



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Poblete, Guillermo Zamora; Pardo, Marisa Meza; Vial, Pilar Cox
¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen?1
Educação e Pesquisa, vol. 46, 2020
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634202046222650

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344102>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UABM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen?¹

Guillermo Zamora Poblete²

ORCID: 0000-0002-9530-9144

Marisa Meza Pardo²

ORCID: 0000-0002-8487-6258

Pilar Cox Vial²

ORCID: 0000-0003-1157-2410

Resumen

Actualmente la construcción de una relación de autoridad pedagógica constituye un desafío y un foco de tensión, especialmente para los profesores principiantes. Hoy los maestros no tienen garantizado el respeto, la escucha y el reconocimiento sólo por el ejercicio del rol. Ello significa que los profesores no detentan automáticamente de una autoridad otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en el orden tradicional. En este contexto, el objetivo general de la presente investigación es examinar el grado en que los profesores principiantes chilenos se sienten reconocidos como autoridad y los factores que consideran que favorecen y obstaculizan este reconocimiento. Con este propósito se aplica un cuestionario a 576 profesores principiantes (de uno a cinco años de experiencia) de educación secundaria que atienden a estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. Los resultados generales indican que el reconocimiento de la autoridad que presentan los profesores principiantes se encuentra especialmente vinculado a su capital profesional y al perfil social de sus alumnos. También se constata que los colegas y directivos constituyen importantes fuentes de apoyo para sentirse reconocidos. El estudio concluye que ante el declive de la institución escolar tradicional, que otorgaba un piso de autoridad a los profesores, hoy el soporte ha sido reemplazado por la comunidad escolar próxima, aquella en donde trabaja el profesor, siendo los pares y directivos los principales garantes del reconocimiento profesional.

Palabras clave

Docentes de educación secundaria – Docentes principiantes – Autoridad del docente – Relación profesor-alumno.

1- El presente artículo forma parte de la investigación *Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de Enseñanza Media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional*, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1160625.

2- Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contactos: gzamora@uc.cl; mmeza@uc.cl; pcov@uc.cl.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222650>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

How recognized do beginning teachers feel as an authority and what factors do they attribute to it?

Abstract

Currently, building a relationship of pedagogical authority is a challenge and a source of tension, especially for beginning teachers. Today teachers are not guaranteed respect, listening and recognition just for the exercise of the role. This means that teachers do not automatically hold an authority granted by the school, as was the case in the traditional order. In this context, the general objective of this research is to examine the degree to which Chilean beginning teachers feel recognized as an authority and the factors they consider benefit and hinder this recognition. For this purpose, a questionnaire is applied to 576 beginning teachers (with one to five years of experience) of secondary education who serve students from different socioeconomic groups. The general results indicate that the recognition of authority perceived by beginning teachers is especially associated with their professional capital and the social profile of their students. It was also found that colleagues and administrators are important sources of support in feeling recognized. The study concludes that, given the decline of the school as a traditional institution, which granted teachers a ground of authority, nowadays that support has been replaced by the close school community, the one where the teacher works, with peers and managers being the main guarantors of professional recognition.

Keywords

Secondary teachers – Beginning teachers – Teacher authority – Teacher-student relationship.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje en la escuela constituyen un proceso que se sostiene en el establecimiento de relaciones asimétricas entre el profesorado³ y sus estudiantes. El desarrollo de nuevas habilidades y competencias, incluso de la autonomía, requieren de una guía especializada, que tenga la capacidad y experiencia para conducir, orientar, guiar y acompañar el crecimiento del otro. Es así como educar implica asimetrías, jerarquías; es decir, autoridad pedagógica (DURKHEIM, 2009; ARENDT, 1996; BOURDIEU; PASSERON, 2001; HARJUNEN, 2009). Se entiende por autoridad pedagógica la relación asimétrica que se establece entre profesor y alumnos, que le permite al docente influir sobre ellos y

3- En el presente artículo se utilizan de manera inclusiva términos como el profesor, el alumno, y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (o/a, los/las y otras similares) lo cual puede saturar y dificultar la lectura.

conseguir que acepten sus demandas y orientaciones para el aprendizaje de los contenidos escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2001).

Actualmente, la construcción de una relación de autoridad pedagógica con los estudiantes constituye un desafío altamente relevante. En la sociedad tradicional -siguiendo las categorías de Max Weber (1983)- la construcción de la autoridad no constituyó un problema tan apremiante como lo es hoy, pues ésta era garantizada por fuertes instituciones sociales y el peso de la tradición y la religión (DUBET, 2006). Sin embargo, el advenimiento de la modernidad ha significado el desencantamiento de los fundamentos de la autoridad y el declive de las instituciones. En esta línea, Martuccelli (2009) señala que actualmente la autoridad constituye un problema general, pues el ingreso a una sociedad secularizada y democrática implica la sospecha del orden social heredado y del sustento de la autoridad en valores divinos. Dubet y Martuccelli (1998) agregan que la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán lo ha planteado de este modo: “[...] el viejo sistema 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, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas” (2003, p. 684). En los adolescentes, el respeto y la confianza hacia el maestro no son dados como algo natural e indiscutido. Los profesores no tienen garantizado el respeto, la escucha y el reconocimiento. Ello significa que actualmente el profesor no detenta automáticamente una autoridad otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en el orden tradicional.

Ser reconocido como autoridad es aún más desafiante para los profesores principiantes -los que tienen hasta cinco años de ejercicio profesional, siguiendo la definición de Ávalos, Carlson y Aylwin (2004)-. Los estudios internacionales indican que la gestión del aula, que incluye estrategias para generar adhesión a las solicitudes del profesor, constituye una de las principales problemáticas de los profesores en sus primeros años de ejercicio. En una síntesis de 83 investigaciones realizadas entre 1960 y 1982 en Estados Unidos, Gran Bretaña, Gales, Holanda, Canadá, Alemania Occidental y Australia, se constata que las tres problemáticas que más preocupan a los profesores principiantes son la disciplina de clase, la motivación de los estudiantes y el trabajar considerando sus diferencias individuales (VEENMAN, 1984). Estudios actuales en Canadá han llegado a la misma conclusión (GODDARD; FOSTER, 2001). En España, se ha constatado que los principales problemas que experimentan los profesores principiantes son el trato con diferencias individuales y el manejo de la disciplina en el aula (MARCELO, 1993).

En Chile también hay evidencia al respecto de que una de las principales dificultades que experimentan los profesores principiantes se relaciona con la gestión del aula y el mantener un ambiente de aprendizaje. Ávalos, Carlson y Aylwin (2004) constatan que entre los principales problemas en el período inicial del ejercicio docente refieren a la tensión vivida por los profesores entre teorías aprendidas durante su proceso de formación y la gestión del aula que requiere de respuestas rápidas y efectivas para el logro de aprendizajes en sus alumnos. A su vez, Flores (2014) observa que los desafíos centrales que los profesores principiantes experimentan son: dominar el conocimiento pedagógico del contenido, manejar la disciplina, considerar las necesidades individuales de los estudiantes, evaluar sus trabajos y manejar

el currículo y recursos. Por su parte Ruffinelli (2014) reporta que la principal dificultad que experimentan los nóveles profesores es el manejo de los estudiantes; siendo aún más relevante esta dificultad en los egresados de universidades altamente selectivas y en profesores que se inician en contextos socioeconómicos más vulnerables.

En este contexto, cabe preguntarse entonces: ¿cómo experimentan la autoridad los profesores principiantes y qué factores escolares influyen en su construcción, de acuerdo a las perspectivas de los jóvenes maestros?

Autoridad y factores asociados a su reconocimiento

La autoridad pedagógica no es un asunto exclusivo entre un profesor y sus alumnos. En cuanto fenómeno social, requiere examinarse como una problemática enmarcada en un contexto sociocultural y escolar, donde los sujetos se orientan por otros integrantes del establecimiento escolar, como también por las dimensiones culturales y estructurales de los espacios sociales en que se desenvuelven. Al respecto, Mead (2015) plantea que las comunidades juegan un rol fundamental en los modos en que los individuos se comportan, ya que éstas se encargan de orientar los significados de las distintas actividades en que los sujetos se ven involucrados. Así, las maneras que tenemos de relacionarnos y responder frente a distintos estímulos son modos que han sido previamente entrenados y aprendidos a través de las interacciones entre individuo y comunidad.

Escasos son los estudios acerca de los factores escolares que podrían afectar el reconocimiento de la autoridad pedagógica. Pese a ello, es posible identificar algunos ámbitos que la literatura ha relevado.

Por una parte, es importante considerar la influencia de los actores de la institución escolar en el reconocimiento de la autoridad. Al respecto, hay estudios que destacan la relevancia que tendrían los colegas como fuente de legitimación de la autoridad. De acuerdo a la investigación de Luiselli y otros autores (2005), realizada en USA, el trabajo colaborativo entre profesores resulta relevante en el momento en que un profesor aborda los problemas de manejo de grupo y disciplina: mientras mayor es la red de colaboración, las situaciones críticas disminuyen significativamente, con el consiguiente impacto en el reconocimiento del profesor. En el caso particular del profesorado principiante, también se ha constatado que el apoyo de colegas resulta especialmente relevante para lograr un manejo de grupo adecuado (STALLION; ZIMPHER, 1991).

Otro actor que ha sido identificado como relevante es el director. Según el estudio de Becker (1953) con profesores norteamericanos, éste el actor más importante en el proceso de legitimación de la autoridad pedagógica, pues puede brindar apoyo técnico y moral a los profesores, especialmente a los principiantes. Por su parte, el estudio de Sebastián y Allensworth (2012), también en Norteamérica, da cuenta cómo el liderazgo del director influye en múltiples procesos que afectarían, en última instancia, el desarrollo de las clases y el aprendizaje: un alto liderazgo directivo se relaciona significativamente con un ambiente de aprendizaje más favorable.

Por otra parte, también es importante mencionar a los apoderados. De acuerdo a Becker (1953), los profesores tienden a considerar a los apoderados como un peligro

potencial que atenta contra la legitimación de su autoridad. Esto podría deberse a que los apoderados aparecen como un actor dentro de la escuela que es impredecible e incontrolable y que presenta la tendencia a interferir en las decisiones pedagógicas que los profesores toman al interior de las aulas: “[...] problemas de autoridad aparecen cuando los apoderados [...] se involucran en las operaciones de la escuela” (p. 129). Según este estudio, dicha interferencia se acentúa cuando los apoderados pertenecen a clases sociales más altas, puesto que pareciera que se sienten con mayor poder para responsabilizar a los profesores de los problemas académicos y de desarrollo personal y social de sus hijos.

Además de los actores mencionados, la literatura ha identificado algunos factores estructurales que influirían en el reconocimiento de la autoridad. Uno de estos factores es la organización de la enseñanza. El estudio de Zamora, Meza y Cox (2015), da cuenta que las asignaturas con mayor carga horaria semanal y que son requisitos para el ingreso a la educación superior, constituyen un piso de mayor reconocimiento de la autoridad a los profesores que las imparten. Esta evidencia podría indicar que los estudiantes reconocen más la autoridad de los profesores que enseñan las asignaturas más valoradas por el sistema escolar. Por otra parte, en el estudio de Martin, Yin y Baldwin, realizado en USA, se constata una relación positiva y significativa entre el número de estudiantes y el tipo de manejo de grupo: “[...] en la medida en que el número de estudiantes aumenta, los profesores tienden a ser más controladores” (1998, p. 9). Esta idea coincide con el estudio de Din, con profesores chinos: la mayoría de los profesores prefiere trabajar con clases pequeñas, las cuales “[...] son más fáciles de manejar; es más fácil para los profesores proveer ayuda individualizada a los estudiantes; facilitan la efectividad de la enseñanza; e implican una menor carga de trabajo para los profesores” (1999, p. 3).

Otro factor estructural que influye en el reconocimiento de la autoridad es el Grupo Socioeconómico (GSE) de las familias y el alumnado. Siguiendo los trabajos de la sociología de la educación de Bourdieu y Passeron (2001), en los estudiantes de los sectores socioeconómicos más vulnerables, en que sus padres tienen menor grado de escolaridad, tiende a existir mayores dificultades para participar en la cultura que la escuela valora y celebra. De acuerdo a estos autores, existen en las clases más bajas una amplia distancia entre el capital cultural heredado y la cultura de la escuela, por lo cual para muchos de estos estudiantes la experiencia escolar puede tratarse de una reeducación, con las consiguientes tensiones en las relaciones de autoridad pedagógica. Por otra parte, de acuerdo a Bernstein (2001), en los alumnos de sectores más desaventajados la experiencia escolar tiende a vivirse como si fuese equivalente a la del aprendizaje de un nuevo lenguaje, en su sentido más profundo, esto es: un cambio en el modo de percibir, organizar y comunicar la experiencia, que podría implicar una tensión con su propia cultura y con la figura de autoridad del profesor, que representa esa nueva cultura. De aquí que Delpit (1995) señale que la autoridad del profesor con estudiantes de grupos sociales más desaventajados requiere que se movilice con mayor fuerza: los profesores deben exhibir su poder personal permanentemente, establecer un sistema de reconocimiento y de motivación de los estudiantes que los incorpore en forma continua y capture su atención constantemente.

Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta los antecedentes, los objetivos del estudio son:

a) Identificar el grado de satisfacción que experimentan los profesores principiantes con el reconocimiento de la autoridad pedagógica que le brindan sus estudiantes; y comparar este grado de satisfacción entre profesores que ejercen en distintos GSE.

b) Identificar los factores escolares y personales que son percibidos por los profesores principiantes como favorecedores y como obstaculizadores del reconocimiento de la autoridad pedagógica; comparando estas percepciones entre profesores que ejercen en distintos GSE, y entre los profesores que experimentan distintos grados de satisfacción con el reconocimiento de la autoridad.

Metodología

La investigación es de tipo descriptivo y utiliza técnicas cuantitativas de recolección y análisis de la información.

Participantes

El estudio fue realizado con los resultados de un cuestionario aplicado a 576 profesores principiantes de educación secundaria que tienen entre uno y cinco años de ejercicio: los profesores provienen de trece programas de formación pedagógica de todo Chile. La distribución por género es 70,3% mujeres y 29,7% varones, coincidiendo con las proporciones poblacionales. El promedio de edad es de 28,10 años (DS= 3,926). Los profesores trabajan en establecimientos estatales (36,2 %), en privados subvencionados por el estado (46,0%) y en privados no subvencionados por el estado (17,5%). En la Tabla 1 se puede observar la distribución de los profesores según el Grupo Socioeconómico (GSE) del establecimiento en que trabajan. Estas categorías son elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile (CHILE, 2016) y corresponden al promedio del perfil social de las familias que asisten al establecimiento. Para el presente estudio se han definido tres grupos de profesores con el propósito de tener una cantidad suficiente de sujetos para hacer comparaciones. El Grupo Bajo, corresponde a los que trabajan en establecimientos de GSE bajo y medio bajo; Grupo Medio a los que trabajan en GSE medio; y Grupo Alto, a los que trabajan en GSE medio alto y alto. La distribución de la muestra definitiva se puede apreciar en la última columna -a la derecha- de la tabla 1.

Tabla 1- Características GSE de los establecimientos y distribución de los profesores principiantes

GSE del establecimiento	Años de escolaridad de los padres	Ingreso del hogar (mensual)	Índice de Vulnerabilidad*	Profesores principiantes examinados (porcentaje)	MUESTRA definitiva
Bajo	Hasta 9 años	Hasta U\$ 495	Entre 71,01 y 100%	16,4 %	GSE BAJO: 42,5%
Medio Bajo	Entre 10 - 11 años	Entre U\$ 496 – U\$ 735	Entre 52,01 y 71%,	26,1 %	
Medio	Entre 12 -13 años	Entre U\$ 736 – U\$ 1198	Entre 34,01 y 52%	22,6 %	GSE MEDIO: 22.6%
Medio Alto	Entre 14 - 15 años	Entre U\$ 1199 - U\$ 2316	Entre 9,01 y 34%	14,1 %	GSE ALTO: 34,8%
Alto	16 o más años	U\$ 2317 o más	9% o menos	20,7%	

* El índice de vulnerabilidad indica el porcentaje de estudiantes del establecimiento que se encuentra en situación de pobreza.

Fuente: elaboración propia

Recolección y análisis de la información

A los profesores se les aplica un cuestionario online, anónimo y voluntario. Previamente se les solicita su consentimiento informado, que ha sido aprobado con anterioridad por el Comité de Ética de la Institución patrocinante. El cuestionario fue aplicado en octubre de 2016.

A continuación, se presentan los ítems del cuestionario y las técnicas de análisis, considerando los objetivos que guían la investigación.

Objetivo n°1

Se consulta el grado de satisfacción que experimentan los profesores principiantes con el reconocimiento de la autoridad pedagógica que le otorgan sus estudiantes. Los profesores responden con una escala Lickert que va desde Nada satisfecho a Muy satisfecho. Se realizan análisis de correlación (r de Pearson) y de chi cuadrado (χ^2) entre el grado de satisfacción de ser reconocido como autoridad y algunas variables sociodemográficas de los docentes: cantidad de años de servicio como profesor, edad, género, asignatura que enseña y el GSE del establecimiento en que trabaja.

Objetivo n°2

Para este objetivo, se aplican dos conjuntos de ítems.

En el primer conjunto, los profesores responden el grado de importancia para el reconocimiento de la autoridad que le atribuyen a seis características personales y a nueve características del ejercicio pedagógico. Cada una de estas características o ítems se responde con una escala Likert de cinco opciones que va desde Nada importante (valor 1) a Indispensable (valor 5).

Se analizan las respuestas de cada ítem, examinando la media (M) y desviación estándar (SD) para toda la muestra, y para cada grupo de profesores: los que trabajan en distintos GSE (bajo, medio y alto) y los que presentan distintos grados de satisfacción con el reconocimiento de la autoridad que le brindan sus estudiantes (bajo, media y alta satisfacción). También se examina las diferencias de M entre cada grupo mediante T de *Student*.

Por otra parte, se interpreta el nivel de relevancia que los profesores le atribuyen a cada característica considerando como altamente relevante cuando M es igual o superior a 4,0 (es decir, las respuestas se concentran entre Bastante y Muy importante); Mediana relevancia, cuando M se sitúa entre 2,0 y 3,9 (es decir, las respuestas se concentran entre Algo y Medianamente importante); y Baja relevancia, cuando M es inferior a 2,0 (es decir, las respuestas se concentran en Nada importante).

En el segundo conjunto de ítems, se pregunta a los profesores acerca de diversas características escolares que han favorecido u obstaculizado el reconocimiento de su autoridad. Se les presentan diez características o ítems: seis referidos a los miembros de la escuela (perfil de los estudiantes, colegas, directivos y familia), y cuatro ítems referidos a características estructurales del trabajo pedagógico (por ejemplo, cantidad de alumnos por curso). Los profesores responden ante cada característica: 1= Ha dificultado significativamente; 2= Ha dificultado; 3= Ni uno, ni lo otro; 4= Ha favorecido; 5= Ha favorecido significativamente.

Se realiza análisis de frecuencia para toda la muestra y para cada grupo: profesores que trabajan en distinto GSE (bajo, medio y alto) y profesores con distintos grado de satisfacción con el reconocimiento de la autoridad que le brindan sus estudiantes (bajo, medio y alto). Se examina cada factor o ítems: si es percibido preponderantemente como un obstaculizador o como un favorecedor del reconocimiento de la autoridad. Para ello, se estima que es un obstaculizador cuando más del 50% de los sujetos responden: 1.- Ha dificultado significativamente o 2.- Ha dificultado. Y se estima que es favorecedor cuando más del 50% de los sujetos responden: 5.- Ha favorecido significativamente o 4.- Ha favorecido. Se examinan diferencias entre grupos mediante Chi-cuadrado (χ^2).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados siguiendo el orden de los objetivos trabajados.

Objetivo n°1- Grado de satisfacción con el reconocimiento de la autoridad pedagógica y diferencias entre profesores que ejercen en distintos GSE

Los profesores principiantes responden la pregunta acerca de cuán satisfechos se encuentran con el reconocimiento de la autoridad que les brindan sus estudiantes. Las frecuencias de las respuestas se presentan en la tabla 2. En esta misma se ha incorporado una tabla inferior que muestra las sumas de las respuestas para los de Baja satisfacción (que responden nada o algo satisfechos) y los de Alta satisfacción (bastante o muy satisfechos). Los datos indican que en general los profesores se sienten mayormente satisfechos

(69,5% señala bastante o muy satisfecho). Es necesario destacar que la satisfacción va aumentando conforme aumentan los años de servicio: el 12,7% de los profesores con un año de servicio señalan que se encuentran muy satisfecho; y este porcentaje aumenta a un 25,3% en el quinto año. Ello se corrobora al aplicar un análisis de correlación entre las variables satisfacción con el reconocimiento de la autoridad y años de ejercicio. El estadístico arroja un $r = ,130$, $p < ,01$.

Considerando los tres grupos de profesores (Baja, Mediana y Alta satisfacción; tabla 2 inferior) se ha podido constatar que no hay diferencias estadísticamente significativas según el género del profesor (hombres y mujeres responden en forma similar; $\chi^2 = 1,937$, $p = ,747$); tampoco se relaciona con la asignatura que enseña ($\chi^2 = 18,818$, $p = ,762$) y no difieren según la edad ($r = ,030$; $p > ,01$).

Tabla 2- ¿Cuán satisfecho se encuentra usted con el grado en que sus estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica?

Resultados considerando los años de servicio como profesor

		% Nada satisfecho (1)	% Algo satisfecho (2)	% Medianamente satisfecho (3)	% Bastante satisfecho (4)	% Muy satisfecho (5)	% Total
Cantidad de años de servicio como profesor	1	4,5	10,0	20,9	51,8	12,7	100
	2	4,7	12,3	16,0	50,0	17,0	100
	3	3,9	6,8	21,4	48,5	19,4	100
	4	1,0	9,9	19,8	49,5	19,8	100
	5	1,3	6,7	9,3	57,3	25,3	100
Total		3,2	9,3	18,0	51,1	18,4	100

		% Baja Satisfacción (1+2)	% Mediana Satisfacción (3)	% Alta Satisfacción (4+5)	% Total
Cantidad de años de servicio como profesor	1	14,5	20,9	64,5	100
	2	17,0	16,0	67,0	100
	3	10,7	21,4	68,0	100
	4	10,9	19,8	69,3	100
	5	8,0	9,3	82,7	100
Total		12,5	18,0	69,5	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la relación entre satisfacción con el reconocimiento de la autoridad y el GSE del establecimiento en que se desempeña el profesor (ver tabla 3), se constata que solo hay diferencias estadísticamente significativas entre los GSE extremos: Bajo y

Alto GSE, con Alta y Baja satisfacción (ver tabla 3, inferior). Al comparar exclusivamente estos grupos, el estadístico da como resultado: $\chi^2 = 5,052$, $p < ,05$. Al respecto, es relevante destacar que los profesores del GSE Bajo con baja satisfacción con el reconocimiento de la autoridad, prácticamente doblan en porcentaje a los del GSE Alto (17,7% v/s 9,2%).

Al examinar la satisfacción con el reconocimiento de la autoridad en el GSE Bajo, considerando los años de servicio, se obtienen los siguientes datos: con un año de servicio, 24,3% señala baja satisfacción; con dos, 23,8%; con tres, 17,8%, con cuatro, 9,5%; y cinco el 12,5%. Este resultado indica que los profesores principiantes que recién ingresan al sistema escolar (1 o 2 años de ejercicio) representan el grupo más tensionado en relación a la construcción de la autoridad.

Tabla 3- ¿Cuán satisfecho se encuentra usted con el grado en que sus estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica?

Resultados considerando el GSE del establecimiento en que trabaja el profesor.

		% Nada satisfecho (1)	% Algo satisfecho (2)	% Medianamente satisfecho (3)	% Bastante satisfecho (4)	% Muy satisfecho (5)	% Total
GSE del establecimiento	Bajo	5,1	12,6	17,2	46,5	18,7	100
	Medio	1,9	8,4	19,6	54,2	15,9	100
	Alto	2,6	6,5	19,0	53,6	18,3	100
		3,2	9,3	18,0	51,1	18,4	100

		% Baja Satisfacción (1+2)	% Mediana Satisfacción (3)	% Alta Satisfacción (4+5)	% Total
GSE del establecimiento	Bajo	17,7	17,2	65,2	100
	Medio	10,3	19,6	70,1	100
	Alto	9,2	19,0	71,9	100
Total		12,5	18,0	69,5	100

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo n°2: Características personales y del trabajo pedagógico percibidas como favorecedoras y como obstaculizadoras del reconocimiento de la autoridad pedagógica

En un primer momento se examina la relevancia que los profesores principiantes le atribuyen a las condiciones personales y profesionales para lograr ser reconocidos como autoridad pedagógica (ver tabla 4). En esta tabla se presentan los resultados para toda la muestra y luego para los diversos grupos: profesores que trabajan en establecimientos de distintos GSE y grupos de profesores con diferentes grados de satisfacción con el reconocimiento de la autoridad que les brindan sus estudiantes. Se han oscurecido los

valores más altos (media, M, superior a 4,0) con el propósito de facilitar al lector la identificación de las características más relevantes.

Los resultados para toda la muestra (ver lado izquierdo, tabla 4) indican que las características profesionales son las que adquieren mayor relevancia en el reconocimiento de la autoridad según los profesores principiantes. Tres características se ubican en el rango de alta relevancia ($M > 4,0$) y el resto se ubican en el rango de mediana relevancia (M entre 2,0 y 3,9). Las más importantes para los profesores son: establecer reglas claras de convivencia durante las clases (ítem 7 = 4,59); poseer alto conocimiento de la materia (ítem 8 = 4,57) y enseñar en forma clara (ítem 9 = 4,54). Las respuestas de estos ítems son también las que presentan mayor homogeneidad: la SD es de 0,652, 0,644 y 0,697 respectivamente.

Asimismo, estas tres características se presentan altamente relevantes en los tres GSE (ver el centro de la tabla 4), destacando aún más el ítem 8 en el GSE Medio ($M=4,75$): este valor presenta diferencias estadísticamente significativas con el GSE Bajo ($M= 4,48$; T de Student= -3,620, $p<0,5$) y con el GSE Alto ($M= 4,56$; T de Student= -2,646, $p<0,5$).

También es necesario destacar la alta relevancia que tienen las tres características en los distintos grupos de grado de satisfacción con el reconocimiento de la autoridad (ver lado derecho de la tabla 4). Especialmente relevante es el ítem 9 en el grupo de Alta satisfacción ($M= 4,61$): este valor presenta diferencias estadísticamente significativas con el grupo de Baja satisfacción ($M=4,32$; T de Student = -2,440; $p< ,05$).

Considerando la alta relevancia de estas tres características (tanto en términos generales, como en los distintos grupos), se podría establecer que los profesores principiantes advierten que la autoridad no se circunscribe sólo al manejo de la convivencia escolar (ítem 7); sino que también requiere del conocimiento de la disciplina y su enseñanza (ítems 8 y 9).

Asimismo, es importante subrayar que ninguna de las características profesionales fue considerada por los profesores como de baja relevancia (M inferior a 2,0). Se puede apreciar que en todos los valores de M superan 2,0. Es importante destacar en este grupo dos características que son percibidas estadísticamente más relevantes para el grupo de profesores que experimenta alta satisfacción con el reconocimiento de su autoridad, en comparación con los que experimentan baja o media satisfacción. Ellas son el ítem 10 Enseñar de manera entretenida ($M = 3,88$; T de Student = -3,009, $p< 0,5$); e ítem 11 Enseñar una asignatura considerada importante por el establecimiento ($M =3,50$; T de Student -2,264; $p<0,5$). Es importante notar esta diferencia, que indicaría que los profesores más satisfechos no sólo relevan el modo de enseñar (ítem 10), sino también están pendientes de las señales que le proporciona su organización escolar acerca del valor de su área académica. Hay que agregar que esta percepción del medio no se extiende al sistema educativo en general: los profesores más satisfechos tienden a considerar menos relevante, que los profesores menos satisfechos, el Enseñar una asignatura evaluada por agencias externas –SIMCE o PSU– (ítem 15, $M= 2,04$; T de Student 2,816, $p< ,05$).

Tabla 4- Respuestas a pregunta: ¿Qué tan importante son, según usted, las siguientes características para que un profesor/a sea reconocido como autoridad?

	GSE DEL ESTABLECIMIENTO				GRADO SATISFACCIÓN CON EL RECONOCIMIENTO DE LA AUTORIDAD			
	GSE Bajo		GSE Medio		GSE Alto		TODOS	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
I.- CARACTERÍSTICAS PERSONALES								
1. Tener carácter fuerte	3,53	,942	3,45	,893	3,33	,880	3,44	,913
2. Ser amistoso(a)	3,48	,911	3,31	,990	3,43	,884	3,42	,921
3. Ser simpático (a)	3,40	,928	3,30	,995	3,33	,897	3,35	,933
4. Tener una personalidad extrovertida	2,86	1,105	2,87	,934	2,77	1,063	2,83	1,053
5. El género del profesor: ser varón	1,39	,900	1,39	,792	1,42	,884	1,40	,869
6. El género del profesor: ser mujer	1,40	,906	1,31	,662	1,35	,772	1,37	,811
II.- CARACTERÍSTICAS EJERCICIO PEDAGÓGICO								
7. Establecer reglas claras de convivencia durante las clases	4,57	,649	4,69	,571	4,54	,702	4,59	,652
8. Poseer un alto conocimiento de la materia	4,48	,682	4,75	,512	4,56	,653	4,57	,644
9. Enseñar de forma clara	4,48	,780	4,62	,605	4,56	,633	4,54	,697
10. Enseñar de manera entretenida	3,82	,890	3,78	,821	3,75	,923	3,78	,885
11. Enseñar una asignatura considerada importante por el establecimiento.	3,45	1,219	3,27	1,204	3,47	1,063	3,42	1,166
12. Poseer mucha experiencia profesional	3,19	1,133	3,32	1,026	3,27	1,029	3,25	1,074
13. Calificar permanentemente a los estudiantes	2,85	1,078	2,87	1,055	2,72	1,092	2,81	1,077
14. Ser Profesor(a) Jefe	2,50	1,251	2,49	1,249	2,28	1,167	2,43	1,225
15. Enseñar una asignatura evaluada por agencias externas del colegio (SIMCE*** o PSU****)	2,14	1,235	2,11	1,291	2,12	1,258	2,13	1,253
	4,42	,879	4,53	,607	4,64	,586		
	4,44	,802	4,53	,624	4,60	,618		
	4,32	,883	4,45	,789	4,61	,606		
	3,63	,962	3,58	,867	3,88	,838		
	3,23	1,189	3,19	1,163	3,50	1,140		
	3,34	1,086	3,34	,969	3,18	1,078		
	3,15	1,114	2,79	1,069	2,76	1,084		
	2,54	1,311	2,45	1,212	2,39	1,226		
	2,52	1,410	2,19	1,222	2,04	1,212		

1 = Nada importante; 2 = Algo importante; 3 = Medianamente importante; 4 = Bastante importante; 5= Indispensable.

NOTA: Se han oscurecido los valores que alcanzan *alta relevancia* ($M > 4,0$) con el propósito de facilitar al lector la identificación de estas características.

* Diferencias estadísticamente significativas entre GSE del establecimiento: T de Student $p < ,05$.

** Diferencias estadísticamente significativas entre Grados Satisfacción: T de Student $p < ,05$.

*** SIMCE. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación vinculado al Ministerio de Educación de Chile. Incluye pruebas estandarizadas que se aplican a todos los estudiantes de educación básica y secundaria en diversos niveles de enseñanza.

**** PSU: Prueba de Selección Universitaria que rinden todos los egresados de educación secundaria para ingresar a las universidades chilenas.

Fuente: Elaboración propia.

También se pregunta a los profesores acerca del carácter favorecedor u obstaculizador para el reconocimiento de la autoridad de algunas características de la organización escolar (ver tabla 5). Considerando a todos los profesores (ver lado izquierdo de la tabla 5), se constata que las características relacionadas con los miembros de la escuela son percibidas más como favorecedoras, en comparación con las características estructurales del trabajo pedagógico: cuatro de seis de las primeras son señaladas como altamente favorecedoras por más del 50% de los profesores (ítems 17, 18, 19 y 21); en cambio, sólo una de cuatro características relacionadas con las dimensiones estructurales del trabajo pedagógico es señalada como altamente favorecedora (ítem 23).

Entre las características relacionadas con los miembros de la escuela, destacan las relaciones con directivos y colegas, siendo estos últimos los que se perciben aún más favorecedores de la autoridad: ítem 18 Nivel de apoyo recibido de parte de los colegas (75,8% lo indican como favorecedor) e ítem 19 Nivel de trabajo colaborativo entre colegas (66,7% lo indican como favorecedor). Estas características, incluyendo el ítem 17, son también altamente reconocidas como favorecedoras de la autoridad en los profesores que trabajan en distintos GSE (ver el centro de la Tabla 5): en todos los GSE el porcentaje que los considera favorecedor supera el 50%. También es necesario observar que tales características aparecen altamente relevantes en los grupos de mayor satisfacción con el reconocimiento de la autoridad (ver lado derecho tabla 5), manteniendo diferencias estadísticamente significativas con los grupos de menor satisfacción (ítem 17 $\chi^2 = 31.622$ $p < ,05$; ítem 18: $\chi^2 = 27.399$ $p < ,05$; ítem 19: $\chi^2 = 24.011$ $p < ,05$).

Por otra parte, se puede constatar que los profesores de distintos GSE (ver el centro de tabla 5), presentan diferencias significativas en las percepciones del perfil del alumnado y de sus familias. El Perfil socioeconómico del alumnado (ítem 16) es percibido en gran parte por los profesores del GSE bajo como un obstaculizador para el reconocimiento de su autoridad (59.2% así lo indican), situación que dista significativamente de los otros GSE, y especialmente del alto, en que sólo 15,0% lo percibe como obstaculizador (ítem 16: $\chi^2 = 20.105$, $p < ,05$). También los profesores del GSE bajo tienden a percibir el Grado en que las familias se comprometen con las normas de convivencia (ítem 20) como un obstaculizador del reconocimiento de la autoridad (51,8% así lo señalan), manteniendo una diferencia estadísticamente significativa con lo que sucede en los otros GSE (ítem 20: $\chi^2 = 9,935$, $p < ,05$). Es importante considerar que estas dos características también aparecen como obstaculizadoras para los profesores que experimentan menor grado de satisfacción en ser reconocidos como autoridad (ver lado derecho tabla 5): en este grupo el 58,1% considera como obstaculizador el Perfil socioeconómico del alumnado (ítem 16); y 57,4% plantea que es un obstaculizador el Grado en que las familias se comprometen con las normas de convivencia (ítem 20).

Tabla 5- Respuestas a pregunta ¿En qué grado cree usted que las siguientes características han dificultado o han favorecido el reconocimiento de su autoridad pedagógica ante los estudiantes?

GSE DEL ESTABLECIMIENTO				GRADO SATISFACCIÓN CON EL RECONOCIMIENTO DE LA AUTORIDAD														
TODOS			GSE BAJO		GSE MEDIO		GSE ALTO		Baja satisfacción		Mediana		Alta satisfacción					
	%	Ha dificultado (1+2)	%	Ni uno, ni lo otro (3)	%	Ha favorecido (4+5)	%	Ha difti-cultado (1+2)	%	Ha favo-recido (4+5)	%	Ha difti-cultado (1+2)	%	Ha favo-recido (4+5)				
I.- CARACTERÍSTICAS Y DISPOSICIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA ESCUELA																		
16. Perfil socioeconómico del alumnado	38,2	38,2	23,6		59,2	8,2	35,5	16,8	15,0	47,7	*	58,1	8,1	44,2	22,1	32,2	27,4	**
17. Nivel de apoyo que has recibido de los directivos	20,8	23,0	56,2		24,6	53,3	16,8	57,0	18,8	59,7		45,9	32,8	25,0	52,3	15,5	61,2	**
18. Nivel de apoyo recibido de parte de los colegas	10,0	14,2	75,8		12,6	74,9	7,4	71,3	8,5	80,4		16,1	51,6	11,4	81,8	8,5	78,9	**
19. Nivel de trabajo colaborativo entre colegas	14,5	18,7	66,7		15,5	66,0	13,0	66,7	14,9	66,9		30,6	40,3	13,6	70,5	12,2	70,6	**
20. Grado en que las familias se comprometen con las normas de convivencia	42,8	13,4	43,8		51,8	39,2	39,8	44,4	37,3	47,1	*	57,4	26,2	51,1	33,0	37,6	50,1	**
21. Grado en que la comunidad escolar comparte las normas de convivencia	26,7	14,4	58,9		28,8	57,1	18,5	65,7	30,1	56,9		45,2	32,3	35,6	51,7	20,8	66,1	**
II. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DEL TRABAJO PEDAGÓGICO																		
22. Cantidad de alumnos por curso	44,4	12,8	42,8		47,5	40,0	62,6	31,8	32,7	52,9	*							
23. Cantidad de horas de clases de la asignatura que enseña	25,5	19,9	54,6		28,0	53,0	26,9	54,6	22,7	55,8		54,8	25,8	47,7	38,6	41,5	47,4	**
24. Ejercer jefatura de curso (responden solo quienes ejercen)	10,2	40,1	49,7		8,1	53,3	9,6	45,2	13,6	53,4		43,5	38,7	27,3	46,6	21,5	59,9	**
25. Grado en que tu asignatura se asocia con SIMCE y PSU	19,3	42,6	38,0		18,5	35,0	20,4	43,5	21,4	38,3		22,0	36,6	14,3	49,0	7,5	52,6	**
												40,3	19,4	21,6	29,5	15,4	43,6	**

1= Ha dificultado significativamente; 2= Ha dificultado; 3 = Ni uno, ni lo otro; 4 = Ha favorecido; 5 = Ha favorecido significativamente
NOTA: Se han oscurecido los valores más altos (frecuencia superior a 50%) con el propósito de facilitar al lector la identificación de las características más relevantes.
* Diferencias estadísticamente significativas entre GSE del establecimiento: $\chi^2 = p < ,05$
** Diferencias estadísticamente significativas entre grados satisfacción: $\chi^2 = p < ,05$
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Actualmente, la construcción de una relación de autoridad pedagógica constituye un desafío y un foco de tensión, especialmente para los profesores principiantes. Los maestros actuales no tienen garantizada la obediencia, la escucha y el reconocimiento. Ello significa que no detentan automáticamente una autoridad otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en el orden tradicional. En este contexto, cabe preguntarse cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y qué factores escolares consideran que favorecen y obstaculizan este reconocimiento.

A continuación se desarrollan dos conclusiones que abordan estas preguntas a la luz de los resultados obtenidos en este estudio.

En primer lugar, se puede concluir que la satisfacción de reconocimiento de la autoridad que presentan los profesores principiantes se encuentra especialmente vinculado a su capital profesional y al perfil social de sus alumnos.

Para respaldar esta conclusión es necesario referirse a las siguientes evidencias que ha podido constatar este estudio. Los profesores principiantes se sienten mayormente satisfechos con el reconocimiento de la autoridad que les proporcionan sus estudiantes (69,5% señalan una alta satisfacción). Ello acontece especialmente en el GSE Alto y Medio (así lo señalan el 71,9% y 70,1% respectivamente). Pese a esta proporción, existe un importante grupo de profesores que señalan lo contrario, y ello acontece principalmente en los primeros dos años de ejercicio laboral: un 14,5% de los profesores del primer año indica baja satisfacción, y el 17,0% lo indica el segundo año. También es menos satisfactoria la situación en establecimientos del GSE Bajo. Aquí, aproximadamente dos de cada diez profesores señalan sentir baja satisfacción con el reconocimiento de la autoridad que le brindan sus estudiantes (así lo indican el 24,3% de los profesores con un año de experiencia; y el 23,8%, con dos años de experiencia).

De aquí se puede concluir que el reconocimiento de la autoridad constituye un capital profesional que el profesor va ganando con el tiempo. En los primeros años (dos, según este estudio) las tensiones son mayores debido a que los profesores están aprendiendo a construir una relación de autoridad. Por consiguiente, dado que la autoridad del profesor sólo es tal en cuanto es reconocida por los alumnos, ella pertenece al ámbito de saberes situados, el que principalmente requiere de ensayos, tanteos, experimentaciones y reflexiones sobre la práctica.

Por otra parte, también es importante comentar que el reconocimiento de la autoridad que experimentan los profesores principiantes se encuentra estrechamente asociado al perfil social de los alumnos. Investigaciones previas ya advertían que la relación con los estudiantes es el principal referente para la satisfacción del profesor, siendo más importante incluso que las condiciones laborales o el salario, y ello se explicaría porque los alumnos constituyen el contexto de trabajo más inmediato para los maestros (EVANS, 2001). Siguiendo estas observaciones, en el presente estudio se ha logrado advertir el impacto del perfil social del alumnado en la satisfacción con el reconocimiento de la autoridad, siendo el contexto más desaventajado el de mayor tensión. Casi seis de cada diez profesores principiantes que trabajan en el GSE Bajo (59,2%) indican que el perfil

socioeconómico de sus alumnos dificulta el reconocimiento de su autoridad y el 51,8% considera que también dificulta el grado en que las familias se comprometen con la convivencia escolar; situación que contrasta significativamente con los profesores que trabajan en el GSE Alto, en que un 47,7% considera que el perfil social de sus estudiante favorece el reconocimiento de la autoridad, como también favorece el compromiso de las familias con la convivencia escolar (47,1% así lo señala). Además, es importante advertir que el grupo de profesores que presenta baja satisfacción con el grado de reconocimiento de la autoridad es el que mayormente considera que el perfil social de sus estudiantes constituye una dificultad para ese reconocimiento (58,1% así lo señala).

La relevancia que adquiere el perfil social de los estudiantes en el GSE Bajo se podría atribuir a que la cultura que presenta la escuela aún es lejana para los sectores más desaventajados, lo que hace más difícil que los profesores puedan legitimar lo que enseñan y, por tanto, legitimarse ellos como autoridad pedagógica. En efecto, siguiendo los trabajos de Bourdieu y Passeron (2001) y de Bernstein (2001), en los estudiantes de los sectores socioeconómicos más vulnerables, en que sus padres tienen menor grado de escolaridad, tiende a existir mayores dificultades para participar en la cultura que la escuela valora y celebra. La distancia entre el capital cultural heredado y la cultura de la escuela es más amplia, por lo cual para muchos de estos estudiantes la experiencia escolar puede tratarse de una reeducación, con las consiguientes tensiones en las relaciones de autoridad pedagógica. Por consiguiente, se puede afirmar que la validación del profesor ante los estudiantes está en parte relacionada con el reconocimiento y valoración de lo que la escuela enseña. Esta situación implica que los profesores principiantes, en los sectores más desaventajados, deben hacer un mayor esfuerzo no sólo en incorporar en forma continua y sistemática a sus alumnos, como indicaba Delpit (1995), sino también en mostrar el sentido que podría tener para la vida de sus estudiantes la cultura que aporta la escuela.

La segunda conclusión refiere a los factores que son percibidos como favorecedores del reconocimiento de la autoridad pedagógica. Los profesores principiantes de los distintos GSE estiman que son las características profesionales las que adquieren mayor importancia: especialmente poseer alto conocimiento de la materia (califican con un 4,57 su relevancia, siendo el máximo 5,0) y enseñar en forma clara (lo califican con 4,54). Esta última es tan relevante que marca una diferencia significativa entre los profesores que se sienten más satisfechos con el reconocimiento de la autoridad y los que se sienten menos satisfechos. De acuerdo a ello, se podría plantear que los profesores principiantes tienden a comprender el reconocimiento de la autoridad como una competencia profesional que se va desarrollando a lo largo del tiempo, más que un atributo personal, que podría ser visto como algo innato e inmodificable. Ello lleva a reiterar lo planteado en la primera conclusión: el reconocimiento de la autoridad constituye un capital profesional que se va ganando con el tiempo.

Refuerza esta conclusión el que los profesores principiantes, de los distintos GSE, indiquen que el apoyo de sus colegas y directivos constituyen los factores que más favorecen el reconocimiento de su autoridad: 75,8% de los profesores señala que el apoyo de los pares favorece el reconocimiento; 66,7% indica lo mismo para el trabajo colaborativo y 56,2% para el apoyo de los directivos. La relevancia de los pares y directivos ya fue

advertida por Martucelli (2009) quien relevó la necesidad de pasar de un enfoque que responsabiliza exclusivamente al docente de los problemas de autoridad a un enfoque colectivo y solidario de la comunidad escolar. En la presente investigación, los profesores principiantes manifiestan esta necesidad al abordar la autoridad como un asunto de competencias profesionales (y no de un tipo de *personalidad*), donde las comunidades de aprendizajes y la cultura colaborativa entre los profesionales de la educación aparecen como dimensiones centrales.

Esta constatación tiene una interesante implicancia para la comprensión de la autoridad pedagógica en la actualidad. En los antecedentes del presente estudio se había señalado, siguiendo a Dubet (2006), que con el advenimiento de la modernidad, los profesores ya no detentan automáticamente una autoridad otorgada por la institución escolar pues ella se encuentra en declive. Una interpretación errónea de esta afirmación podría llevar a concluir que actualmente el profesor debe construir una relación de autoridad pedagógica en soledad y confiado exclusivamente en sus atributos personales. Sin embargo, la evidencia del presente estudio permite afirmar que el declive de la institución no ha implicado el debilitamiento de la comunidad de profesionales en una escuela; más aún, los profesores principiantes lo señalan como el principal factor que favorece el reconocimiento de la autoridad. Posiblemente la fuerza que adquiere el apoyo de los pares y directivos se debe justamente a la necesidad de un soporte escolar que pueda moderar la fragilidad que actualmente presentan los marcos normativos que tradicionalmente proporcionaba la institución escolar. Por lo anterior, se podría concluir que hoy es la escuela específica, aquella en la que se inserta el profesor principiante, la que ha de generar las condiciones para la construcción de la autoridad pedagógica. Y estas condiciones han de ser creadas por todos los profesionales de la educación, como también por el propio profesor principiante, que es, a su vez, colega de otros profesores que también requirieren su apoyo.

Finalmente, es necesario señalar que la autoridad pedagógica es un fenómeno complejo que requiere de múltiples estudios, con distintos métodos. La presente investigación tiene como principal limitación el referirse exclusivamente a las percepciones de los profesores principiantes a través de cuestionarios individuales, donde los sujetos pueden ajustar sus respuestas a lo que socialmente se considera aceptable para la escuela y los investigadores. Por ello, será necesario en las futuras investigaciones examinar los sentidos de la autoridad con técnicas menos invasivas, como también con estrategias donde se confronten grupalmente los sentidos.

Referencias

ARENDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Península, 1996.

ÁVALOS, Beatrice; CARLSON, Beverly; AYLWIN, Pilar. **La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?** Santiago de Chile: Fondecyt, 2004.

BATALLÁN, Gabriela. 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**, Ciudad de México, v. 8, n. 19, p. 679-704, 2003.

BECKER, Howard. The teacher in the authority system of the public school. **Journal of Educational Sociology**, v. 27, n. 3, p. 128-141, 1953.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ciudad de México: Laia, 2001.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Sistema nacional de medición de la calidad de la educación**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016.

DELPIT, Lisa. **Others people's children**: cultural conflict in the classroom. New York: New Press, 1995.

DIN, Feng. The functions of class size perceived by Chinese rural school teachers. **National Forum of Applied Educational Research Journal**, v. 12, n. 3, p. 1-6, 1999.

DUBET, Francois. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DURKHEIM, Emile. **La educación moral**. Madrid: Morata, 2009.

EVANS, Linda. Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. **Educational Management & Administration**, v. 29, n. 3, p. 291-306, 2001.

FLORES, Catherine. Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 51, n. 2, p. 41-55, 2014.

GODDARD, Tim; FOSTER, Rosemary. The experience of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. **Teacher and Teaching Education**, v. 17, n. 3, p. 349-365, 2001.

HARJUNEN, Elina. How do teachers view their own pedagogical authority? **Teachers and Teaching**, London, v. 15, n. 1, p. 109-129, 2009. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661345>.

LUISELLI, James et al. Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. **Educational Psychology**, London, v. 25, n. 2-3, p. 183-198, 2005. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341042000301265>.

MARCELO, Carlos. **El profesorado principiante inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 1993.

MARTIN, Nancy; YIN, Zenong; BALDWIN, Beatrice. **Class size and teacher graduate study**: do these

variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? Houston: AERA, 1998.
MARTUCCELLI, Danilo. La autoridad en las salas de clase: problemas estructurales y márgenes de acción. **Diversia**, Santiago de Chile, n. 1, p. 99-128, 2009.

MEAD, George. **Espíritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós Básica, 2015.

RUFFINELLI, Andrea. Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 229-242, 2014.

SEBASTIAN, James; ALLENSWORTH, Elaine. The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning. **Educational Administration Quarterly**, EUA, v. 48, n. 4, p. 626-663, 2012. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X1143627>.

STALLION, Brenda; ZIMPER, Nancy. Classroom management intervention: the effects of training and mentoring on the inductee teacher's behaviour. **Action in Teacher Education**, EUA, v. 13, n. 1, p. 42-50, 1991.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Pennsylvania, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. México, DC: FCE, 1983.

ZAMORA, Guillermo; MEZA, Marisa; COX, Pilar. ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. **Magis**, Bogotá, v. 7, n. 15, p. 63-80, 2015.

Recibido en: 12.04.2019

Aprobado en: 11.12.2019

Guillermo Zamora-Poblete es doctor y magíster en Ciencias de la Educación. Académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Filosofía.

Marisa Meza-Pardo es doctora en Filosofía y magíster en Educación. Académica del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Filosofía. Áreas de interés: ética y educación; didáctica de la filosofía.

Pilar Cox-Vial es magíster en Educación. Académica del Departamento de Aprendizaje y Desarrollo, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Historia. Áreas de interés: convivencia escolar; gestión del aula heterogénea.