

# Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado

Mercedes Bulás Montoro<sup>a</sup>, Ana Lorena Ramírez Camacho<sup>b</sup> y Manuel Gerardo Corona Galindo<sup>\*c</sup>

Dirección de Ciencias de la Salud, Universidad Iberoamericana<sup>a</sup>. Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica, Tonantzintla<sup>bc</sup>, Puebla, México.

Recibido: 30 de septiembre 2019

Aceptado: 11 de marzo 2020

**RESUMEN.** A fin de establecer su correspondencia con el proceso de enseñanza aprendizaje, el objetivo de este estudio es comunicar la presencia de las competencias emocionales, lejanas y cercanas al bienestar, en los aspirantes a la maestría en Astrofísica del Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica (INAOE), más uno de los docentes adscritos al grupo. Primeramente, se diseñó un estudio exploratorio sobre competencias emocionales para los nueve estudiantes. Por separado, pero con dos preguntas de intersección complementaria, se realizaron las del docente. Los resultados arrojan 297 competencias emocionales en los estudiantes. Si bien, de ellas, 28% son lejanas al bienestar, el 72% son cercanas. En el docente se hallaron 39 competencias emocionales. En este caso, el 74% se encuentran cercanas al bienestar; mientras que 26% son lejanas. Además, se encontró que el 100% de estudiantes sintió el acompañamiento emocional del docente. Adicionalmente, el 89% manifestaron que las competencias emocionales de ellos, así como las del docente, sí impactaron en su proceso de enseñanza aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE.** Educación emocional; competencias emocionales; aprendizaje; bienestar.

## The importance of emotional competencies in teaching learning process at the graduate level

**ABSTRACT.** The aim of this study is to communicate the existence of emotional competencies, both distant and close to well-being, in the aspirants to the Master's degree in Astrophysics at the National Institute of Optical and Electronic Astrophysics (INAOE), plus one of the teachers assigned to the group. First, an exploratory study on emotional competencies was designed for the nine students. Separately, but with two complementary intersection questions, the teacher's questions were asked. The results show 297 emotional competencies in the students. While 28% of them are far from well-being and 72% are close to it. Regarding the teacher, there were 39 emotional competences reported. In this case, 74% of the competencies are close to well-being, while 26% are far from it. In addition, it was found that 100% of students felt the emotional support of the teacher. Additionally, 89% stated that their emotional competencies, as well as those of the teacher, did impact their teaching and learning process.

**KEYWORDS.** Emotional education; emotional competences; learning; well being.

\*Correspondencia: Manuel Gerardo Corona Galindo. Dirección: Santa María Tonantzintla, San Andrés Cholula, Puebla, México. Correos Electrónicos: mariadelasmercedes.bulas.montoro@iberopuebla.mx<sup>a</sup>, analo\_ramirez@hotmail.com<sup>b</sup>, mcorona@inaoep.mx<sup>c</sup>.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un indicador de progreso y eje de medición de desarrollo de los países del orbe es el estatus de su educación; ya que al primero que impacta es, precisamente, al individuo, enseguida a su familia, posteriormente a su comunidad y finalmente a la nación. En un estudio realizado en el año 2010, por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se pone de manifiesto que quienes terminan la educación media superior tienen un ingreso mayor en un 30% que aquellos que no la estudiaron; en consecuencia, en términos generales y en este contexto, cualquier apuesta a la educación estará siempre en la ruta correcta del desarrollo. Desde una perspectiva más amplia sobre la educación, conviene considerarla de manera integral, tomando en cuenta todo lo que aporte y sume para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo (Cruz y Corona, 2020). Por añadidura, se ha diversificado el análisis de nuevos modelos y acercamientos pedagógicos que impacten en el aprendizaje del estudiante, así como en los modelos de enseñanza. En especial, sobre la representación de todo lo que puede influir en dicho proceso, tal como la educación emocional.

La educación emocional nos dice Bisquerra (2009) es una aportación psicopedagógica que no sólo es innovadora, sino que contribuye de una forma determinante y complementaria al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Busca, además, dar respuesta a los actores del aula en aspectos personales y sociales que no quedan suficientemente atendidas en el área académica. Según Bisquerra (2005), la educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que acerquen al bienestar como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 96). De modo que, una competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007), en tanto que, para los autores del presente trabajo, un estado emocional es la vivencia espontánea, duradera o corta, de una emoción, dependiendo del agente que la cause y de la conexión del sujeto con ese agente.

Autores como Ausubel, Novak y Hanesian (2019), señalan que las percepciones juegan un papel muy importante en el aprendizaje. Asimismo, Díaz y Hernández (2002) citan que el estudiante estructura el conocimiento de acuerdo a sus características personales. En este punto, los autores sostienen que, tanto en las percepciones como en las características personales, encajan las emociones y deben jugar un papel de gran relevancia en el proceso cognitivo; de modo que la educación emocional debe surgir en cada individuo, como una respuesta interior, acompañada de una reflexión, a fin de incluir a las emociones en acompañantes de su bienestar o que lo acerquen a él, primeramente, en lo cotidiano y una vez aprendido el procedimiento, a lo largo de la vida.

Basándose en García (2012), aquí se propone que las emociones, como respuestas fisiológicas, no pueden ser consideradas como positivas o negativas. De modo que, para esta investigación, se ha retomado el criterio teórico presentado por Bisquerra (2016a), en donde el autor arguye que todas las emociones son buenas y no pueden ser consideradas como positivas o negativas por su valor asociado con lo bueno y con lo malo. El problema de las valencias asociadas a las emociones radica en lo que se hace con ellas; es decir, la manera en cómo se gestionan, determina los efectos que se van a tener sobre el bienestar y el de los demás, siendo buenas todas las emociones, aunque algunas hagan sentirse bien y otras hagan sentirse mal. En este marco, y para evitar la confusión común entre positivo (bueno) y negativo (malo), además de dejar de lado un juicio de valor subjetivo, se ha consignado a las competencias emocionales como cercanas al bienestar: cuando vayan arropadas con sentimientos placenteros como la felicidad y el amor; o alejadas de este:

siempre y cuando las acompañen sentimientos desagradables como el miedo, la ira y la tristeza (Bisquerra, 2016a), esto es, las competencias emocionales se alejan del eje de bienestar cuando se vuelven situaciones emocionales no controladas y/o generan conductas de riesgo o desequilibrio psicológico; aunque, cuando la patología es de índole más profunda, que no es el caso pasajero que estamos considerando, se puede presentar un daño psicológico.

En particular, Jadue (2002) lleva a cabo un acercamiento general a las emociones y afirma que estas y el afecto tienen una correlación importante con el aprendizaje: todo estudiante posee características cognitivas-afectivas, que varían de persona a persona, que son expresadas a través de conductas frente a determinados sucesos que no siguen el mismo patrón y, en consecuencia, no están en sintonía. Esto conlleva a afirmar que existen siempre estudiantes “en riesgo” que no necesariamente poseen un retraso cognitivo o alguna discapacidad; sino que, debido a factores internos y externos --como alcoholismo, drogadicción, trastornos emocionales y conductuales--, pueden presentar bajo rendimiento, e inclusive orillarlos a desertar.

Por supuesto que una etapa clave del proceso formativo, se presenta durante la educación a todos los niveles, en virtud de que en ese momento y en esos espacios se da una interacción permanente del estudiante con el docente y con sus compañeros; pero, sobre todo, porque en la escuela, además de transmitir conocimientos, se contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes gracias a que se crean vínculos de los estudiantes con sus compañeros y los docentes, jugando estos últimos a menudo un papel definitivo en la adquisición, tanto de conocimientos como del bienestar emocional, ambos recursos sinérgicos para la vida (Segal, 1997). Esta situación de interconexiones ha inducido a estudiar la importancia de la relación entre docentes y estudiantes en todos los niveles educativos y el impacto que dicha relación tiene en el aprendizaje.

## **1.2 Antecedentes teóricos de la dimensión emocional del docente, su relación con el estudiante dentro del proceso enseñanza aprendizaje**

Delors (1996) señala cuatro pilares de la educación: conocer, saber hacer, convivir y ser. Por lo menos, a través de los dos últimos se contribuye mayormente a darle fundamento a la educación emocional a la que también debe considerarse como un elemento que responde a las necesidades sociales. Aún más, el modelo de educación emocional de Bisquerra (2008) se basa en aportaciones y fundamentos teóricos, como los movimientos de renovación pedagógica en donde se plantea una educación para la vida e incluye la afectividad. Según Bisquerra (1998, 2000), entre los representantes de esta transformación se encuentran Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Montessori y Roger, entre otros. Por añadidura, Lazarus (1991) y Bisquerra (1998), citando los trabajos de James y Lange (1884-1887) abonan en las teorías acerca de las emociones, principalmente, en lo que concierne al concepto de emoción como respuesta psicofisiológica y de los fenómenos afectivos. En este contexto, adquirió auge el constructo inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) con las aportaciones de Goleman (1995), como referente de la educación emocional. A pesar de que las competencias emocionales han sido menos estudiadas que las competencias académicas, es importante dilucidar si su desarrollo a cualquier edad tiene un impacto considerable en el proceso de enseñanza aprendizaje; o bien, si es posible establecer una relación efectiva entre el logro de las aspiraciones estudiantiles y las emociones positivas (Roso, Pades y García, 2016; Valiente, Swanson y Eisenberg, 2011). Así pues, a fin de formar estudiantes que se conviertan paulatinamente en mejores ciudadanos, Hymel y Ford (2014) plantean que el desarrollo de las competencias emocionales se debe propiciar desde edades tempranas, aunque éstas también pueden ser desarrolladas en la formación universitaria a nivel de licenciatura y posgrado; propuesta con la que coinciden los autores y en la cual sustentan el objeto del presente estudio.

En este mismo orden de ideas, en un estudio de la esfera emocional en docentes y estudiantes, Jadue (2002) arguye que los procesos emocionales están profundamente involucrados en la dirección de los procesos cognitivos; a saber, en la atención, en todos los actos perceptivos, en el aprendizaje y en la memoria. Asimismo, se apunta que, a todas las edades, el desarrollo emocional es funcionalmente inseparable de los patrones de experiencias psicosociales como la personalidad y la identidad personal. Aún más, con el fin de mejorar aspectos en el aprendizaje del estudiante, existen investigaciones en la dirección de encontrar instrumentos que coadyuven a fomentar alguna parte emocional del docente; son relevantes, sobre todo, aquellas que se centran en el análisis de la Inteligencia Emocional (IE) del docente y la eficacia escolar (Rahayu, Ulfatin, Wiyono, Imron y Wajdi, 2018).

Para el docente, debe apuntarse todavía que, además de poseer los conocimientos de la materia a impartir, debe ser capaz, tanto de transmitir valores a sus alumnos, como de trabajar sobre los procesos que faciliten la toma de decisiones con responsabilidad y ser una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes. En suma, debe ser un ejemplo a seguir; ya que los alumnos pasan en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se lleva a cabo principalmente, su desarrollo emocional (Márquez y Gaeta, 2017).

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 Contexto socioacadémico y planteamiento del problema

En el marco de lo expuesto y haciendo hincapié en lo argüido por Jadue (2002) y Rahayu et al. (2018), se analizó el impacto de las competencias emocionales, describiendo los estados emocionales, en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del curso propedéutico de métodos matemáticos del posgrado de astrofísica en el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), situado en Tonantzintla, Puebla, México. Esta institución, tiene registrados los posgrados de Astrofísica, Óptica, Electrónica y Ciencias Computacionales en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), auspiciado por el Gobierno Federal a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El beneficio del registro es que todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad, tienen una beca para dedicarse de tiempo completo a sus estudios durante los dos años que dura la maestría y los cuatro del doctorado.

En el INAOE, cuando llegan los estudiantes con la intención de ingresar a alguno de los posgrados ya mencionados, deben asistir a cursos propedéuticos y aprobarlos con una calificación superior al ocho, en una escala de uno a diez. Los cursos, a la vez que remediales, sirven de examen de selección. Debe agregarse que el sistema de selección, que no se basa solamente en las calificaciones obtenidas en los cursos propedéuticos --aunque el peso específico es alto--, también se fundamenta en una entrevista en donde se escudriña si el estudiante cuenta con conocimientos académicos sobre física, matemáticas y astronomía; pero, además, debe argumentar sobre sus intereses para estudiar astronomía en el posgrado del INAOE y mostrar arrojo para buscar información por sí mismo, discerniendo sobre su utilidad en sus estudios (Cruz y Corona, 2020).

Se ha esgrimido, líneas arriba, que el papel que juegan las emociones en el aprendizaje es permanente y no es privativo de los primeros niveles de estudio; luego entonces, partiendo de la experiencia acumulada por el docente, en años impartiendo el curso de métodos matemáticos, en los que a pesar del esfuerzo de los estudiantes no permanecen en el posgrado, se justifica investigar la relación entre las competencias emocionales y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. En primera instancia, se asumió como hipótesis de trabajo la existencia de una relación entre ambas variables de trabajo; sin embargo, hacía falta pensar y trabajar profundamente para encontrar la relación. Obviamente, debido a que el problema tratado es complejo, los resultados aquí mostrados son un atisbo a la solución.

La investigación arroja la presencia de términos como Inteligencia Emocional (IE), competencia socioemocional, educación emocional y competencia emocional, tanto en los alumnos como en el docente. A fin de poder ser utilizados para examinar las competencias emocionales evaluadas a partir de cada una de sus dimensiones y sus Micro competencias, en la Tabla 1 se pone de manifiesto una revisión somera de dichos términos, mostrando un recorrido cronológico de los mismos. En primer lugar, se encuentra la definición de Inteligencia Emocional (IE), emanada de los estudios de Mayer y Salovey (1997), siendo la IE precisamente la capacidad donde se encuentran inmersas las habilidades descritas en la definición (Fragoso, 2015). El término competencia socioemocional se enfoca en relacionar la dimensión emocional del sujeto con su medio social e indica la manera de retroalimentarse mutuamente (Rendón, 2015). Debe anotarse que se consideró a las competencias emocionales como la mejor forma de abordar, tanto las competencias emocionales del docente, como la de los estudiantes, debido a que estudios previos sobre el tema abordan el interés por una educación que capacite académica y emocionalmente para la vida y el bienestar personal (Bisquerra, 2016b).

Tabla 1. Términos utilizados para estudiar la dimensión emocional de los sujetos.

Término	Autor(es) y año	Definición
Inteligencia Emocional (IE)	Mayer y Salovey (1997)	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.
Competencia socioemocional	Rendón (2015)	Las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad.
Educación emocional	Bisquerra (2016b)	“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”.

El modelo de Bisquerra y Pérez (2007) sobre las competencias emociones, incluye las cinco dimensiones que se muestran en la Figura 1, a saber, Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar, siendo su definición la que a continuación se describe (p. 70).

1. Conciencia emocional es la 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. Regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; así como tener buenas estrategias de afrontamiento, esto es, capacidad para autogenerarse emociones positivas.

3. Autonomía emocional que consiste en un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

5. Competencias para la vida y bienestar que engloban las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables en vías de afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada.

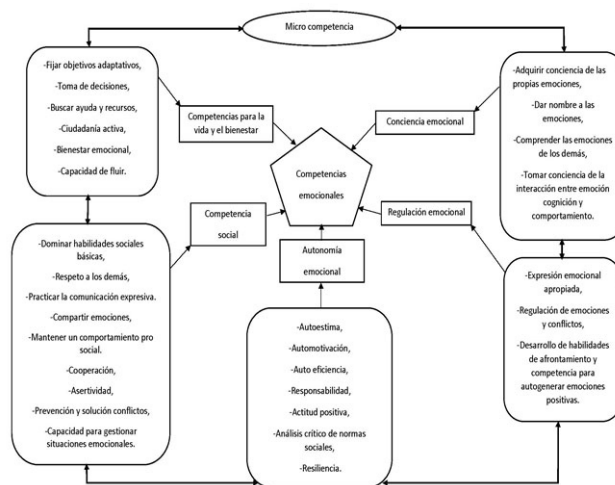


Figura 1. Representación gráfica de las cinco dimensiones de las competencias emocionales de acuerdo a la teoría de Bisquerra y Pérez (2007).

Como se muestra también en la misma Figura 1, dentro de estas competencias, circundan las Micro competencias que nos ayudarán a identificar, a través de las palabras y frases clave, escritas por los participantes en el cuestionario, la competencia impelida. Se encontró que algunos de estos elementos podían servir para evaluar más de una competencia; sin embargo, para fines de esta investigación se da razón solamente de una Micro competencia o una competencia por palabra o frase, según aquella sobre la que se consignara más impacto.

### 3. MÉTODO

#### 3.1 Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística y por conveniencia de nueve estudiantes que aspiraban al posgrado de astrofísica en el INAOE con un rango de edad entre 22 y 32 años, comprendiendo una media  $\bar{\mu}=25.67$  años y desviación estándar de  $\sigma = 2.83$  años. De ellos, siete son de origen mexicano y dos de origen extranjero; seis son hombres y tres mujeres. Respecto a su escolaridad, todos cuentan con licenciatura o su equivalente. En tanto, el maestro, varón, cuenta con 67 años, es mexicano y su grado máximo de estudios es doctorado.



### 3.2 Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, con preguntas abiertas, destinado a detectar, de manera indirecta, en los estudiantes la presencia de cada una de las dimensiones de competencias emocionales descritas en la Figura 1. Dicho cuestionario constaba de 15 preguntas, de las cuales 13 estaban enfocadas a detectar la presencia de competencias emocionales en ellos mismos; *grosso modo* se formularon así: 1) ¿Cuál es la emoción o emociones con las que más te identificas o te defines mejor? 2) ¿Cómo vives esa o esas emociones? 3) ¿Qué te dices a ti mismo para tener un estado emocional equilibrado? 4) ¿Cómo imaginas que tus amigos, docentes y familia te perciben emocionalmente? 5) ¿Cómo son tus relaciones con las personas? explica brevemente, 6) ¿Para ti qué es bienestar? 7) ¿Qué haces para ser feliz? 8) ¿Qué emoción sentías cuando iniciaste esta materia? 9) ¿Ha cambiado la emoción que sentías ahora que estás por terminar el curso? ¿Cuál es ahora? 10) ¿Qué emoción o emociones sientes ante el hecho de ser evaluado? 12) ¿Crees que tu estado emocional influye en tu aprendizaje? explica brevemente, 14) ¿Hubo algún acontecimiento a lo largo del curso de esta materia que influyera en tu aprendizaje? explica brevemente, 15) ¿Te gustaría comentar algo más respecto a tus emociones?

Las otras dos preguntas se diseñaron con el objeto de que los alumnos detectaran la presencia o ausencia de competencias emocionales en el profesor y si estas influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje: 11) ¿Te sentiste acompañado emocionalmente por el docente durante el curso de esta materia? ¿Por qué? explica brevemente, 13) ¿Crees que el estado emocional del docente influye en tu aprendizaje? explica brevemente. Finalmente, la pregunta 12 se formuló con el objetivo de averiguar si su estado emocional influye en su aprendizaje.

El cuestionario con 30 preguntas abiertas, diseñado específicamente para el maestro, es diferente al que se delineó para los estudiantes. De estas preguntas, se analizaron las que se enfocaban a detectar de manera indirecta la presencia de competencias emocionales en el maestro y fueron las siguientes: 1) ¿Cuál es la emoción o emociones con la que más se identifica o se define mejor? 2) ¿Cómo vive esa o esas emociones? 3) ¿Cómo considera su salud psicoemocional? explique brevemente, 4) ¿Qué se dice a sí mismo para tener un estado emocional equilibrado? 5) ¿Cómo imagina que sus amigos, familia y compañeros de trabajo lo perciben emocionalmente? 6) ¿Cómo son sus relaciones con las personas más cercanas? explique brevemente, 7) ¿Para usted qué es el bienestar? 8) ¿Qué hace para ser feliz? 9) ¿Qué emoción o emociones sentía cuando inició esta materia? 10) ¿Ha cambiado la emoción o emociones que sentía ahora que está terminando el curso propedéutico, si la respuesta es sí, ¿cuál es o cuáles son ahora? 11) ¿Qué emoción o emociones siente al evaluar a sus estudiantes? y se remató con la pregunta 30) ¿Le gustaría comentar algo más respecto a sus emociones? La pregunta 12 y las comprendidas entre la 14 y la 29, versan sobre la experiencia docente del maestro; la elección de su profesión y vocación. Desde luego, buen material para análisis colaterales, aunque no para el del presente trabajo; por esa razón se soslayaron.

La pregunta 13 en ambos cuestionarios fue elaborada con la intención de conocer si los alumnos y el maestro concuerdan en que las competencias emocionales del maestro influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para los alumnos la pregunta se formuló de la siguiente manera: 13) ¿Crees que el estado emocional del docente influye en tu aprendizaje? explica brevemente; mientras que para el docente la enunciación fue 13) ¿Cree que sus emociones influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje? explique brevemente.

Debe hacerse notar que el conocimiento de las competencias emocionales ha sido indirecto; pues se logró, basándose en un análisis minucioso de las microcompetencias en cada una de las dimensiones emocionales ya expuestas.

### 3.3 Procedimiento

Primeramente, se preguntó al grupo de estudiantes del curso propedéutico de la materia de métodos matemáticos y a su profesor si querían participar en una investigación descriptiva sobre competencias emocionales. Después de su asentimiento, se les entregó a los alumnos el cuestionario junto con un formato de consentimiento informado, ambos respondidos y devueltos, en ese mismo momento; naturalmente, después de haberlos contestado. Posteriormente, se le entregó al maestro el cuestionario y él lo devolvió respondido dos días después. Hecho lo anterior, se procedió a la captura de las respuestas enfocando la atención en aquellas palabras o frases que pudieran asociarse a la presencia de competencias emocionales. Después, se realizaron tablas y gráficas donde se vaciaron los totales obtenidos sobre la presencia de competencias emocionales, tanto para el grupo como para cada participante más el maestro. Utilizando el criterio mencionado en la introducción, estos datos, a su vez, se categorizaron en aquellas competencias emocionales que se acercan al bienestar y aquellas que se alejan de él. De igual manera, se reportaron los totales de las competencias emocionales del grupo y del maestro para cada dimensión de las competencias emocionales utilizando las dos categorías antes mencionadas.

Por último, se realizaron las gráficas en las que se reportan los resultados a las preguntas 11 y 12 del cuestionario de los alumnos y una última gráfica comparativa de la respuesta a la pregunta 13 de ambos cuestionarios; esto es, la correspondiente a los alumnos y al docente.

Es importante señalar que, cuando se utilizó en los cuestionarios, la expresión “estado emocional o emociones”, se hizo bajo la premisa de que los participantes, debido a su formación académica en ciencias exactas, desconocían el concepto de “competencia emocional” y, por ende, sería un concepto difícil de comprender para ellos; empero, al momento de evaluar las respuestas, se consideraron en el marco de las definiciones de competencias emocionales, citadas en la Figura 1. Debe reiterarse nuevamente que, para los fines del presente estudio, se contabilizaron las competencias solamente, por su cercanía y lejanía del bienestar. Así, por ejemplo, se puede ver en la Tabla 2 que la competencia emocional de conciencia emocional está presente en el maestro y para él es una competencia que lo aleja del bienestar.

Las competencias que están en blanco en la Tabla 2, esto es, sin ejemplificar, se reportan de ese modo por dos motivos: En primer lugar, porque algunas competencias llegan a presentar uno o más puntos de intersección y se han considerado bajo el rubro que más impacto tenga la expresión de acuerdo a la pregunta que se realizó. En segundo término, porque en todas las respuestas de los participantes no se encontraron ejemplos que fueran lo suficientemente contundentes como para englobarlos en ese rubro. Debe acotarse que la primera columna, de izquierda a derecha, de la Tabla 2, contiene la competencia emocional, escrita con mayúscula, y, después de los dos puntos, y escritas en letras minúsculas en una columna, las microcompetencias que se pueden identificar según el texto escrito por estudiante. En la columna central se señalan las Micro competencias cercanas al bienestar. Finalmente, la columna de la derecha contiene las expresiones de las micro competencias lejanas al bienestar.



Tabla 2. Categorización de las competencias, escritas con mayúscula, con las respectivas micro competencias que comprende, más un extracto de los textos escritos por los participantes.

<b>Conciencia Emocional</b>	<b>Cercanas al bienestar</b>	<b>Lejanas al bienestar</b>
Adquirir conciencia de las propias emociones		Maestro: "Soy terco"
Dar nombre a las propias emociones		P1 (27, M) "Soy introvertido" P2 (25, M) "Siento miedo" P3 (24, F) "Estoy preocupada" P7 (22, F) "Tímida y reservada" P9 (32, M) "Siento frustración cuando no entiendo o cuando no sé alguna respuesta"
Comprender las emociones de los demás		Maestro: "Si lastimo me perturba"
Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Maestro: "Claro que sí influye, si yo llego molesto la clase sale mal, si llego contento la clase sale estupenda"	Maestro: "Soy agresivo de palabra"
<b>Regulación Emocional</b>		
Expresión emocional apropiada	Maestro: "Presto ayuda"	
Regulación de emociones y conflicto		P1 (27, F) "Mi estado emocional si influye, cuando uno no se encuentra estable es fácil distraerse"
Desarrollo de habilidades de afrontamiento	P6 (25, M) "Nada de lo que digan puede afectar mi autoestima"	
Competencia para autogenerar emociones positivas	P2 (25, M) "Tranquilo tú puedes"	
<b>Autonomía Emocional</b>		
Autoestima		P5 (28, M) "Me pregunto si debería estar aquí porque a veces no entiendo los temas"
Automotivación	P9 (32, M) "Siempre se aprende algo nuevo" P7 (22, F) "Resaltar mis cualidades: capaz, tenaz, inteligente"	
Autoeficiencia		
Responsabilidad	P6 (25, M) "Tengo que hacer mis trabajos a pesar de lo que suceda"	
Actitud positiva	P1 (27, M) "Las cosas van bien"	
Análisis crítico de normas sociales		Maestro: "Me molestan las injusticias de los colegas jóvenes "
Resiliencia	P7 (22, F) "Lo sigo intentando hasta que pueda hacerlo"	
<b>Competencia Social</b>		
Dominar habilidades sociales básicas		P1 (27, M) "Me cuesta trabajo relacionarme con personas nuevas"

Respeto a los demás	Maestro: “Mi relación con los estudiantes es muy buena, de mutuo respeto y colaboración de mi parte para orientarlos”	
Practicar la comunicación receptiva	P3 (24, F) “Da consejos de vida y te alienta”	
Practicar la comunicación expresiva	Maestro: “Me encanta compartir lo que tengo”	
Compartir emociones		P1 (27, M) “No son demasiado intimas, no me gusta expresar lo que siento, distante ”
Mantener un comportamiento prosocial		
Cooperación	P5 (28, M) “Se toma el tiempo para explicar, es amable”	
Asertividad		
Prevención y solución de conflictos		Maestro: “Estoy abierto al diálogo”
Capacidad para gestionar situaciones emocionales		
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>		
Fijar objetivos adaptativos	P4 (23, M) “Me propuse realizar la maestría porque quiero ser investigador”	
Toma de decisiones	P8 (25, F) “Me costó trabajo dejar a mi familia, pero lo hice para perseguir mis metas”	
Buscar ayuda y recursos		P9 (32, M) “No me gusta pedirle ayuda a nadie”
Ciudadanía activa		
Bienestar emocional	P3 (24, F) “Me siento satisfecha”	
Capacidad de fluir	Maestro: “En mi experiencia, cuando se da una buena relación personal con el alumno mejoran su actitud hacia la materia, mejora su rendimiento en el aprendizaje y mejora su crecimiento personal”	

#### 4. RESULTADOS

No ha de soslayarse, el establecimiento de algunos acuerdos sobre el significado de términos que se usan en esta sección. De manera indistinta, esto es, como sinónimos se utilizan las palabras docentes, maestro y profesor. En cuanto a los estudiantes ocurre lo mismo con las palabras participante, estudiante y alumno, sin distinción de género. Se hace uso de la notación PI (K, J) para señalar el número I del participante, que tiene K años y es del género J; así, por ejemplo, P1 (27, M) se debe entender como el participante uno de género masculino con 27 años de edad.

Para los estudiantes, se analizaron, primeramente, 13 de las 15 preguntas del cuestionario; ya que en esas trece estaban implicados solamente ellos. Una vez hecho el análisis, se obtuvieron las dos categorías que se muestran en la Figura 2, donde se describe en cantidades absolutas la ocupación de cada categoría para el grupo en su totalidad. En tanto, que el análisis de cada sujeto bajo las mismas categorías se indica en los porcentajes mostrados en la Figura 3.

Respetando los textos, tal como fueron escritos por los estudiantes, la mayoría de ellos manifiesta la presencia de competencias emocionales bajo la categoría de cercanas al bienestar, por encima de aquellas competencias emocionales que se alejan de él, indicando con frecuencia en los reactivos frases alentadoras como las que a continuación se citan. P1 (27, M): “Las cosas van bien”; P2 (25, M): “Tranquilo tú puedes”; P6 (25, M): “Nada de lo que digan puede afectar mi autoestima”; P7 (22, F): “Resaltar mis cualidades: capaz, tenaz, inteligente”; P9 (32, M): “Siempre se aprende algo nuevo”. En menor proporción se encontraron competencias emocionales bajo la categoría de aquellas que se alejan del bienestar en afirmaciones como P1 (27, M): “Soy introvertido”; P2 (25, M): “Siento miedo”; P3 (24, F): “Estoy preocupada”; P7 (22, F): “Tímida y reservada”; P9 (32, M): “Siento frustración cuando no entiendo o cuando no sé alguna respuesta”.

Por su parte, el maestro manifestó la presencia de 39 competencias emocionales de las cuales 74% son cercanas al bienestar y 26% lejanas al mismo. Esto indica que el maestro, al igual que el grupo, cuenta con competencias emocionales mayormente cercanas al bienestar, inferido esto de los reactivos con expresiones como: “soy cariñoso”, “presto ayuda”, “respeto”, “satisfacción”, “libre” “me gusta sentir intensamente”. Respecto a las competencias lejanas al bienestar, el maestro las expresa como: “soy agresivo de palabra”, “reservado”, “terco”, “si lastimo, me perturba”, “preocupación”, “frustración”.

Sobre la pregunta 11 hecha a los alumnos, el total del grupo respondió afirmativamente que se sintieron acompañados emocionalmente por el maestro, dejándolo ver en afirmaciones como: P1 (27, M): “Comprendía mi situación, me motivaba”; P2 (25, M): “Sentí su interés por el bienestar de los alumnos”; P3 (24, F) “Da consejos de vida y te alienta”; P4 (23, M):

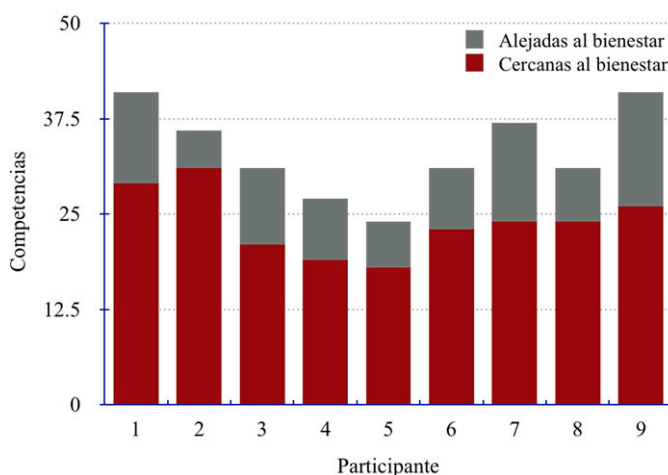


Figura 2. Competencias en función del participante

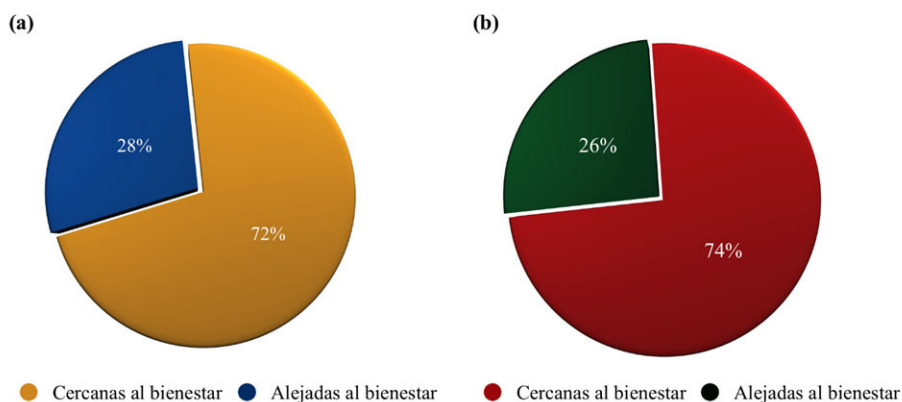


Figura 3. Competencias totales de (a) los participantes y (b) del docente

“Preguntaba si habíamos dormido bien o si habíamos desayunado”, “se preocupa”; P5 (28, M): “Se toma el tiempo para explicar, es amable”; P6 (25, M): “Inspiraba al enseñar”; P7 (22, F): “Preguntaba cómo nos sentíamos, nos daba consejos para la vida”; P8 (25, F): “Fue accesible, trabajaba en nuestras debilidades”; P9 (32, M): “Se preocupaba por el conocimiento que queríamos, preguntaba si habíamos entendido bien”.

En relación directa, se denota en las respuestas del maestro una constante manifestación por buscar el bienestar de sus alumnos, reportando aquí las frases más ilustrativas que lo demuestran: “me encanta compartir lo que tengo”, “que los alumnos comprendan lo que expongo”, “que los alumnos sean ellos mismos”, “los oriento a buscar información”, “mi relación con los estudiantes es muy buena, de mutuo respeto y colaboración de mi parte para orientarlos”, “estoy abierto al diálogo”, “en mi experiencia, cuando se da una buena relación personal con el alumno mejoran su actitud hacia la materia, mejora su rendimiento en el aprendizaje y mejora su crecimiento personal”.

La pregunta 12, incluida para los alumnos, tuvo dos objetivos: el primero ya se ha reportado en la manifestación de competencias emocionales del grupo y por cada participante; el segundo objetivo fue conocer si los estudiantes creen que su estado emocional está relacionado con su aprendizaje. Los resultados arrojan que el 88% de los alumnos creen que su estado emocional sí influye en su aprendizaje, haciéndolo manifiesto en afirmaciones como P1 (27, M): “Mi estado emocional sí influye, cuando uno no se encuentra estable es fácil distraerse”; P2 (25, M): “Indiscutiblemente, nadie aprende en momentos difíciles”; P3 (24, F): “Definitivamente sí influye, de eso depende concentrarte o distraerte”; P4 (23, M): “Si estás bien estudias más, si estás alegre eso se refleja en cómo aprendes”; P5 (28, M): “Cuando estás motivado adquieres el conocimiento de manera más natural”; P6 (25, M): “Mi rendimiento es afectado por mis emociones”; P7 (22, F): “Sí afecta la concentración y la retención de la información”; P8 (25, F): “Ayuda a captar mejor si estoy emocionalmente bien”. Sólo el 11% de los alumnos cree que su estado emocional no influye en su aprendizaje manifestándolo en frases como: P 9 (32, M): “No, de hecho, desahogo más alguna tristeza puesto que me concentro demasiado estudiando y olvido lo demás”.

La pregunta 13, que en ambos cuestionarios tuvo por objetivo encontrar la relación directa entre las competencias emocionales del maestro y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, arroja que el 89% de los alumnos creen que el estado emocional del maestro sí influye en su aprendizaje manifestándolo en afirmaciones como P1 (27, M): “Los sentimientos del docente se transmiten”; P2 (25, M): “Sí influyen los aprendizajes y anécdotas del maestro”; P4 (23, M): “Cuando el profesor está de buen humor transmite mejor lo que quiere enseñar”; P5 (28, M): “Cuando el estado emocional del docente no es óptimo uno se ofusca de preguntar”; P6 (25, M): “El estado emocional del maestro influye en la forma de enseñar”; P7 (22, F): “El estado emocional del maestro se refleja en la forma de dirigirse a los alumnos y en cómo hace llegar la información”; P8 (25, F): “Claro, logra transmitir de forma más amena el conocimiento”; P9 (32, M): “Si lo que enseña le apasiona tratará de que el alumno sienta esa misma emoción”. El 11% piensa que no influye el estado emocional del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje manifestándolo así: P3 (24, F): “Cuando el docente es muy profesional separa su parte emocional de la profesional y su estado emocional no influye”.

En tanto, el maestro a esta misma pregunta responde que se encuentra ciento por ciento convencido de que su estado emocional sí influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos dicho así: “Claro que sí influye, si yo llego molesto, la clase sale mal; en cambio, si llego contento la clase sale estupenda”.

En la Tabla 2, se muestra un extracto de la manera en que se categorizaron las respuestas, debiendo aclarar que, por razones de espacio, se enlistan algunos elementos de análisis, soslayando el resto; empero, con el análisis de todas las palabras y frases se obtuvieron los resultados que se reportan en la subsecuente sección. Para el análisis de datos cualitativos, como los descritos, existen programas de cómputo como *Atlas.ti* y *Nud\*Ist*. Dichos programas son muy útiles cuando la muestra de datos es muy grande; pero para nuestro caso, con cerca de 150 datos solamente, se prefirió hacer el análisis paso a paso para poder discriminar, con conocimiento de causa, las que a juicio de los autores no eran de utilidad.

## **5. DISCUSIÓN**

A partir del objetivo de este trabajo, que fue reportar la presencia de competencias emocionales lejanas o cercanas al bienestar de los aspirantes a la Maestría en Astrofísica del Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica, y uno de sus maestros; así como su relación en el proceso enseñanza aprendizaje, los resultados fueron los siguientes: las competencias emocionales del maestro sí influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes; ya que las respuestas de ambas partes están en consonancia con la teoría presentada por Jaude (2002) en la que presenta a las emociones y el afecto en una correlación importante con el aprendizaje, sin importar el nivel de estudios al que se esté abordando; pues las emociones están presentes en todo proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando el desarrollo humano y aumentando así el bienestar personal y social (Bisquerra, 2016b).

Sobre el desarrollo de competencias emocionales del docente, Rahayu et al. (2018) arguyen que estas promueven la mejora de aspectos en el aprendizaje del estudiante y, de acuerdo a nuestros resultados, concluimos que un maestro con un mayor número de competencias emocionales cercanas al bienestar coadyuva a formar un vínculo alumno-maestro apto para el aprendizaje y a establecer un compromiso permanente con el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes manifestaron que sus propias competencias emocionales influyen en el proceso de aprendizaje, al verse reflejados en sus procesos cognitivos como la atención, la percepción y la memoria, tal como lo aduce Jadue (2002). En sus respuestas reflejan que, cuando sus competencias emocionales se encuentran cercanas al bienestar; es decir, permeadas de sentimientos placenteros, es posible para ellos lograr un mejor desempeño académico; tal como lo indican Díaz y Hernández (2002), al citar que el estudiante estructura el conocimiento de acuerdo a sus características personales. Debe considerarse, además, que los alumnos piensan que las competencias emocionales que los alejan del bienestar por los sentimientos desagradables que provocan, causan en ellos dificultades para delimitar su influencia en la esfera del aprendizaje y, por consiguiente, les impiden un desempeño adecuado en el ámbito académico.

En la pregunta 12 del cuestionario para alumnos, se ha considerado la respuesta del participante P9 (32, M): “No, de hecho, desahogo más alguna tristeza puesto que me concentro demasiado estudiando y olvido lo demás” como una negación del hecho de que su estado emocional influye en su aprendizaje debido a que pretende dar a entender que su aprendizaje no está influenciado por su estado emocional, presumiendo que en los momentos de menor bienestar puede concentrarse lo suficiente para olvidar lo demás que pudiera distraerle.

Considerando la cantidad y cualidad de competencias emocionales encontradas en todos los participantes, incluyendo al maestro, podemos concluir que, todos se encuentran en un rango similar dentro de la presencia de competencias emocionales; y no se encuentra un número significativamente mayor o menor de aquellas competencias que se acercan o se alejan del bienestar. Lo anterior es importante considerarlo, cuando al momento de evaluar la manifestación de competencias emocionales en futuras investigaciones se detecte el caso de algún participante que presente un incremento o decremento significativo sobre los referentes ya presentados.

A pesar de no haber sido un objetivo de este estudio, resalta el hecho de la relación de competencias sociales de los estudiantes. Se encuentra que, dentro de la dimensión social, los estudiantes presentan un mayor número de competencias sociales cercanas al bienestar; sin embargo, y como posible objeto de futuras investigaciones, se señala que en la pregunta específica que busca conocer cómo son sus relaciones con las personas (pregunta 5), 7 de los 9 participantes reportan dificultades para establecer relaciones cercanas y para iniciar relaciones con personas desconocidas manifestándolo en afirmaciones como: P1 (27, M): “No son demasiado íntimas, no me gusta expresar lo que siento, distante”; P3 (24, F): “Me cuesta trabajo relacionarme por mi carácter”; P4 (23, M): “A veces son indiferentes”; P5 (28, M): “Es con pocas personas que llego a tener una relación estrecha”; P6 (25, M): “En el inicio tiendo a ser reservado”; P7 (22, F): “Suelo ser muy tímida y reservada” “Me es difícil conocer otras personas”; P9 (32, M): “En un principio cuando no los conozco no hablo”.

De aquí inferimos que, para ciertas personas, las competencias sociales son realmente necesarias para encontrarse cercanos al bienestar, mientras que para otras sucede lo contrario; esto es, el aislamiento o distancia social son situaciones que los acercan al bienestar emocional. En esta dirección, abonan autores como Bisquerra (2016b) cuando comenta que la educación emocional pretende aumentar el bienestar personal y social; incluso, Delors (1996) sostiene que uno de los pilares de la educación es la convivencia.

Para el docente, como reflexión adicional --sustentada por la propuesta de Márquez y Gaeta (2017), debe agregarse que, en su dimensión emocional, debe ser considerado como un ejemplo para sus estudiantes; no solamente porque posee los conocimientos en la materia que imparte, sino que, además, debe ser capaz de transmitir valores a sus alumnos, trabajar sobre los procesos



que faciliten una toma de decisiones con responsabilidad-- debe ser, también, una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes y, en especial, procurar para sí mismo, la adquisición y fortalecimiento de sus propias competencias emocionales; pues, con ellas, se relacionará con los alumnos y los ayudará a aprender a desarrollar en sí mismos competencias emocionales, no solamente para su uso dentro del aula, sino en todos los ámbitos de la vida a fin de aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2016b).

## **6. CONCLUSIONES**

En el presente trabajo, cuyo objetivo era encontrar la posible relación entre las competencias emocionales del docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, durante la impartición del curso de métodos matemáticos en el INAOE, se ha confirmado que, en efecto, las competencias emocionales del docente influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, se concluye también que sus competencias emocionales sí influyen en su aprendizaje: cuando sus competencias emocionales están más cercanas al bienestar, tienen mejor disposición para aprender. Asimismo, se encontró que los estudiantes en este curso reportan dificultades para relacionarse con facilidad y de manera cercana con personas nuevas en su ámbito cotidiano.

Adicionalmente, se considera como una aportación importante en este trabajo, rubricar a la dimensión emocional del maestro como un posible agente de cambio en las competencias emocionales de sus alumnos para acercarlos al bienestar, a fin de promover un impacto generalizado en la sociedad.

## **AGRADECIMIENTOS**

Extendemos nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes, sin distinción, que participaron en el curso propedéutico de Métodos Matemáticos 2019 del área de Astrofísica del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE). Así como a la Dra. Nora Hemi Campos Rivera, por lo concerniente a la concreción del método y la elaboración del instrumento. Por sus atinados comentarios para mejorar el presente documento, sean estas líneas protesta de nuestra gratitud y reconocimiento a la Dra. Yessenia Jauregui-Sánchez; gracias por estar allí. También, a José Luis Carmona Durán por su asistencia en los avatares informáticos. Finalmente, agradecemos los atinados comentarios de los árbitros anónimos que revisaron el trabajo; pues, sirvieron para enriquecerlo.

## **REFERENCIAS**

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (2019). *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016a). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*, 20-31. Recuperado de [http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R\\_BISQUERRA-1.pdf](http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf).
- Bisquerra, R. (2016b). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>.
- CEPAL (2010). *Transferencias públicas en etapas tempranas del ciclo vital: un desafío para el combate intertemporal a la desigualdad*. En Panorama Social de América Latina 2010. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1236-panorama-social-america-latina-2010>.
- Cruz, F., y Corona M. G. (2020). Juguete didáctico conducente a desarrollar el pensamiento algebraico en educación preescolar. *Revista El Cálculo y su Enseñanza Enseñanza de las Ciencias y la Matemática* (En prensa).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Compendio). 1-47. UNESCO. Paris. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa).
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Fragoso, L. R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 10-125. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000074>.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Hymel, S., y Ford, L. (2014). School Completion and Academic Success: The Impact of Early Social-Emotional Competence. *School success*, 17-22. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-success.pdf>.
- Jadue, G. (2002). Factores Psicológicos que Predisponen al Bajo Rendimiento, Al fracaso y a la Deserción Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847012.pdf>.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1991-32296-001>.
- Márquez, M. C., y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217050478015.pdf>.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational implications*, 3-34. Basic Books. New York Recuperado de [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf).
- Rahayu, S., Ulfatin, N., Wiyono, B. B., Imron, A., y Wajdi, M. B. N. (2018). The Professional Competency Teachers Mediate the Influence of Teacher Innovation and Emotional Intelligence on School Security. *Journal of Social Studies Education Research*, 9 (2), 210-227. Recuperado de <https://www.jsser.org/index.php/jsser/article/view/266/259>.
- Rendón, U. M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11 (2), 237-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>.
- Roso, B. F., Pades, J. A., y García, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691715004852?via%3Dihub>.
- Segal, J. (1997). *Su Inteligencia Emocional, Aprenda a Incrementarla y a Usarla*. Barcelona: Grijalbo.
- Valiente, C., Swanson, J., y Eisenberg, N. (2011). Linking Student's Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Dev Perspect.*, 6 (2) 129-135. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3482624/>.