



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número:3 Artículo no.:12 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2020.

TÍTULO: Factores docentes asociados a la reprobación en Educación Media Superior.

AUTORES:

1. Dr. David Fernando Lozano Treviño.
2. Dr. Lauro Maldonado Maldonado.

RESUMEN: El objetivo de la presente investigación es señalar la asociación entre los constructos de apoyo docente, empatía e inclusión con la variable reprobación en Educación Media Superior en México. El estudio fue no experimental, descriptivo y correlacional con una muestra de 74,145 estudiantes de 3,011 planteles, representando los 32 estados de México. Se propuso un modelo teórico que refleja las variables comprendidas en los constructos. Los resultados muestran que no existe asociación del apoyo docente, la empatía y la inclusión con la reprobación por lo que no se plantea un modelo empírico.

PALABRAS CLAVES: Apoyo docente, educación media superior, empatía, inclusión, reprobación.

TITLE: Teaching factors associated with failure in High School

AUTHORS:

1. Dr. David Fernando Lozano Treviño.
2. Dr. Lauro Maldonado Maldonado.

ABSTRACT: The objective of this research is to point out the association between the constructs of teacher support, empathy and inclusion with the variable failure in Higher Secondary Education in Mexico. The study was non-experimental, descriptive and correlational with a sample of 74,145 students from 3,011 campuses, representing the 32 states of Mexico. A theoretical model that reflects the variables included in the constructs was proposed. The results show that there is no association of teacher support, empathy and inclusion with disapproval, so there is no empirical model.

KEY WORDS: Empathy, failure, high school, inclusion, teaching support.

INTRODUCCIÓN.

Para llegar a las metas trazadas en la Educación Media Superior (EMS) se requiere conjugar una serie de características, destrezas y tácticas de estudio así como particularidades y formas de ser del propio estudiante (Vera y Mazadiego, 2010). Uno de los principales desafíos de la EMS en México es favorecer entornos donde se dé el aprendizaje (SEP, 2008). Para esto, constantemente se actualizan contenidos, procesos y metodologías de enseñanza, evaluaciones y perfiles docentes según las necesidades del sector productivo, social, y por supuesto, la de los propios estudiantes, enfocándose a su vez a incrementar los años de estudio, la eficiencia terminal y reducir los índices de reprobación (Artavia, 2005). Hoy, la postura del sector educativo mexicano es brindar a los maestros la información y las herramientas necesarias para la enseñanza de programas de estudio pertinentes (SEP, 2019).

Por otro lado, según Covarrubias y Piña (2004) de quienes menos se sabe, es precisamente de los estudiantes, ¿qué idea tienen sobre la educación?, ¿cuáles son sus necesidades, intereses?, ¿qué buscan obtener con sus resultados? Entonces, los docentes de bachillerato no sólo deben centrarse en el quehacer didáctico, en favorecer la adquisición de conocimiento, sino que deben apoyar de manera

integral la formación de bachilleres competitivos trascendiendo en sus deberes disciplinarios (SEP, 2008; y Moreno *et al.*, 2017).

Los jóvenes que estudian la EMS requieren de acompañamiento personalizado, atrayente, pertinente y flexible (Campos *et al.*, 2010). En consecuencia, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2012) (MECD) propone que los profesores deben considerar los conocimientos previos de los estudiantes así como sus aportaciones, orientando el significado de lo que aprenden y desarrollando tareas de manera en la que los propios estudiantes encuentren sentido a su formación, involucrándose en el mismo (Hernández y Cenicerros, 2018; y Rivera *et al.*, 2014); mientras que cuando se les evalúa, encuentran motivación poniendo a prueba sus aprendizajes (Valverde *et al.*, 2012).

Para los alumnos, una característica que deben tener los docentes es el conocimiento y actualización sobre los campos que imparten así como todo lo asociado con las actividades propias de la pedagogía (Covarrubias y Piña, 2004); demandan capacitaciones teóricas y actitudinales, según las necesidades de la sociedad con base en la ciencia y la tecnología del momento, además instan a contar con habilidades sociales enfocadas con el desarrollo de actitudes, valores y saber hacer las cosas (Moreno *et al.*, 2015).

Sánchez *et al.*, (2017) informan que el rendimiento académico está relacionado con los estilos didácticos de los docentes. Para Escobar (2015), los estilos y las estrategias de enseñanza inciden en el clima escolar, la participación de los estudiantes, la atención que prestan los mismos, su grado de entendimiento así como el aprovechamiento académico. Piña *et al.*, (2017) aseguran que las características adecuadas de un docente son la planeación y dirección de clase, identificar los rasgos sensitivos y afectivos de los alumnos, tener grupos felices, operacionalizar adecuadamente la autoridad en los salones y ser reconocido.

En otro orden de ideas, el 74% de los bachilleres manifestaron sentirse mal, con alguno de sus padres, la institución educativa, con amigos e incluso con las enseñanzas académicas (Fonseca, 2016); se ubica que a los problemas de abandono le suman la apatía adolescente, alimentada en su mayoría por falta de sentido en la EMS, la dinámica de la misma y el poco interés en los conceptos abordados en clase; no obstante, el profesor puede ser un factor que coadyuve a abatir o disminuir la reprobación. El interactuar con los alumnos, conlleva procesos afectivos, que guían el entorno social en la escuela, el cual puede ser adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2009); cuando los profesores son capaces de visualizar lo que siente y piensa un estudiante al prestarles atención, se genera empatía (López, 2016), de la forma de ser del docente y la manera en la que se relaciona con los estudiantes, pudiera depender el éxito o fracaso escolar (Sánchez y Gaya, 2014; y García-Rangel *et al.*, 2014).

Por otra parte, la inclusión en la educación es un evolución que abre espacios para la participación, rechaza cualquier segregación y reclama el aprendizaje equitativo (Barrio, 2009); es la participación activa de toda la comunidad escolar donde se favorece el respeto de las diferencias de cada uno y se abren espacios para la colaboración de todos (Soto, 2003), donde las opiniones son tomadas en cuenta (Gutiérrez *et al.*, 2014). Según el Ministerio de Educación de Perú (2007) dentro de las diferencias de cualquier estudiante, se encuentran necesidades educativas específicas emanadas de la dificultad para adquirir conocimiento y en donde la escuela debe estar preparada para responder satisfactoriamente.

Ciertamente, la reprobación se encuentra entre los problemas más complejos y frecuentes de las instituciones educativas (Martínez-Sánchez *et al.*, 2013). Para Corzo y Reyes (2017), las dos preocupaciones más grandes del bachillerato es la reprobación y la deserción escolar. Hace falta mayores estudios sobre las causas que generan lo anterior, principalmente en la EMS, pero es posible ubicar factores como el rezago en el aprendizaje, la pertinencia de la oferta educativa y la capacidad

de motivar y estimular a los adolescentes que estudian el bachillerato o están por ingresar a él (SEP, 2008). Algunos estudios de reprobación en EMS enfatizan deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tapia *et al.*, 1994); que al no generar en los estudiantes los conocimientos necesarios requeridos en los planes y programas de estudio se traducen en reprobación (Arroyo *et al.*, 2017); alarmante es que la reprobación es tan común, que se llega a tomar como algo habitual (Organista-Sandoval, 2010); al no interesarse por el conocimiento ni poseer hábitos de estudio, la reprobación se convierte en algo natural entre los jóvenes (Barrales *et al.*, 2015); quizás, dentro de las causas probables de la reprobación en la EMS estén la falta de orientación vocacional, falta de motivación de los estudiantes y los bajos conocimientos adquiridos (Carzo y Reyes, 2017).

Así, se fija como objetivo de esta investigación asociar los constructos fijados como Apoyo Docente, Empatía e Inclusión con la variable Reprobación en EMS.

DESARROLLO.

Apoyo docente en la EMS.

Dentro de las cualidades competitivas de un docente se encuentran: privilegiar el autoconocimiento y valoración en los estudiantes, despertar los deseos de aprender, coadyuvar en la generación de oportunidades, motivarlos en lo personal y en grupo, alentar el crecimiento y desarrollo, fomentar el respeto a la diversidad, practicar el diálogo como herramienta para solucionar diferencias, favorecer la expresión de opiniones, promover una cultura de vida sana e integrar a los alumnos en entornos escolares armónicos (SEP, 2008); el apoyo docente a los estudiantes se manifiesta cuando se establecen y aclaran objetivos fijados y temas abordados en clase, se despejan dudas, se preocupan sobre conocimientos previos de los estudiantes, se estimula la identificación de debilidades por parte del propio estudiante y se promueve el uso de diversas herramientas educativas, la investigación y el trabajo en equipo (INEE, 2016); se construyen competencias específicas (Hernández-Marin y

Castillo, 2017); y genera confianza al ser considerado, positivo, justo y saber escuchar, reconocer y celebrar el empeño puesto en las actividades (MECD, 2012).

Dentro de los roles del profesor que demanda la población estudiantil, se pueden encontrar la de orientadores, al dar guía a comportamientos y actividades; sociales, al impulsar la participación de los alumnos; pedagógicos, al estudiar conceptos importantes; de consejero, al fungir como consultor sobre temas escolares o personales de manera individual; rol de asesor, al brindar retroalimentación (Campos *et al.*, 2010); y aquellos relacionados con la puesta en práctica de principios y teorías (Urdaneta *et al.*, 2010). El objetivo es que los docentes pongan en marcha procesos formativos que impulsen el desarrollo competitivo de los alumnos a lo largo de la vida profesional y personal (Rivera, *et al.*, 2014). Además de los roles y los elementos empleados, los docentes deben favorecer el trabajo en equipo, enriquecer tareas, apoyar y motivar a los estudiantes, abordar y ampliar temas del programa, explicar y aclarar dudas, proponer soluciones a problemas, tener buena comunicación con los alumnos y saberlos escuchar además de ser empático (Fernández, 2013).

En consecuencia con lo expuesto, y en referencia a Chávez (2014) que señala que explicar conceptos pero no ponerlos en práctica trae problemas de reprobación; el rendimiento académico está relacionado con la atención y los estilos de enseñanza de los docentes (Sánchez *et al.*, 2017). Según los estudios de Hernández *et al.* (2016), las tutorías sirvieron para solventar aspectos que los alumnos no habían considerado y que les perjudicaba en su rendimiento académico, para así nivelar sus trayectorias; la aplicación de pruebas diagnósticas ayudan a tener información sobre lo aprendido en el nivel básico y planear las clases con base en los resultados (Lozano y Peniche, 2018); la retroalimentación, evaluaciones entre compañeros y el apoyo en fuentes bibliográficas alternas son herramientas efectivas que los alumnos valoran (Ramón *et al.*, 2017); precisar y aclarar los objetivos pretendidos en el curso así como las competencias a adquirir y desarrollar, los apoyos entre alumnos y la filosofía constructivista en el aula (SEP, 2013); las charlas entre maestro y alumno aportan a la

generación conjunta de conocimiento (Escobar, 2015); establecer y difundir normas de revisión y la identificación de debilidades para subsanarlas, benefician el rendimiento académico (Lemus *et al.*, 2015).

Además, para Berescluce *et al.* (2014), el buen profesor comanda la enseñanza al supervisar, establecer metas y objetivos, apoyar en la superación de obstáculos y revisar y reorientar el aprendizaje. También planea y ejecuta de manera efectiva sus clases, pregunta a los estudiantes, monitorea los avances y estimula a que los estudiantes respondan sus propios cuestionamientos (Barragán *et al.*, 2009); es sencillo, abierto, equitativo, responsable, empático, escucha opiniones diferentes, transmite sus propias experiencias, tiene disponibilidad y responde oportunamente cuando se le pregunta (Covarrubias y Piña, 2004); permite la participación activa (Moreno *et al.*, 2017); visualiza una integración armónica mediante la cooperación del grupo, la empatía y gestiona recursos que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes (De la torre y Ramírez, 2015). La interacción en el aula entre docente y alumno, simplifica la adquisición de conocimientos y habilidades (Escobar, 2015; Hernández y Ceniceros 2018); las relaciones positivas y las interacciones entre docente y alumnos son indispensables para el aprendizaje eficaz (Campos *et al.*, 2010).

La empatía docente y el aprendizaje en EMS.

Una de las principales razones de estudiar la EMS es que los jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades, aptitudes y capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y convertirse en ciudadanos participativos y propocitivos (INEE, 2011). Para lograrlo, se requiere de maestros y directivos que sean referentes de liderazgo. Ser empáticos, asertivos en sus formas de pensar, propiciar relaciones positivas y ser capaces de escuchar lo que los estudiantes piensan y sienten al interior de la escuela como al exterior, coadyuva para ejercer ese liderazgo (Reyes *et al.*, 2017); los aspectos afectivos de los alumnos se asocian con las maneras de pensar y la regulación que ejercen los estudiantes en su aprendizaje (García, 2009).

Hativa *et al.* (2001) plantearon que los maestros eficaces además de preparar y organizar las clases y ser claros en sus exposiciones de contenidos, atraen el interés al incitar a los estudios, ser entusiastas en el ejercicio de la docencia, establecer relaciones provechosas y mantener ambientes positivos en los grupos de clases; López (2016) ubicó que junto al conocimiento, el desarrollo de habilidades socioemocionales son requerimientos que demanda la sociedad, y el propio alumno, para el manejo de su vida profesional y personal; Olson y Wyett (2000) situaron la autenticidad, el respeto y la empatía como estándares afectivos desarrollados por profesores competentes; las habilidades sociales de éstos se practican mediante la comprensión de los sentimientos basándose principalmente en la empatía (López, 2016).

En otro orden de ideas, para lograr que la comunicación sea efectiva entre alumnos y profesores, se requiere propiciar espacios donde los estudiantes se puedan expresar en climas didácticos adecuados (Kopyto, 2017); para los estudiantes, probablemente, lo más importante son las relaciones con los profesores, sobre todo las que se basan en la orientación y soporte emocional e instrumental (Newland *et al.*, 2014); los contactos positivos en entre profesor y alumno mejoran el aprovechamiento académico (MECD, 2012); que adquiere sentido con base en lo estrecha que sea la relación entre ambos concretada por la empatía (Rossado, 2016). Según el autor, probablemente sea la relación la que incide en el mejoramiento del rendimiento académico además de que los alumnos se inclinan por maestros con los que se sienten agusto y les inspiran confianza; donde, por supuesto, se hagan presentes el afecto, el respeto, el diálogo y la comprensión (Artavia, 2005); los alumnos son más dedicados en aquellas unidades de aprendizaje impartidas por docentes con los que empatizan (Sánchez y Gaya, 2014); el educador que adopta una actitud empática abre las puertas al diálogo, la participación y la cordialidad (Martínez-Otero, 2011); a la aceptación, la solidaridad y la necesidad de compartir impresiones (Vente y Díaz, 2018).

Así, la empatía es tomar el lugar de otro para comprenderlo (Rossado, 2016); es el empatar la comprensión y el sentimiento de alguien con el de otro considerándose el inicio de relaciones positivas (Martínez-Otero, 2011); el factor empático en el campo de la enseñanza se refiere a la capacidad de un docente por nutrir las relaciones con sus alumnos mediante el respeto de sus opiniones, la tolerancia y ser sensible con sus necesidades (Covarrubias y Piña, 2004). Junto con el trato amable y la participación e integración escolar, la empatía es un factor que incide en el éxito académico (Fragoso *et al.*, 2016); para el INEE (2016) los profesores empáticos son aquellos que escuchan a los estudiantes dentro y fuera del aula, platican contenidos de interés y temas que influyen en sus estudiantes, destinan tiempo a ubicar el grado en que sus alumnos aprenden, proyectan confianza y son amables e incluyentes con cualquier forma de ser y de pensar.

Prácticas inclusivas de los docentes en EMS.

El bachillerato puede ser el nivel educativo donde los alumnos adquieren conciencia sobre las desigualdades sociales, la exclusión y la discriminación (Villa, 2014). Esta última se pudiera definir como tratar de manera distinta a cualquier persona debido a su condición, restringiendo así sus derechos (CNDH, 2012). Las discapacidades, el tono de piel, la raza, las maneras de comportarse, las formas de expresión, el nivel socioeconómico, el aspecto físico o hasta la manera de vestir son motivos de discriminación (Masferrer, 2016); se agrega, provenir de una familia disfuncional, ser migrante, estar en alguna situación de desventaja educativa, la marginación, problemas de conducta o malos resultados (Barrio, 2009).

Por el contrario, la inclusión en EMS se orienta a disminuir las brechas en la educación y en el aprendizaje, abarca el fomento a la participación; busca que todos sean educados especialmente aquellos que por alguna razón han sido excluidos por cualquier motivo o condición (Barrio, 2009); incluye mayor diversidad (Naranjo *et al.*, 2015); se relaciona con el logro de las metas individuales y

grupales que se han trazado, con el acceso a los servicios, la permanencia en la escuela y la participación académica (Fernández y Hernández, 2013).

Sin duda, la inclusión educativa incrementa la calidad educativa (Barrio, 2009); pues compromete a todos sus miembros, directivos, docentes, alumnos y padres de familia al interactuar con diversos estilos de vida, sociales y de aprendizaje (Gutiérrez *et al.*, 2014); además de que favorece el sentido de pertenencia de los alumnos y sus familias (Echeita y Sandoval, 2002); es equitativa y no discriminatoria (Merino, 2009); fomenta valores como la valía personal, la cooperación, la tolerancia y el respeto mutuo (Valenciano, 2009); y ofrece aceptación, comprensión, buen trato, proyecciones de desarrollo, adaptaciones de planes y programas de estudio, de la infraestructura y de las estrategias pedagógicas (MEP, 2007).

Dentro de las competencias docentes, en relación con la inclusión educativa, se encuentran erradicar cualquier tipo de discriminación y exclusión social o cultural y emplear esta acción como motivador para que todos deseen aprender y brindarse apoyo (Barrio, 2009). Los profesores que promueven la inclusión comprenden las diferencias entre alumnos, identificando y respetando sus características individuales, atendiendo a todos aquellos que por cualquier motivo se pudieran rezagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ponen en marcha actividades donde se expongan los diversos tipos de ideas, gustos o tradiciones, favorecen la expresión de opiniones y formas de pensar y promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes (INEE, 2016).

La reprobación en EMS.

Según la reforma educativa de 2013, uno de los pilares del sistema educativo es la calidad, la cual se manifiesta con el éxito académico de los estudiantes. No llegar a esta meta es una de las situaciones más comunes y complejas que enfrenta la EMS mexicana (López, *et al.*, 2011). Para Miranda (2018) los estudios científicos y las políticas empleadas en materia educativa se han centrado en aspectos

sociales y económicos, pero han dejado a un lado aspectos como la convivencia escolar, la relación entre docentes y alumnos y la integración.

La reprobación se pudiera definir como la cantidad de alumnos que no alcanzaron los mínimos requisitos para acreditar un determinado grado de estudio o unidad de aprendizaje y que por tal motivo no puede pasar al siguiente nivel (Vidales, 2009); es la resolución a la que llega un docente para no conceder los puntos necesarios sobre una materia o examen, y que por lo tanto, debe repetir la asignatura o el nivel completo (Martínez-Sánchez *et al.*, 2013); es el reflejo del bajo aprovechamiento académico (Saucedo *et al.*, 2014); es la insuficiente calidad del aprendizaje adquirido por un alumno para cubrir los conocimientos y habilidades necesarios con los que debe contar (Corzo y Reyes, 2017); es la traducción del bajo rendimiento académico en relación con el gasto público, este último conformado por la capacitación docente, el tiempo destinado a la actividad docente, la rigidez de los programas educativos, la poca atención y orientación de los alumnos que se encuentran en algún tipo de vulnerabilidad, el poco involucramiento docente en la formación del alumnado así como los estilos de enseñanza abúlicos y el desinterés de los propios estudiantes (SEP, 2008); inciden factores que tienen que ver con el ausentismo, la pasividad de los estudiantes para el trabajo académico y se asocia con la falta de cultura proactiva hacia el estudio (Arroyo *et al.*, 2017).

En efecto, la falta de actualización de los docentes, las deficientes estrategias didácticas y las cualidades de los propios estudiantes son factores causantes de los índices de reprobación (Organista-Sandoval, 2010); evidentemente se agrega el bajo rendimiento académico, la deficiente vocación del profesorado y escasa tutorización y orientación educativa (López, *et al.*, 2011); las explicaciones y las evaluaciones aplicadas por los profesores (Arroyo *et al.*, 2017); la falta de un servicio profesional docente (Ponce, 2004); obsoletas técnicas de enseñanza (Barrales *et al.*, 2015) y la evaluación tradicionalista donde no se genera responsabilidad de directivos y personal de apoyo a la calidad sino más bien simplemente no se consideran las diversas capacidades de aprendizaje de los estudiantes,

no se incorporan actividades académicas innovadoras, no se atienden las opiniones y sugerencias de los estudiantes, sólo se califican trabajos o exámenes finales, se dejan a un lado actividades y participaciones hechas durante el ciclo y no se consideran los entornos de aprendizaje que viven los estudiantes (Corzno y Reyes, 2017); no obstante, la mayoría de los estudiantes que no aprueban, caen en esta condición provocada por su insuficiente ocupación en deberes escolares dedicando poco tiempo al estudio y evitando la participación en el aula (Vidales, 2009); se da por la actitud de los alumnos y los conocimientos deficientes de grados anteriores (Corona *et al.*, 2016); el INEE (2008) ubica la imposibilidad de asistir a la escuela por falta de recursos en el hogar, las bajas proyecciones de los padres hacia sus hijos, la frustración del propio alumno por malos resultados, tener que buscar trabajo para llevar dinero al hogar, la falta de guía y apoyos escolares, programas con duración prolongada, deficiencias pedagógicas, prácticas de estudio deficientes y el desempleo.

El potencial del fracaso escolar se evidencia en los primeros ciclos de la EMS, cuando el alumno reprueba alguna materia, tiene bajos promedios o se ausenta de clases (Ponce, 2004; Vidales, 2009; Martínez-Sánchez *et al.*, 2013). La distribución porcentual de la reprobación en EMS se da de la siguiente manera: 26% en primer semestre, 21% en segundo, 16% en tercero, 12% en cuarto, 12% en quinto y 5% en sexto (Vidales, 2009). En un estudio realizado por Martínez-Sánchez *et al.*, (2013) los alumnos señalaron que las causas para reprobación fueron los problemas de comprensión con la asignatura, la inasistencia, conflictos familiares y padecer alguna enfermedad; además ubicaron que horarios mayores a las ocho horas, las relaciones escolares negativas entre compañeros o maestros, la ansiedad, reducción de horas de recreación, mala alimentación y situaciones emocionales afectan el desempeño escolar; también, no comprender las exposiciones docentes, explicaciones deficientes, la falta de interés, nula empatía y el poco tiempo destinado al estudio (Saucedo *et al.*, 2014).

Por el contrario, docentes capacitados se asocia con bajos índices de reprobación (Cuéllar, 2017); escuelas de tiempo completo, espacios de estudio amplios y equipados, las becas escolares, alimentación balanceada y el fomento a la lectura (Martínez-Sánchez *et al.*, 2013); cursos inductivos y charlas con directivos o funcionarios de educación (Saucedo *et al.*, 2014) y abordar contenidos de niveles inferiores (González, 2002).

Metodología.

El presente estudio es no experimental, descriptivo y correlacional. Se utilizó la base de datos de la Evaluación de la Oferta Educativa aplicada por el INEE (2016). La recolección de datos fue mediante cuestionarios autoadministrados. La muestra se conformó por 74,145 estudiantes de EMS de 3,011 planteles, en los 32 estados.

La construcción del modelo teórico se hizo con base en tres constructos independientes Apoyo Docente, Empatía e Inclusión y un variable dependiente, Reprobación. Las variables medibles y las preguntas aplicadas se aprecian en la tabla 1.

El primero constructo explicativo independiente, Apoyo Docente, fue conformado por acciones que el docente realiza o le demanda al estudiante: a) comunicación de objetivos, b) comunicación de temas a tratar, c) explicación clara de actividades, d) resolución de dudas, e) atención al trabajo de estudiantes, f) interés por conocimientos previos, g) interés por lo aprendido, h) solicitud de resolución de problemas por el estudiante, i) solicitud de realizar actividades artísticas, j) atención a un estilo de vida saludable, k) expresión de ideas de formas distintas, l) explicación de ideas y decisiones, m) identificación de aciertos y errores, n) solicitud de trabajar en equipo, o) petición de uso de instalaciones y recursos de la escuela y p) aplicación de conocimientos vistos en clase. Se obtuvo un nivel de fiabilidad, por medio del Alfa de Cronbach de 0.861, lo que se considera como bueno (George y Mallery, 2003) por lo que las variables miden un mismo constructo y están relacionadas (Welch y Comer, 1988).

Para el segundo, Empatía, las variables fueron las siguientes acciones del docente o consideraciones del alumno: a) disposición a escuchar dentro y fuera del aula , b) agrado por platicar sobre temas de interés o que afectan al estudiante, c) aprender de profesores, d) confiar en profesores, e) tomar en cuenta opiniones de alumnos, f) aceptación de la forma de ser y g) amabilidad del profesor. La fiabilidad expresada fue buena con 0.835.

Tabla 1. Modelo teórico.

Constructo	Variable	Pregunta en la Evaluación de la Oferta Educativa
Apoyo Docente	AD1	Los profesores nos comunican los objetivos de la clase
	AD2	Los profesores nos dicen los temas que vamos a tratar en clase
	AD3	Los profesores nos explican claramente las actividades que vamos a realizar en clase
	AD4	Los profesores resuelven nuestras dudas en clase cuando preguntamos
	AD5	Los profesores están atentos al trabajo que realizamos en clase
	AD6	Los profesores se interesan en conocer qué sabíamos de los temas antes de verlos en clase
	AD7	Los profesores se interesan en saber qué aprendimos de los temas vistos en clase
	AD8	Los profesores me piden que resuelva problemas o situaciones buscando la mejor solución
	AD9	Los profesores me piden que realice actividades artísticas
	AD10	Los profesores me piden estar atento a que mi estilo de vida sea saludable
	AD11	Los profesores me piden que exprese mis ideas de formas distintas
	AD12	Los profesores me piden que explique mis ideas o decisiones
	AD13	Los profesores me piden que identifique cuáles actividades me salen bien y cuáles no; es decir, identifico mis aciertos y errores en los trabajos que realizo
	AD14	Los profesores me piden que trabaje en equipo con mis compañeros
	AD15	Los profesores me piden que haga investigaciones o busque información de temas importantes
	AD16	Los profesores me piden que utilice la biblioteca escolar o los libros, las publicaciones periódicas, los materiales gráficos o audiovisuales del plantel para hacer tareas escolares

	AD17	Los profesores me piden que resuelva problemas o ejercicios en los que aplique los conocimientos que revisamos en clase
Empatía	E1	Mis profesores están dispuestos a escucharme dentro y fuera de la clase
	E2	Me gusta platicar con mis profesores sobre temas que me interesan o me afectan
	E3	Puedo aprender de mis profesores
	E4	Puedo confiar en mis profesores
	E5	Mis profesores toman en cuenta mi opinión para mejorar su forma de dar clase
	E6	Mis profesores aceptan mi forma de ser
	E7	Mis profesores son amables
Inclusión	I1	Los profesores y directivos entienden que cada estudiante es distinto y respetan esas diferencias
	I2	Los profesores y directivos se interesan en conocer las necesidades de todos los estudiantes
	I3	Los profesores y directivos atienden a todos los estudiantes que requieren ayuda académica o personal teniendo en cuenta que cada alumno es distinto
	I4	Los profesores y directivos organizan actividades en las que los estudiantes compartimos nuestras ideas, gustos o tradiciones para que aprendamos de nuestras diferencias
	I5	Los profesores y directivos invitan a los estudiantes a expresar su opinión dentro del plantel
	I6	Los profesores y directivos favorecen el apoyo entre estudiantes
Reprobación	R1	He reprobado alguna(s) materias

Fuente: Elaboración propia con información del INEE 2016.

El tercero, Inclusión, comprende: a) respeto a las diferencias, b) conocimiento de las necesidades, c) atención a los estudiantes que requieren ayuda, d) intercambio de ideas para aprender de las diferencias, e) estímulo a expresar opiniones y f) favorecer el apoyo entre estudiantes. El coeficiente α fue de 0.859.

Por último, para la variable dependiente, Reprobación, se tomó en cuenta el haber reprobado una o varias materias.

Resultados.

Una vez obtenidos los promedios de las variables para conformar los constructos, se procedió a obtener los estadísticos descriptivos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos.

	Media	Desv.	N
Apoyo Docente	1.9230	0.44040	43439
Empatía	1.9095	0.57045	43439
Inclusión	2.1603	0.67974	43439
Reprobación	2.5958	1.49696	43439

Fuente: Elaboración propia con información del INEE 2016.

La media de la variable dependiente, es de 2.5958. Para el presente estudio y con la finalidad de hacer comparaciones con otras variables que miden con escala de cuatro, se adecuo la escala empleada, multiplicándola por cuatro y restándole dos (Muñiz *et al.*, 2011), así, la Moda fue de 4.

El Apoyo Docente y la Empatía se ubicaron en 1.9230 y 1.9095 respectivamente, es decir, entre “siempre o casi siempre” y “muchas veces” mientras que Inclusión arrojó un resultado de 2.1603, entre “muchas veces” y “pocas veces” (tabla 2).

En seguida, se obtuvieron las correlaciones entre constructos y variable como se muestra en la tabla 3. Resalta las correlaciones negativas que hay entre Reprobación con cada uno de los constructos dependientes, Apoyo Docente (-0.114), Empatía (-0.135) e Inclusión (-0.71) así como las altas correlaciones que hay entre los constructos independientes (tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones.

	Apoyo Docente	Empatía	Inclusión	Reprobación
Apoyo Docente	1.000	0.592	0.597	-0.114
Empatía	0.592	1.000	0.652	-0.135
Inclusión	0.597	0.652	1.000	-0.71
Reprobación	-0.114	-0.135	-0.71	1.000

Fuente: Elaboración propia con información del INEE 2016.

Posteriormente, para comprobar las relaciones entre los constructos y la variable dependiente expuestos en el modelo teórico se aplicó una técnica de regresión lineal múltiple representada con la ecuación:

$$y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + e$$

Donde: X1 = Apoyo Docente; X2 = Empatía; X3 =Inclusión; y= Reprobación.

En la tabla 4 se aprecia un coeficiente de determinación R² de 0.022, el grado en el que el modelo explica el comportamiento de la variable dependiente con respecto a las independientes o bien, la relación que hay de las x con la y. Se determina que la relación entre Apoyo Docente, Empatía e Inclusión con Reprobación, es prácticamente inexistente, por lo que se acepta la no influencia de los constructos regresores en la variable dependiente. Así, con estos constructos y la variable, no se genera modelo empírico.

Tabla 4. Estadísticas de regresión para la ecuación 1.

Estadísticas de la regresión	
Coficiente de correlación múltiple	0.147
Coficiente de determinación R ²	0.022
Error típico	1.48073
Durbin-Watson	1.700

Fuente: Elaboración propia con información del INEE 2016.

Entonces, ya sea que los estudiantes de EMS reciban apoyo docente, exista empatía entre docente y estudiantes y haya acciones inclusivas en el centro escolar, esto no afectará los índices de reprobación existentes en los bachilleratos. La reprobación en EMS está dada por otros factores.

Discusión de resultados.

Con base en la información contenida en la tabla 1, se aprecia que el apoyo docente, la empatía y la inclusión no están relacionados con la reprobación en EMS. Los resultados concuerdan con lo aportado por Sánchez *et al.*, (2017) quienes vinculan el rendimiento académico con la atención que prestan los padres al desempeño escolar de sus hijos, la armonía en el clima familiar y la motivación y los hábitos de estudio de los propios estudiantes; Chimborazo y Zoller (2018) afirman que el aprendizaje se da con el tiempo que se destina al estudio, la continuación del mismo, la práctica y la reflexión de lo aprendido; Barragán *et al.*, (2009) informaron que el desempeño escolar no está en función directa con el estilo de enseñanza del docente, sino más bien con acciones específicas de éstos relacionadas con el desempeño en clase: la organización, la manera de seriar los contenidos, explicaciones claras, cuestionar a los estudiantes sobre los conceptos abordados y ser innovador en las estrategias pedagógicas más que los apoyos personalizados; la SEP (2008) plasma que en la actualidad el trabajo docente se debe direccionar a estimular el autoaprendizaje, la valoración del propio estudiante, las charlas académicas, proyecciones positivas de los alumnos, favorecer la inclusión y la integración solidaria.

Por otro lado, Campos *et al.* (2010) afirman, que el rol del estudiante supone un cambio hacia un papel donde tome el protagonismo de su propio conocimiento, administrándose en el mismo; los docentes son guías que estimulan el aprendizaje de sus alumnos por sí mismos (Berescluce *et al.*, 2014); el alumno es artífice de su propio aprendizaje, construyendo significados y dando sentido a conceptos, actividades y tareas (Escobar, 2015); las competencias actuales van dirigidas a formas innovadoras de aprender, más que a nuevas formas de instruir (Rivera *et al.*, 2014; Oviedo y Oviedo,

2017); las competencias docentes comprenden contribuciones a entornos que favorezcan el sano crecimiento del alumnado y la apertura de espacios para el aprendizaje tanto individual como en equipo, pero este último también desarrollado por ellos mismos (Sánchez *et al.*, 2017); Fernández (2013) establece que las competencias docentes se dirigen al establecimiento de objetivos, la planificación, calificación y fijar prioridades. La resolución de dudas, retroalimentación ni el interés por lo aprendido fueron mencionados.

En otro orden de ideas, la empatía tampoco se asocia con la reprobación. Lo anterior difiere con los resultados de García (2009) quien informó que cuando los docentes son al menos un poco afectivos, los alumnos incrementan sus buenos resultados, aprenden más y obtienen mayores puntajes en creatividad, solución de problemas y exámenes tipos que aborden temas de planeación de vida y carrera, además de que se comprometen más con el aprendizaje; Rossendo (2016) afirma que alcanzar un aprendizaje significativo muchas veces depende de la relación que el alumno establece con el profesor, que se ve reflejado en la empatía, adhiere que el alumno selecciona maestros con los que tiene mayor confianza y le generan un sentimiento satisfactorio además de que dedican mayor tiempo de estudio a aquellas unidades de aprendizaje impartidas por docentes con los que empatizan (Sánchez y Gaya, 2014).

En el otro extremo, Artavia (2005) delinea que más que ser empático, el docente debe posibilitar que el alumno se percate de sus errores o fallas para orientarlos a la corrección, retroalimentación y autoevaluación; Vente y Díaz (2018) consideran que la empatía y la inclusión se refieren más bien a entender a los estudiantes, respetar su diversidad, el pluralismo, la comprensión y la paz sin considerar aspectos emotivos; para determinar el perfil docente, la SEP (2012) incluye competencias como: reconocer los conocimientos previos, transmitir ideas claras, fijar métodos de evaluación, acompañar los procesos de aprendizaje, retroalimentar a los estudiantes, alentar la diversidad, motivar que los alumnos participen dentro y fuera de clase, favorecer la expresión de opiniones y formas de pensar

de manera respetuosa y fomentar estilos de vida saludables, ninguno de estos puntos señala manifestaciones afectivas o empáticas.

Los resultados no se contraponen con los de Miranda (2018) quien ubico que la deserción escolar, iniciada principalmente por resultados reprobatorios, se da en su mayoría por factores ajenos al docente: económicos, calidad de los servicios, equipamiento insuficiente y problemas familiares e individuales; además, sus resultados arrojaron que en gran medida, los procesos de abandono se dan por voluntad propia del estudiante y que son provocados por no lograr insertarse en la dinámica intelectual y social de la escuela; se establece que la disciplina rígida, la percepción de injusticia en las formas de calificar, entornos inseguros y planes y programas irrelevantes son factores de reprobación mientras que los factores propios del docente son las exposiciones imprecisas, no dominar los conceptos de la materia y la falta de destreza en atraer la atención de los estudiantes (Cuéllar, 2017), características relacionadas con la empatía, no fueron mencionados en dichos resultados.

Además, la información concuerdan con lo publicado por la SEP (2008), la cual considera que el fracaso escolar expresado por las altas tasas de reprobación se da principalmente por vacíos en los conocimientos adquiridos en secundaria; la misma SEP da peso a variables como el sistema educativo comprendido principalmente por el gasto público, tiempo de enseñanza, flexibilidad del currículo y el escaso interés y participación del propio alumno; la falta de recursos en el hogar que demanda la asistencia a clase, la necesidad de trabajar, las expectativas familiares, poca autoestima, estudios prolongados, prácticas pedagógicas deficientes y técnicas de estudio inapropiadas (INEE, 2013); Tapia *et al.*, (1994) reportaron factores de reprobación como la lejanía de la escuela, los turnos disponibles, el género, el contexto social y económico, el empeño puesto en sus estudios de secundaria y el valor que los alumnos le asignan al bachillerato; Ruiz-Ramírez *et al.* (2014) agregaron el estado civil y el nivel de aburrimiento que les provocaban los docentes; Arroyo *et al.* añadieron la

pasividad de los estudiantes en actividades escolares y la falta de hábitos de estudio; destinar poco tiempo al estudio y carecer de iniciativa para participar en clase y, en cuanto al docente, que no se hace entender o no domina los contenidos (Vidales, 2009); para Corona *et al.* (2016) la problemática principal de la reprobación son la actitud de los alumnos, los conocimientos deficientes de grados anteriores y los profesores que no se actualizan a las nuevas modalidades de enseñanza; Carzo y Reyes (2017) identificaron el ambiente social y familiar, la psicología del estudiante, sus proyectos de vida, el nivel de pobreza y las rutinas de estudio como causas de reprobación escolar.

CONCLUSIONES.

El presente estudio logra el objetivo trazado. Los resultados muestran que los constructos de Ayuda Docente, Empatía e Inclusión no se asocian con la Reprobación en EMS.

Los hallazgos reflejan que el apoyo docente conformado por la comunicación de objetivos y temas a tratar, la explicación de las actividades, la resolución de dudas, la atención docente, el interés por conocer lo que antes sabía el estudiante o lo que recién aprendió, la solicitud de resolución de problemas, la petición de realizar actividades artísticas y estar atentos a un estilo de vida saludable, la demanda de que los alumnos expresen sus ideas o decisiones de formas distintas, que identifiquen sus aciertos y errores, que trabajen en equipo, que busquen información de temas importantes, la solicitud de que utilicen la biblioteca escolar y diversos materiales didácticos y la resolución de problemas en los que aplique el conocimiento no se asocian con la reprobación.

En cuanto a la empatía que hay entre el profesor y el estudiante conformada por la disposición que tiene el docente por escucharlo dentro y fuera de la clase, las pláticas que tengan sobre temas de interés, que el docente genere confianza, tome en cuenta sus opiniones para mejorar la forma de dar la clase, acepte la forma de ser de cada uno y que sea amable, tampoco se asocia con la reprobación en EMS.

La investigación arrojó que acciones de inclusión como el respeto a las diferencias, el interés por conocer las necesidades de los estudiantes, las atenciones individuales, el intercambio de ideas diferentes, el estímulo a la expresión y el apoyo entre alumnos, no se relacionan con la reprobación en el bachillerato.

Uno de los descubrimientos que dificultó los resultados es el alto peso que, según lo expuesto en la teoría y la discusión, tienen factores como los niveles socioeconómicos, el apoyo familiar y la actitud de los propios alumnos hacia los estudios, en los índices de reprobación. Un par de retos más, es la relación que hay entre la inclusión y la reprobación, al no añadir en dicho constructo independiente variables como infraestructura, equipamiento y señalética, el resultado refleja la nula asociación, así como no haber considerado aspectos como las tutorías, asesoría y orientación psicológica en el constructo de apoyo docente. Futuros estudios que adopten estos aspectos serían convenientes.

Finalmente, algunas recomendaciones para disminuir la reprobación en EMS pudieran ser ubicar los requerimientos educativos de los adolescentes y con base en ello fortalecer las competencias docentes (Miranda, 2018); implementar cursos de capacitación y desarrollo para que los docentes se actualicen e incrementen el dominio de las materias que imparten así como la habilidad para llevar las clases (Cuéllar, 2017), el mismo autor adhiere mayor inversión en infraestructura educativa; incrementar los apoyos económicos en este nivel, principalmente en aquellas zonas rurales o indígenas que por su ubicación o densidad poblacional tienen importantes retos de accesibilidad, emprender campañas de concientización sobre las ventajas que tienen las personas al estudiar el bachillerato, impulsar la investigación científica entre los estudiantes, favorecer los grupos de trabajo entre alumnos, comprometer a los padres de familia en relacionarse con los estudios de los jóvenes (SEP, 2008); invitar a estudiantes de educación superior a apoyar la mejora del desempeño académico de los estudiantes de EMS así como priorizar las becas económicas a estudiantes de primer grado (López *et al.*, 2011); reforzar las obligaciones que tiene el estudiante por entregar tareas solicitadas y evaluar

dichas labores de manera adecuada (Arroyo *et al.*, 2017); e impulsar los grupos de estudio, las asesorías, mejoramiento de las técnicas y hábitos de estudio, promover círculos de lectura, establecer centros complementarios de aprendizaje, tutorías y ayuda psicológica (Corona *et al.*, 2016; Martínez-Sánchez *et al.*, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arroyo, E., Montes, A., Reyes, O., Zamudio-García, V. y Tapia-Castillo, D. (2017). Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan. 5(10).
2. Artavia, J. (2005). Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren estudiantes con necesidades específicas. *Revista Pensamiento Actual*. 5(6). 61-70.
3. Barragán, A., Aguilar, M., Cerpa, G. Y Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*. 33. 1-15.
4. Barrales, A., Gómez, A. y Guerrero, L. (2015). Factores que originan la reprobación en los estudiantes de bachillerato: Caso Colegio Motolinía. *Tendencias y Desafíos en la Innovación Educativa*. 881-890.
5. Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*. 20(1) 13-31.
6. Beresaluze, R., Peiró, S. y Ramos, C. (2014). El profesor como guía orientador. Un modelo docente. XII Jornadas de Redes de Investigación Docente Universitaria. España.
7. Campos, J., Brenes, O. y Solano, A. (2010). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 10(3). 1-19.
8. Chávez, M. (2014). Propuestas para superar los principales problemas educativos que enfrenta el nivel medio superior. *Presencia Universitaria*. 4(8). 48-57.

9. Chimborazo, C. y Zoller, M. (2018). Condiciones de la innovación educativa. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VI. Número: Edición Especial. Artículo no.: 13. Período: Julio, 2018.

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003890-ef2d7f027c/EE%2018.7.13%20Condicionantes%20de%20la%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf>

10. Corona, V., Reyes, S., Martínez, S. y Rivas, C. (2016). Estrategias para la disminución de los índices de reprobación en el Instituto Tecnológico de Pachuca. Revista de Sistemas y Gestión Educativa. 3(9). 62-69.

11. Corzo, C. y Reyes, C. (2017). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la escuela Preparatoria Número 3. Con-Ciencia. 4(7).

12. Covarrubias, P. y Piña, A. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 34(1). 47-84.

13. Cuéllar, D. (2017). Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

14. De la Torre, M. y Ramírez, T. (2015). Gestión del conocimiento en tutoría a través de la técnica del World Café. Presencia universitaria. 5(10). 8-16.

15. Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación. 327 31-48.

16. Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Paakat. Revista de Tecnología y Sociedad. 5(8). 1-9.

17. Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 15(2). 82-99.

18. Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*. 35(142). 27-42.
19. Fonseca, C. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6(12). 1-20.
20. Fragoso, R., Luna, A., Morales, M. y Juárez, J. (2016). ¿Qué hace felices a los niños en la escuela? Conceptos básicos y factores que influyen en la felicidad dentro de los centros escolares. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IV. Número: 2. Artículo no.21. Período: Octubre, 2016 - Enero, 2017.
- <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200003410-d8626d95ed/17-1-21%20Qu%C3%A9%20hace%20felices%20a%20los%20ni%C3%B1os%20en%20la%20escuela%20Conceptos%20b%C3%A1sicos%20y....pdf>
21. García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. 10(11). 1-14.
22. García-Rangel, E., García, A. y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumnos y sus implicaciones con el aprendizaje. *Ra-Ximhai*. 10(5). 279-290.
23. George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step y step: A simple guide and reference*. Ed. 4. Boston.
24. Gutiérrez, M., Martín, M. y Jenaro, C. (2014). El Índice para la Inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7(3) 186-201.
25. Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *Journal of Higher Education*. 72(6). 699-729.

26. Hernández, A., González, G. y Rosales, M. (2016). Crecimiento personal y académico en la relación tutor-tutelado. Casos de éxito. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: IV. Número: 1. Artículo no.13. Período: Junio - Septiembre, 2016. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200002911-59b295ba6e/4-1-13%20Crecimiento%20personal%20y%20acad%C3%A9mico%20en%20la%20relaci%C3%B3n...pdf>
27. Hernández-Marín, G. y Castillo, S. (2017). Adquisición de las competencias específicas mediante una docencia centrada en comunidades profesionales de aprendizaje. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 8(15). 1-27.
28. Hernández, L. y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? Innovación Educativa. 18(78). 171-192.
29. INEE (2009). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México.
30. INEE (2011). La Educación Media Superior. México.
31. INEE (2016). Evaluación de la Oferta Educativa. Educación Media Superior. México.
32. Kopyto, I. (2017). La relación entre docente y el estudiante. Escritos en la facultad. 13(136). 22-23.
33. Lemus, L., Torres, F., Serrano, M. y Guzmán, G. (2015). La tutoría: eje fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos de nivel superior. Innovación Educativa. 15(67). 89-110.
34. López, E., Velázquez, J. e Ibarra, G. (2011). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California. México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs4>

35. López, R. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en directivos y su impacto social. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: III. Número: 3 Artículo no.15 Período: Febrero - Mayo, 2016.

<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200002351-c2e0dc4d34/Mayo%202016%2C%20Art.15%20El%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20emocionales%20en%20directivos%20y%20su%20impacto%20social.pdf>

36. Lozano, C. y Peniche, R. (2018). Desafíos del profesorado al evaluar competencias del alumnado de bachilleratos profesionales técnicos. Sinética 51.

37. Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 14(4). 174-198.

38. Martínez-Sánchez, A., Hernández-Arzola, L., Carrillo-Méndez, D., Romualdo-Pérez, Z. y Hernández-Miguel, C. (2013). Factores asociados a la reprobación en la Universidad de la Sierra Sur. Temas de Ciencias y Tecnología. 17(51). 25-33.

39. Masferrer, C. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afroamericanos. Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa. 7(13). 1-17.

40. Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. Revista Complutense de Educación. 20(1). 33-52.

41. MECD. (2012). Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. España.

42. Ministerio de Educación de Perú. (2007). La inclusión en la educación. Perú.

43. Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. Sinética. 51. 1-22.

44. Moreno, B., Montes, T., Juárez, C. y Mejía, A. (2017). La práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. 5(1). 1-28.

45. Moreno, B., Sandoval, M. y Valdés, R. (2015). Las concepciones de los docentes sobre la tutoría. Un estudio en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2(3). 1-28.
https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200002076-023bb042f6/Mayo%202015%2C%20art.5%20Las%20concepciones%20de%20los%20docentes%20sobre%20la%20tutor%C3%ADa...pdf
46. Muñiz, C., Maldonado, L., Leyva, O., López, R., Saldierna, A., Hernández, T. Y Rodríguez, E. (2011). Hábitos comunicativos y sofisticación política. *Comunicación, Política y Ciudadanía*. 1. 237-253.
47. Naranjo, R., Mora, N. y Huilcapi, D. (2015). Seminario Desarrollo e Inclusión con Apoyo TIC. Fomento de la inclusión educativa de personas con discapacidad. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4457/articulo%>.
48. Newland, L., Giger, J., Lawler, M., Carr, E., Dykstra, E. y Roh, S. (2014). Subjective wellbeing for children in rural community. *Journal of Social Service Research*. 40. 642-661.
49. Olson, C. y Wyett, J. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*. 120(4).
50. Organista-Sandoval, J. (2010). Análisis del uso de objetos de aprendizaje en las materias de matemáticas y física de bachillerato. *Sinética*. 34. 1-16.
51. Oviedo, J. y Oviedo, E. (2017). Culturas de profesores y reformas educativas. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*. 7(14). 1-29.
52. Piña, J., Escalante, A., Ibarra, L. y Fonseca, C. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Nueva Época*. 10(41). 158-178.
53. Ponce, V. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral. *Revista de Educación y Desarrollo*. 2. 59-70.

54. Ramón, P., Aquino, S. y Alejandro, M. (2017). Evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior del estado de Tabasco, México. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*. 48. 1-17.
55. Reyes, V., Trejo, M. y Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 8(15). 1-35.
56. Rivera, L., Figueroa, S. y Edel, R. (2014). Competencias docentes para el nivel medio superior de México. *Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*. México.
57. Rossado, V. (2016). Enseñanza en la era digital: La empatía docente y el aprendizaje colaborativo. *XX Congress of the Iberoamerican Society of Digital Graphics*. Argentina.
58. Ruiz-Ramírez, R., García-Cue, J. y Pérez-Olvera, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*. 10(5). 51-74.
59. Sánchez, J. y Gaya, J. (2014). La empatía en la docencia. Junta Andalucía. España. Recuperado de: <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion>
60. Sánchez, M., Téllez, M., Sánchez, J. y Reyes, V. (2017). Conceptualizando las necesidades de actualización y profesionalización docente en el nivel medio superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 4(3). 1-33.
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200003470-d8cbed9c56/17-5-1%20Conceptualizando%20las%20necesidades%20de....pdf>
61. Saucedo, M., Hernández-Sánchez, S., Díaz, J., Bautista, S. y Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 5(9). 1-12.

62. SEP (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/pdf>.
63. SEP (2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en las modalidades no escolarizada y mixta. México. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/pdf>
64. SEP. (2008). Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. México.
65. SEP. (2013). Normatividad académica para el personal docente del bachillerato general modalidad escolarizada. México. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/infor.pdf>.
66. SEP. (2015). Análisis del Movimiento Contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. México. Recuperado en: http://www.sems.gob.mx/reporte_abandono.pdf.
67. SEP. (2019). Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. México.
68. Soto, R. (2003). La inclusión educativa, una tarea que le compete a toda la sociedad. *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*. 3(1) 1-16.
69. Tapia, M., Tamez, A. y Tovar, A. (1994). Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 24(1 y 2). 107-128.
70. Urdaneta, M., Aguirre, R. Y Guanipa, M. (2010). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. 2(2). 111-134.
71. Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. 1 13-24.
72. Valverde, J., Revueltas, F. y Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60. 51-62.

73. Vente, R. y Díaz, E. (2018). La formación emocional del docente. Una consideración necesaria para su profesionalización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 6(Ed. Especial). 1-28. https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200004048-6fbb270b25/EE%2018.11.13%20La%20formaci%C3%B3n%20emocional%20del%20docente....pdf
74. Vera, A. y Mazadiego, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*. 14. 53-58.
75. Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de la Universidad Mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 7(4). 320-341.
76. Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*. 14(64). 33-45.
77. Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques and Applications*. Estados Unidos.

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. David Fernando Lozano Treviño.** Doctor en Filosofía con especialidad en Administración. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. davidflozano@gmail.com
- 2. Lauro Maldonado Maldonado.** Doctor en Filosofía con especialidad en Ciencias Políticas. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. lamaldon@hotmail.com

RECIBIDO: 8 de enero del 2020.

APROBADO: 17 de febrero del 2020.