

¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad?

Una mirada desde los estudiantes de Chile

ALESSANDRA DÍAZ SACCO*

Este estudio busca develar los perfiles de los profesores chilenos a quienes sus alumnos más obedecen a partir de las características reconocidas por sus estudiantes, e identificar si existe una relación de estos perfiles con algunas características socioculturales de los alumnos. A partir de una metodología cuantitativa, se realiza un análisis de conglomerados utilizando una muestra de 874 alumnos de secundaria. Posteriormente, se efectúan pruebas Chi cuadrado de independencia entre los conglomerados formados con el grupo socio económico (GSE) de pertenencia de los alumnos, y con los logros de aprendizaje del establecimiento al cual asisten. Los resultados sugieren un declive de las formas tradicionales de autoridad, y la paulatina imposición de un perfil de profesor reconocido como un experto. Finalmente, la pertenencia a distintos GSE y los logros de aprendizaje del establecimiento al cual asisten los alumnos tienen una baja relación con los perfiles de profesores con mayor autoridad.

This study seeks to reveal the profiles of Chilean teachers who are most obeyed by their students based on characteristics recognized by students and to identify if there is a relation between these profiles and sociocultural characteristics of students. Using quantitative methodology, cluster analysis was conducted on a sample of 874 secondary students. Then the chi-square test for independence was applied to clusters by student socio-economic status (SES) groups and according to learning achievements by educational institution. The results suggest a decline in traditional forms of authority and a gradual imposition of a profile of teachers recognized as experts. Finally, belonging to different SES groups and the learning achievements of the students' educational institution demonstrated low correlations with the profiles of the most obeyed teachers.

Palabras clave

Obediencia
Autoridad docente
Liderazgo docente
Interacción estudiante-docente
Estudiantes de secundaria
Análisis de conglomerados

Keywords

Obedience
Teacher authority
Teacher leadership
Student-teacher interaction
Secondary students
Cluster analysis

Recepción: 9 de marzo de 2015 | Aceptación: 27 de mayo de 2015

* Instructora adjunta de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudio de magister en Educación financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Líneas de investigación: autoridad pedagógica y liderazgo educativo. CE: andiaz@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

En diversas investigaciones se realiza la importancia del estudio de la obediencia por parte de los alumnos hacia sus docentes como un reto para éstos en la sala de clases; particularmente se destaca que existen tensiones en las interacciones pedagógicas que se basan en demandas por parte de los profesores, y su aceptación por parte de sus alumnos (Flores y Zerón, 2007; Zamora *et al.*, 2015; Zamora y Zerón, 2009; 2010). Los mecanismos que utilizan los maestros para que sus estudiantes los obedezcan han ido variando con el tiempo; actualmente, el profesor no logra la obediencia de sus alumnos de forma mecánica, ni trivial, lo que hace que la interacción maestro-estudiante se distinga por su incertidumbre.

A través del estudio nacional de convivencia escolar realizado en el contexto chileno, el Ministerio de Educación, junto a la UNESCO (2005), aportaron antecedentes de la problemática de la conducta de los alumnos hacia los profesores. En el estudio, los docentes señalan como un comportamiento frecuente la falta de respeto por parte de sus alumnos (67 por ciento). Esta conducta también es reconocida por los estudiantes, pero en menor medida (25 por ciento). También se destaca la presencia de un comportamiento en el aula que impide que se desarrollen las clases (63 por ciento), reconocido por un 47 por ciento de los alumnos. Adicionalmente, la IX Encuesta a Actores Educativos (2012) identifica a la disciplina como un aspecto importante a trabajar en las aulas de nuestro país. Entre los problemas conductuales —o agresiones— que perciben los docentes y directores como los más importantes se encuentran las discusiones que alteran la disciplina en el aula. Al analizar las percepciones en establecimientos públicos y privados se ha encontrado que para los docentes, la frecuencia de las discusiones

que alteran la disciplina en el aula alcanza 43 por ciento en establecimientos públicos y 26 por ciento en colegios privados; se observa que la magnitud de esta problemática es mayor en sectores más vulnerables. Finalmente, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, en conjunto con el Ministerio de Educación, han realizado en tres oportunidades la “Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar” (2005, 2007 y 2009), en donde se pregunta a los docentes si han sido agredidos por algún actor del establecimiento educacional. Los resultados de 2007 muestran que 10 por ciento declaró haber sido víctima de violencia, cifra que al año 2009 aumentó a 11.8 por ciento. Este cambio es estadísticamente significativo. Los docentes perciben principalmente agresiones psicológicas de parte de los alumnos, en menor medida mencionan agresiones físicas, discriminación y amenazas permanentes. Considerando estos antecedentes, queda en evidencia que los docentes destacan dificultades en las interacciones en el aula y visualizan tensiones a la hora de ser escuchados, respetados y obedecidos por sus estudiantes.

Estas tensiones, que incluyen la aceptación de la obediencia, podrían explicarse por los cambios que se han presentado en aspectos relacionados al reconocimiento del poder y, por lo tanto, a la legitimidad de la autoridad de los docentes. Diversos investigadores han reportado un proceso social que refleja una crisis de los valores tradicionales: Dubet (2006) menciona que la institución educativa ha perdido su potencial para establecer imaginarios colectivos que anteriormente proporcionaban un suelo compartido desde el cual se sustentaba y cohesionaba el vínculo social, lo que ha desplazado a la escuela de su estatus de “espacio sagrado” y ha despojado al profesor de la autoridad que le daba su estatus sacerdotal. En este mismo ámbito, Martucelli menciona que “en el orden tradicional, la

¹ El presente estudio se vincula con el proyecto FONDECYT N°1130863, titulado “Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje”.

autoridad es una evidencia cotidiana garantizada por el peso de la tradición... en una sociedad sumida en el ‘desencantamiento’ el fundamento de la autoridad se queda sin pie” (2009: 100). Actualmente, el respeto y la confianza hacia el profesor no están dados como algo natural e indiscutido en los adolescentes. Cotidianamente los docentes deben ser capaces de generar rutinas en las cuales se garantice la obediencia aceptada, ya que la autoridad concedida por la institución escolar no es reconocida de facto por sus estudiantes (Zamora y Pérez, 2012).

En este ámbito, se destaca que no se puede concebir una acción educativa sin autoridad. Toda acción pedagógica es objetivamente un arbitrario cultural; la delimitación de los contenidos escolares impartidos por la escuela es una selección, y a la vez una exclusión, por lo tanto, el conocimiento y la enseñanza que imparten los docentes requieren ser legitimados frente a los alumnos (Bourdieu y Passeron, 1996). En palabras de Esther, la autoridad ejerce un “fuerte impacto en el corazón del sistema educativo porque educar implica siempre un ejercicio de autoridad” (2011: 132). Asimismo, Tedesco y Tenti reconocen en la autoridad una condición necesaria para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:

...el problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir (2002: 15).

Actualmente, los maestros enfrentan tensiones en el aula, ya que no tienen garantizada la escucha, el respeto ni el reconocimiento de sus estudiantes. “Pero la autoridad, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria para la eficacia de toda acción pedagógica” (Tenti, 2000: 8).

En vista de lo anterior, el estudio de las características atribuidas a los docentes a quienes se les reconoce autoridad y se les otorga una obediencia aceptada se configura como un tema que debe ser abordado, dado que las tradicionales formas de entender la autoridad se han modificado.

ANTECEDENTES

En términos generales la obediencia se vincula con el ejercicio del poder. Según Franzoi se puede entender como “la realización de una acción en respuesta a una orden directa, frecuentemente emitida por una persona de alto estatus o autoridad” (2007: 312); además, agrega que a la obediencia se le reconoce fácilmente como un ejercicio de poder. Desde una perspectiva social, el poder requiere ser reconocido por los individuos gobernados o sometidos a él. En este ámbito, “el poder tiene un carácter relacional... Esto quiere decir que no hay personas poderosas en sí, sólo lo son en una relación en que hay otras personas sometidas” (Rodríguez, 1996: 123). Desde la perspectiva social de Weber (2007), lo relevante en una relación de mando y obediencia es que el reconocimiento y aceptación de los mandatos se generan gracias a que el poder del cual emana se considera legítimo; entonces, “el poder es una concesión del sometido. Sólo hay poder cuando hay alguien que está dispuesto a someterse, sino lo hay, no hay poder” (Rodríguez, 1996: 123).

En este estudio, la comprensión del poder se nutre de dos fuentes principales, la primera está referida al estudio del liderazgo escolar, y la segunda, con un enfoque sociológico, a la autoridad pedagógica.

Liderazgo escolar

El liderazgo se ha situado tradicionalmente como un conjunto de características propias de cada individuo; “esta idea, profundamente enraizada en la cultura gracias a la concepción de los líderes como ‘héroes’ que deben librar

sus propias batallas a favor de sus seguidores, ha impactado las estructuras organizacionales desde hace mucho tiempo” (Riveros-Barrera, 2012: 295). Sin embargo, existen hallazgos que plantean que un liderazgo efectivo es aquel en que la autoridad no necesita ser ubicada necesariamente en la persona del líder, sino que puede distribuirse dentro de la escuela y en las personas. En este sentido, el liderazgo se separa de la persona, de su rol y su estatus, y se asocia principalmente a las relaciones y conexiones entre los individuos dentro de una escuela (Harris y Muijs, 2003). Las personas en todos los cargos podrían ejercer roles de liderazgo, y éste no estaría asociado sólo a un conjunto de características y atributos de quienes se sitúan en la cúspide de la organización (Fletcher y Käufer, 2003).

En este estudio, el liderazgo es entendido desde un punto de vista relacional; en palabras de Spillane (2006): “el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual” (en Riveros-Barrera, 2012: 296). Según los planteamientos de Leithwood (2009), el liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales. Aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. Elmore (2010) propone que los enfoques esencialistas del liderazgo, donde se entiende éste como un atributo o característica personal de los líderes, nunca pueden generalizarse a gran escala. Es necesario separar las prácticas respecto de los individuos que las crearon para poder ser útiles. “Para que los patrones de comportamiento se transformen en una práctica, tienen que ser objetivados, separados de los individuos que se valen de ellos” (Elmore, 2010: 68).

Adicionalmente, la investigación internacional plantea frecuentemente que el liderazgo tiene que ver con procesos de influencia. En palabras de Robinson *et al.* (2009: 70) “el liderazgo educativo es aquél que influye en

otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes”. Leithwood define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. ... esto puede ser realizado por personas que desempeñan varios roles en la escuela” (Robinson *et al.*, 2009: 20). Además, ofrece una conceptualización del liderazgo educativo que implica los siguientes aspectos:

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales, por lo que deja de ser un fenómeno individual y pasa a ser uno colectivo, que tiene como propósito realizar algo para un grupo. En palabras de Rodríguez (1996: 25), “para entender el liderazgo en un grupo hay que considerar tanto al líder como al resto de los componentes de la estructura grupal”.
- El liderazgo implica un rumbo, en este caso el logro de objetivos de aprendizaje escolar.
- El liderazgo es un proceso de influencias directas y/o indirectas.
- El liderazgo es una función, por lo tanto personas en diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuenten con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto.
- El liderazgo es contextual y contingente, por lo tanto se practica en relación a las características de la organización social, los rumbos establecidos y los individuos involucrados.

Como se ha definido, el liderazgo “implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros” (Leithwood, 2009: 24). En este trabajo se resaltan las influencias que generan los maestros para ser obedecidos por sus estudiantes. Según los planteamientos de Marzano (2003; Marzano

et al., 2005), el factor más importante que afecta el resultado en el aprendizaje de un alumno es el docente. Si bien un profesor individual es influenciado por decisiones que toma la escuela, son las decisiones particulares de los profesores las que tienen un mayor impacto en el logro de los aprendizajes de un estudiante. Se pone énfasis en el estudio del liderazgo docente, ya que se ha establecido que son los profesores, más que los líderes directivos, quienes tienen mayor influencia directa sobre los resultados de los estudiantes (Robinson y Timperley, 2007). En otras palabras, “los profesores de aula tienen el mayor sistema de influencias” (Robinson y Timperley, 2007: 248). Este sistema de influencias es valioso cuando está orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; en palabras de Leithwood: “en la actualidad, un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo” (2009: 19). En este sentido, develar perfiles de profesores reconocidos como aquellos a quienes más obedecen sus estudiantes se configura como un aporte al conocimiento de cuáles son las motivaciones que llevan a éstos a dejarse influenciar por sus docentes.

Autoridad pedagógica

La autoridad es un tipo de poder que reposa en el reconocimiento por parte de los individuos gobernados; en efecto, “este reconocimiento puede ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad. En breve, la autoridad es lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo” (Martuccelli, 2009: 100). En este estudio se considera que los alumnos reconocen la autoridad de algunos profesores a partir de la legitimación de su poder, lo que llevaría a una obediencia aceptada. En consecuencia, el estudio y entendimiento de la autoridad implica analizar las motivaciones que desarrollan los sujetos para aceptar obedecer a otros (Arendt, 1996).

Un profesor reconocido por su autoridad, desde la perspectiva de Kojève (2006) y Luhmann (1995), sería aquél que logra que sus estudiantes acepten como legítimas sus solicitudes y desistan de otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas. Desde esta óptica, la autoridad es entendida como un fenómeno relacional, en el cual un individuo tiene la posibilidad de actuar sobre otro. Quien recibe la acción reconoce la autoridad del individuo, acepta tal acción y renuncia voluntariamente a otras posibles respuestas (Kojève, 2006). En esta misma línea, Zamora y Pérez (2012) plantean que la autoridad pedagógica no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. En palabras de Pierella, “la autoridad implica, inevitablemente... hablar de las dependencias necesarias respecto de otros, en la medida en que el ingreso del ser humano a la cultura está siempre mediado por la intervención de otros reconocidos” (2014: 141). Esto significa que la autoridad es una realidad que surge sólo en la interacción social; en el caso particular de las interacciones pedagógicas, se puede interpretar que el profesor sólo será autoridad cuando otro la reconozca en él.

Actualmente se reporta un proceso social que refleja una crisis de los valores tradicionales y el agotamiento de sus mecanismos de producción de individuos: tradicionalmente, la vida social era un efecto de la vida institucional; los sujetos eran nombrados como estudiantes, profesores o trabajadores, y en estas denominaciones quedaba inscrito el lugar que cada uno ocupaba en la relación social (Duschatzky, 2012). De este modo, “si somos hijos, dependemos de la autoridad; si somos padres o docentes, somos portadores de autoridad; si somos estudiantes, somos heterónomos de una jerarquía” (Duschatzky, 2012: 75). En este mismo ámbito, Martuccelli (2009) propone que en una sociedad regulada por la tradición, la obediencia de los alumnos a los profesores constituye un pilar fundamental.

Sin embargo, en la actualidad pareciera que la autoridad del profesor ha dejado de descansar únicamente en la institución educativa, y que es el propio maestro quien debe generar un proceso de influencias que debe ser reconocido por sus estudiantes para así lograr la obediencia aceptada. En palabras de Batallán (2003: 684) “el viejo sistema de autoridad vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis”.

Hoy en día las concepciones de autoridad son distintas a las tradicionales, ya que las valoraciones de la misma se han modificado; se vislumbra que “la autoridad en el ámbito escolar no reposa más en el sistema o en la institución, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales. En este punto, la diferencia con un pasado incluso próximo es patente” (Martuccelli, 2009: 105). Como propone Arendt (1996), las formas tradicionales de comprensión de la autoridad han dejado de responder a las condiciones educativas actuales.

Las tensiones frente al reconocimiento de la autoridad pedagógica se despliegan en contextos sociales determinados, es por ello necesario considerar la situación sociocultural desde la cual los estudiantes se aproximan a la cultura de la escuela y otorgan reconocimiento a sus docentes. Bourdieu y Passeron (2003) proponen que en los sectores de mayor capital cultural existe una mayor armonía entre el capital cultural heredado y el de la institución escolar: la cultura cotidiana de estos estudiantes se asemeja a lo que les propone la escuela. Por el contrario, aquellos estudiantes con un menor capital cultural se ven enfrentados a una cultura escolar que les es distante y muchas veces inescrutable, es decir, existe una brecha considerable entre los contenidos escolares y su propia cultura. Por lo tanto, es relevante examinar

cómo se ven afectadas las motivaciones que llevan a los estudiantes a obedecer, dadas sus condiciones sociales y culturales.

INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las interrogantes que guían el trabajo son: ¿se pueden develar perfiles de profesores con mayor autoridad a partir de características reconocidas por los estudiantes? ¿Estos perfiles están asociados al grupo socioeconómico (GSE) del alumno y/o al resultado SIMCE² de la escuela a la que asiste?

Objetivo general: develar los perfiles de los profesores a quienes sus alumnos más les obedecen a partir de las características que le reconocen sus estudiantes, e identificar si existe una relación de estos perfiles con las características socioculturales de los alumnos consideradas en este estudio.

Objetivos específicos:

- Caracterizar y comparar distintos perfiles de los profesores a los que más se les obedece a partir de las características que les reconocen los estudiantes de enseñanza media actual.
- Establecer si los perfiles de profesores reconocidos como aquéllos a los que más obedecen sus estudiantes dependen del GSE del alumno.
- Establecer si los perfiles de estos profesores dependen del resultado promedio SIMCE de las escuelas que participaron en el estudio.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptiva y utiliza técnicas cuantitativas de recolección y análisis de datos.

2 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Los resultados de estas pruebas entregan información de los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes y sitúan los logros del alumnado dentro del contexto nacional. En este estudio se utilizan como una estimación del capital cultural de los estudiantes.

Participantes

Para este estudio se utilizó la base de datos obtenida como parte de la investigación “Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) N° 1130863.

Los datos provienen de 874 estudiantes, hombres y mujeres, de II° año de enseñanza

media (15 y 16 años), pertenecientes a 27 establecimientos que atienden a GSE bajo, medio y alto de la ciudad de Santiago de Chile y que obtienen distintos resultados en las pruebas SIMCE.

En el presente estudio los GSE se clasificaron con base en las categorías que proporciona el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012). Esta clasificación considera el nivel de escolaridad de los padres expresada en años de estudio, el ingreso económico mensual del hogar y el índice de vulnerabilidad del establecimiento. En la Tabla 1 se indican las características sociales de cada GSE.

Tabla 1. Clasificación por GSE

Grupo socioeconómico	Años de estudio		Ingreso económico del hogar (USD)	Índice de vulnerabilidad del establecimiento (%)
	Padre	Madre		
Alto	Más de 15	Más de 14	Más de 2,400	0 - 5
Medio	12-13	12-13	650 - 1,100	25 - 42
Bajo	Hasta 9	Hasta 9	0 - 430	60 o más

Fuente: Zamora et al., 2014: 9.

El resultado SIMCE que alcanza el establecimiento también se clasifica en nivel alto, medio y bajo. Para definir esta clasificación se utilizaron como referencia los promedios alcanzados en la región Metropolitana de Santiago, en las pruebas de lenguaje y matemáticas de II° año de enseñanza media, durante el año 2010 (MINEDUC, 2011). Estos promedios fueron ajustados al considerar la distribución de los datos de la muestra, con lo que se logró una adecuada representatividad en los niveles de resultados. Con base en lo anterior, se clasificó el promedio que alcanza el establecimiento de la siguiente manera: la institución educativa que alcanza un promedio SIMCE igual o superior a 300 se considera con SIMCE alto; para un puntaje igual o superior a 250 y menor a 300, SIMCE medio; y para un puntaje inferior a 250, SIMCE bajo.

Técnicas utilizadas

1. *Análisis de conglomerados*. Es una técnica estadística multivariante que busca agrupar casos (o variables) en función del parecido o similitud existente entre ellos. Comienza con el análisis de los casos individuales, y busca agruparlos hasta llegar a la formación de grupos homogéneos con la mayor diferencia entre los grupos. El fin de este análisis no es explicar estadísticamente ningún fenómeno concreto, sino clasificar una muestra en un reducido número de grupos mutuamente excluyentes. En esta investigación se utilizó esta técnica con el fin de agrupar alumnos que reconocen perfiles similares de los profesores a los que más se les obedece. Estos perfiles resultaron ser mutuamente excluyentes entre los grupos formados.

Si bien el análisis de conglomerados tiene una importante tradición en muchas áreas de

investigación, junto con sus beneficios se identifican algunas limitaciones: se trata de una técnica eminentemente exploratoria, ya que no utiliza modelos estadísticos para llevar a cabo el proceso de clasificación de los casos (Martín *et al.*, 2007); el análisis de conglomerados no tiene bases estadísticas sobre las cuales deducir inferencias estadísticas para una población a partir de una muestra, sino que se utiliza como una técnica exploratoria, descriptiva y no inferencial (Pedroza y Dicoskiy, 2007).

En esta investigación se utilizó el modelo *two step* (o bietápico), el cual utiliza algoritmos matemáticos para encontrar agrupaciones (o conglomerados) homogéneos dentro de un conjunto de datos que no se agrupan de forma evidente a simple vista. Para encontrar los conglomerados se pueden utilizar variables de distinto nivel de medición, ya sean continuas o categóricas. Esta técnica es valiosa porque determina de forma autónoma la cantidad de conglomerados encontrados y no requiere que el investigador asigne la cantidad a buscar. Esto fue relevante para nuestra investigación, ya que, por la cantidad de casos en estudio, no fue posible hacer un primer análisis exploratorio con un método jerárquico que permitiera estimar la cantidad de conglomerados presentes en la muestra. Además, con el modelo *two step* es posible identificar aquellas variables que tienen una baja relevancia como predictor, es decir, para este caso, variables que aportan poco a la caracterización de los perfiles de los profesores a los que más se les obedece en los conglomerados generados. De esta manera, por su baja relevancia como predictores en la conformación de los conglomerados, se decidió retirar los aspectos de género del profesor, y si se trata de un profesor jefe³ o no.

Es importante destacar que los conglomerados encontrados pretenden agrupar los casos con alta varianza inter grupos (entre conglomerados) y baja varianza intra grupo (dentro del conglomerado).

Posterior al descarte de las variables “género del profesor” y “si es o no profesor jefe”, se verifica que la solución encontrada es estable. Se separa la muestra en dos grupos, de forma aleatoria, y se forman conglomerados en cada caso que resultan ser similares a los conglomerados de la muestra que agrupa la totalidad de los datos. Es decir, los conglomerados encontrados por la técnica no dependen directamente de la cantidad de casos en estudio. Además, se realizaron análisis con la técnica de conglomeración k-medias con el fin de comparar los resultados obtenidos, los cuales fueron estables al utilizar ambas técnicas.

2. Pruebas Chi cuadrado de independencia. Una vez generados los conglomerados se utilizó la comprobación de independencia Chi cuadrado, la cual permite determinar si hay una relación entre dos variables categóricas. La comprobación de independencia tiene como hipótesis que las variables involucradas no están relacionadas y que cualquier discrepancia observada se debe a la variación atribuible al azar. En este caso se busca determinar si los conglomerados generados son independientes o no del GSE al cual pertenece el alumno, y de los resultados promedio SIMCE del establecimiento al cual asiste.

Se utiliza la corrección V de Cramer, que se puede aplicar al coeficiente Chi cuadrado, lo cual permite obtener un índice con valor máximo 1, que indicaría la mayor asociación entre variables, y valor mínimo 0, que indicaría ausencia de asociación.

Lo anterior nos permite establecer si existe una dependencia entre los perfiles de los profesores a los que más se les obedece y las características de los alumnos consideradas en este estudio.

Requisitos estadísticos

Por tratarse de una técnica exploratoria, el análisis de conglomerados no tiene requisitos

3 El profesor jefe o tutor es el representante del colegio ante los apoderados del alumno. Debe estar al tanto de la situación académica y conductual de los estudiantes que están a su cargo.

estadísticos estrictos; sin embargo, se requiere prestar atención a los datos seleccionados, dado que las clasificaciones resultantes están totalmente condicionadas a ellos.

La única condición que se debe cumplir es que las variables utilizadas para la generación de los conglomerados no estén altamente correlacionadas entre sí; en este caso se consideró un R de Pearson < 0.6 para el cumplimiento de esta condición.

Recolección y análisis de la información

A los estudiantes se les aplicó el cuestionario de "Percepciones de la autoridad pedagógica", validado previamente por Zamora y Pérez (2012) durante los meses de mayo y julio de 2013. El instrumento recoge información acerca de las percepciones que tienen los estudiantes de enseñanza media actual respecto de los profesores a los que más se les obedece, mediante preguntas cerradas, escala tipo Likert y diferencial semántico.

Las dimensiones que recoge el cuestionario son las siguientes:

1. *Características del profesor al que más se le obedece.* Se pide a los alumnos que seleccionen ciertas características: si su profesor es jefe, género del docente y una serie de preguntas en escala Likert: la importancia que le atribuyen a la asignatura que dicta el profesor, participación de los alumnos en clase, cuán respetado es el profesor, cuán temido es, y si les gusta su forma de enseñar.

2. *Descripción del profesor al que más se le obedece.* Se presenta a los estudiantes encuestados un diferencial semántico. Esta técnica consiste en que los estudiantes caracterizan al profesor al que más se le obedece de acuerdo a 18 pares de adjetivos contrapuestos: "justo-injusto", "aburrido-entretenido", "blando-estricto", "claro-confuso", "carácter fuerte-carácter débil", "moderno-tradicional", "promueve la

originalidad de ideas-promueve la repetición de ideas", "estable-cambiante", "flexible al aplicar las normas-inflexible al aplicar las normas", "buena onda-mala onda", "sabe lo que enseña-no sabe lo que enseña", "equitativo-arbitrario", "frío-acogedor", "buen ejemplo-mal ejemplo", "imparcial-parcial", "autoritario-democrático", "respetuoso-irrespetuoso", "preciso-impreciso".

Entre cada par hay siete opciones de respuestas, y el estudiante selecciona aquella que bajo su punto de vista caracteriza al profesor al que más se le obedece. Las respuestas son codificadas de uno a siete, donde 7 es el valor más cercano a uno de los pares de adjetivo, y 1 el valor más cercano al par contrario.

En la Tabla 2 se puede observar un ejemplo de la codificación de las posibles respuestas dadas por los alumnos para el par "justo - injusto", lo que permite un mejor entendimiento de la tabulación.

Tabla 2. Ejemplo de tabulación par "justo - injusto"

Número asignado al par justo - injusto	Significado
1	Muy justo
2	Bastante justo
3	Algo justo
4	Ni lo uno ni lo otro
5	Algo injusto
6	Bastante injusto
7	Muy injusto

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se cuenta con variables relacionadas a los estudiantes. Para la descripción de los mismos se consideró el uso de dos variables: GSE (alto, medio y bajo) y resultado promedio del SIMCE (alto, medio y bajo) del establecimiento de pertenencia en las pruebas de lenguaje y matemática.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados según los objetivos de la investigación.

Características de los distintos perfiles de profesores con mayor autoridad desde el reconocimiento de los estudiantes de enseñanza media actual

Mediante la metodología antes expuesta fue posible identificar dos perfiles de los profesores a los que más se les obedece. Es importante señalar que el modelo arroja como resultado una calidad de conglomeración regular, lo que concuerda con el propósito exploratorio de este trabajo.

Se identifican variables que aportan considerablemente a la formación de los conglomerados, ya que permiten distinguir con mayor claridad el perfil de profesor reconocido como aquél al que más se le obedece en cada caso. Los estudiantes que fueron agrupados en distintos conglomerados presentan mayores diferencias en estas variables, mientras que estas diferencias son mínimas si se les compara con estudiantes del mismo conglomerado. Las variables más significativas son aquellas relacionadas con: el gusto por la forma en que enseña el profesor, si es buen o mal ejemplo, si

es justo o injusto, respetuoso o irrespetuoso, claro o confuso, estable o cambiante, preciso o impreciso, equitativo o arbitrario, entretenido o aburrido, y si es acogedor o frío.

El primer conglomerado identificado representa 80 por ciento de los casos de la muestra (700 alumnos), mientras que el segundo presenta 20 por ciento (174 alumnos). Al observar el comportamiento de cada conglomerado se visualiza la conducta de cada una de las variables utilizadas en su construcción. A continuación se analizan estos resultados, que corresponden a la comparación de los conglomerados.

El conglomerado 1, que agrupa una mayor cantidad de sujetos, tiene una menor dispersión de las respuestas para la mayoría de las variables analizadas, es decir, muestra una mayor definición o un sentido más nítido en las opciones que entregaron los alumnos para cada uno de los ámbitos propuestos. Por el contrario, en el conglomerado 2, que agrupa una cantidad menor de casos, se observa menor claridad en las opciones que aportan los alumnos en la mayoría de las variables en estudio, y muestra más dispersión de las opciones seleccionadas.

La Tabla 3 resume los resultados obtenidos para cada una de las variables, en cada uno de los conglomerados.

Tabla 3. Resultados obtenidos para cada uno de los conglomerados

Característica	Promedio	
	Conglomerado 1	Conglomerado 2
¿Te gusta cómo enseña el profesor? (1-7)	6.39	4.09
(1) Buen ejemplo - (7) mal ejemplo	1.79	3.53
(1) Justo - (7) injusto	2.20	4.21
(1) Respetuoso - (7) irrespetuoso	1.59	3.3
(1) Claro - (7) confuso	1.83	3.89
(1) Estable - (7) cambiante	2.54	4.84
(1) Preciso - (7) impreciso	1.85	3.23
(1) Equitativo - (7) arbitrario	2.69	4.37
(1) Entretenido - (7) aburrido	2.95	4.72
(1) Acogedor - (7) frío	3.26	5.05
(1) Sabe lo que enseña - (7) no sabe lo que enseña	1.22	2.22

Tabla 3. Resultados obtenidos para cada uno de los conglomerados (continuación)

Característica	Promedio	
	Conglomerado 1	Conglomerado 2
(1) Promueve la originalidad - (7) promueve la repetición	2.55	4.09
(1) Moderno - (7) tradicional	3	4.37
¿Cuán temido es el profesor por tus compañeros? (1-7)	3.71	5.24
(1) Flexible a normas - (7) inflexible a normas	3.51	4.84
¿Cuán importante es la asignatura que enseña? (1-7)	6.23	5.45
¿En qué medida participan tus compañeros en clases? (1-7)	5.43	4.17
¿Cuán respetado es el profesor por tus compañeros? (1-7)	6.37	5.87
(1) Estricto - (7) Blando	2.86	2.11
(1) Imparcial - (7) Parcial	4.45	3.68

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recogida se observa que el primer conglomerado agrupa a los alumnos que perciben un perfil del profesor al que más se le obedece basado en el conocimiento, el saber experto, y no con el poder del cargo que ejercen. En este conglomerado predominan características tales como: alta valoración de cómo enseña, reconocimiento de que sabe muy bien lo que enseña, alta valoración de la asignatura que imparte, alta participación de los alumnos, reconocido como promotor de ideas originales, muy respetado, pero no temido. Otras características que perciben los alumnos son: ser justo, claro, preciso, buen ejemplo, entretenido, respetuoso, bastante acogedor, estable, equitativo, moderno y flexible a las normas, pero a la vez estricto.

El segundo conglomerado agrupa a aquellos alumnos que perciben que el perfil del profesor al que más se le obedece se caracteriza por el temor. En este conglomerado se observa predominancia de características tales como: ser temido, inflexible a normas, bastante estricto, frío y más bien tradicional. Los alumnos son indiferentes a cómo el profesor enseña, aunque reconocen que sabe lo que enseña, lo consideran poco claro, poco preciso, algo aburrido y que no promueve la originalidad de las ideas. Otras características que los

alumnos reconocen son impartir una regular justicia y baja percepción de que el docente sea buen ejemplo. En este conglomerado nueve de los pares alcanzan un promedio cercano a cuatro, lo que indica que los alumnos son indiferentes a estos pares a la hora de caracterizar al profesor al que más se le obedece.

Perfiles de profesores reconocidos como los de mayor autoridad y GSE del alumno

Posterior a la formación de los conglomerados, se realizaron pruebas de Chi cuadrado para comprobar la independencia entre los conglomerados formados respecto de la variable GSE de pertenencia del estudiante. Los resultados de esta comprobación se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados pruebas Chi cuadrado para GSE

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	16.104	2	.000
N de casos válidos	874		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el estadígrafo Chi cuadrado alcanza un valor de 16.104 (sig. < 0.05), por lo cual se rechaza la hipótesis de independencia entre las variables; sin embargo, es importante resaltar que éstas se relacionan con una intensidad baja (V de Cramer = 0.136), lo que señala que la pertenencia de los estudiantes a cada uno de los conglomerados se relaciona con su GSE, pero con baja intensidad.

En la Tabla 5 se observa cómo se distribuyen los estudiantes en cada uno de los conglomerados según GSE.

Tabla 5. Distribución de estudiantes según conglomerado y GSE

Conglomerado	GSE			Total
	Alto	Medio	Bajo	
1 (%)	78	75	88	80
2 (%)	22	25	12	20
Total (%)	100	100	100	100
Total (no. de alumnos)	303	279	292	874

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recogida se observa que para todos los GSE, el conglomerado 1 es el que alcanza mayor representatividad por sobre el conglomerado 2. Para los alumnos pertenecientes al GSE bajo, la preponderancia del conglomerado 1 es aún mayor que para los estudiantes del GSE alto y medio. Además, la representatividad del conglomerado 2 para los alumnos del GSE bajo es aproximadamente la mitad que para los alumnos del GSE alto y medio.

Perfiles de profesores reconocidos como los que tienen mayor autoridad y desempeño SIMCE

La Tabla 6 muestra los resultados de las pruebas de Chi cuadrado para comprobación de independencia entre los conglomerados y el promedio SIMCE del establecimiento de pertenencia del alumno.

Tabla 6. Resultados pruebas Chi cuadrado para SIMCE

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	25.107	2	.000
N de casos válidos	874		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el estadígrafo Chi cuadrado alcanza un valor de 25.107 (sig. < 0.05), por lo cual se rechaza la hipótesis de independencia entre las variables. Es importante resaltar que a pesar de comprobar que no hay independencia entre las variables, éstas se relacionan con una intensidad baja (V de Cramer = 0.169); esto señala que la pertenencia de los estudiantes a cada uno de los conglomerados se relaciona con baja intensidad con el SIMCE promedio del establecimiento al cual asisten.

En la Tabla 7 se observa cómo se distribuyen los estudiantes en cada uno de los conglomerados según promedio SIMCE del establecimiento de pertenencia.

Tabla 7. Distribución de estudiantes según conglomerado y promedio SIMCE

Conglomerado	SIMCE			Total
	Alto	Medio	Bajo	
1 %	74	79	90	80
2 %	26	21	10	20
Total (%)	100	100	100	100
Total (no. de alumnos)	341	284	249	874

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recogida se observa que para todos los resultados de SIMCE, el conglomerado 1 es el que alcanza mayor representatividad por sobre el conglomerado 2.

Esta tendencia se intensifica conforme menor es el resultado SIMCE de la escuela a la que asiste el alumno. En otras palabras, a medida que las instituciones obtienen menores resultados en el SIMCE, sus alumnos reconocen obedecer mayoritariamente a los docentes asociados al conglomerado 1 por sobre los del conglomerado 2.

CONCLUSIÓN

Tradicionalmente la autoridad se entendía como una consecuencia automática de la institución, más que por un mérito propio. Como propone Esther: “el acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito, por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de la persona nombrada” (2011: 117). Actualmente estas concepciones de autoridad han variado, y es el propio maestro quien debe generar un proceso de influencias que debe ser reconocido por sus estudiantes para lograr la obediencia aceptada. En otras palabras, “gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos” (Esther, 2011: 117).

La investigación revela que los alumnos encuestados reconocen dos perfiles de profesores como aquellos a los que más se le obedece. En ambos casos los estudiantes obedecen a sus profesores, sin embargo, las características reconocidas en los docentes difieren entre los conglomerados formados.

El primer conglomerado agrupa un mayor número de estudiantes (700 individuos) y se distingue porque los alumnos reconocen obedecer a este perfil de profesor por percibir en él características asociadas al saber experto. En este conglomerado predominan características del profesor que se relacionan con la enseñanza que imparte y es percibido como un experto por sus estudiantes. Que el profesor sea reconocido como un especialista en su disciplina y nivel pedagógico se constituye como

un factor que posibilita la aceptación de sus demandas. Al profesor al que se le percibe de esta manera, no le basta con haber sido elegido por la organización escolar para ser obedecido.

Un segundo conglomerado agrupa un número menor de estudiantes (174 individuos) que reconoce un perfil de profesor con características tales como ser temido, más bien inflexible a normas y tradicional. Es relevante destacar que este conglomerado es de menor tamaño, lo que podría indicar un declive de este tipo de reconocimiento en la educación actual; parece ser que las formas de concebir la autoridad basadas en el temor están dejando de ser valoradas por los estudiantes.

A partir de los resultados recién expuestos podría plantearse una posible transformación de las motivaciones por las cuales los estudiantes obedecen a sus profesores: una mayor parte de los alumnos estarían realizando características distintas a las tradicionales (asociadas a la institución escolar, al cargo, al temor), y con ello quedaría de manifiesto una predominancia del reconocimiento de un perfil de profesor al cual se le obedece por características asociadas a los procesos de enseñanza. El poder que la institución escolar transfiere al profesor como su representante no basta, en la mayoría de los casos, para que éste sea reconocido como autoridad y obedecido por sus alumnos. Los resultados sugieren que la autoridad se encuentra sustentada mayoritariamente en el reconocimiento del profesor con un perfil de experto; por lo tanto, el sistema de autoridad vertical, donde el nombramiento de un individuo por la institución educativa se convertía en la forma de legitimar la autoridad, ha perdido espacio entre los adolescentes actuales. La concesión de poder al profesor —y por consecuencia, la obediencia de sus alumnos— requiere que el docente demuestre dominio del saber que imparte. Es así como lo señalan Arendt (1996), Batallán (2003), Dubet (2006), Esther (2011), Martucelli (2009) y Zamora y Pérez (2012) en sus trabajos.

En relación a los resultados obtenidos considerando el GSE de los estudiantes, destacan los resultados obtenidos en el GSE bajo. Este grupo alcanza la representatividad más alta en el primer conglomerado (88 por ciento) y tiene baja frecuencia en el segundo (12 por ciento). Este resultado podría estar relacionado a que los estudiantes del GSE bajo son los que usualmente se han encontrado fuera del sistema escolar o que han ingresado más tardíamente; en ellos se observa un mayor reconocimiento de un perfil de profesor percibido como experto por sobre uno que se impone a través del temor. Este perfil de docente les posibilitaría ser partícipes de la cultura escolar y haría viable su ingreso a lo que la escuela valora, por sobre otro perfil que busque la obediencia con mecanismos de temor. En este sentido, el profesor al cual se le obedece es percibido como un experto que se ha validado como autoridad frente a los estudiantes desde lo que sabe y desde la manera como lo transmite. Como señalan Zamora *et al.* (2014: 8) “los estudiantes de educación secundaria, especialmente los de sectores socioeconómicos más vulnerables... enfrentan grandes dificultades sociales para participar de la cultura que la escuela valora y celebra”. Lo anterior podría estar relacionado con que aquellos profesores que sean capaces de acercarlos y hacerlos partícipes de la cultura escolar, a partir del desarrollo de un código más elaborado, serían altamente valorados y obedecidos.

Por otro lado, en el caso del GSE alto y medio, el primer conglomerado también presenta una mayor frecuencia (78 y 75 por ciento, respectivamente), lo que significa que los alumnos de estos GSE reconocen mayoritariamente que obedecen al profesor que cuenta con un perfil de experto. Sin embargo, la proporción de estudiantes que afirman obedecer por motivaciones más tradicionales (conglomerado 2) está en torno al doble de la frecuencia observada en el GSE bajo (22 y 25 por ciento en los GSE alto y medio, en comparación a un 12 por ciento en el GSE bajo). En este sentido,

la autoridad del profesor en los GSE alto y medio descansaría en mayor medida en la institución escolar y menos en el reconocimiento del docente como un experto, si se le compara con el GSE bajo. Esto se puede explicar ya que el mensaje que dirige el docente es socialmente válido y apreciado por los estudiantes de estos GSE, los cuales comparten un código común con el profesor y la brecha entre el capital cultural heredado y el de la cultura de la escuela no es grande. En este sentido Zamora *et al.* (2014: 6) proponen que “la autoridad pedagógica se predica siempre a los conversos, a los que ya están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor pues entienden sus palabras o perciben que es relevante lo que ahí se dice”.

Al analizar los resultados asociados a la variable SIMCE, la mayoría de los estudiantes realzan un perfil de profesor reconocido por el saber que imparte, más allá de los resultados que alcance el establecimiento (74, 79 y 90 por ciento para resultados promedio SIMCE alto, medio y bajo, respectivamente). Pese a lo anterior, a medida que las instituciones obtienen un peor desempeño SIMCE, sus alumnos reconocen en mayor medida perfiles de profesores con características asociadas al saber experto del docente.

Los resultados obtenidos en relación al SIMCE bajo podrían explicarse, nuevamente, porque los estudiantes estarían valorando perfiles de profesores que no sólo presentan una autoridad basada en la institución o en el temor asociado al cargo que ocupan, sino más bien un perfil de docente que les facilita acceder a un código que ellos no manejan y que les permite ser partícipes de la cultura escolar. En este sentido, la autoridad reconocida en este perfil de docente permite a los alumnos tener una claridad de lo que deben aprender, visibilizar aspectos a desarrollar, y les proporciona mayor seguridad en un medio cultural que socialmente se les ha presentado distante e incomprensible. Como señala Dubet “los estudiantes no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como

natural y como obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social” (2006: 160). El reconocimiento de un perfil de docente asociado a características tradicionales ocurre en mayor medida para los estudiantes con SIMCE alto o medio (26 y 21 por ciento respectivamente) en comparación a un SIMCE bajo (10 por ciento), ya que, con base en los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2003), estos alumnos podrían vivir en la escuela una extensión de la cultura familiar, es decir que algunos de ellos aún reconocerían la autoridad con base en el cargo que ocupa el docente y exigirían menos al profesor como experto.

El estudio de la obediencia se configura como un aspecto relevante a indagar, dadas las problemáticas que están enfrentando actualmente los docentes para lograr el reconocimiento, escucha y aceptación de sus demandas por parte de los estudiantes. Las motivaciones que llevan a los alumnos a obedecer están cambiando, dado que las formas de reconocimiento de la autoridad se alejan cada vez más de las tradicionales y surgen nuevas motivaciones para legitimar la autoridad del maestro. Hoy en día la institución escolar sirve de apoyo al profesor, pero es éste quien debe lograr, a partir de sus capacidades, el reconocimiento y obediencia de sus alumnos.

Los procesos de influencias que permiten que el profesor y los estudiantes se coordinen en las interacciones pedagógicas dentro del

aula, y que buscan mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, tienen como condición necesaria que el estudiante reconozca al docente como una autoridad legítima. Este estudio es un esfuerzo por objetivar las influencias que generan los profesores, mediante la caracterización de los perfiles de los docentes a quienes sus estudiantes sí obedecen. Se encontró la preponderancia del perfil de profesor que logra posicionarse como un experto frente a los alumnos, desde la disciplina que enseña y a través de las estrategias pedagógicas que utiliza; esto es, el liderazgo reconocido en este perfil de docente en la sala de clases no se queda restringido a un mero dominio de unos sobre otros, sino que emana del reconocimiento de cualidades asociadas al saber experto.

No hay que olvidar que el sistema de influencias que genera el profesor en el aula es el que tiene un impacto más directo en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Robinson y Timperley, 2007). En este sentido, se hace necesario continuar indagando en las interacciones entre profesores y estudiantes, a través de distintas metodologías, para esclarecer la importancia relativa de las características que le permiten al profesor ser reconocido como una autoridad. Lo anterior iluminaría la capacitación de quienes ya son profesores y la formación de futuros docentes, quienes se enfrentarán a contextos socioeducativos desafiantes y a estudiantes que esperan ser estimulados a la hora de aprender.

REFERENCIAS

- ARENDET, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- BATALLÁN, Graciela (2003), “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 679-704, en: <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=14001906> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Laia.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CIDE (2012), *IX Encuesta a actores del sistema educativo*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, en: http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).

- DUBET, François (2006), *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
- DUSCHATZKY, Silvia (2012), *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile, en: http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).
- ESTHER, Alicia (2011), "Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 115-135, en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201106.pdf?documentId=0901e72b81202f40> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- FLETCHER, Joyce K. y Katrin Käufer (2003), "Shared Leadership: Paradox and possibility", en Craig L. Pearce y Jay A. Conger (eds.), *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, Thousand Oaks, Sage, pp. 21-47.
- FLORES, Luis y Ana María Zerón (2007), "Paradojas de la violencia escolar en Chile desde la subjetividad fenomenológica de los actores", *Boletín de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 153-171.
- FRANZOI, Stephen (2007), *Psicología social*, México, Mc Graw Hill.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/Ministerio del Interior (2005), *Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*, Santiago de Chile, MINE-DUC/Ministerio del Interior.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/Ministerio del Interior (2007), *Segunda encuesta de violencia en el ámbito escolar*, Santiago de Chile, MINE-DUC/Ministerio del Interior.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/Ministerio del Interior (2009), *Tercera encuesta de violencia en el ámbito escolar*, Santiago de Chile, MINE-DUC/Ministerio del Interior.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2011), *SIMCE 2010: Síntesis de resultados, II° educación media*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012), *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- HARRIS, Alma y Daniel Muijs (2003), "Teacher Leadership: Principles and practice", Coventry, University of Warwick-Institute of Education, en: <http://dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid%3D17417%26filename%3Dteacher-leadership-principles-practice-full-report.pdf> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- KOJÈVE, Alexandre (2006), *La noción de autoridad*, Madrid, Nueva Visión.
- LEITHWOOD, Kenneth (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile, Fundación Chile, en: http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).
- LUHMANN, Niklas (1995), *Poder*, México, Universidad Iberoamericana.
- MARTÍN, Quintín, María Teresa Cabrero y Yanira del Rosario de Paz Santana (2007), *Tratamiento estadístico de datos con SPSS*, Madrid, Paraninfo.
- MARTUCCELLI, Danilo (2009), "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción", *Diversia*, vol. 1, pp. 99-128, en: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Martuccelli_La_autoridad_en_las_salas_de_clase_Diversia.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).
- MARZANO, Robert J. (2003), *What Works in Schools: Translating research into action*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- MARZANO, Robert J., Timothy Waters y Brian A. McNulty (2005), *School Leadership that Works: From research to results*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- PEDROZA, Henry y Luis Dicovski (2007), *Sistema de análisis estadístico con SPSS*, Managua, IICA/INTA.
- PIERELLA, María Paula (2014), "La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 140-156, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362009> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- RIVEROS-Barrera, Augusto (2012), "La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional", *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 2, pp. 289-301, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1845/2890> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- ROBINSON, Viviane, Margie Hohepa y Claire Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington (Nueva Zelanda), Ministerio de Education.
- ROBINSON, Viviane y Helen Timperley (2007), "The Leadership of the Improvement of Teaching and Learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students", *Australian Journal of Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 247-262, en: <http://philiphallinger.com/wp-content/uploads/2013/01/Robinson1.pdf> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- RODRÍGUEZ, Darío (1996), *Gestión organizacional*, México, Universidad Iberoamericana.
- SPILLANE, James P. (2006), *Distributed Leadership. The Jossey-Bass leadership library in education*, San Francisco, Jossey-Bass.

- TEDESCO, Juan Carlos y Emilio Tenti (2002), *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Brasilia, Ministério da Educação, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- TENTI, Emilio (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Brasilia, Ministério da Educação.
- UNESCO (2005), *Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de estudiantes y docentes*, Santiago, UNESCO.
- WEBER, Max (2007), *Sociología del poder. Los tipos de dominación*, Madrid, Alianza.
- ZAMORA, Guillermo, Marisa Meza y Pilar Cox (2015), “¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes”, *Magis*, vol. 7, núm. 15, pp. 63-80.
- ZAMORA, Guillermo y Gabriela Pérez (2012), “Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes”, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 243-256.
- ZAMORA, Guillermo y Ana María Zerón (2009), “¿Cómo ejercen autoridad pedagógica los profesores de enseñanza media?”, *Perspectiva Educativa*, vol. 9, pp. 121-135.
- ZAMORA, Guillermo y Ana María Zerón (2010), “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 245, pp. 99-116.