos tres definiciones que comparten características similares. En primer lugar, la *Inteligencia Emocional* implica la capacidad de percibir, evaluar y expresar con precisión la emoción; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; de comprender la emoción y el conocimiento emocional; para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). En segundo lugar, las *Competencias Socioemocionales* definidas como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones con problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad (Rendón, 2015). En tercer lugar y para fines de este estudio, nos enfocaremos en las *Competencias Emocionales* de Bisquerra y Pérez (2007) en donde se definen como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69).

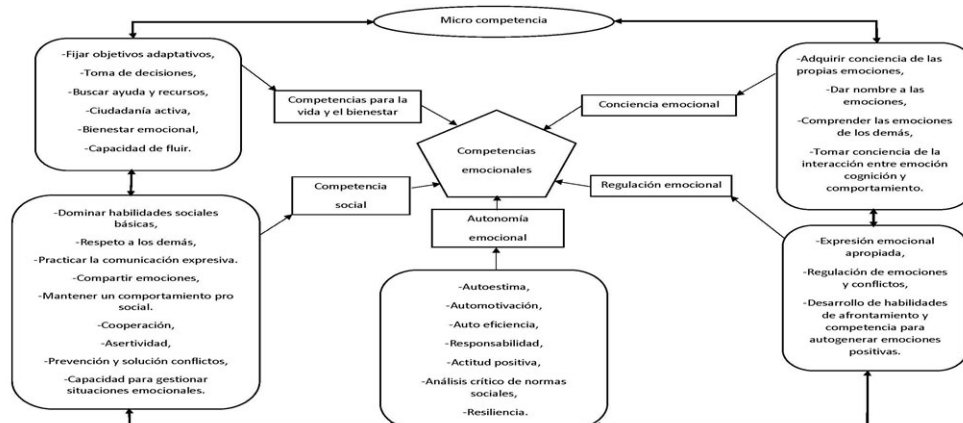
La principal diferencia que se encuentra entre competencia emocional y socioemocional es que esta última abarca las diversas realidades en las que está inmerso el sujeto (trabajo, familia, escuela, etc.). El modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), está conformado por cinco competencias emocionales y sus micro competencias. En la figura 1 se describen las características de cada competencia las cuales se conforman por:

- 1) La *conciencia emocional*: capacidad para tener conocimiento de las propias emociones y

de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. 2) La *regulación emocional*: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. 3) La *autonomía emocional*: conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. 4) La *competencia social*; capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y 5) Las *competencias para la vida y el bienestar*: capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables en vías de afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

Figura 1

Competencias emocionales del modelo de Bisquerra & Pérez (2007) adaptado por Bulás et al. (2020).



2.3 Competencias emocionales y el papel del docente

Bisquerra (2005) plantea la importancia de la educación emocional, como una aportación psicopedagógica innovadora, que contribuye de una forma determinante y complementaria al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, que busca dar respuesta a los actores del aula en aspectos personales y sociales relegados desde lo académico (Bisquerra, 2009). La dimensión emocional del docente representa un papel relevante en el ámbito escolar y podría ser también en el fenómeno de la deserción, estudios reportan que los afectos influyen en el ámbito escolar, en la diada del docente con sus estudiantes (Aguado et al., 2009). Blasco (2003) menciona que "las emociones permean todas las organizaciones, inclusive las educativas; lo académico y lo afectivo están estrechamente vinculados en las escuelas" (p. 791). Por otro lado, la literatura indica que los docentes incapaces de transmitir saberes, desarrollar recursos socioemocionales en sus alumnos o relacionarse de forma afectiva con ellos son condicionantes para el fracaso escolar, que antecede al abandono escolar (Román, 2013) Un hallazgo significativo de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (2012) fue que la confianza del alumno (a) con el docente es determinante para permanecer en la escuela y podría reducir la probabilidad de desertar en un 15%. Contar con docentes con habilidades socioemocionales desarrolladas, pueden crear un clima positivo en el salón y ser modelos para seguir por sus estudiantes, así como ser más empáticos, comprender y regular sus emociones, lo que está asociado a un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (Borsic y Riveros, 2017; Maior et al., 2020).

Tapia et al. (2010) encuentran las carencias que expresan los estudiantes en la relación con sus profesores, consideran que el papel del docente les ayudaría a trabajar motivados y vencer el "aburrimiento", también mencionan la importancia que el profesor "no te maltrate, que

no te llame por apodos”, “que no te grite”, “que te respete”, “te eche porras”, “que no te habla con malas palabras”, “ni te golpea” (p. 208). Es decir, los estudiantes encuentran más razones para permanecer en la escuela cuando el docente los trata con respeto y se mantiene tranquilo; ambas características consideradas como producto de sus competencias emocionales de acuerdo con el modelo de Bisquerra (2016). Berumen-Martínez et al. (2016) proponen que el docente trabaje en su dimensión emocional incluso antes de ejercer, es decir, que desde su formación profesional potencie sus competencias emocionales como futuro educador y así su respuesta dentro del salón de clases sea óptima. En ese mismo sentido, en un estudio que tuvo como objetivo evaluar la competencia socioemocional con maestros en formación y egresados, se encontró que 19 de los encuestados se encontraban en un nivel medio de competencia socioemocional y 112 en el nivel alto. El liderazgo fue la competencia que presentó las puntuaciones más bajas y con mayor puntaje el manejo de conflictos, seguida de integridad y la autoevaluación (Rendón, 2019).

Se han implementado algunos programas de intervención enfocados a fomentar las competencias emocionales en los docentes, en el estudio de Hué (2013) dirigido a docentes tenía como objetivo fomentar estrategias para desarrollar la inteligencia emocional tanto en profesores como en los alumnos, en general se encontró que mejoró el conocimiento, la confianza, el liderazgo y la capacidad de relajación en los profesores. En relación a sus estudiantes los alumnos mejoraron la atención, la motivación, la comunicación y sus relaciones sociales. En otro programa con el mismo objetivo, pero en docentes y alumnos, se encontró que los maestros mejoraron sus competencias emocionales, especialmente en cuanto a sus habilidades de regulación emocional, competencias sociales, redujeron sus niveles de estrés. Además, el programa dio lugar a una mejora en el clima institucional de la escuela (Pérez-Escoda et al., 2012).

Del total de investigaciones revisadas a nivel latinoamericano, donde se incluye a México, no se profundiza acerca de las condiciones emocionales que debe tener un docente para generar permanencia escolar y cómo es que dichas condiciones funcionan (Román, 2013; Schmitt y Dos Santos, s.f.; Seminara y Aparicio, 2018). Devis-Rozental (2018), propone que la atención a las competencias emocionales tanto docente como alumno puede resultar en una mayor retención de estudiantes, así como mayor satisfacción en los docentes. Considerando la información previa, el objetivo del presente estudio es explorar las expresiones verbales de las competencias emocionales de las que disponen los docentes de educación media superior de escuelas con y sin deserción escolar en Puebla.

3. Método

3.1 Diseño de investigación

La investigación desarrollada es exploratorio con alcance descriptivo y comparativo; exploratorio porque investiga fenómenos poco estudiados o no se han abordado en el contexto. Es descriptiva porque cuantifican y muestran con precisión los ángulos de un fenómeno, problema, contexto o situación (Hernández et al., 2014).

3.2 Participantes

Mediante una muestra no probabilística e intencional, se seleccionaron $n=11$ docentes de EMS (4 hombres y 7 mujeres, con un rango de edad de 31 a 58 años, Medad= 42.81, D.E.= 9.7 años) que imparten clases en dos escuelas públicas de nivel medio superior, una de ellas con deserción escolar y la otra no la presenta. El 64% de los docentes cuentan con estudios de licenciatura e ingeniería y el 36% con maestría; el 27% son solteras (os) y el 73% casadas (os) o en unión libre. El tiempo que llevan dando clases en esas escuelas es de 1 a 15 años, y

como docentes de 5 a 27 años ($M=12$, $D.E.= 6.6$). El tiempo de traslado entre su domicilio y la escuela va de 5 a 120 minutos ($M=49$, $D.E.= 38.90$). El 36% mencionó que tiene otro empleo y el 45%, solo el de la institución, el resto no contestó. Cinco docentes pertenecen a una escuela con deserción y seis sin deserción escolar. El criterio de exclusión fue que los docentes estuvieran cubriendo un interinato.

3.3 Instrumento

Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con 30 preguntas. La entrevista inició con preguntas generales y algunas relacionadas con programas socioemocionales, seguidas de interrogantes sobre las cinco dimensiones del modelo de [Bisquerra y Pérez \(2007\)](#), Algunos ejemplos de preguntas fueron: ¿Cuándo algo va mal en tu vida qué haces para mejorarla?, ¿Cómo imaginas que tus compañeros (as) o familia te perciben emocionalmente?, ¿Cómo describes tu capacidad de escucha a los demás?, ¿Si alguien piensa diferente a ti, que haces con ese punto de vista? , ¿Cómo compartes tus emociones con otras personas?, ¿qué haces para vivir emociones positivas? , ¿Qué haces para ser feliz? y ¿Qué haces para buscar tu bienestar?

3.4 Procedimiento

Se expuso el proyecto a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública de Puebla, una vez autorizado se solicitó el permiso para el ingreso a las escuelas con mayor y sin deserción escolar en la ciudad de Puebla y zona conurbada, previa revisión e identificación de las instituciones. Se realizaron dos visitas a dichas instituciones, en las cuales se les explicó a los directores los objetivos de la investigación y se entrevistó a los docentes previa exposición del estudio y se les invitó a participar. Los directores indicaron el total de docentes a entrevistar. Teniendo presente las debidas consideraciones éticas, las entrevistas fueron realizadas por cuatro psicólogas capacitadas, dentro de un espacio privado, de forma individual que llevó entre 60 a 100 minutos, y un tiempo promedio de 90 minutos. Los entrevistados accedieron a la grabación de las sesiones mediante un consentimiento informado. Después, se transcribieron las entrevistas y se realizó el análisis de contenido para conocer las expresiones asociadas a las competencias emocionales de las que disponen. El análisis de contenido se trabajó en dos fases: 1) La transcripción del registro oral a un texto escrito ([Ito y Vargas, 2005](#)), proceso que duró entre 8 y 10 horas por cada entrevista; 2) Método ad hoc ([Kvale, 1996 citado por Ito y Vargas, 2005](#)), estrategia que consta de la categorización, interpretación y descripción de los textos a partir de una base teórica, en este caso, el modelo de competencias emocionales de [Bisquerra y Pérez \(2007\)](#); 3) se comparó a las dos instituciones participantes. Se utilizó el programa Microsoft Excel, en el que se construyó una matriz que incluyó un resumen interpretativo, de categorización nominal ([Ruiz, 1996](#)), descriptivo y de comparación. Este estudio se realizó previo a la pandemia, en el periodo de Primavera 2019.

3.5 Consideraciones éticas

Con el fin de asegurar una participación voluntaria e informada, tanto a directivos como docentes se expuso el objetivo y alcance del estudio. Se leyó una carta de consentimiento informado que fue firmada por todos(as). Se expresaron los riesgos y las garantías de seguridad, la confidencialidad de datos y la posibilidad de retirarse del estudio en el momento que lo desearan. Por último, se les comunicó que se les harían llegar los resultados finales de la investigación, así como resultados individuales en caso de ser solicitado.

4. Resultados

Se analizaron las emociones a través de las expresiones verbales de los docentes, con el fin de categorizar cada una de ellas dentro de los rubros a los que correspondan en las dimensiones del modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007). De esta manera se conocieron sus competencias, es decir, a través de las palabras con las que los docentes las nombran y se compararon entre la escuela 1 “sin deserción escolar” y la escuela 2 “con deserción escolar”; como resultado de este ejercicio entre ambas escuelas, se pudo identificar la posible relación de las competencias emocionales de que disponen los docentes y el abandono escolar en las escuelas de nivel medio superior en Puebla.

En la tabla 1 se puede observar una muestra homogénea que comprende a los docentes de las escuelas con y sin deserción escolar.

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de docentes de escuelas con y sin deserción escolar.

	Escuelas		
	Con deserción	Sin deserción	
Hombres	2	2	4
Mujeres	3	4	7
	5	6	11
	45.50%	54.50%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se exponen las cinco expresiones verbales con mayor número de menciones. En primer lugar, con 31 menciones en total, las frases más recurrentes fueron aquellas que aluden a acciones relacionadas con analizar, por ejemplo: “reflexionar”, “pensar”, “razonar”. En segundo lugar, con 27 respuestas, se presenta el lenguaje relacionado con la familia, mayormente haciendo alusión a buscar actividades de convivencia, recreación, acercamiento, consuelo y apoyo dentro del núcleo familiar.

En tercer lugar, los participantes emitieron 23 respuestas asociadas a la comunicación, refiriéndose a las acciones de hablar y escuchar; cabe mencionar que no todas las menciones tenían una acepción positiva, ya que varios participantes refirieron tener dificultades para escuchar o atender aquellos asuntos que no les resultan interesantes o relevantes.

Con el mismo número de menciones, en 23 ocasiones los participantes reportaron sensaciones corporales o síntomas somáticos ante la presencia de emociones: dichas expresiones se subdividieron en 8 manifestaciones somáticas asociadas con emociones cercanas al bienestar y 15 lejanas al bienestar. Por ejemplo, en la primera se encuentra: “energía”, “vitalidad”, “relajado”, “activo”, “respirar”, “desahogar” y “soltar el cuerpo”, mientras que en la segunda se encontraron palabras y frases como “cansancio”, “dolor de cabeza”, “se eriza el cuerpo”, “hierve la sangre”, “explosión”, “dolor de estómago”, “dolor de espalda baja”, “nudo en la garganta”, “apretar las manos” y “apretar los dientes”.

Por último, en quinto orden de expresiones, se encuentran las referencias al enojo con 22 menciones; dentro de este rubro se identifica la palabra “enojo”, así como aquellos comentarios asociados: “molestia”, “enfado”, “incomodidad” o “desacuerdo”.

En la Tabla 2 se presenta el resultado total obtenido por cada una de las escuelas, mostrando cuáles son las expresiones verbales más utilizadas por docentes para referirse a las competencias emocionales de las que disponen, en esta tabla se consideran todas las expresiones.

Tabla 2*Frecuencia de expresiones verbales de docentes de escuelas con y sin deserción escolar.*

Expresión verbal	Sin deserción	Con deserción	Total
Analizar	12	19	31
Familia	16	11	27
Comunicación	10	13	23
Reacciones somáticas cercanas al bienestar	4	4	8
Reacciones somáticas lejanas al bienestar	7	8	15
Enojo	16	6	22
Diálogo	8	13	21
Resolver	11	8	19
Alegría	14	3	17
Tranquilidad	5	11	16
Autocuidado	5	9	14
Retraimiento	6	7	13
Frustración	7	5	12
Esparcimiento	7	5	12
Satisfacción	6	6	12
Espiritualidad	3	8	11
Optimismo	7	4	11
Responsabilidad	7	3	10
Socializar	6	4	10
Salud	5	2	7
Solidaridad	4	2	6
Respeto	5	1	6
Asertividad	4	1	5
Capacidad	4	1	5
Estabilidad económica	4	1	5
Resiliencia	2	2	4
Total	185	157	342
Porcentaje	54%	46%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas siguientes, se presenta la categorización de las respuestas ya citas previamente en la tabla 2, estas categorías están sustentadas por el modelo de las cinco competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Para llevar a cabo la subdivisión se tomaron en cuenta las frases citadas por los participantes, analizándolas cualitativamente con los criterios de las microcompetencias que dichas dimensiones comprenden (ver Figura 1). Así también se enlistan las expresiones verbales que corresponden a cada dimensión citadas en el orden de mayor a menor número de menciones.

Respecto a la dimensión, *conciencia emocional*, en la tabla 3 se observa una diferencia significativamente mayor entre el número de menciones de una escuela y la otra, siendo 20% más mencionada en la escuela sin deserción escolar. Se destaca en ambas instituciones la presencia de reacciones somáticas en número de menciones similar. Es interesante que los docentes de la escuela sin deserción escolar mencionan mayormente el enojo, sin embargo, también refieren una mayor regulación de sus emociones; como ejemplo la siguiente cita retomada textual de las entrevistas por su excelente claridad para demostrar lo dicho: "Si me siento molesta (enojo), guardo silencio hasta estar tranquila (regulación) para expresar lo que pienso".

Tabla 3

Frecuencia de expresiones pertenecientes a la competencia conciencia emocional.

Expresión verbal	Sin deserción	Con deserción	Total
Reacciones somáticas	11	12	23
Enojo	16	6	22
Frustración	7	5	12
Total	34	23	57
Porcentaje	60%	40%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla (4) se ejemplifican, mediante algunas frases usadas por los docentes, las expresiones de acuerdo con la competencia *conciencia emocional*, mostrando ejemplos de ambas escuelas.

Tabla 4

Frases que ejemplifican las expresiones usadas por los docentes de acuerdo a la dimensión emocional en la que fueron categorizadas.

Competencia	Con deserción	Sin deserción
Conciencia emocional	"Soy arrebatada"	"Trato de invitar e incluir a los demás porque no me gusta que se sientan mal"
	"Cuando me doy cuenta que me enojo, asumo una postura de enfado, a veces me afecta emocionalmente"	"Cuando es emoción fuerte sí la reflejo con los demás, pero si no trato de esconderla"
	"Soy expresiva"	"No pienso ni razono en varias ocasiones, aunque sé que debo controlarme"
	"Si algo me duele no me gusta y pero así la vida te enseña muchas cosas"	"Antes era muy enojona, mis alumnos me tienen miedo por mi carácter fuerte"
	"Soy tranquilo"	"Me doy cuenta si estoy enojada o alegre"

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las expresiones que se catalogaron en la competencia *regulación emocional*, fueron cuatro, la principal: "analizar", la cual en ambas escuelas fue la palabra más mencionada (tabla 5).

Tabla 5

Frecuencia de expresiones pertenecientes a la competencia regulación emocional.

Expresión verbal	Sin deserción	Con deserción	Total
Analizar	12	19	31
Resolver	11	8	19
Retraimiento	6	7	13
Espiritualidad	3	8	11
Total	32	42	74
Porcentaje	43%	57%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 se describen las expresiones de los docentes con respecto a la competencia regulación emocional. Utilizan diversas estrategias de *regulación emocional* como la lectura, frases de motivación que fungen de apoyo, el tiempo fuera y técnicas de relajación.

Tabla 6

Frases que ejemplifican las expresiones usadas por los docentes de acuerdo a la dimensión emoción en la que fueron categorizadas.

Competencia	Con deserción	Sin deserción
Regulación emocional	"Lectura, actividades lúdicas y dormir"	"Ser directa, decir lo que no me gusta, preguntar qué se hace mal"
	"Esto va a pasar y adelante"	"Respiración, desahogo y meditación"
	"Uso la concentración para poder enfocarme en lo que estoy"	"Uso la concentración para poder enfocarme en lo que estoy"
	"Me alejo para que se tranquilicen las cosas, porque sí me molestan y hay cosas injustas"	"Respiro muy profundamente muchas veces, digo <i>permíteme, dame chance y ahorita te contesto o te llamo</i> " "Analizo la situación para responder"

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que la competencia emocional de la que más menciones hicieron los participantes en ambas escuelas fue la *autonomía emocional*. En la tabla 7 sobre las expresiones de *autonomía emocional*, encontramos que las expresiones de docentes en bachilleratos sin deserción escolar mayormente refieren "alegría" y con deserción mayormente "tranquilidad".

Tabla 7

Frecuencia de expresiones pertenecientes a la competencia autonomía emocional.

Expresión verbal	Sin deserción	Con deserción	Total
Alegría	14	3	17
Tranquilidad	5	11	16
Autocuidado	5	9	14
Satisfacción	6	6	12
Optimismo	7	4	11
Responsabilidad	7	3	10
Capacidad	4	1	5
Resiliencia	2	2	4
Total	50	39	89
Porcentaje	56%	44%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La autonomía emocional la podemos observar en ambas escuelas, los docentes buscan estrategias de “ayuda”, “enfrentamiento”, manifiestan conductas asertivas ante ciertas problemáticas, principalmente laborales y se sienten bien al decir lo que sienten y piensan (ver tabla 8).

Tabla 8

Frases que ejemplifican las expresiones usadas por los docentes de acuerdo a la dimensión emocional en la que fueron categorizadas.

	Con deserción	Sin deserción
Autonomía emocional	"Si la situación me agrede o a alguien más, <i>no lo hago</i> , pero en lo laboral, lo asumo"	"Ser directa, decir lo que no me gusta, preguntar qué estoy haciendo mal"
	"Pedir ayuda, pedir opinión y orientación"	"Pido el motivo de justificar esa actividad, si es algo justificado lo hago o comprendo"
	"Buscar la solución, entre más rápido es mejor actuar. Cuando me propongo un proyecto lo logro, no tengo miedo de afrontar"	"Me siento bien porque no hago lo que no quiero hacer. Hago las cosas por decisión"
	"Siento que traiciono mis principios, me entristece, me enoja conmigo misma, si lo llego a hacer, espero no dañar a nadie, tratar de no hacerlo."	"Me siento dueña de mí, tengo el control de mi vida, tengo la libertad de sentirme bien"

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la competencia social, se destaca la “comunicación” y el “diálogo” como las expresiones más citadas en docentes de escuelas con deserción, mientras que en el caso de la escuela sin deserción, los docentes hacen mayor número de menciones sobre “asertividad” (ver tabla 9).

Tabla 9*Frecuencia de expresiones pertenecientes a la competencia social.*

Expresión verbal	Sin deserción	Con deserción	Total
Comunicación	10	13	23
Diálogo	8	13	21
Socializar	6	4	10
Solidaridad	4	2	6
Respeto	5	1	6
Asertividad	4	1	5
Total	37	34	71
Porcentaje	52%	48%	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la dimensión, competencias sociales, se destaca que algunos docentes las implementan dependiendo de qué tan cercana es la relación en la que están desarrollándose.

En la tabla 10, la información que se presentan son frases que fueron mencionadas por docentes considerando ejemplos de ambas escuelas, las cuales fueron categorizadas de acuerdo a la dimensión de las competencias sociales. Es importante prestar atención a las diferencias entre las frases usadas en ambas escuelas, pues quizá en esta competencia emocional radique fundamentalmente la relación entre una escuela con deserción escolar y una sin deserción escolar.

Tabla 10*Frases que ejemplifican las expresiones usadas por los docentes de acuerdo a la dimensión emocional en la que fueron categorizadas.*

	Con deserción	Sin deserción
Competencias sociales	"No soy afecto a compartir"	"Respeto el punto de vista de los demás, no me gusta estar llevando la contraria para no fracturar las relaciones"
	"Es difícil porque yo no me abro fuera de mi familia, pienso lo que digo".	"Hablo con las personas con las que no estoy de acuerdo"
	"Trato de ser empática y ponerme en el lugar de ellos"	"Expongo mi argumento y también trato de entender al otro"
	"Depende de la persona, si no le importa no hace nada, trata de defenderse con hechos y de hablar"	"Hablo con las personas con las que no estoy de acuerdo"

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la dimensión emocional con menor número de menciones fue *competencias para la vida y bienestar*, la cual resulta ser también aquella con mayor diferencia porcentual entre ambas escuelas, es interesante destacar que en las escuelas sin deserción se destacan a la "familia" con mayor frecuencia, seguida del "esparcimiento", la "salud" y la "estabilidad económica" (ver Tabla 11).

Tabla 11

Frecuencia de expresiones pertenecientes de las competencias para la vida y bienestar.

Expresión verbal	Sin deserción	Con deserción	Total
Familia	16	11	27
Esparcimiento	7	5	12
Salud	5	2	7
Estabilidad Económica	4	1	5
Total	32	19	51
Porcentaje	63%	37%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 12 se describen las principales expresiones en donde manifiestan lo que hacen o les proporciona bienestar para la vida, destacan las relaciones familiares, en general podemos verificar que las competencias en los docentes con y sin deserción escolar manifiestan similares competencias emocionales bajo esta dimensión.

Tabla 12

Frases que ejemplifican las expresiones usadas por los docentes de acuerdo a la dimensión emocional en la que fueron categorizadas.

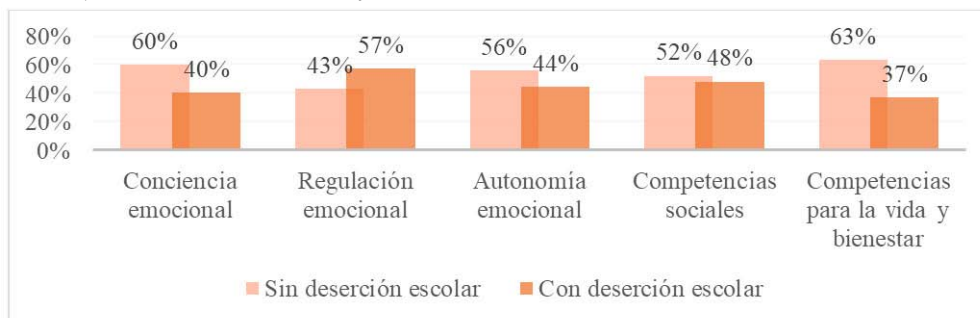
	Con deserción	Sin deserción
Competencias para la vida y bienestar	"Repetir lo que me gusta y seguirlas viendo, multiplicarlas, <i>si algo sale bien, hacerlo siempre</i> , poner música."	"Teniendo actitud buena, realizar actividades al aire libre" "Visitar a mi familia"
	"Automotivarme, relacionarme con la gente capaz, que sabe y con experiencia" "Jugar con mis hijos"	"Hacer ejercicio, alimentarse bien y tener relaciones sanas, enfocarse en sentimientos positivos"
	"Las emociones positivas y negativas se fabrican, yo me fabrico las mías, busco estar tranquila en casa y atender a mis animalitos"	"Tener lo económico, trabajo estable, lo necesario para el desarrollo" "Ver una película en familia"

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta una gráfica comparativa que sintetiza los resultados totales obtenidos de cada una de las dimensiones emocionales comparando ambas escuelas. En la escuela sin deserción se destacan mayores porcentajes en las competencias: conciencia emocional, autonomía emocional y competencias para la vida y bienestar.

Figura 2

Porcentaje expresiones verbales enfocadas a las competencias emocionales por tipo de escuela.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información recabada, se observa mayor número de expresiones verbales de competencias emocionales en los docentes del bachillerato sin deserción escolar que la de los docentes de bachillerato con deserción escolar, en cuatro de las cinco dimensiones, siendo la *regulación emocional* una excepción. La dimensión *competencias para la vida y bienestar* presenta la mayor diferencia entre escuelas, a la vez que es la dimensión más referida por la escuela sin deserción y la menos referida por la escuela con deserción. La dimensión de *conciencia emocional* presenta una distribución similar, mientras que las otras tres dimensiones presentan una diferencia porcentual menor.

5. Discusión

En la actualidad, se encuentran estudios centrados básicamente en la función pedagógica del docente (Andrew y Youngs, 2003; Knesting et al., 2015), no obstante, la presente investigación se dirigió a conocer la presencia de competencias emocionales en docentes de dos escuelas de educación media superior de Puebla, una presenta una alta tasa de deserción escolar y la otra nula deserción escolar; para ello se buscaron las palabras con las que expresan sus competencias emocionales y de ahí mediante la comparación se pretendió explorar la relación de la dimensión emocional de los docentes con el contexto de deserción escolar o no.

El primer resultado que destaca es que la escuela sin deserción escolar supera en número la cantidad de menciones que hacen los docentes sobre las competencias emocionales en relación con los docentes de la escuela con deserción escolar. Cabe señalar que estas menciones no eran exclusivas a una percepción de bienestar, sino que engloba la identificación de emociones en sus expresiones verbales; esto se considera una herramienta que puede facilitar el proceso mediante el cual las emociones del docente permean la institución y a los estudiantes (Aguado et al., 2009). No obstante, al analizar las expresiones de ambos grupos, se puede ver que tanto los docentes de escuelas con y sin deserción cuentan con competencias emocionales, como lo encontrado en un estudio por Barrientos-Fernández et al. (2020) en donde los docentes se autoperceben con inteligencia emocional, además se asoció directamente con un clima positivo del aula y en grupos con menos alumnos. En otra investigación también se encontró que el profesorado se percibe con un nivel elevado en las competencias socioemocionales, pero son ellos quienes mencionan que requieren mejorarlas; los resultados de este estudio muestran que las mujeres puntúan más alto que los hombres en las competencias socioemocionales, sus factores de autoconocimiento, conciencia social y prosocialidad, pero no en toma de decisiones responsables (Llorent et al., 2020), a diferencia del estudio que nos antecede, no se contempló la variable género.

En el caso de la competencia de conciencia emocional, se encontró que el enojo en la escuela sin abandono escolar tuvo más menciones que en la escuela con abandono escolar; aun cuando podamos atribuir al enojo una lejanía del bienestar, si le restamos el juicio de valor negativo, el reconocer y enunciar es ya de por sí un elemento que indica congruencia como expresión emocional apropiada, así también externar incomodidad y desacuerdo, lo que ayuda a desarrollarse como humanos y aumentar su bienestar (Bisquerra, 2016).

En el caso de la regulación emocional se observa que la escuela con deserción escolar presentó mayor número de expresiones verbales, las estrategias utilizadas por los docentes generalmente fueron las que se alejan del bienestar. En el caso de los docentes de la escuela sin deserción manejan estrategias que se encuentran más cercanas al bienestar, lo anterior está en consonancia con lo que Gross (1998) plantea en su modelo de autorregulación con la reevaluación positiva y la supresión. La primera es la forma de cambio cognitivo funcional por excelencia y son los intentos activos de cambiar el propio punto de vista sobre una situación estresante, la finalidad de observar con un enfoque o mirada positiva y comprender desde otros puntos de vista, finalmente ver las partes positivas de la reacción de uno o de los otros. En el caso de la supresión emocional, presume menos comprensión de los estados anímicos personales, percibiéndolos con menos valor y subsanándolos de manera menos satisfactoria.

Por otra parte, se observó que para los docentes de ambas escuelas es mucho más sencillo expresar sus competencias emocionales en la dimensión de autonomía emocional; no obstante, para los docentes de la escuela sin abandono escolar dicha expresión es más frecuente, lo cual podría indicar que los docentes de esta escuela disponen de mayor autonomía emocional (alegría, optimismo, capacidad y responsabilidad) y, por lo tanto, podría favorecer la permanencia de los estudiantes. En un estudio realizado por Sánchez (2019) con seis profesoras cuyo objetivo fue conocer la percepción sobre la importancia de las emociones en el proceso educativo e identificar qué tipo de actividades llevan a cabo para trabajar dichas competencias emocionales en sus salones de clases, se encontró que las profesoras incluyen el ámbito emocional en sus aulas y lo consideran primordial para la formación docente, las actividades que realizan en el aula son diversas.

Roso-Bas et al. (2016) encontraron que los estudiantes con disposición pesimista, con bajos niveles de claridad y reparación emocional, además de una alta rumiación depresiva tienen expectativas pesimistas, por lo que presentan mayor tendencia a la deserción escolar; los autores consideran que se deben implementar estrategias para incrementar la retención y éxito académico. Esto último refuerza la posibilidad de un plan para la inclusión de la educación emocional en la malla curricular de formación a docentes con el fin de desarrollar las competencias emocionales.

Tapia et al. (2010) señalan que los estudiantes consideran que la capacidad del docente para relacionarse con ellos de una forma sana y respetuosa influye significativamente en su motivación para continuar en la escuela. En ese sentido, en este estudio se encontró que las menciones al respeto, solidaridad y asertividad fueron más frecuentes en la escuela sin deserción escolar que en la escuela con abandono escolar, confirmando lo encontrado en otros estudios. El clima emocional del aula dependerá de la relación docente-estudiante (Zarazoga, 2009), por lo que tomar en cuenta las expresiones verbales de los docentes respecto a sus relaciones interpersonales puede ser una forma de evaluar mejor la relación dentro del aula. En este estudio se encontró que, en la mayoría de los participantes, las relaciones familiares y sociales ocupan un lugar fundamental en sus vidas, debido a que en ellas logran fortalecer competencias para la vida y el bienestar, específicamente en el sentimiento de pertenencia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Respecto a las competencias para la vida y el bienestar y su diferencia considerable entre la escuela sin abandono y la escuela con abandono escuela, cabe mencionar que está compuesta por menciones referentes a la vida fuera de la escuela, como la familia, la estabilidad económica y la salud. Se infiere que la frecuencia con la cual los docentes de la escuela sin abandono comparten sobre bienestar personal es un ejemplo de la comodidad que experimentan dentro de la institución, lo cual les permite tener un adecuado desempeño (Devis-Rozental, 2018) y, consecuentemente, podría fomentar que los estudiantes permanezcan en la escuela.

Para Garaigordobil (2014, p. 147), la educación emocional y en valores debe llevarse a cabo por los padres y la escuela principalmente, lo que incluye por supuesto a los docentes. Al encontrar el lenguaje verbal recurrente para expresar las competencias emocionales entre los docentes, puede inferirse que su capacidad para verbalizar emociones es un factor que potencialmente puede favorecer su enseñanza en los rubros ya mencionados. Al respecto, se ha encontrado lo benéfico que resulta la educación emocional dirigida hacia los docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Devis-Rozental, 2018; Mortiboys, 2012; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). Para Kaur et al. (2019), las competencias enfocadas a la inteligencia emocional tienen un fuerte impacto en la actitud de los docentes que a su vez contribuyen hacia un rendimiento superior, dichos autores sugieren que los institutos y/o escuelas se enfoquen en mejorar sus competencias en los docentes y, en consecuencia, implementar programas de formación para garantizar una enseñanza eficaz y un rendimiento superior. Avances importantes en relación con el tema de las competencias emocionales en los docentes, de acuerdo con Wehlage et al. (1989) reportaron que muchos maestros de las escuelas secundarias integrales creen que es importante crear distancia social entre ellos y sus estudiantes como un medio de mantener la disciplina y ayudar a los estudiantes a ser más independientes, responsables y maduros. Considerando este antecedente y tomando en cuenta la relevancia del papel que tienen los docentes, se considera que se requiere de más estudios que ayuden a identificar la relación de esta variable con la deserción escolar.

6. Conclusiones

Se concluye que se encontró un número mayor de expresiones verbales de competencias emocionales de las que disponen los docentes en la escuela sin deserción escolar en relación a la con abandono. Si bien este hallazgo no determina una relación directa con la deserción escolar, se considera un punto de partida valioso para continuar con esta línea de investigación.

Las competencias de autonomía emocional, como lo son la alegría, optimismo, responsabilidad y capacidad, así como las competencias sociales de respeto, solidaridad y la asertividad son de resaltarse, ya que fueron las expresiones emocionales más recurrentes. Este hallazgo supone la identificación de un perfil docente óptimo que cuente con estas competencias emocionales con el fin de entablar una relación cercana con el estudiante que favorezca la permanencia escolar.

Por último, cabe destacar que la diferencia en la mención de competencias para la vida y bienestar entre ambas escuelas no es un dato menor, pues implica que los docentes le dan un papel fundamental a la familia, la salud y la estabilidad económica, lo cual supone que estos factores técnicamente ajenos a la escuela en realidad influyen en su desempeño profesional y, en consecuencia, podrían repercutir positiva o negativamente en la permanencia escolar de los estudiantes.

Referencias

- Abraham, M., y Lavín, S. (2017). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. *Paulo Freire*, 7(6), 147-168. <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.6.485>.
- Aguado, G. O., Aguilar, R. Á. M., y González, P. N. N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 23-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157593>.
- Andrew, J. W., y Youngs, P. (primavera, 2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. https://www.jstor.org/stable/3516044?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R., y Pericacho-Gómez, F. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78. <http://dx.doi.org/10.15581/004.38.59-78>.
- Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J. M., y Ramirez-Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194032>.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Bisquerra, A. R., y Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula 1-10. <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educacion-C3%B3n-emocional.pdf>.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scC00n02es.pdf>.
- Borsic, Z. D., y Riveros, A. (septiembre, 2017). Inteligencia emocional en el desempeño laboral de docentes de instituciones de educación superior. En J. S. Méndez (Presidencia), *XXII Congreso internacional de contaduría, administración e informática*. Conferencia llevada a cabo en la UNAM, Ciudad de México, México. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxii/docs/3.04.pdf>.
- Bulás M., M., Ramírez C., A. L., y Corona G., M. G. (2020). The importance of emotional competencies in teaching learning process at the graduate level. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>.
- Cuellar, M. D. (2014). *Deserción escolar en educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública* (Tesis de maestría). https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/21/1/Cuellar_D.pdf.
- Cuellar, M. D. (noviembre, 2017). *Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación, San Luis Potosí, Méx. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf.

- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. http://www.sc.edu.es/ptwgalam/art_completo/2014/C%20Prosocial%20RMIP%202014.pdf.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237. <http://dx.doi.org/10.1017.S0048577201393198>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación científica* (6ta ed.). México: McGraw Hill.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 42-61. <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>.
- Ito S. M. E., y Vargas N. B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: FES-Z, UNAM/M.
- Jerez, Y. O., Orsini, S. C., y Hasbún, H. B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art26.pdf>.
- Kaur, I., Shri, C., y Mital, K. M. (2019). The Role of emotional intelligence competencies in effective teaching and teacher's performance in higher education. *Higher Education for the Future*, 6(2), 188–206. <http://dx.doi.org/10.1177/2347631119840542>.
- Knesting, - L. K., O'Rourke, B., y Gabriele, A. (2015). Teachers' efficacy for supporting At-Risk Students and Their Perceived Role in Dropout Prevention. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 187-198. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v5i2.7523>.
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millan, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23687>.
- Maior, E, Dobrean, A., y Pasarelu C.-R. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: Direct and indirect effects on teachers burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20 (1), 135-152. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/teacher-rationality-social-emotional-competencies/docview/2417372459/se-2?accountid=201395>.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, J. D. (Eds.), *Emotional Development and emotional intelligence, Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51, 1-23. www.sinectica.iteso.mx.
- Mortiboys, A. (2012). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals* (2da edición). Abingdon: Routledge.
- Patiño, G. L., y Cardona, P. A. M. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29931769002>.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espagnol/Art_28_756.pdf.
- Rendón, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>.

- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>.
- Román, C. M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.
- Roso-Bas, F., Pades, A., y García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.0>.
- Ruiz O. J. I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumberger, R.W., y Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research* (Informe No. 15). California: Universidad de California.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>.
- Schmitt, R. E., y Dos Santos, B. S. (s.f.). *Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis*. Trabajo presentado en la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Rio Grande Do Sul, Rep. Fed. Br. http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/ponencias/L1_presentaciones/31_RafaelSchmitt.pdf.
- Seminara, M. P., y Aparicio, M. T. (julio, 2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Universidad de Play Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación*, 32 (61), 44-72. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/166>.
- Suárez, M. N., y Díaz, S, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>.
- Tapia G. G., Pantoja P. J., y Fierro E. C., (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 197-225. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100012&lng=es&tlng=es.
- Tinto, V. (s.f.). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Jossey-Bass Inc. Publishers*, 1-9. http://publicaciones.anui.es/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf.
- Vargas, V. E. D., y Valadez, G. A. (2016). Escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>.
- Vesely-Maillefer, A., y Saklofske, D. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. En Keefer, K., Parker, J, y Saklofske, D. (Ed.), *Emotional Intelligence in Education Integrating Research with Practice* (pp. 377-402). Cham, Suiza: Springer International Publishing AG. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, F., Lesko, N., y Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, NY: Falmer Press.
- Zaragoza, J. M. E. (2009). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 18. <http://dx.doi.org/10.14201/3204>.