



*Relaciones de poder y su influencia en la inteligencia emocional de adolescentes*

*Power relations and their influence on the emotional intelligence of the teenagers*

*Relações de poder e sua influência na inteligência emocional de adolescentes*

Diego Fernando Reyes-Villegas <sup>I</sup>

[dreyesvillegas@gmail.com](mailto:dreyesvillegas@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0259-0975>

Varna Hernández-Junco <sup>II</sup>

[varnah47@gmail.com](mailto:varnah47@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7864-6723>

**Correspondencia:** [dreyesvillegas@gmail.com](mailto:dreyesvillegas@gmail.com)

Ciencias de la educación

Artículo de investigación

\***Recibido:** 07 de junio de 2021 \***Aceptado:** 25 de junio de 2021 \* **Publicado:** 02 de julio de 2021

- I. Ingeniero en Ecoturismo, Estudiante de posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato (PUCESA), Ambato, Ecuador.
- II. Licenciada en Psicología, Máster en Dirección, PhD en Ciencias Técnicas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato (PUCESA), Ambato, Ecuador.



## Resumen

En el presente trabajo se analizaron las dinámicas de poder que se suscitan en el espacio áulico entre profesores y estudiantes, y, cómo tales prácticas inciden en la inteligencia emocional de los estudiantes. La investigación surgió a partir del ejercicio de poder asumido por los profesores de la Unidad Educativa Sagrada Familia, mediante técnicas dogmáticas, por lo que, el objetivo fue determinar la influencia de las relaciones de poder sobre la inteligencia emocional de los estudiantes de Básica Superior, con un enfoque mixto, cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo, correlacional, explicativo y etnográfico. La muestra estuvo compuesta por diez docentes y 135 estudiantes de dicha unidad. Los métodos utilizados fueron la entrevista estructurada y el cuestionario. A partir del análisis descriptivo, comparativo, correlacional y de regresión, se determinó que las relaciones de poder se ejercen en dos direcciones: desde los profesores hacia los estudiantes y viceversa, a partir de la contra respuesta que surge en el aula por parte de los estudiantes, se constató, además, la relación e influencia entre ambas variables. Este estudio aborda la dinámica de los mecanismos de poder ejercidos en el aula y su incidencia directa en las respuestas emocionales de los estudiantes.

**Palabras clave:** Relaciones de poder; Inteligencia emocional; Técnicas de poder; Mecanismos de resistencia.

## Abstract

In the present work were analyzed the power dynamics that are raised in the classroom space between teachers and students, and how this practice affects the emotional intelligence of the students. The research arose through the power exercise of power of the teachers of the “Unidad Educativa Sagrada Familia”, through dogmatic techniques, so that, the aim was determined the influence of the power relationship over the emotional intelligence of the students of the high school, with a mixed, quantitative, non-experimental cross-sectional approach, descriptive, correlational and explanatory and ethnographic. The sample was built by ten teachers and 135 students of this school. The used methods were the structured interview and the questionnaire. From the descriptive, comparative, correlational and regression analysis, it was determined that power relations are exercised in two directions: from the teachers to the students and so on from the counter answer that arises in the classroom by the students. In addition, the relationship and

influence between both variables was verified. This study addresses the dynamics of the power mechanisms exercised in the classroom and their direct impact on the emotional responses of students.

**Keywords:** Power relations; Emotional intelligence; Power Techniques; Resistance mechanisms.

### **Resumo**

No presente trabalho, foram analisadas as dinâmicas de poder que surgem no espaço da sala de aula entre professores e alunos e como tais práticas afetam a inteligência emocional dos alunos. A pesquisa surgiu a partir do exercício de poder assumido pelos professores da Unidade Educacional da Sagrada Família, por meio de técnicas dogmáticas, portanto, o objetivo foi determinar a influência das relações de poder na inteligência emocional dos alunos do Ensino Superior Básico, com uma abordagem mista, quantitativa, abordagem transversal não experimental, descritiva, correlacional, explicativa e etnográfica. A amostra foi composta por dez professores e 135 alunos da referida unidade. Os métodos utilizados foram a entrevista estruturada e o questionário. A partir da análise descritiva, comparativa, correlacional e de regressão, determinou-se que as relações de poder se exercem em duas direções: dos professores para os alunos e vice-versa, da contra-resposta que surge em sala de aula pelos alunos. relação e influência entre as duas variáveis também foi encontrada. Este estudo aborda a dinâmica dos mecanismos de poder exercidos em sala de aula e seu impacto direto nas respostas emocionais dos alunos.

**Palavras-chave:** Relações de poder; Inteligência emocional; Técnicas de poder; Mecanismos de resistência.

### **Introducción**

El campo educativo representa un ámbito de suma importancia para el desarrollo de los países, por ende, su perfeccionamiento se ve influenciado, de manera constante, por diversos factores inmersos en este. Dentro de las aulas, se destaca la labor que el docente desempeña para conseguir un aprendizaje significativo en los estudiantes; las relaciones de poder se ejercen desde la figura del profesor, como ente conductor del proceso docente- educativo, pero también, desde el estudiante, quien puede mostrar determinada resistencia a las disposiciones del docente. En el manejo de estas relaciones juega un papel importante la inteligencia emocional, entendida como

la capacidad enmarcada dentro de los ámbitos personales y sociales del individuo, para su adecuado desarrollo emocional y comunitario dentro de su entorno (Jurado, 2009).

Para Escalera (2015), es importante que se analice los esquemas de poder que surgen en los espacios educativos, lugares que, durante los primeros años de vida, funcionan a modo de microcosmo social. Es en la escuela, donde el niño aprende a interrelacionarse con personas ajenas a su familia, donde desarrolla habilidades sociales, que pueden verse comprometidas si el ejercicio de poder es demasiado dogmático o despótico.

Uno de los objetivos del Ministerio de Educación de Ecuador (Lineamientos curriculares, 2009) es: “Contrastar las relaciones de poder en la convivencia humana mediante la diferenciación entre poder y dominación” (p.13); en este orden de pensamiento la investigación sería pertinente, en la medida que analiza el ejercicio de poder en el espacio áulico y su influencia en la inteligencia emocional de los estudiantes.

El presente estudio surge a raíz de la situación observada en el nivel de básica superior de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato, donde se constata, a partir de métodos empíricos, que el ejercicio de poder, por parte de los docentes de varias asignaturas hacia los estudiantes, suele ser rígido y normativo, por lo que, los discentes presenten deficiencias en cuanto a las competencias sociales como, por ejemplo: falta de empatía y carencia de motivación para realizar trabajos grupales. A la vez, en el ámbito personal se han detectado estudiantes con bajo autocontrol de sus emociones.

Ante esta problemática, se formula el problema científico, el cual hace referencia a ¿cómo inciden las relaciones de poder dentro del aula de clases en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de básica superior de la unidad educativa?, para darle respuesta se plantea como objetivo general determinar la influencia de las relaciones de poder sobre la inteligencia emocional de los estudiantes dentro del aula de clases, para poder de esta forma, sistematizar los referentes teóricos y metodológicos sobre los dispositivos de poder y el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de las aulas de clase; segundo, caracterizar la situación actual de las relaciones de poder y la inteligencia emocional de los estudiantes de básica superior de la unidad educativa, para así, analizar la influencia de las relaciones de poder en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado. La hipótesis planteada es la siguiente: Las relaciones de poder ejercidas en el aula por los docentes influyen en la inteligencia emocional de los estudiantes.

## Revisión teórica

Las relaciones de poder, como define Foucault (1985), citado en Hernández y Reyes (2011), consiste en una pugna de fuerzas que se hace evidente entre dos o varios individuos; es importante destacar que estas relaciones tienen características omnipresentes e inmanentes y no solo se proyectan al dominio físico o monetario, de los más fuertes a lo más débiles, sino que en ocasiones los últimos generan una resistencia. De una manera sutil, en un ambiente armónico y equilibrado pueden surgir las relaciones de poder, con lo cual el docente regula y adecúa a su conveniencia el comportamiento de sus discípulos, para obtener los resultados deseados que, reproducen sistemas de verdad y saber (Foucault, 1984).

Al respecto, plantean Hernández y Reyes (2011), que convencer y no imponer ha de ser una premisa a tener en cuenta por el docente, pues en ocasiones los estudiantes ofrecen oposición a lo dictado por el profesor, hecho que evidencia que las relaciones de poder se dan en dos direcciones en el aula: de profesor a estudiante, y de estudiante a profesor. En muchas oportunidades, las valoraciones de los estudiantes pudieran ser, incluso, contradictorias y carentes de lógica, pero entonces, donde la inteligencia emocional, el autocontrol del profesor, deben jugar un papel protagónico en la búsqueda de soluciones en el micro ambiente escolar.

Existen varios estudios que abordan las dinámicas de poder, entre ellos se encuentra el realizado por Austira y Castañeda (2014), donde miden el nivel y persistencia de las relaciones de poder que existen dentro del aula de clases, a partir de la premisa, que estas se presentan como resultado de la interacción entre los miembros del colectivo educativo. Para el presente estudio es importante esta conclusión, en la medida que evidencia el carácter bidireccional de las relaciones de poder ejercidas dentro del aula.

Destacan estos autores, ocho técnicas de poder ejercidas por el docente: vigilancia (monitorear el cumplimiento de una actividad, relacionada al desarrollo pedagógico dentro del aula), normalización (norma estándar que evoca el maestro, al momento de imponer ejemplos en el estudiante), exclusión (definir en el estudiante lo ajeno a la norma), clasificación (creación de grupos clasificados según las características del aprendizaje), distribución (se organiza los cuerpos en el espacio según diferentes características), individualización (se caracteriza individualmente el accionar académico, comportamental de un estudiante), totalización (se dota de carácter

colectivo a una acción) y regulación (establece diversas normas o reglas que traten de regular el comportamiento de los estudiantes dentro del aula).

Las técnicas mencionadas son importantes para este estudio, ya que, en la relación docente estudiante, se convierten en un instrumento que garantizan un adecuado comportamiento y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las técnicas que se destacan en el presente estudio, son: la normalización, la distribución, la totalización y la regulación, debido a que se constató que son recurrentes dentro del ejercicio docente de los maestros, con el objetivo de garantizar normas y reglas que regulen el adecuado desarrollo de la clase y fomenten comportamientos adecuados en los alumnos, mediante la distribución del espacio físico del aula de clases.

Por su parte, Hernández y Reyes (2011), enfocan la temática del ejercicio de poder desde la perspectiva de los estudiantes y demuestran la resistencia al poder no legitimado expuesto en ellos. Este criterio es importante, ya que demuestra que el poder como tal, no solo se expresa mediante el individuo legitimado, en este caso el docente, sino que en ocasiones puede surgir a partir de la respuesta de resistencia del alumnado, así, tal resistencia se genera por factores estimulantes, entre los que se encuentran: la inexperiencia del docente y el contexto social.

Así, en toda relación de poder aparece un explotador y un explotado. El docente juega el papel de explotador y sus educandos el de explotados, al exigirle el cumplimiento de tareas, conocimientos y actividades cognitivas a desarrollar y cumplir, incluso, con tiempo reducido de entrega, y, finalmente, evaluarlos como recompensa o no al trabajo entregado o expuesto, en dependencia de su cumplimiento y calidad, como expone Marx (1981) citado en Hernández (2006).

Las dinámicas de poder que se ejercen en el aula pueden generar cierto desequilibrio entre los estudiantes, si el docente no logra manejarlas de forma correcta, por lo que es necesario que los profesores actúen a partir de diversas herramientas de inteligencia emocional, elemento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Acosta, 2018).

La inteligencia emocional, según Gardner (1993), uno de los principales estudiosos del tema, es: “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta” (p.40), citado en Goleman (1999). Esta concepción destaca el control de sentimientos y emociones para ofrecer una respuesta

conductual a nivel personal y social, que garantice el éxito de las relaciones con los semejantes, en cualquier contexto que estas se desarrollen.

En la presente investigación se adopta la definición de Calviño (2017), pues delimita ambos núcleos dentro del concepto de inteligencia emocional y señala las competencias sociales, enfocadas en la interrelación social con el otro, y las competencias personales, dirigidas al conocimiento y control que tiene el individuo sobre sí mismo. Las relaciones de poder ejercidas por el docente pueden incidir sobre ambas competencias, y justamente, en el presente estudio se analiza la forma en que lo hacen. La anterior afirmación se complementa con lo planteado por Goleman (1999), al considerar a las relaciones personales como la capacidad innata del individuo de dominarse a sí mismo, gestionando de forma coherente y oportuna las angustias y tensiones, su excitación, impulsos y necesidades, llegando de forma competente a mantener una gran capacidad adaptativa de sosiego interno ante diversas situaciones.

De esta manera se puntualiza que, las competencias sociales articulan dos elementos claves: la inteligencia interpersonal y la conciencia social. Para Hernández (2018), la inteligencia interpersonal está determinada por las habilidades que desarrollan los individuos para entender a los otros, se basa en entender las necesidades y demandas del prójimo, para responder adecuadamente a estas. Las competencias sociales, surgen con la evolución del hombre, desde la antigüedad y una evidencia de ello, es la manera natural y rudimentaria en que los niños buscan un acercamiento e interacción con sus pares, con ciertos rasgos de regulación interna, para su propia satisfacción y la del otro individuo (Acosta, 2018).

En conclusión, se puede agregar que dentro de los componentes de la inteligencia interpersonal surge el manejo de relaciones sociales, medio por el cual se logra una integración interna y externa de respuesta social, para nivelar y estabilizar las necesidades internas fisiológicas y psíquicas de la persona con la respuesta interactiva con sus pares, y generar adecuados medios de respuesta para la relación en el contexto adaptativo de la persona (Calviño, 2017).

Finalmente, la conciencia social se relaciona a la idea de que el individuo asume que no es un ente aislado, y que depende de la interacción con sus semejantes para desarrollar un aprendizaje personal y comunitario a largo plazo. Al respecto, Jurado (2009) plantea que la conciencia social promueve “la capacidad de entendernos con los demás y relacionarnos adecuadamente” (p.1). Por lo tanto, gracias a la conciencia social, se puede interpretar, entender y responder eficientemente a las demandas sociales del contexto, para obtener múltiples beneficios comunitarios en el proceso.

## Métodos

El diseño de la investigación es mixto, en tanto articula aspectos cualitativos, para la descripción y comprensión de las variables objeto de estudio: inteligencia emocional y relaciones de poder que presentan los docentes y estudiantes; de tipo etnográfica, debido a que facilita el estudio del comportamiento de los sujetos mediante el estudio de sus acciones e interacciones a partir de sus percepciones; además, se fundamenta en aspectos cuantitativos que permiten demostrar factualmente la hipótesis declarada Hernández, (2010), a través de una investigación no experimental, transeccional, al realizar observaciones en los sujetos de estudio durante un momento único del trabajo, con un alcance descriptivo, correlacional y explicativo, al analizar las características de ambas variables, la relación e influencia entre ellas.

Para la investigación propuesta se identifican dos variables: las relaciones de poder, (independiente) y la inteligencia emocional (dependiente), ambas de carácter cualitativo ordinal. Las relaciones de poder poseen tres dimensiones: las técnicas de poder ejercidas por el docente, los mecanismos de resistencia ofrecidos por los estudiantes y las técnicas de poder y resistencia ejercidas por los estudiantes.

La primera dimensión posee ocho subdimensiones, cada una con un indicador: vigilancia (frecuencia de vigilancia), exclusión (descripción de ejemplos que evocan comportamientos que no están acorde a las normativas de la institución o del docente), normalización (frecuencia con que se evocan estándares de comportamiento y estilos de vida), clasificación (clasificación de los estudiantes según sus características), distribución (garantiza el buen funcionamiento de los grupos), individualización (culpabiliza a un solo estudiante por mal comportamiento del grupo), totalización (generalización de los resultados obtenidos por los estudiantes a todo el grupo) y regulación (establecimiento de normas del trabajo de grupo), apatía (número de estudiantes que muestran desinterés hacia el docente).

La segunda dimensión tiene una subdimensión relacionada con el indicador apatía (actitud de desinterés, desidia o escaso compromiso hacia la asignatura). La tercera dimensión tiene dos subdimensiones, cada una con un indicador: contra regulación (cantidad y formas en qué se hace caso omiso o no se respetan las disposiciones del docente) y contra normalización (resistencia y contraposición a modelos planteados por el maestro).

En cuanto a la inteligencia emocional, se evalúan dos dimensiones planteadas por Domínguez (2017): competencias interpersonales e intrapersonales. La primera dimensión se divide en seis subdimensiones: empatía (E), comunicación (C), asertividad (A), trabajo en equipo (TE), gestión de problemas (GP) y liderazgo (L); y la segunda dimensión en: autoconciencia emocional (AE), autoconcepto (AP) y autocontrol emocional (AC).

Con respecto a los docentes, se aplica en primera instancia una entrevista estructurada, elaborada para la investigación, compuesta por 19 interrogantes, que indagan sobre el ejercicio de poder de los docentes, y si han presenciado una contra respuesta, oposición o resistencia por parte del grupo de alumnos. Por otra parte, se emplea el cuestionario de relaciones de poder al mismo grupo de maestros, dicho instrumento está compuesto por 22 ítems y permite levantar información sobre las dimensiones de técnicas de poder y elementos de resistencia percibidos dentro del ejercicio pedagógico. Se aplica, además, un cuestionario para medir la inteligencia emocional de los estudiantes en el aula, formado por 62 ítems. Ambos cuestionarios son valorados en una escala tipo Likert del 1 a 4, siendo: 4 (Siempre), 3 (Casi Siempre), 2 (En ocasiones) y 1 (Nunca). La población objeto de estudio son diez docentes que imparten clases en los años académicos octavo, noveno y décimo en la Unidad Educativa y 135 estudiantes de estos años académicos.

Para la aplicación de los instrumentos se emplea la herramienta virtual Google Formularios, posteriormente se analiza la información obtenida con el software estadístico SPSS versión 20. Se utiliza la estadística descriptiva (mediana, mínimo y máximo), no paramétrica (correlación de Spearman para analizar la relación entre las variables y Kruskal Wallis para comparar los grupos de estudiantes), pues los resultados no poseen una distribución normal (Shapiro Wilk para relaciones de poder, significancia entre 0.00-0.04 y Kolmogorov Smirnov para la inteligencia emocional, significancia de 0.00 en todos los ítems); se emplea además, tablas de contingencia, el Alpha de Cronbach para verificar la fiabilidad de los instrumentos, y la regresión con los coeficientes de Cox y Snell, Nangelkerke y McFadden para examinar la influencia entre las variables.

En el ámbito cualitativo se utiliza el análisis de contenido para analizar el discurso de los sujetos recogidos en la entrevista, las cuales se graban, con previo consentimiento informado, y revisada la transcripción realizada, se ejecuta la codificación línea a línea, creándose códigos en vivo mediante la codificación abierta (confeccionándose referencias conceptuales, y su correspondencia

con constructos teóricos), generándose categorías en función del discurso de los sujetos (Poveda, Mora, Lara y Naranjo, 2016).

## Resultados

Se muestran los resultados del análisis cualitativo, seguido del análisis cuantitativo, demostrándose la fiabilidad de los instrumentos aplicados a través del Alfa de Cronbach. El análisis cuantitativo de las variables se realiza de manera jerárquica, mostrando las dimensiones/subdimensiones mejor percibidas (mediana 3 y 4) y menos percibidas (mediana 1 y 2) observadas a través de las medidas de tendencia central, los resultados se muestran a nivel de dimensiones para ambas variables. Se presentan las tablas de contingencia, para verificar si la variable dependiente varía en función de variables sociodemográficas, se analizan las diferencias entre los niveles de los cursos (Kruskal Wallis), y la relación entre ambas variables.

Respecto al cuestionario aplicado para estudiar las relaciones de poder, se obtiene el Alfa de Cronbach por preguntas, el cual oscila entre 0,871 a 0,922, con un valor general de 0,888. Para la variable inteligencia emocional, oscila entre 0,898 a 0,907, con un valor general de 0.903, lo que demuestra que ambos instrumentos poseen una alta fiabilidad.

Se inicia el análisis cualitativo de las relaciones de poder, a partir de la realización de la entrevista estructurada, con la codificación abierta mediante los códigos en vivo, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Ejemplos del proceso de codificación abierta

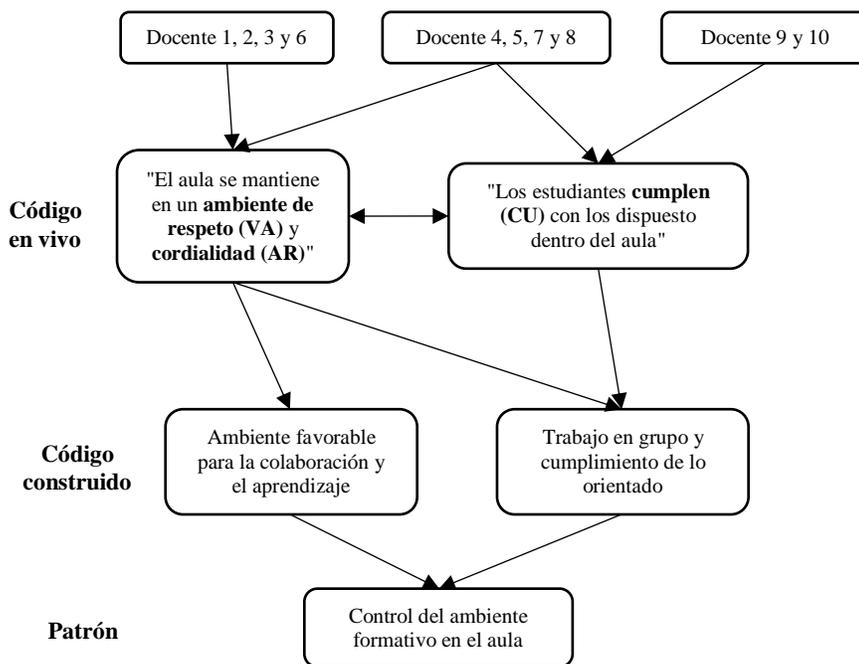
| Pregunta   | Categorías resultantes | Códigos | Frecuencia | Código en vivo | Memos  |
|--|------------------------|---------|------------|----------------|--|
| ¿Durante su labor pedagógica, vigila el cumplimiento de actividades que sus estudiantes desarrollan? | Aprendizaje            | AP      | 1          | "aprendizaje"  | Facultad inherente de los individuos para adquirir destrezas o habilidades |
|  | Corrección             | CO      | 1          | "corrección"   | Proceso para identificar errores y mejorarlos                              |
|  | Cumplimiento           | CU      | 1          | "cumplen"      | Alcanzar lo planificado  |
|  | Entendimiento          | EN      | 1          | "entendieron"  | Facultad para captar un contenido  |
|  | Control                | CT      | 1          | "controlar"    | Medio de manejo de una circunstancia                                       |
| ¿Suele establecer modelos estándar de comparación  | Evidencia              | EV      | 1          | "evidencia"    | Medios de verificación del algo.   |
|  | Personalidad           | PE      | 1          | "personalidad" | Rasgo característico del ser de un individuo                               |
|  | Asimilar               | AS      | 1          | "asimilando"   | Captar alguna premisa  |

|   |                |    |   |                  |  |
|---|----------------|----|---|------------------|--|
| para analizar a comportamientos y estilos de vida de sus estudiantes? | Daño emocional | DE | 2 | "daño emocional" | Afectación emocional en un individuo                                       |
|   | Modelo         | MO | 2 | "modelo"         | Estereotipo sobre algo determinado   |
|   | Conocimientos  | CN | 2 | "conocimiento"   | Asimilación teórica de algún tema  |
|   | Habilidades    | HB | 2 | "habilidades"    | Formas de actuar ante circunstancias específicas                           |
|   | Contenidos     | CD | 1 | "contenido"      | Medio programático de una asignatura                                       |
|   | Entendimiento  | EN | 2 | "entender"       | Facultad para captar un contenido  |
|   | Referente      | RF | 2 | "referentes"     | Forma establecida de actuar  |
|   | Aprendizaje    | AP | 1 | "aprender"       | Facultad inherente de los individuos para adquirir destrezas o habilidades |

Fuente: Elaboración propia.

A modo de ejemplo, en el discurso de los docentes sobre si usualmente en el grupo se toman decisiones que van en contra de las disposiciones del docente, manifiesta un ambiente positivo, en la codificación abierta (código en vivo), axial (código construido) y selectiva (patrón), figura 1. Los resultados muestran un estado favorable en el aula, pues los mecanismos de poder aplicados por los docentes no presentan de forma general, resistencia por parte de los estudiantes.

Figura 1: Ejemplo del análisis de contenido.



Fuente: Elaboración propia.

Se determinan las frecuencias de aparición de los códigos en el discurso de los docentes y el porcentaje que representan de las posibilidades totales de aparición, con el objetivo de visualizar su representatividad. A continuación, se relacionan estos códigos con los tres elementos definidos: Elementos de resistencia de los estudiantes (dimensiones: Técnicas de poder y resistencia, y Mecanismos de resistencia ejercidas por los estudiantes), Aspectos académicos emocionales axiológicos y físicos, y Factores y estrategias disciplinarias de los docentes (dimensión: Técnicas de poder ejercidas por los docentes), ver Tabla 2.

En relación, con los Factores y estrategias disciplinarias referentes al aspecto académico, los docentes entrevistados buscan sobre todo el control de las actividades académicas y evaluativas dentro del aula, con el objetivo de alcanzar un cumplimiento (7,37%) de varios requerimientos relacionados al aprendizaje (7,37%), entendimiento (6,32%), al alcance de los objetivos de aprendizaje (1,58%) y así buscar un mejor desempeño académico (2,11%). Mediante sus respuestas, los docentes muestran que son conscientes que ciertas estrategias disciplinarias pueden mermar aspectos emocionales de los estudiantes, por lo que evitan en la mayoría de las situaciones aplicarlas, sobre todo al referirnos a la individualización (6,84%), a la comparación (0,53%), a la imposición (0,53%) ante diversas reglas de la clase ya que, podría derivar en una baja autoestima (0,53%) y un daño emocional (3,16%).

Al referirse a los aspectos axiológicos (subdimensión: Clasificación), los docentes presentan otra percepción de este ámbito, ya que, al relacionarlo con la formación del individuo, tienden a aplicar varias estrategias disciplinarias de forma inconsciente como, por ejemplo: el modelo de comportamiento, el cual hace referencia a instaurar en los estudiantes un referente conductual y actitudinal al cual deben aspirar (9,47%), el incentivar referentes de vida (5,26%), el prohibir actos que van fuera de lo común (0,53%), el aplicar el regaño constante (5,26%) e incluso llegar a la aplicación de llamados a los representantes (2,11%) y la sanción por parte de autoridades (4,74%). Todo lo anterior destinado al fomento de la igualdad (20%), valores fuera y dentro del aula (5,79%), la inclusión (4,21%), el fomento de la solidaridad (1,58%) y la responsabilidad (0,53%).

De las relaciones de poder dentro del aula, se constata en levantamiento de la información a los docentes, que estas se desarrollan para fortalecer, controlar y favorecer los temas académicos,

emocionales, axiológicos o físicos de los estudiantes dentro del aula, y reciben poca resistencia por parte de los estudiantes.

Por otro parte, de manera poco perceptible, la gran mayoría de los docentes entrevistados, afirman padecer la resistencia a su autoridad, por parte de los estudiantes en la clase, focalizándose en comportamientos como: la apatía, desinterés y desidia (9,47%), oposición (5,79%) y excusas (3,16%), estos merman y afectan las decisiones del docente referentes a los aspectos pedagógicos y comportamentales del aula; y pueden llegar incluso a sacar provecho en base a sus excusas del manejo del aula, siendo protagonistas principales de la relación docente y estudiante presente en el curso, ver Tabla 2. Se concluye que, las relaciones de poder no ocurren en una dirección unilateral, sino más bien, ocurren en una dinámica bidireccional, en el marco de las relaciones existentes entre docentes y estudiantes.

**Tabla 2:** Frecuencia de las categorías en el discurso de los docentes

|                  | Aspectos académicos emocionales axiológicos y físicos |           | Factores y estrategias disciplinarias de los docentes |      | Elementos de resistencia de los estudiantes |      |
|------------------|---|-----------|---|------|---|------|
|                  |   | %         |   | %    |   | %    |
| <b>Académico</b> | Aprendizaje   | 7,37      | Cumplimiento  | 7,37 | Comportamiento                              | 9,47 |
|                  | Entendimiento   | 6,32      | Individualización                                     | 6,84 | Oposición                                   | 5,79 |
|                  | Necesidades educativas especiales                     | 5,79      | Realidad  | 6,32 | Excusa                                      | 3,16 |
|                  | Contenidos  | 4,21      | Firmeza   | 5,26 | Cansancio                                   | 1,58 |
|                  | Desarrollo  | 2,11      | Incentivar  | 5,26 | Discriminar                                 | 1,58 |
|                  | Desempeño Académico                                   | 2,11      | Participación   | 5,26 | Evitar                                      | 1,58 |
|                  | Atención  | 1,58      | Regaño  | 5,26 | Provocar                                    | 1,58 |
|                  | Avance  | 1,58      | Sanción de autoridades                                | 4,74 | Actitudes                                   | 1,05 |
|                  | Objetivos de Aprendizaje                              | 1,58      | Afectar   | 4,21 | Conformismo                                 | 1,05 |
|                  | Propias habilidades                                   | 1,58      | Calificación  | 3,68 | Aprovecharse                                | 0,53 |
|                  | Asimilar  | 1,05      | Control   | 3,68 | Esfuerzo                                    | 0,53 |
|                  | Conocimientos   | 1,05      | Armonía   | 3,16 | Exclusión                                   | 0,53 |
|                  | Habilidades   | 1,05      | Corrección  | 3,16 | Lenguaje no verbal                          | 0,53 |
|                  | Cantidad de estudiantes                               | 0,53      | Interés   | 3,16 |   |      |
|                  | Diferentes habilidades                                | 0,53      | Actuar  | 2,63 |   |      |
|                  | Mejor aprendizaje                                     | 0,53      | Modelo  | 2,63 |   |      |
| Recuperar        | 0,53  | Referente | 2,63  |      |   |      |
| <b>Emocional</b> | Motivación  | 3,68      | Llamar representantes                                 | 2,11 |   |      |
|                  | Daño emocional  | 3,16      | Preámbulo   | 2,11 |   |      |
|                  | Personalidad  | 2,63      | Corroborar  | 1,05 |   |      |
|                  | Convivencia   | 1,58      | Reflexión   | 1,05 |   |      |
|                  | Baja autoestima                                       | 0,53      | Requerimientos  | 1,05 |   |      |

|            |                 |       |              |      |
|------------|-----------------|-------|--------------|------|
| Axiológico | Igualdad        | 20,00 | Comparación  | 0,53 |
|            | Valores         | 5,79  | Ejemplificar | 0,53 |
|            | Inclusión       | 4,21  | Evidencia    | 0,53 |
|            | Solidaridad     | 1,58  | Imponer      | 0,53 |
|            | Comprensión     | 0,53  | Prohibir     | 0,53 |
|            | Responsabilidad | 0,53  | Reforzar     | 0,53 |
|            |                 |       | Situaciones  | 0,53 |

Fuente: Respuestas a las entrevistas realizadas.

Finalmente, en estas relaciones de poder, se analiza que, para el correcto desenvolvimiento académico de los estudiantes, los docentes mantienen determinado orden en el aula, y establecen requerimientos de organización de los estudiantes y el mobiliario, al considerar para ello aspectos físicos, comportamentales y de necesidades educativas especiales, con el objetivo de controlar el funcionamiento de su clase y garantizar una armonía para el aprendizaje.

Con respecto al análisis cuantitativo de los resultados, en primera instancia, se realiza el análisis sociodemográfico, tanto de los docentes como de los estudiantes, de esta manera se obtiene que, de los diez docentes encuestados, se tiene un 50% de cada sexo, con edades comprendidas desde los 27 años a los 51 años, con un promedio de edad de 36,6 años. El 70% posee formación de pregrado y el resto de posgrado. En cuanto a su estado civil, el 50% de ellos son solteros, el 30% son casados, y el 20% corresponde a una persona divorciada y una en unión libre. De acuerdo a las asignaturas impartidas, el 30% imparte Cultura Física; un 20%, Lengua y Literatura, y el 10% imparte Inglés, así como Ciencias, Matemática y Estudios Sociales, cada uno. En cuanto a los años de experiencia como profesor, el 40% posee más de siete años en la actividad, el 30% entre 3 y 7 años, y el restante 30% menos de tres años, lo que manifiesta que es un colectivo de profesores en franco desarrollo.

En relación a los estudiantes, el 52,6% pertenece al sexo masculino, mientras que el 47,4% al femenino; el 22,1% se encuentra en el rango de los 11 a 12 años, el 35,3% entre los 12 y 13 años, el 39% entre 13 y 14 años y el 2,9% tiene más de 14 años de edad, estos estudiantes poseen un promedio de edad de 13 años. En referencia al nivel de estudio, el 42,2% pertenece a noveno año, el 28,9% al octavo y el restante 28,9% al décimo año, respectivamente. Respecto a la convivencia del estudiante en casa, se puede apreciar que el 74,1% afirma vivir con el padre, madre y hermanos, mientras que el 10,4% asegura hacerlo con su madre y hermanos, además el 9,6% puntualiza hacerlo con la madre, por otra parte, un 3% detalla hacerlo con otras personas, el 1,5% con el padre

y finalmente con un 0,7% respectivamente con el padre y hermanos y abuelos. Por la zona de residencia, el 77,8% reside en una zona urbana y el 22,2% en una zona rural. Sobre el número de hermanos de los estudiantes, el 42,2% afirma tener un hermano, el 25,2% dos, el 17,8% no presenta ninguno y finalmente el 14,8% tres o más.

El análisis de las relaciones de poder (RP) de los docentes, a partir de los resultados del cuestionario, se presenta mediante los valores mínimos y máximos y los valores de la mediana de las dimensiones/subdimensiones de dicha variable. Se destaca en las RP, la dimensión Técnicas de poder ejercidas por el docente, dado el predominio de medianas entre 3 (casi siempre) y 4 (siempre), lo que indica una fuerte percepción de los indicadores de la dimensión, por otra parte destaca el hecho de no presentar en ningún caso la categoría 1 (Nunca) (Tabla 3).

A partir de estas observaciones, el 90% de los docentes reconocen poner ejemplos de comportamientos que deben seguir los estudiantes en el aula o colegio (subdimensión: Normalización), a la par que el 100% manifiestan que con frecuencia vigilan las actividades que sus alumnos desarrollan, e invierten gran parte de su labor docente en el aula en monitorear el cumplimiento de actividades académicas, evaluaciones y el desenvolvimiento personal y grupal de los estudiantes (subdimensión: Vigilancia) (Tabla 3).

De igual forma, el 100% describen comportamientos que no están acordes a las normativas de la institución o del docente y que no deben imitar los estudiantes (subdimensión: Exclusión) y el 90% plantean retos y actividades en correspondencia con las particularidades de sus estudiantes (subdimensión: Clasificación). En correspondencia, un 90% organizan la distribución del aula, de acuerdo a los objetivos pedagógicos a alcanzar, en cuanto a características de los estudiantes (aprendizaje y/o actitudinales) y mobiliario, en su totalidad indicando por qué razón lo hacen (subdimensión: Distribución) y el 80% estimulan a los estudiantes a realizar actividades en equipo, respetando las normas grupales (subdimensión: Regulación) (Tabla 3).

**Tabla 3:** Estadísticos descriptivos de las dimensiones/subdimensiones de la RP

| Dimensión                                  | Subdimensión  | %   | Indicadores | Mínimo | Máximo | Mediana |
|--|---------------|-----|-------------|--------|--------|---------|
| Técnicas de poder ejercidas por el docente | Normalización | 90  | 1           | 2      | 4      | 4       |
|  | Vigilancia    | 100 | 2-3         | 3      | 4      | 4       |
|  | Exclusión     | 40  | 4           | 3      | 4      | 3       |
|  |               | 40  | 5           | 1      | 4      | 2       |
|  | Clasificación | 20  | 6           | 1      | 4      | 2       |
|  |               | 90  | 7           | 2      | 4      | 3       |

|  |                      |        |          |          |            |
|--|----------------------|--------|----------|----------|------------|
|  | Totalización         | 20 8   | 1        | 4        | 2          |
|  | Individualización    | 0 9    | 1        | 2        | 1          |
|  |                      | 20 10  | 1        | 4        | 1          |
|  |                      | 90 11  | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>3</b>   |
|  | Distribución         | 40 12  | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>3</b>   |
|  |                      | 90 13  | 1        | 4        | 2          |
|  |                      | 100 14 | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>4</b>   |
|  | Regulación           | 80 17  | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>3,5</b> |
|  |                      | 40 18  | 1        | 4        | 2          |
| Mecanismos de resistencia<br>ejercidos por el estudiante         | Apatía               | 10 15  | 2        | 4        | 2          |
|  |                      | 20 16  | 1        | 4        | 2          |
| Técnicas de poder y resistencia<br>ejercidas por los estudiantes | Contra regulación    | 10 19  | 1        | 3        | 2          |
|  |                      | 10 20  | 1        | 4        | 2          |
|  | Contra normalización | 10 21  | 1        | 4        | 2          |
|  |                      | 10 22  | 1        | 3        | 2          |

**Fuente:** Salida del software SPSS. Estadísticos descriptivos.

Por otra parte, se encuentran con menor percepción las dimensiones: Mecanismos de resistencia ejercidos por el estudiante y Técnicas de poder y resistencia ejercidas por ellos, pues sus medianas son igual a 2 (en ocasiones), lo que significa un bajo nivel de percepción. En este orden de pensamiento, se coincide con los resultados mostrados en la entrevista realizada a los docentes. De forma general, se denota una situación favorable para el docente, al no percibirse resistencia por parte de los estudiantes ante las técnicas de poder desplegadas por ellos, lo que favorece el desarrollo de un ambiente positivo entre los estudiantes.

Con la finalidad de identificar variaciones en las subdimensiones de las RP, en función de las variables sociodemográficas de los docentes (edad, sexo, nivel educativo, estado civil, asignaturas que imparte y años de experiencia), se construyen las tablas de contingencia con las 22 preguntas del cuestionario aplicado.

Como resultado, se identificó que de los 22 indicadores que se preguntan en el cuestionario, solo uno: ¿Pone usted, ejemplos de comportamientos que deben seguir los estudiantes en el aula o colegio?, que pertenece a la subdimensión Normalización de la dimensión Técnicas de poder ejercidas por los docentes, varía en función de la variable sociodemográfica Años de experiencia (Tabla 4). Los restantes 21 indicadores no presentan variaciones ante estas variables, al presentar un p valor mayor que 0.05.

En este caso particular, se observa que en los docentes con más de cinco años de experiencia se concentra el 60% de los que casi siempre o siempre ponen ejemplos de comportamientos que

deben seguir sus estudiantes en el aula o el colegio, se destacan entre estos, los que poseen más de siete años, con el 40%. Esta conducta denota la influencia de la experiencia docente en la enseñanza de modelos de comportamiento que deben seguir los estudiantes, lo que es coherente con los resultados mostrados en el análisis de contenido realizado a las entrevistas de los docentes.

**Tabla 4:** Tabla de contingencia P1 vs Años de experiencia

|  |                                 | Años de experiencia del docente |            |            |               | Total  |       |
|--|---------------------------------|---------------------------------|------------|------------|---------------|--------|-------|
|  |                                 | 0 a 3 años                      | 3 a 5 años | 5 a 7 años | más de 7 años |        |       |
| ¿Pone usted, ejemplos de comportamientos que deben seguir los estudiantes en el aula o colegio? (P1) | En ocasiones                    | Recuento                        | 0          | 1          | 0             | 0      | 1     |
|  |                                 | Recuento esperado               | ,3         | ,1         | ,2            | ,4     | 1,0   |
|  |                                 | % dentro de Años de experiencia | 0,0%       | 100,0%     | 0,0%          | 0,0%   | 10,0% |
|  |                                 | % del total                     | 0,0%       | 10,0%      | 0,0%          | 0,0%   | 10,0% |
|  |                                 | Residuo                         | -,3        | ,9         | -,2           | -,4    |       |
|  |                                 | Residuo corregido               | -,7        | 3,2        | -,5           | -,9    |       |
|  | Casi siempre                    | Recuento                        | 2          | 0          | 0             | 1      | 3     |
|  |                                 | Recuento esperado               | ,9         | ,3         | ,6            | 1,2    | 3,0   |
|  |                                 | % dentro de Años de experiencia | 66,7%      | 0,0%       | 0,0%          | 25,0%  | 30,0% |
|  |                                 | % del total                     | 20,0%      | 0,0%       | 0,0%          | 10,0%  | 30,0% |
|  |                                 | Residuo                         | 1,1        | -,3        | -,6           | -,2    |       |
|  |                                 | Residuo corregido               | 1,7        | -,7        | -1,0          | -,3    |       |
|  | Siempre                         | Recuento                        | 1          | 0          | 2             | 3      | 6     |
|  |                                 | Recuento esperado               | 1,8        | ,6         | 1,2           | 2,4    | 6,0   |
|  |                                 | % dentro de Años de experiencia | 33,3%      | 0,0%       | 100,0%        | 75,0%  | 60,0% |
|  |                                 | % del total                     | 10,0%      | 0,0%       | 20,0%         | 30,0%  | 60,0% |
|  |                                 | Residuo                         | -,8        | -,6        | ,8            | ,6     |       |
|  |                                 | Residuo corregido               | -1,1       | -1,3       | 1,3           | ,8     |       |
| <b>Total</b>   | Recuento                        | 3                               | 1          | 2          | 4             | 10     |       |
|  | Recuento esperado               | 3,0                             | 1,0        | 2,0        | 4,0           | 10,0   |       |
|  | % dentro de Años de experiencia | 100,0%                          | 100,0%     | 100,0%     | 100,0%        | 100,0% |       |
|  | % del total                     | 30,0%                           | 10,0%      | 20,0%      | 40,0%         | 100,0% |       |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor               | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 12,917 <sup>a</sup> | 6  | ,044                      |
| Razón de verosimilitud       | 9,641               | 6  | ,141                      |
| Asociación lineal por lineal | 1,522               | 1  | ,217                      |
| N de casos válidos           | 10                  |    |                           |

a. 12 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

**Fuente:** Salida del software SPSS. Tablas de contingencia

Con respecto al análisis de la Inteligencia emocional (IE), a continuación, se analizan los resultados del cuestionario aplicado a los 135 estudiantes, a través de los valores mínimos y

máximos y los valores de la mediana. Primero se abordan las competencias interpersonales y posteriormente, las intrapersonales.

En relación con las competencias interpersonales, todos los ítems presentan un mínimo de 1 (Nunca) y un máximo de 4 (Siempre), por lo que los encuestados responden al menos una vez en cada opción; los indicadores pertenecientes a cada subdimensión son percibidos de manera general en una frecuencia de casi siempre (mediana 3) y siempre (mediana 4), ver tabla 5, su descripción se realiza a continuación:

En la subdimensión empatía, los indicadores se perciben con una frecuencia que oscila entre ocasionalmente y siempre (2-4) por los sujetos encuestados, mostrándose en la tabla 5 los porcentajes correspondientes a dicha percepción (15,56 - 85,93). En esta dimensión se miden 13 indicadores (7-19), destacándose que el 85,93% de los estudiantes siempre (mediana 4) reconocen que colaboran con sus compañeros cuando estos se sienten tristes; el 85,19% les molestan las injusticias hacia otros, un 65,93% reconocen las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...), el 54,07% son capaces de reconocer cómo se sienten los demás por su tono de voz, un 72,59% animan a sus compañeros para que se valoren y un 52,59% se preocupan por saber cómo se sienten mis compañeros/as. Estos resultados indican la situación favorable en cuanto a las relaciones entre los estudiantes (Tabla 5).

Dentro de la subdimensión Asertividad, los indicadores se perciben con una frecuencia que oscila entre ocasionalmente y casi siempre (2-3) por lo sujetos encuestados, mostrándose en la tabla 5 los porcentajes correspondientes a dicha percepción (21,48-70,37). En esta dimensión se evalúan ocho indicadores (39-46), destacándose que el 70,37% de los estudiantes casi siempre (mediana 3) da reconocimiento cuando algún compañero hace o dice algo bien, en un 63,70% existe el cuidado con las palabras para evitar ofender a sus compañeros y un 60,00% cuenta con la facilidad de defenderse ante insultos de sus compañeros; lo que se corresponden con el indicador asociado a la buena comunicación entre los estudiantes, perteneciente a la subdimensión Comunicación, donde se miden tres indicadores (Tabla 5).

En la subdimensión Trabajo en equipo, los indicadores se perciben con una frecuencia que oscila entre ocasionalmente y casi siempre (2-3) por los sujetos encuestados, mostrándose en la tabla 5 los porcentajes correspondientes a dicha percepción (14,07-55,56). En esta dimensión se miden seis indicadores (50-55), destacándose que el 55,57% de los estudiantes casi siempre (mediana 3)

cuentan con la creencia generalizada de que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida; opinión que consolidan en un 62,22%, al plantear que cuando suspenden un examen estudian más con sus compañeros para el siguiente, destacándose este indicador dentro de los cuatro indicadores que se evalúan en la subdimensión Gestión de problemas; además, un 58,52% reconocen que cuando uno/a de sus compañeros/as hace un buen trabajo, les dicen que están muy contento/a con él/ella y un 71,11% consideran que las decisiones deben tomarse en equipo, ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola, constituyendo estos, los dos indicadores que se perciben mejor de los tres evaluados en la subdimensión Liderazgo (Tabla 5).

**Tabla 5:** Estadísticos descriptivos de las competencias emocionales

| Competencias          | Subdimensiones           | Indicadores | Mínimo | Máximo | Intervalo de las medianas | Porcentajes de las medianas |
|-----------------------|--------------------------|-------------|--------|--------|---------------------------|-----------------------------|
| Interpersonales       | Empatía                  | 7-19        | 1      | 4      | 2-4                       | 15,56 - 85,93               |
|                       | Comunicación             | 47-49       | 1      | 4      | 2-3                       | 32,59 - 65,93               |
|                       | Asertividad              | 39-46       | 1      | 4      | 2-3                       | 21,48 - 70,37               |
|                       | Trabajo en equipo        | 50-55       | 1      | 4      | 2-3                       | 14,07 - 55,56               |
|                       | Gestión de problemas     | 56-59       | 1      | 4      | 2-3                       | 21,48 - 62,22               |
|                       | Liderazgo                | 60-62       | 1      | 4      | 2-3                       | 23,70 - 71,11               |
| Intrapersonales       | Autoconciencia emocional | 1-6         | 1      | 4      | 2-3                       | 31,11 - 67,41               |
|                       | Autoconcepto             | 20-22       | 1      | 4      | 3                         | 65,19 - 76,30               |
|                       |                          | 23          | 2      | 4      | 4                         | 82,22                       |
|                       |                          | 24-30       | 1      | 4      | 2-4                       | 25,19 - 76,30               |
| Autocontrol emocional | 31-38                    | 1           | 4      | 2      | 14,81 - 49,63             |                             |

Fuente: Salida del software SPSS. Estadísticos descriptivos.

Las subdimensiones: Trabajo en equipo y Gestión de problemas, son las que presentan menor percepción; Dentro de la subdimensión Trabajo en equipo, solo un 14,07% reconoce que cuando trabaja en grupo intenta que sus opiniones estén por encima de las de los demás y el 16,3% le cuesta ser responsable de las tareas que debe hacer. Por otra parte, en la subdimensión Gestión de problemas, cuyos indicadores se perciben con una frecuencia que oscila entre ocasionalmente y casi siempre (2-3) por los sujetos encuestados, mostrándose en la tabla 5 los porcentajes correspondientes a dicha percepción (21,48-62,22). Dicha dimensión mide 4 indicadores (56-59), en donde un 21,48% considera que cuando se enfrenta a un nuevo problema o reto, piensa que fracasará y el 24,44% afirma que si suspende una asignatura piensa que no volverá a aprobar. No obstante, de forma general se percibe un ambiente amigable entre los estudiantes encuestados,

donde se practica la empatía como característica general en su comportamiento y predomina la sinceridad y certeza en los criterios emitidos, lo cual es percibido por el 56,58% de los alumnos (mediana 3). Precisamente, en las subdimensiones Empatía y Asertividad se perciben con más fuerza, la mayor cantidad de indicadores evaluados (10 indicadores con medianas entre 3 y 4 de los 21 indicadores evaluados en las dos subdimensiones); lo que se corresponde con la situación descrita en el análisis de las RP (Tabla 5).

Con respecto, a las competencias intrapersonales, las respuestas de los estudiantes con relación a los ítems pertenecientes a esta categoría encuentran en un mínimo de 1 (Nunca) y un máximo de 4 (Siempre), excepto en el indicador 23 (Pienso que soy importante para mi familia) en el cual ningún encuestado utilizó la opción 1 (Nunca), por lo que, el resto de los encuestados responden al menos una vez en cada valor de la escala. Dentro de cada subdimensión, se destacan indicadores por la presencia de medianas entre 3 (Casi siempre) y 4 (Siempre) (Tabla 5), su descripción se realiza a continuación:

En la subdimensión Autoconciencia emocional, los indicadores se perciben con una frecuencia que oscila entre ocasionalmente y casi siempre (2-3) por los estudiantes encuestados, mostrándose en la tabla 5 los porcentajes correspondientes a dicha percepción (31,11-67,41). En esta subdimensión se evalúan seis indicadores (1-6) en donde se distingue que el 60,74% prestan atención a los sentimientos, y el 76,41% reconocen cuando sienten una emoción negativa, condición que denota autoconocimiento emocional por parte de los estudiantes. Esto se confirma cuando reconocen en un 73,33% que a sus amigos/as les gusta hacer cosas con ellos, el 65,19% se consideran atractivos y al 76,30% les gusta su forma de vestir. Asimismo, un 82,22% se consideran importantes para su familia, pues a sus familiares les gusta hacer cosas con ellos/ellas (76,30%) y el 73,33% se sienten útil cuando trabajan en equipo, estos indicadores son los de mejor percepción entre los once que se miden en la subdimensión Autoconcepto (Tabla 5).

La subdimensión Autocontrol emocional es la que presenta menor percepción, dentro de esta solo un 14,81% alega que si algún compañero/a o amigo/a se molesta o dice de él algo que le ofende, reacciono bruscamente y un 20,74% plantea que si cruza la calle y un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de él, le insulta enfadado, al ser indicadores negativos y presentar medianas entre 1 y 2, esto manifiesta el nivel de control que poseen los estudiantes. Como resultado se

considera que los estudiantes poseen una buena autoestima que favorece su desempeño estudiantil y sus relaciones con los compañeros de clase y los docentes.

Con el objetivo de identificar variaciones en la IE en función de las variables sociodemográficas de los estudiantes (sexo, edad, año académico, convivencia, zona de residencia y cuántos hermanos tiene), se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para la variable año académico que cursa el estudiante y tablas de contingencia para el resto de las variables demográficas.

Con respecto al año académico de los estudiantes, la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, mostró una significancia mayor a 0.05, por lo que, se acepta la hipótesis nula (No existen diferencias en la inteligencia emocional entre los estudiantes de octavo año, noveno año y décimo año). Sin embargo, en nueve indicadores se constatan diferencias en el desarrollo de la IE, en los estudiantes de los tres años académicos estudiados, pues se obtiene una significancia inferior a 0.05 (Tabla 6). Esta diferenciación se atribuye a la propia naturaleza de los indicadores en cuestión, pues denotan la necesidad de determinado nivel de madurez, autocontrol emocional y experiencia en trabajo grupal para lograr cierta seguridad y confianza personal.

Para las restantes variables demográficas, se realizan las tablas de contingencia para verificar si la variable dependiente (IE) presenta variaciones. Se obtiene que en todos los casos se acepta la hipótesis nula, dado el nivel de significancia (mayor que 0,05 en todos los casos), lo que permite afirmar que no existen diferencias en la inteligencia emocional de los estudiantes, en relación con las variables demográficas: sexo, edad, convivencia, zona de residencia y cuántos hermanos tiene.

**Tabla 6:** Comparación de las subdimensiones con respecto a la edad

| <b>Subdimensión</b>    | <b>Indicadores</b>  | <b>Chi-cuadrado</b> | <b>gl</b> | <b>Sig. asintótica</b> |
|------------------------|---|---------------------|-----------|------------------------|
| Empatía                | Los demás acuden a mí para contarme sus problemas   | 6,225               | 2         | ,044                   |
|                        | Me gusta mi forma de vestir   | 10,306              | 2         | ,006                   |
| Autoconcepto           | Me considero guapo/a  | 13,033              | 2         | ,001                   |
|                        | A mi familia le gusta hacer cosas conmigo   | 8,881               | 2         | ,012                   |
|                        | Me siento útil cuando trabajo en equipo   | 8,623               | 2         | ,013                   |
| Autocontrol emocional  | Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente      | 6,466               | 2         | ,039                   |
|                        | Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado   | 12,178              | 2         | ,002                   |
| Trabajo en equipo      | Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona | 6,534               | 2         | ,038                   |
|                        | La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello                           | 10,168              | 2         | ,006                   |
| <b>Restantes items</b> |   |                     | <b>2</b>  | <b>,070 - ,991</b>     |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Año Académico

Fuente: Salida del SPSS, prueba no paramétrica Kruskal-Wallis

A modo de ejemplo, se muestra en la Tabla 7 estos resultados, donde se observa que el 82,2% de los estudiantes piensan que son importantes para su familia siempre o casi siempre, destacándose dentro de este porcentaje las edades comprendidas entre los 12 y 14 años.

**Tabla 7:** Tabla de contingencia Importancia para la familia vs Edad de los estudiantes

|   |                   | Edad de los estudiantes (años) |        |        |           | Total  |       |
|---|-------------------|--------------------------------|--------|--------|-----------|--------|-------|
|   |                   | 11-12                          | 12-13  | 13-14  | Más de 14 |        |       |
| Pienso que soy importante para mi familia | Algunas veces     | Recuento                       | 1      | 9      | 13        | 1      | 24    |
|   |                   | Recuento esperado              | 5,3    | 8,5    | 9,4       | ,7     | 24,0  |
|   |                   | % dentro de Edad               | 3,3%   | 18,8%  | 24,5%     | 25,0%  | 17,8% |
|   |                   | % del total                    | 0,7%   | 6,7%   | 9,6%      | 0,7%   | 17,8% |
|   |                   | Residuo                        | -4,3   | ,5     | 3,6       | ,3     |       |
|   |                   | Residuo corregido              | -2,3   | ,2     | 1,6       | ,4     |       |
|   | Casi siempre      | Recuento                       | 9      | 12     | 12        | 1      | 34    |
|   |                   | Recuento esperado              | 7,6    | 12,1   | 13,3      | 1,0    | 34,0  |
|   |                   | % dentro de Edad               | 30,0%  | 25,0%  | 22,6%     | 25,0%  | 25,2% |
|   |                   | % del total                    | 6,7%   | 8,9%   | 8,9%      | 0,7%   | 25,2% |
| Residuo                                   |                   | 1,4                            | -,1    | -1,3   | ,0        |        |       |
|   | Residuo corregido | ,7                             | ,0     | -,5    | ,0        |        |       |
| Siempre                                   | Recuento          | 20                             | 27     | 28     | 2         | 77     |       |
|   | Recuento esperado | 17,1                           | 27,4   | 30,2   | 2,3       | 77,0   |       |
|   | % dentro de Edad  | 66,7%                          | 56,3%  | 52,8%  | 50,0%     | 57,0%  |       |
|   | % del total       | 14,8%                          | 20,0%  | 20,7%  | 1,5%      | 57,0%  |       |
|   | Residuo           | 2,9                            | -,4    | -2,2   | -,3       |        |       |
|   | Residuo corregido | 1,2                            | -,1    | -,8    | -,3       |        |       |
| <b>Total</b>                              | Recuento          | 30                             | 48     | 53     | 4         | 135    |       |
|   | Recuento esperado | 30,0                           | 48,0   | 53,0   | 4,0       | 135,0  |       |
|   | % dentro de Edad  | 100,0%                         | 100,0% | 100,0% | 100,0%    | 100,0% |       |
|   | % del total       | 22,2%                          | 35,6%  | 39,3%  | 3,0%      | 100,0% |       |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor              | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|------------------------------|--------------------|----|---------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 6,127 <sup>a</sup> | 6  | ,409                      |
| Razón de verosimilitud       | 7,735              | 6  | ,258                      |
| Asociación lineal por lineal | 3,652              | 1  | ,056                      |
| N de casos válidos           | 135                |    |                           |

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,71.

Fuente: salida del software SPSS. Tablas de contingencia

## Análisis de correlación y regresión

A partir del coeficiente de correlación de Spearman entre las variables Inteligencia Emocional y Relaciones de Poder, se concluye que resulta poco significativa (0,00-1,00) la relación entre ellas, no obstante, el valor del coeficiente de correlación de Spearman es de alta a moderada en ambos sentidos (-0,632-0,59), esta situación demuestra que el desenvolvimiento de la IE de los estudiantes está, no solamente relacionada a las RP de los docentes, sino también a diversas variables sociales y personales, como: empatía, asertividad, trabajo en equipo, autoconcepto. En la tabla 8, se muestran los indicadores que presentan mayor correlación.

**Tabla 8:** Correlaciones principales entre los indicadores de las RP e IE

| Rho de Spearman | Indicadores de IE | Indicadores de RP |         |         |        |         |         |         |         |         |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                 |                   | 4                 | 6       | 7       | 12     | 13      | 17      | 18      | 19      | 21      |
| 19              | C. de correlación | -,502             | -,485   | -,560   | ,323   | -,780** | -,721*  | -,307   | -,760*  | -,453   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,139              | ,156    | ,092    | ,362   | ,008    | ,019    | ,388    | ,011    | ,188    |
| 21              | C. de correlación | -,520             | -,326   | -,776** | ,383   | -,829** | -,293   | -,325   | -,316   | -,196   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,124              | ,357    | ,008    | ,275   | ,003    | ,412    | ,359    | ,373    | ,587    |
| 22              | C. de correlación | -,421             | -,323   | -,544   | ,473   | -,561   | -,767** | -,465   | -,611   | -,302   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,226              | ,363    | ,104    | ,167   | ,091    | ,010    | ,176    | ,061    | ,396    |
| 23              | C. de correlación | -,661*            | -,463   | -,843** | ,806** | -,633*  | -,025   | -,530   | -,456   | -,578   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,037              | ,178    | ,002    | ,005   | ,050    | ,945    | ,115    | ,186    | ,080    |
| 24              | C. de correlación | -,612             | -,455   | -,773** | ,590   | -,589   | ,039    | -,496   | -,244   | -,354   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,060              | ,187    | ,009    | ,072   | ,073    | ,916    | ,145    | ,497    | ,316    |
| 25              | C. de correlación | -,756*            | -,674*  | -,776** | ,485   | -,829** | -,664*  | -,424   | -,719*  | -,567   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,011              | ,033    | ,008    | ,155   | ,003    | ,036    | ,222    | ,019    | ,087    |
| 29              | C. de correlación | -,577             | -,772** | -,702*  | ,230   | -,367   | -,567   | -,842** | -,368   | -,433   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,081              | ,009    | ,024    | ,523   | ,297    | ,087    | ,002    | ,295    | ,211    |
| 33              | C. de correlación | -,472             | -,604   | -,587   | ,512   | -,458   | -,454   | -,495   | -,776** | -,829** |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,168              | ,065    | ,074    | ,130   | ,183    | ,188    | ,146    | ,008    | ,003    |
| 45              | C. de correlación | -,561             | -,417   | -,834** | ,426   | -,853** | -,290   | -,406   | -,425   | -,324   |
|                 | Sig. (bilateral)  | ,092              | ,231    | ,003    | ,220   | ,002    | ,417    | ,245    | ,221    | ,361    |

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**Fuente:** resultados del análisis de correlación de Spearman del SPSS.

De forma general destaca la relación negativa (inversa) entre el planteamiento de retos y actividades en correspondencia con las particularidades de sus estudiantes (7) y los cambios de lugar dentro del aula, al detectar dificultades de: Aprendizaje y/o Actitudinales (13) (indicadores de las RP), y el gusto de los estudiantes en su vestir (21), su sentimiento de sentirse útil trabajando en equipo (25) y la facilidad de los estudiantes de decirle a un/a compañero/a que deje de insultarlo (45) (indicadores de la IE).

Con la finalidad de determinar el nivel de predicción de la variable RP con respecto a la variable IE, se utiliza la Regresión Logística Ordinal. Según Delorme, Odizzio y León (2018), dentro de sus funciones de unión con mayores aplicaciones se encuentran la Logit y la Cloglog; la primera es pertinente para analizar datos ordinales, debiendo ser su distribución de frecuencia uniforme para todas las categorías, en tanto la segunda se aplica en el análisis de datos categóricos, donde las de mayor valor son las más probables. En este caso, se utiliza la función Logit, dado que se analizan datos ordinales y se demostró la uniformidad de las categorías en la distribución de frecuencias.

Se contrastan los resultados de los cuestionarios con las hipótesis formuladas:

H0: Las Relaciones de poder ejercidas por los docentes no inciden significativamente en la Inteligencia emocional de los estudiantes.

H1: Las Relaciones de poder ejercidas por los docentes inciden significativamente en la Inteligencia emocional de los estudiantes.

Se obtiene como resultado un alto nivel de significación (Tabla 9 y 10), obtenido con un 5% de límite de significancia y un estadístico de prueba: Correlación de  $\chi^2$  – por regresión logística ordinal. Dado un p-valor = 0.05 de la prueba, igual a 0.05, se rechaza la hipótesis nula; por lo que, es adecuado el modelo de regresión logística ordinal con las variables introducidas. Se puede afirmar que: las Relaciones de poder ejercidas por los docentes inciden significativamente en la Inteligencia emocional de los estudiantes.

**Tabla 9:** Ajuste global del modelo (RP & IE)

| Modelo            | 2 log de la verosimilitud <sup>a</sup> | Chi-cuadrado | gl | Sig.  |
|-------------------|--|--------------|----|-------|
| Solo intersección | 23.366                                 |              |    |       |
| Final             | ,000                                   | 23.366       | 9  | 0.005 |

Función de vínculo: Logit.

<sup>a</sup>. Se muestra el kernel de la función del logaritmo de la verosimilitud.

**Fuente:** resultados del análisis de regresión del SPSS.

**Tabla 10:** Bondad de ajuste (RP & IE)

|            | Chi-cuadrado | gl | Sig.  |
|------------|--------------|----|-------|
| Pearson    | ,007         | 18 | 1,000 |
| Desviación | ,014         | 18 | 1,000 |

Función de vínculo: Logit.

**Fuente:** resultados del análisis de regresión del SPSS.

En tanto, la bondad de ajuste en la Tabla 10, muestra un p-valor = 1.000 de Chi cuadrado siendo mayor que 0.05, esto permite corroborar que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos introducidos. En la prueba del Pseudo R cuadrado en la tabla 11, se muestra un coeficiente de Nagelkerke, que indica que el 100% de la variabilidad de la inteligencia emocional de los estudiantes depende de las relaciones de poder ejercidas por los docentes.

**Tabla 11.** Coeficientes de determinación (RP & IE) Pseudo R-cuadrado

|              | Cox y Snell | Nagelkerke | McFadden |
|--------------|-------------|------------|----------|
| Coeficientes | ,903        | 1,000      | 1,000    |

Función de vínculo: Logit.

**Fuente:** resultados del análisis de regresión del SPSS.

En función de los resultados mostrados, se acepta la hipótesis establecida en un inicio que las relaciones de poder ejercidas en el aula por los docentes influyen en la inteligencia emocional de los estudiantes; y que esta influencia de las relaciones de poder en la inteligencia emocional de los estudiantes se materializa en un 100% de su variabilidad.

## Discusión

Los análisis realizados permiten afirmar que en la variable independiente, relaciones de poder, se observan con mejor percepción la dimensión Técnicas de poder ejercidas por los docentes y dentro de estas las subdimensiones: vigilancia, exclusión, normalización, clasificación, distribución y regulación. En caso contrario las dimensiones: Mecanismos de resistencia ejercidos por el estudiante y Técnicas de poder y resistencia ejercidas por los estudiantes, son menos percibidas, así como todas sus subdimensiones. Esta condición, denota que existe determinado nivel de control por parte de los docentes en el aula.

Queda evidenciado que cuando los profesores ejercen su poder, principalmente a partir de la exclusión, la vigilancia, la clasificación y la normalización, la respuesta directa de los estudiantes es la contra regulación. Por su parte, cuando los estudiantes muestran desinterés hacia los modelos conductuales propuestos por los docentes, la respuesta de estos últimos suele ser: exclusión, distribución y clasificación. Esta situación es favorable, pues propicia la personalización de la enseñanza, contemplando los rasgos distintivos de las actitudes de los estudiantes e impregnándole

a los métodos a emplear las particularidades de los mismos, lo que debe incrementar su nivel de apropiación y niveles de reproducción y aplicación de los conocimientos.

Este resultado, concuerda con lo que establece Hernández y Reyes (2011), al percibir que la relación dentro del ambiente escolar presenta una pugna constante de poderes, y que no solo es el docente quién instaure regímenes de poder en el aula, sino que a la par los estudiantes, de forma complementaria, ejercen mecanismos de resistencia a la dinámica de poder del profesor, ante lo cuál el docente ha tenido que adaptar diversas estrategias y técnicas disciplinarias para garantizar un ambiente ideal para ambos actores. Finalmente, de forma paralela, Hernández (2006), afirma que no se debe ignorar el hecho que dentro de la convivencia académica entre estudiantes y profesores, siempre existan relaciones de poder, el hecho se da, en que dichas dinámicas de poder puedan ser óptimas, constructivas y simétricas, enfocadas a garantizar un adecuado desarrollo emocional, académico y comunitario del estudiante.

En cuanto a la variable dependiente inteligencia emocional, se destacan con mayor visibilidad en los estudiantes, dentro de la dimensión Competencias interpersonales las subdimensiones: empatía, comunicación, asertividad y liderazgo; con énfasis en la empatía y asertividad, resultados congruentes con lo planteado por Quiliano Navarro y Quiliano Navarro (2020), quienes aseguran que un ambiente donde predomine la colaboración y la seguridad de los criterios entre los estudiantes es favorable para el aprendizaje. En cuanto a la dimensión Competencias intrapersonales, sobresalen las subdimensiones: autocontrol emocional y autoconcepto, en el caso de esta última, se coincide con Molero, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Ramírez-Granizo y Valero (2020), en su papel en la generación de ambientes favorables para el aprendizaje, condición que se visualiza en el presente estudio.

Se aprecia que los estudiantes en su mayoría tienen desarrollada la inteligencia emocional interpersonal: son capaces de reconocer cambios en sus estados de ánimo, suelen identificar sentimientos negativos y preocupantes, y se interesan por descubrir qué causas provocan semejantes cambios de humor.

Las pruebas de contingencia demuestran que no existen variaciones en las variables, tanto independiente como dependiente, con respecto a las sociodemográficas analizadas; además, la aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, arroja resultados similares para la variable sociodemográfica año académico con respecto a la variable dependiente, al solo mostrar

variaciones ante indicadores específicos relacionados con los niveles de madurez, autocontrol emocional y experiencia de los estudiantes.

Mediante los métodos de correlación (coeficiente Rho Spearman) y regresión (regresión logística ordinal) se puede apreciar una influencia de las relaciones de poder sobre la inteligencia emocional de los estudiantes, lo que demuestra la hipótesis planteada para la investigación.

## Conclusiones

En esta investigación se definieron los conceptos teóricos fundamentales que sirven como base para el desarrollo de la problemática planteada. El principal referente teórico para analizar la variable Relaciones de poder son los planteamientos de Austira y Castañeda (2014), quienes delimitan ocho formas de ejercer el poder en el aula.

Calviño (2017) resultó la fuente teórica fundamental para entender Inteligencia emocional, al combinar las competencias sociales y las personales. A partir de los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes se caracterizó la situación actual de las dinámicas de poder ejercidas en dicho centro, destacándose las dinámicas a partir de técnicas como: la vigilancia, la exclusión y la distribución, y como mecanismo de resistencia, la contra regulación.

Por último, se analizó las relaciones que existen entre el ejercicio del poder ejercido por el docente y la inteligencia emocional de los estudiantes a través de los análisis de correlación y regresión, concluyendo que existe vínculo moderado, significativo, entre ambas variables. Se constató que los profesores ejercen poder sobre sus estudiantes, sobre todo cuando pretenden inculcar valores y disciplina, lo que permitió demostrar la hipótesis planteada.

## Referencias

1. Acosta, A. (2018). Habilidades de inteligencia emocional en las relaciones sociales de los niños de tercero primaria. Medellín : Universidad Coperativa de Colombia .
2. Ariza, M. (2015). Teconológico de Monterrey. Obtenido de Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior: <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622463/02Martha%20Luc%C3%ADa%20Ariza%20Herna%C3%A1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

3. Ariza, M. (2016). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Revista cubana de psicología*, 8, (9), 34-46.
4. Austira, F., & Castañeda, S. (2014). Construcción de una escala para medir las relaciones de poder en el aula. *Psicogente*, 337-351.
5. Calviño, J. (2017). *Inteligencia emocional en el aula universitaria*. La Habana: UH.
6. Delorme, Catherine Krauss, Odizzio, Adriana Bonomo y León, Roberto Volfovicz. (2018). Modelo predictivo de la intención emprendedora universitaria en Latinoamérica. *Journal of Technology Management & Innovation*, 13(4), 84-93,
7. Domínguez, D. (2017). *Inteligencia emocional*. Madrid: Espasa-Corpa.
8. Escalera, J. (2015). Sociabilidad y Relaciones de Poder. *KAIROS revista de temas sociales*, V (12), , 1-11.
9. Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
10. García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista EDUCACIÓN*, V (23), 1-24.
11. Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
12. Hernández, G. (2006). El ejercicio de poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de investigación educativa*, v (65), 6-23.
13. Hernández, G., & Reyes, M. (2011). Los alumnos adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles educativos*, v(34), 162-173.
14. Hernández, N. (2018). *Cuestiones generales sobre Inteligencia emocional*. La Habana: Universidad de la Habana.
15. Hernández, R. (2010). *Los métodos mixtos. Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill/interamericana Editores, SA.
16. Jurado, L. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 10-25.
17. Ministerio de Educación Del Ecuador. (2009). *Lineamientos curriculares*. Quito: Educación para la ciudadanía.

18. Molero, C., Saiz, E., & Martinez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11-30.
19. Molero, Pilar Puertas, Zurita-Ortega, Félix, Chacón-Cuberos, Ramón, Castro-Sánchez, Manuel, Ramírez-Granizo, Irwin y Valero, Gabriel González. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91, doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
20. Poveda, Santiago, Mora, Abraham, Lara, Rosario y Naranjo, Tamara. (2016). Predictores Clínicos de Demencia en Drogodependientes. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 16(3), 75-101
21. Quiliano Navarro, Mónica y Quiliano Navarro, Miryam. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>

© 2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)