

# *Profesores principiantes:* estrategias para establecer una relación de autoridad pedagógica

## Novice Teachers: Strategies for Establishing a Relationship of Pedagogical Authority

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 22 de abril de 2019  
Fecha de aceptación: 09 de junio de 2021  
Fecha de disponibilidad en línea: febrero de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.ppee

MARÍA DEL PILAR COX-VIAL  
pcox@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1157-2410>

GISELE BELÉN SABAT-DONOSO  
gbsabat@gmail.com

UNIVERSIDAD MAYOR, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9657-728X>

GUILLERMO ZAMORA-POBLETE  
gzamora@puc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9530-9144>

MARISA MEZA-PARDO  
mmeza@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8487-6258>

### Para citar este artículo | To cite this article

Cox-Vial, M. del P., Sabat-Donoso, G. B., Zamora-Poblete, G. & Meza-Pardo, M. (2022). Profesores principiantes: estrategias para establecer una relación de autoridad pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m15.ppee



---

**Resumen**

Construir una relación de autoridad pedagógica efectiva es un desafío permanente para los docentes principiantes. Esta investigación busca comprender las estrategias que emplean docentes de secundaria durante el primer año de ejercicio profesional y su articulación con los tipos de relación profesor-estudiante que estas implican. Para ello, se examinaron entrevistas y registros de observación y se detectaron seis categorías en las distintas estrategias empleadas, que facilitaron la relación profesor-estudiante con tendencia vertical (mayor control docente), horizontal (mayor participación estudiantil) o una combinación de ambas. Al comparar estas estrategias desde el inicio hasta el final del año, se observa una tendencia hacia relaciones profesor-estudiante más horizontales.

**Palabras clave**

Profesores de secundaria; estrategias educativas; gestión de las clases; procesos de enseñanza; relación profesor-alumno; autoridad del docente; ambiente de la clase

---

**Abstract**

Building an effective pedagogical authority relationship is a challenge for new teachers. This research seeks to understand the strategies used by high school teachers during their first year of teaching and the teacher-student relationship during this stage. Observation records and interviews were examined. Six categories were detected, those that facilitated teacher-student relationships with a vertical tendency (greater teacher control), horizontal (greater student participation) or a combination of both. When comparing the strategies of the beginning and end of the year, a trend towards more horizontal teacher-student relationships was observed.

**Keywords**

Secondary school teachers; educational strategies; classroom techniques; teaching; student teacher relationship; teacher authority; classroom environment

---

### **Descripción del artículo | Article description**

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*, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N.º 1160625.

## **Introducción**

Los profesores tienen el desafío de crear un ambiente de aprendizaje que facilite los objetivos de enseñanza, es decir, de “establecer el orden, involucrar a los estudiantes u obtener su cooperación” (Emmer & Stough, 2001, p. 103). Tal ambiente se construye en la medida que se establece una relación de autoridad pedagógica (en adelante AP) efectiva, es decir, en la que los estudiantes aceptan las indicaciones del profesor debido a que legitiman sus demandas: “Decir que una clase es organizada significa que los estudiantes cooperan con el programa de acción definido por la actividad que el profesor intenta usar” (Doyle, 1986, p. 6). Sin embargo, lograr una AP legitimada por los estudiantes es el resultado de un proceso complejo que comprende múltiples factores. La presente investigación recurre a la propuesta de Salkovsky *et al.* (2015) sobre los elementos que se deben considerar para establecer una gestión efectiva. Por una parte, los autores destacan las estrategias (o acciones) que los profesores emplean para conducir la instrucción, comprendiendo que existen diversas vías para alcanzar dicho objetivo. Y por otra, destacan el tipo de relación profesor-estudiante que se facilita con tales estrategias, dado que la AP implica interacciones y relaciones dentro de un marco de complejos procesos sociales, psicológicos y emocionales. En este sentido, estudiar las estrategias de construcción de una AP con profesores principiantes supone el análisis del tipo(s) de relación profesor-estudiante que se construye en dicho proceso.

## **Referentes conceptuales**

La perspectiva social de la autoridad pone énfasis en el carácter relacional de esta: no hay autoridad en soledad, siempre se requiere de un otro que la reconozca. Así, la AP se entiende como la relación asimétrica que establece el profesor con los alumnos, que le permite influir y conseguir la aceptación de demandas y orientaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares (Bourdieu & Passeron, 1996).

Desde la segunda mitad del siglo XX han surgido variados modelos de disciplina y gestión de grupo, que han tenido por objetivo potenciar un clima de aula más sostenible y con mejor relación entre profesores y estudiantes. De acuerdo a la clasificación que propone Psunder (2005), tales modelos se ubican en una escala de relaciones donde el control del profesor está en un extremo y la autonomía de los estudiantes se ubica en el otro. El primer extremo se basa en la creencia de que “los estudiantes no son capaces de realizar lo que es mejor para ellos y, por lo tanto, es de responsabilidad del profesor decidir por los estudiantes” (Psunder, 2005, p. 274). Canter (1976), exponente de esta perspectiva, promueve relaciones verticales entre profesores y estudiantes e insiste en la responsabilidad del docente para seleccionar el comportamiento deseado y redirigir la conducta, cuando hay problemas de indisciplina. El otro extremo plantea que “los estudiantes tienen la capacidad para controlar su propio comportamiento” (Psunder, 2005, p. 274). Gordon (1974) sugiere que el rol del profesor es permitirle al estudiante percatarse de su propio comportamiento y guiar la discusión para que los estudiantes identifiquen cuál es la conducta deseable, estableciendo las consecuencias cuando esta no se cumple. Entre un extremo y otro encontramos un enfoque intermedio que señala que la responsabilidad entre profesor y estudiantes es compartida y promueve relaciones más horizontales. Glasser (1969) y Dreikurs *et al.* (1971), principales referentes de esta perspectiva, enfatizan en la importancia de las experiencias democráticas al interior de la escuela, fomentando la integración de las opiniones de los estudiantes en la toma de decisiones, por ejemplo, a través de contratos de común acuerdo entre profesores y estudiantes para definir las expectativas de comportamiento (Brown, 2003; Lewis, 2006; Salkovsky *et al.*, 2015).

Algunas investigaciones que examinan estrategias efectivas para establecer la AP en profesores expertos dan cuenta de una relación de mutuo respeto y preocupación profesor-estudiante (Bondy *et al.*, 2007; Brow, 2004). Por lo tanto, se espera que los profesores principiantes exploren estrategias que faciliten relaciones horizontales, es decir, propias del modelo intermedio de la clasificación de Psunder (2005). Entre tales estrategias, es posible mencionar la socialización y la discusión, la mutua comunicación de las expectativas de comportamiento y el lenguaje socialmente receptivo, entre otras.

Sin embargo, se evidencian múltiples dificultades para establecer una AP en profesores principiantes tanto en el contexto nacional (Meza *et al.*, 2020; Ruffinelli, 2014; Ruffinelli *et al.*, 2017; Solís *et al.*, 2016) como en el internacional (Flores, 2002; Martin & Baldwin, 1994; Pellegrino, 2010; Stoughton, 2007; Wolff *et al.*, 2014). En efecto, en los escenarios donde la

AP de los profesores principiantes no se reconoce, surge una desmotivación tanto por parte de estos como de sus estudiantes. Los profesores perciben serios problemas de disciplina y actitudes violentas en sus estudiantes (Cortizo *et al.*, n/a; Unesco, 2005), lo que implica dificultades en el desarrollo de las clases y un profundo desencanto hacia la enseñanza, que desemboca, en muchos casos, en la deserción docente (Ryan, 1986; Zamora *et al.*, 2018). Los estudiantes, por su parte, perciben el uso de estrategias de control con las que se establecen relaciones distantes y verticales para imponer la autoridad, lo cual produce un sentimiento de no ser escuchados, aceptados ni tratados respetuosamente (Harjunen, 2011). Luego, seleccionar e implementar estrategias que faciliten la construcción efectiva de una AP implica tomar decisiones complejas, que se desarrollan durante los primeros años del ejercicio docente, a modo de exploración (Ruffinelli, 2014; Ryan, 1986).

La sistematización de dicho proceso, que nos ofrece Ryan (1986), identifica las etapas por las que atraviesan los docentes para establecer una AP luego de las primeras semanas de ejercicio: fantasía, sobrevivencia, maestría e impacto<sup>1</sup>. En la etapa de sobrevivencia, el profesor principiante “se encuentra peleando por su vida profesional y, a menudo, por un sentido de valor e identidad” (Ryan, 1986, p. 13). La evidencia muestra que el problema principal en esta etapa es la gestión de la conducta de los estudiantes (Ruffinelli *et al.*, 2017). Ante este escenario de difícil manejo conductual y escasas herramientas profesionales (Cisternas, 2011; Ruffinelli, 2014), algunos estudios dan cuenta de que los profesores recurren al autoritarismo (Pellegrino, 2010), al intervencionismo (Martin & Baldwin, 1994) o incluso a la violencia (Tirri & Puolimatka, 2010), estableciendo, en efecto, un tipo de relación profesor-estudiante caracterizada por el distanciamiento y el control docente.

Entre las distintas vías que los profesores consideran para legitimar su autoridad en esta etapa, cabe mencionar la saturación de actividades y la construcción de un reglamento de conducta. Ambas estrategias buscan desalentar distracciones. Con la primera, los estudiantes se encuentran ocupados y con pocas oportunidades para el caos, pues “desde una perspectiva organizacional, la unidad central del orden en la clase es la actividad”

---

1 Durante la fase *fantasía*, los profesores experimentarían la respuesta que obtienen de los estudiantes a partir de un quehacer enmarcado en sus propias experiencias y percepciones como estudiantes (Flores, 2002). Luego de este periodo de idealización profesional (Ryan, 1986), los docentes comenzarían a probar distintas estrategias para instalar una relación de AP efectiva.

(Doyle, 1986, p. 5). Con la segunda, se pone énfasis en una disciplina asertiva, generando expectativas claras de comportamiento a las que los docentes se aferran (Stoughton, 2007). Tales métodos se asemejan a los sistemas basados en reglas-consecuencias de Canter (1976), que tienen por efecto no solo la limitación de las opciones de acción de los estudiantes, sino también de sus oportunidades de participación (Emmer & Stough, 2001).

Posteriormente, en la etapa de maestría (Ryan, 1986) la capacidad reflexiva contribuye a cuestionar las prácticas que se están llevando a cabo, para alcanzar el tipo de relación de AP que se desea consolidar<sup>2</sup> (Emmer & Stough, 2001; Stoughton, 2007).

Finalmente, en la etapa de impacto, el profesor empieza a enfocarse sistemáticamente en la mejora de sus habilidades instruccionales y en temas curriculares, sin concentrarse en los problemas de indisciplina.

Dicho todo esto, este estudio contribuye con el reconocimiento de experiencias de profesores principiantes sobre el proceso de legitimación de su AP (Salkovsky *et al.*, 2015), para comprender cuáles son las distintas estrategias (o acciones) probadas, no solo para su posterior categorización, sino también para analizar sus implicancias en términos del tipo de relación profesor-estudiante que se establece, de acuerdo a la clasificación de Psunder (2005). Puesto que, como se ha dicho, Emmer & Stough (2001), Ryan (1986) y Stoughton (2007) detectan un proceso reflexivo en la etapa inicial, donde se caracterizan, además, las trayectorias docentes, esto es, los cambios y las adecuaciones entre las distintas estrategias empleadas al inicio y final del primer año de ejercicio, considerando el tipo de relación profesor-estudiantes que tales cambios implican.

## Objetivos

El presente artículo tiene por objetivo general comprender qué estrategias emplean los profesores principiantes y cómo estas se articulan con los tipos de relación profesor-estudiante en el proceso de construcción de una AP durante el primer año de ejercicio docente. Entre los objetivos secundarios, se pretende: (i) identificar y categorizar las diferentes estrategias empleadas; (ii) establecer un orden de las distintas categorías según frecuencia de aparición; (iii) caracterizar las trayectorias docentes que emergen a través

---

2 Por ejemplo, los profesores se preguntarían si establecer procedimientos ayuda a que los estudiantes encuentren mejores maneras de comportamiento o si simplemente contribuye a tener un mayor control social (Stoughton, 2007).

de la comparación de las estrategias empleadas al inicio y al final del año, y los cambios que esto implica en los tipos de relación profesor-estudiante.

Además, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias se emplean y cómo se articulan con el tipo de relación profesor-estudiante que se establece en el proceso de construcción de una AP en profesores principiantes?; ¿qué categorías es posible establecer a partir de las distintas estrategias que se emplean?; ¿qué categorías se emplean con mayor frecuencia y cuáles con menor?, y ¿qué trayectorias docentes es posible caracterizar en términos de los cambios de estrategias y las relaciones que se observan entre el inicio y el final del año?

## **Metodología**

El presente estudio adopta un enfoque exploratorio. Se desarrolló un estudio de caso con 19 profesores, en el que se examinó el proceso de construcción de la relación de AP (con sus ensayos y tentativas). En este artículo, se da cuenta de la experiencia de estos docentes durante su primer año de ejercicio profesional, y se analizan las entrevistas en profundidad realizadas tanto al inicio como al final del año, además de hacer la observación de clases de cada profesor participante en el estudio.

## **Participantes**

En el estudio participaron 19 profesores principiantes de Educación Secundaria de un establecimiento escolar de Santiago de Chile. Para seleccionar la muestra, se contactaron estudiantes de pedagogía de último semestre durante el año 2016. Se consideraron las nóminas de cuatro programas de formación pedagógica universitaria de Santiago de Chile. Se invitó a todos los estudiantes a participar en la investigación, indicando los requerimientos del estudio. En total, se inscribieron 50 docentes interesados y se seleccionaron 19; la selección se realizó en forma aleatoria, considerando los siguientes criterios de inclusión: el género, la asignatura que enseñan y el grupo socioeconómico (GSE) de los establecimientos en los que estos se desempeñaban en ese momento, de acuerdo a la clasificación de SIMCE de II E.M (Ministerio de Educación de Chile, 2016). De esta manera, los criterios de inclusión buscaron amplitud y diversidad en la muestra, considerando distintos aspectos que pueden modular la relación que el docente establece con sus estudiantes, como es el género, el contenido que enseña (asignatura) y el capital cultural del alumnado (GSE del establecimiento). Dado el número de participantes, no se espera reportar generalizaciones.

Tabla 1

*Caracterización de los profesores participantes*

Género		Asignatura		GSE*	
Hombres	9	Lenguaje y Comunicación	5	Medio Bajo	10
Mujeres	10	Historia	5	Medio	2
		Ciencias	6	Medio Alto	3
		Artes	2	Alto	4
		Matemática	1		

Nota: \*El GSE corresponde a una clasificación que realiza la Agencia de la Calidad de la Educación en Chile (2016), que considera cinco grupos sociales de acuerdo con las características predominantes de las familias que asisten a cada establecimiento, los años de escolaridad de los padres, el ingreso mensual del hogar y el índice de vulnerabilidad, que indica el porcentaje de estudiantes del establecimiento que se encuentra en situación de pobreza. Fuente: elaboración propia

### Instrumentos

Considerando el enfoque exploratorio del estudio, se utilizaron dos instrumentos: i) una entrevista semi-estructurada dirigida a los profesores principiantes, que se aplicó en dos momentos del primer año —al inicio y al final—, con una diferencia de entre 7 y 9 meses entre la aplicación; (ii) una observación no participante de interacciones en el aula, registrada en extenso durante el segundo semestre del primer año de ejercicio. De este modo, el estudio captura tanto las acciones prácticas de los docentes en el aula (por medio de las observaciones), como su subjetividad (por medio de las entrevistas).

La utilización de ambos instrumentos es pertinente para abordar los objetivos que este estudio se propone. Por una parte, las observaciones permiten comprender cuáles son, en la práctica, las estrategias que los profesores emplean para que los estudiantes cooperen con el programa de acción que intentan usar. Por otra, las entrevistas nos permiten articular tales estrategias con los tipos de relación profesor-estudiante que se establecen a través del análisis de las intenciones, expectativas y reflexiones subjetivas de los profesores, en un proceso que implica adecuaciones en el tiempo.

La información se analizó a partir de las transcripciones de las dos entrevistas y de la clase observada. Se elaboró un perfil individual de cada profesor identificando las estrategias utilizadas en el proceso de construcción de la relación de autoridad con los estudiantes. A continuación, se realizó un análisis transversal, para identificar y caracterizar las estrategias que utilizaban todos los profesores participantes en el estudio y los efectos relacionales implicados en la elección de esas estrategias. También, se da cuenta de los cambios y continuidades de las estrategias y los tipos de



relación que pudieron identificarse durante este periodo para caracterizar trayectorias emergentes.

### **Procedimiento**

Ambas entrevistas fueron diseñadas por el equipo de investigadores y validadas por expertos (académicos universitarios de las áreas de evaluación de instrumentos cualitativos y formación de profesores). Durante su realización, estas fueron grabadas en audio y luego transcritas para su análisis. La primera entrevista se aplicó entre mayo y junio de 2017 y la segunda entre octubre de 2017 y enero de 2018. En ambas se abordaron la identificación y la caracterización de los significados que los profesores le atribuyen a la AP, la descripción de logros y dificultades en el proceso de construcción de la AP y las estrategias probadas en el periodo y su percepción de ellas. También se preguntó sobre la motivación y las expectativas de proyección profesional en la docencia. Adicionalmente, se observó una sesión de clase de 90 minutos, se registró por parte de los investigadores, y se transcribió y analizó junto a las entrevistas, buscando complementar las estrategias identificadas por los propios docentes en estas últimas, con aquellas observadas y registradas por los investigadores.

Se realizó un análisis de contenido a nivel temático, siguiendo la guía metodológica de Taylor & Bogdan (1992). Se examinaron las estrategias y aproximaciones prácticas que utilizaron los docentes, además de los objetivos que esperaban lograr estos con ellas; así como las estrategias identificadas por los observadores. Se establecieron las categorías emergentes en dos niveles: con base en el tipo de vínculo que buscaban establecer —ya sea vertical, horizontal o de autonomía estudiantil, de acuerdo a la clasificación de Psunder (2005)— y en el tipo de contenido de la estrategia utilizada, estableciendo categorías por tipo de aproximación. Finalmente, se comparó la progresión de cambios de estrategias utilizadas entre el comienzo y el fin del primer año de docencia, y los tipos de relación que estas implican, con los cuales se pueden identificar trayectorias incipientes.

### **Resultados**

Dado que este estudio se basa en los aportes de Salkovsky *et al.* (2015), en tanto que resulta fundamental abordar los tipos de relación profesor-estudiante que se construyen a partir de las acciones que se ejecutan, los resultados que presentamos a continuación se ordenan de la siguiente manera. En primer lugar, se hace referencia a los tipos de relación hallados, según la clasificación que propone Psunder (2005), y que pueden inscribirse dentro de una escala de relaciones que van desde el control docente en un

extremo, hasta la autonomía estudiantil en el otro. En segundo lugar, se presentan las estrategias empleadas por los profesores principiantes, agrupadas en seis categorías. Dentro de cada categoría se articulan las estrategias con el tipo de relación al que tienden. Además, la presentación de tales categorías se corresponde con el orden de frecuencia en que se observan.

A su vez, y en tercer lugar, se valoran los aportes de Emmer & Stough (2001), Ryan (1986) y Stoughton (2007), quienes coinciden en que existe una etapa reflexiva durante el proceso de iniciación profesional, lo cual motiva las adecuaciones sobre las acciones ejecutadas. Por ello, como último punto, se detallan las trayectorias docentes, es decir, las progresiones en los cambios de estrategias y los tipos de relación que se observan, si se comparan las estrategias empleadas al inicio y al final del primer año de ejercicio.

### Tipos de relación

Para cada categoría de las estrategias identificadas se pudo constatar la presencia del énfasis de control docente (señalado como vertical), y del énfasis intermedio, que permite relaciones democráticas (señalado como horizontal). Sin embargo, no se observaron casos con el enfoque del otro extremo, es decir, el que promueve una relación de autonomía de los estudiantes.

En el énfasis vertical, los docentes se perciben como los principales responsables en la conducción de los procesos del aula, porque se sienten más cómodos asumiendo un mayor control sobre las decisiones.

Entonces eso fue de hecho mi banderita de batalla: el primer mes dije voy a caer pésimo, voy a ser pesada, no pesada, pero voy a bombardearlos con contenido para que en el fondo me tomen el peso desde lo único que puedo al comienzo —porque no nos conocemos— que es desde lo disciplinar. (Entrevista n.º 1, profesor 8, Biología, GSE Medio Alto)

Dicho control busca el posicionamiento del docente como un superior jerárquico en la relación con los estudiantes en los espacios de aula, basado en la experticia disciplinar y metodológica del profesor y en su responsabilidad por el proceso de aprendizaje. Esta idea coincide con los planteamientos de Weiner (1999), quien sostiene que la principal fuente de control del profesor yace en su *autoridad moral*, es decir, en los conocimientos disciplinares, tanto pedagógicos como de la asignatura. Entre tales estrategias encontramos: establecimiento de un estilo propio de trabajo, aclarando expectativas de conducta y sistema de sanciones y recompensas; uso de un lenguaje formal en el trato profesor-estudiante, y explicitación constante del nivel de manejo de los contenidos curriculares.

En el énfasis horizontal el docente tiende a posicionarse como un líder que *media* los distintos procesos y decisiones en el aula, al tiempo que se reconoce como un igual frente a sus estudiantes: reconoce sus errores, limitaciones y comparte sus gustos. Entre tales estrategias es posible mencionar: negociación de las expectativas de comportamiento; acogida de dudas o inquietudes de los estudiantes; y el uso de un lenguaje socialmente receptivo, cercano a las experiencias y jerga estudiantil. “Creo que es importante que a uno lo vean como profesor, pero no como profesor autoritario, sino como alguien que sabe comprenderlos, que conoce bien la etapa en que están y que trata de adecuarse a sus contextos” (Entrevista n.º 2, profesor 6, Historia, GSE Medio Alto).

### **Categorización de estrategias y articulación con tipos de relación**

Dentro del extenso repertorio de estrategias utilizadas, se han identificado seis categorías. Si bien en cada una de estas encontramos estrategias de tipo horizontal y vertical, en algunas de ellas se evidencia una relación clara con un solo tipo. Una de ellas muestra una relación similar con el énfasis horizontal y vertical: las estrategias corporales. Dichas categorías se presentan ordenadas según la frecuencia de aparición: las primeras son las más utilizadas y las últimas, las menos.

#### *Estrategias emocionales*

Corresponden al grupo al que los profesores recurren con mayor frecuencia. Buscan gatillar una conexión emocional de los estudiantes hacia la clase, el docente o la asignatura. Si bien podría identificarse en algunos casos con un proceso didáctico de enseñanza, los profesores manifiestan intencionalidad por conectar con las emociones que los estudiantes pudieran experimentar. Guarda relación con una preocupación genuina por los estudiantes en su integralidad, más allá de los límites del aula y del aprendizaje:

No fue hace tanto que yo estaba en tercero medio. Me acuerdo de mis intereses, me acuerdo de mis lecturas de tercero medio, me acuerdo de mis sustos. Entonces, trato de orientar mucho las clases a ese tipo de problemática. (Entrevista n.º 1, profesor 1, Lenguaje y Comunicación, GSE Medio Bajo)

En un énfasis horizontal, se observa una tendencia a generar *motivación intrínseca* en los estudiantes, en tanto esta “se define como la actividad que se realiza por sus satisfacciones inherentes más que por alguna consecuencia separable de la misma” (Ryan & Deci, 2000, p. 56). Por otra

parte, en un tipo de énfasis vertical, se observa una tendencia a generar *motivación extrínseca*, comprendida como “un constructo que emerge cuando una actividad se realiza para alcanzar un resultado separable de dicha actividad” (Ryan & Deci, 2000, p. 60). Tal sería el caso de la motivación mediada por una evaluación: “Esta actividad tiene décimas. Voy a hacer una revisión de cuadernos con todas las actividades” (Observación de clases, profesor 3, Lenguaje y Comunicación, GSE Medio Bajo).

La tabla 2 reúne algunas de las estrategias de tipo emocional que fueron identificadas durante la investigación. Esto enfatiza la tendencia del tipo horizontal dentro de esta categoría.

Tabla 2  
*Estrategias emocionales*

<b>Con tendencia hacia la horizontalidad</b>	<b>Con tendencia hacia la verticalidad</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interesarse por conocer y comprender a los estudiantes a partir de sus vivencias personales.</li> <li>2. Motivar a los estudiantes con la asignatura desde sus inquietudes e intereses personales.</li> <li>3. Reforzar positivamente a los estudiantes señalando sus logros.</li> <li>4. Transmitir pasión por el conocimiento que se enseña, para despertar motivación por parte de los estudiantes.</li> <li>5. Establecer vínculos afectivos individuales con los estudiantes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mantener una actitud firme, estricta y exigente.</li> <li>2. Establecer sistemas de recompensa/sanción.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

### *Estrategias de regulación de la conducta*

Estas estrategias se posicionan como el segundo grupo al que los profesores recurren para establecer su AP. Son mecanismos a través de los cuales se busca el control, respondiendo a las expectativas de comportamiento. En el énfasis horizontal se caracterizan por acoger la opinión de los estudiantes en la construcción de expectativas y por co-crear una normativa de acción al interior del aula. En el énfasis vertical, se caracterizan porque el diseño de normas y expectativas de comportamiento proviene en gran medida del docente: “Sobre todo con los alumnos más chicos me cuesta de repente generar alguna instancia de conversación para manejarlos” (Entrevista n. °1, profesor 7, Historia, GSE Alto).

En esta categoría se encuentra una tendencia hacia el énfasis vertical (tabla 3). Existe un intento por limitar las libertades del estudiantado, esforzándose en la preparación de clases estructuradas y sin tiempos muertos, mostrándose coherentes con las reglas que determinan, con la formulación de preguntas cerradas y con respuestas breves, y en la explicitación de las consecuencias (positivas o negativas) del comportamiento en el aula.

Tabla 3

*Estrategias de regulación de la conducta*

Con tendencia hacia la horizontalidad	Con tendencia hacia la verticalidad
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer acuerdos respecto de normas de conducta, programación de evaluaciones y estilos del trabajo.</li> <li>2. Generar un buen ambiente para el aprendizaje y establecer normas.</li> <li>3. Fortalecer la autorregulación de los estudiantes.</li> <li>4. Ofrecer diversas soluciones frente a los conflictos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer expectativas de comportamiento a través de la aclaración de reglas desde inicio de las clases.</li> <li>2. Establecer las consecuencias del comportamiento, aclarando el tipo de sanción o recompensa que recibirán.</li> <li>3. Amonestar a los estudiantes cuando presentan mala conducta.</li> <li>4. Supervisar el trabajo individual.</li> <li>5. Preparar clases muy estructuradas que no den lugar a tiempos muertos.</li> <li>6. Hacer preguntas de respuestas breves y cerradas permanentemente.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia

*Estrategias didácticas*

Se caracterizan por tender principalmente hacia la horizontalidad (tabla 4). Hacen referencia a recursos propios de la pedagogía, para establecerse como AP, tales como la preparación de clases, la preparación del material complementario, la metodología de enseñanza y los instrumentos de evaluación. Cuando la intencionalidad se direcciona hacia la horizontalidad, se observa un esfuerzo por enseñar los contenidos de manera accesible para los estudiantes, adquiriendo protagonismo en los modos de participación. Cuando tienden hacia la verticalidad, se observa un esfuerzo por mantener un nivel de complejidad alto en los contenidos que se enseñan, ya sea por la profundidad con que se abordan o por su extensión, lo que los ubica en una posición de superioridad disciplinar: “Yo soy muy estricto con ellos a nivel de contenidos, porque a ellos les paso nivel universitario” (Entrevista n.º 1, profesor 10, Biología, GSE Alto).

Tabla 4

*Estrategias didácticas*

Con tendencia hacia la horizontalidad	Con tendencia hacia la verticalidad
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparar las clases anticipadamente, tomando en cuenta las características del grupo y sus intereses.</li> <li>2. Explicar los contenidos con suma claridad, para que estos sean comprendidos por todos los estudiantes, flexibilizando los tiempos de enseñanza y recurriendo a diversos métodos explicativos.</li> <li>3. Acoger diversas preguntas de los estudiantes, aun cuando no guarden total relación con los temas revisados en la clase.</li> <li>4. Conocer los procesos de desarrollo de los estudiantes y tratarlos adecuadamente.</li> <li>5. Diversificar los métodos de enseñanza para que el contenido sea comprendido por todos los estudiantes.</li> <li>6. Diseñar en conjunto los formatos evaluativos, compartiendo criterios de calificación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentar los contenidos con un nivel de complejidad superior al que se requiere.</li> <li>2. Presentar una carga de contenidos superior a la que se requiere.</li> <li>3. Concentrar en el profesor el diseño de la evaluación sumativa.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia

*Estrategias comunicativas*

Si bien la comunicación está presente en las categorías anteriores, se identifica un conjunto de estrategias en las que se hace énfasis en la comunicación verbal. Estas estrategias se utilizan en relaciones de tipo horizontal, por ejemplo, en el uso de un lenguaje comprensible para los estudiantes, con espacios de participación comunicativa, de manera que estos puedan intervenir en los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje: “En el fondo es cambiar un poco la idea que uno tiene de la clase expositiva. Quebrar eso un poco y darle un poquito más de autonomía a los niños” (Entrevista n.º 1, profesor 2, Lenguaje y Comunicación, GSE Medio). También incluye el uso de herramientas comunicativas para reforzar la verticalidad, como la imposición de ciertos modos de tratamiento (“profesor” o “usted”), o mostrar dominio y control respecto de los tiempos destinados para hablar:

Podemos estar de acuerdo o en desacuerdo en muchas cosas pero el adulto soy yo, y yo soy el que toma las decisiones, y eso lamentablemente no está tan claro. Independientemente de lo que suceda, la última palabra la tengo yo. (Entrevista n.º 2, profesor 7, Historia, GSE Alto)

Tabla 5

*Estrategias comunicativas*

<b>Con tendencia hacia la horizontalidad</b>	<b>Con tendencia hacia la verticalidad</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar el humor para generar cercanía.</li> <li>2. Fomentar el diálogo, integrando la opinión de los estudiantes.</li> <li>3. Utilizar preguntas abiertas de discusión grupal.</li> <li>4. Utilizar palabras sencillas y lenguaje cercano.</li> <li>5. Brindar espacios de expresión lingüística creativa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recurrir a la ironía o al sarcasmo.</li> <li>2. Comunicar decisiones o informaciones sin dejar espacio para el diálogo o la participación.</li> <li>3. Mostrar un claro dominio del discurso, controlando los tiempos de expresión oral de los estudiantes, lo que generalmente se logra con clases expositivas y escasos espacios de discusión.</li> <li>4. Insistir en la denominación de profesor, así como solicitar ser tratado de <i>usted</i>.</li> <li>5. Mantener un lenguaje muy formal y técnico en el momento de enseñar los contenidos.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia

*Estrategias corporales*

Corresponden a aquellos recursos vinculados con el volumen y tono de voz, el contacto físico y visual, los desplazamientos al interior de la sala y la expresión facial, entre otros. Abarca todos aquellos recursos relacionados con la disposición del cuerpo para lograr establecerse como autoridad en el aula. Encontramos casi tanta recurrencia en estrategias del tipo horizontal como vertical. En el primero, se orientan a visibilizar la presencia del docente al inicio de la clase, captar y mantener la atención durante la clase,

así como de intentar llegar a todos para facilitar el acceso a los conocimientos. Cuando son del tipo vertical, buscan mantener una distancia a través, por ejemplo, de una expresión seria, un volumen de la voz alto y el uso de atuendos simbólicos que distinguen al profesor por sobre los estudiantes: “Yo hablo fuerte, pido silencio, soy súper, esto sí es, es importante que yo soy muy pesada para hablar” (Entrevista n.º 2, profesor 8, Biología, GSE Medio Alto).

Tabla 6  
*Estrategias corporales*

Con tendencia hacia la horizontalidad	Con tendencia hacia la verticalidad
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyectar la voz para que las explicaciones sean escuchadas por todos los estudiantes.</li> <li>2. Recurrir al movimiento corporal y a cambios en el tono de la voz para captar y conservar la atención.</li> <li>3. Visibilizarse e intentar llegar a la mayor cantidad de estudiantes a través del contacto físico, del contacto visual y de los desplazamientos en la sala.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recurrir a un volumen alto de la voz y a un tono fuerte, para demostrar el control del grupo.</li> <li>2. Mostrarse serio para mantener distancia con los estudiantes.</li> <li>3. Recurrir a elementos simbólicos para comunicar asimetría, por ejemplo, el uso del delantal blanco para enseñar ciencias.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia

### *Estrategias organizacionales*

Es la de menor frecuencia de aparición para los casos analizados. Son estrategias instaladas por las organizaciones educativas donde los profesores se desenvuelven. Por ejemplo, el uso del libro de clases, las rutinas organizacionales de inicio y cierre de clases, y la intervención de ciertos actores de la comunidad como inspectores o directivos. Se encuentra una tendencia hacia la jerarquía dentro de esta categoría.

Tabla 7  
*Estrategias organizacionales*

Con tendencia hacia la horizontalidad	Con tendencia hacia la verticalidad
No se observaron ni reportaron estrategias de este tipo en esta categoría.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar la rutina institucional de formación al inicio de la clase como protocolo de control de la conducta, por ejemplo: pararse detrás del asiento para saludar.</li> <li>2. Registrar y comunicar el mal comportamiento mediante canales organizacionales.</li> <li>3. Solicitar la intervención de actores externos al trabajo en aula, para regular el comportamiento de los estudiantes, por ejemplo: inspectores y jefes de departamento, entre otros.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia

## Trayectorias docentes

En las entrevistas realizadas, surgió la preocupación por parte de los docentes principiantes por identificar, probar y autorregular el tipo de relación al que tienden en el aula, bien sea horizontal o vertical, o una combinación de ambas. En este estudio fue posible encontrar tres trayectorias, entendidas como el camino recorrido a lo largo del año en cuanto al tipo de estrategias y de relación que intentan establecer. Encontramos parejas de profesores adscritos en cada una de ellas: de cambio, manutención y enriquecimiento. Tales trayectorias se identifican por la explícita referencia que los profesores hacen en las entrevistas o por las estrategias que mencionan en las mismas, y que se encuentran en los registros de observación.

### *Trayectoria 1: Cambio*

Se refiere a un cambio significativo entre el comienzo y el fin del año. Estos docentes al comienzo privilegiaron explícitamente un tipo de estrategia —horizontal o vertical— y hacia el final presentaron un cambio sustancial en tal énfasis, privilegiando el tipo opuesto.

En la mayoría de casos de este estudio, los cambios variaron de relaciones verticales hacia relaciones más horizontales.

Lo que pasa es que fui súper estricto en enseñar. Era muy dictatorial, en verdad: ya voy a continuar con la clase, quédense callados, oye siéntate bien, siéntate como la gente, no puedes andar así, saca tu cuaderno, no lo tienes afuera, ni siquiera tienes la fecha puesta y yo ya estoy pasando la mitad de la materia, y todavía sigues así, de la misma manera, por favor, puedes sacar tu cuaderno porque después te va a empezar a ir mal. (Entrevista n.º 1, profesor 10, Biología, GSE Alto)

En la segunda entrevista, el mismo profesor mostró un enfoque diferente: “Ha cambiado hartito mi percepción de autoridad, como lo había dicho, del dictatorial al creativo y cercano” (Entrevista n.º 2, profesor 10, Biología, GSE Alto). Es decir, empieza su labor estableciendo estrategias ligadas a validar una relación de asimetría, y luego abandona estas aproximaciones y prueba otras con mayor énfasis en la simetría u horizontalidad. Solo dos de los profesores realizaron el tránsito inverso (de estrategias horizontales a verticales), en general influidos por una experiencia de falta de control con estrategias de tipo horizontal.

### *Trayectoria 2: Mantención*

Otro grupo de docentes tiende a mantener el tipo de estrategias privilegiadas a lo largo del primer año de docencia, lo cual se refleja en una



mirada similar desde el inicio hasta el final del año. Aplicaron un repertorio de estrategias que se mantiene estable o con leves variaciones. En este sentido, los profesores iniciales pudieron mantener estrategias con énfasis horizontal, vertical o con una combinación similar de ambos. En este estudio existe mayor tendencia de profesores que, desde el comienzo, combinan el énfasis vertical y el horizontal.

### *Trayectoria 3: Enriquecimiento*

Finalmente, es posible identificar un grupo de profesores que enriquecen su tendencia horizontal o vertical, a través de la incorporación de estrategias propias del énfasis alternativo hacia el final del año. Es decir, podríamos encontrar profesores con énfasis horizontal, y que con el tiempo integran estrategias verticales, y profesores con énfasis vertical que integran estrategias horizontales.

Un ejemplo de esta trayectoria se expresa en la siguiente cita, en la que el profesor explica el rigor que lo caracteriza en términos de disciplina y contenido en el comienzo del año:

Yo la verdad es que tengo un carácter bien fuerte dentro de la sala, soy un tipo que logra tomar el control de la situación gracias al tono de voz, me entiende, gracias a cierta media un poco del conductismo, un poco de imposición de ciertas normas que yo considero que son básicas como para poder empezar a enseñar, y los chicos han sabido valorar eso, o sea, yo pongo un límite, si ese límite se sobrepasa, evidentemente se aplicarán las sanciones correspondientes de acuerdo a un reglamento interno. (Entrevista n.º 1, profesor 15, Historia, GSE Medio Alto)

Sin embargo, esta postura va siendo flexibilizada hacia el final del año:

En el fondo tu rigurosidad y tu seriedad como profesor acá adelante con el contenido que tú estás expresando es una, pero tu calidez como persona también es otra, y en el fondo no tiene por qué ser algo que no se pueda disociar. (Entrevista n.º 2, profesor 15, Historia, GSE Medio Alto)

## **Conclusiones**

La construcción de la autoridad pedagógica es un desafío permanente en la educación actual, especialmente, en los profesores principiantes. Ya que los profesores hoy no cuentan con la legitimidad basada en la tradición, producto del declive de la institución escolar (Dubet, 2010), es preciso revisar y actualizar permanentemente los tipos de relaciones que se construyen en el aula y sus manifestaciones concretas. La presente investigación

aporta elementos en este sentido, advirtiendo las tendencias y la complejidad de estrategias que utilizan los profesores principiantes en su proceso de construcción de AP.

Al respecto, se ha constatado que los profesores principiantes se orientan hacia la horizontalidad, la verticalidad o una mezcla de ambas en su relación con los estudiantes. Fue posible evidenciar seis tipos de estrategias: emocionales, de regulación de la conducta, didácticas, comunicativas, corporales y organizacionales. Estas varían en el tiempo, incluyéndose o excluyéndose, lo que evidencia las tensiones que experimentan los profesores en su primer año de docencia, tiempo en el cual transitan entre la sobrevivencia profesional y el valor y sentido de su quehacer profesional, siguiendo los planteamientos de Ryan (1986). Asimismo, es posible constatar que este proceso se da en clave de ensayo y error (Ruffinelli, 2014): “Me di cuenta de que, cambiando esa actitud, los alumnos también cambian conmigo y, a la vez, también se mejora el aprendizaje” (Entrevista n.º 2, profesor 10, Biología, NSE Alto). Por esta razón, ha sido posible observar estrategias integradas durante el primer periodo del año, que son suspendidas hacia el final, así como otras son incorporadas y/o reforzadas.

Durante el inicio del año, cuando la autoridad no ha logrado legitimarse, se pone énfasis en la verticalidad, sobre todo con estrategias de control conductual y didácticas. En otros casos, se recurre a la horizontalidad a través de estrategias de tipo afectivo. Hacia el final del año, sin embargo, la tendencia se invierte, dado que los profesores parecen comprobar que una relación con tendencia hacia la horizontalidad es más efectiva para establecer una relación de AP, lo que resulta coincidente con los resultados de investigaciones en profesores expertos (Brow, 2004; Bondy, Ross, Gallingane y Hambacher, 2007). Esto se evidencia en la observación de trayectorias que, mayoritariamente, mantienen el énfasis horizontal o se mueven de la verticalidad a la horizontalidad, con escasas excepciones de docentes que permanecen o se mueven hacia un énfasis vertical.

Sin embargo, la horizontalidad *per se* no asegura el establecimiento de la AP. Es necesario que esta esté acompañada de objetivos asociados a la enseñanza y al aprendizaje. Esto, porque aquellos profesores principiantes que intentan establecer horizontalidad desde lo eminentemente afectivo, no logran establecer su autoridad como docentes.

El movimiento hacia estrategias de tipo didáctico, centradas en el aprendizaje, es clave, ya que se vincula con la tarea esencial del profesor. Además, esta idea es consistente con la fase de impacto (Ryan, 1986), en la que el énfasis se hace desde el control conductual y el uso de estrategias ligadas principalmente al aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, llama la atención que esta fase sea alcanzada por profesores en su primer año de

ejercicio docente, pues de acuerdo a la evidencia en el contexto nacional, se reporta una mejoría en la capacidad para gestionar clases en el segundo año de ejercicio (Ruffienlli *et al.*, 2017) y apenas en el tercero se reconocen éxitos asociados al aprendizaje de los alumnos (Solís *et al.*, 2016).

En cuanto a la evolución de las estrategias y los tipos de relación en el primer año de ejercicio, se identifican tres trayectorias en la experiencia de los profesores principiantes: de cambio en el énfasis vertical/horizontal, de mantención y de enriquecimiento de estrategias del énfasis alternativo. Estas trayectorias sugieren que existe una tendencia de un modo de relación que asume diferentes formas durante el primer año de ejercicio, manteniendo un equilibrio entre la relación simétrica y la asimétrica.

Es posible identificar diversas limitaciones y posibles proyecciones de este estudio. Primero, se ha recogido solo el primer año de docencia, por lo que sería relevante extender los análisis en los años siguientes al proceso de inserción, incluidos en el estudio realizado, enriqueciendo así el conocimiento de este proceso durante los primeros tres años. Desde esta perspectiva, una proyección importante es la de ampliar el análisis a otras implicancias posibles, enfocándose, por ejemplo, en lo pedagógico y en el desarrollo profesional, ya que no existen, en esta etapa de la investigación, evidencias contundentes para abordar tales dimensiones; sin embargo, esto sí podría realizarse con datos de un periodo más extenso de tiempo.

En segundo lugar, contar con un número acotado de casos, si bien permite explorar procesos y trayectorias, limita las posibilidades de generalización. Además, este estudio no compara docentes de diferentes disciplinas, no aborda la perspectiva de los estudiantes, ni incorpora elementos del contexto, más allá de los mencionados por los propios participantes en las entrevistas. Estos serían algunos puntos relevantes a considerar en futuras investigaciones, dado que la construcción de una AP es un proceso multidimensional desde aspectos como: objetivos instruccionales, asignatura, grado que se enseña, presencia de tecnologías, características emocionales de los estudiantes y sus entornos socioeconómicos, entre otros (Emmer & Stough, 2001).

Tercero, llama la atención que durante este primer año de observación no se hayan detectado estrategias que promuevan la autonomía de los estudiantes, ubicadas en el otro extremo de la relación profesor-estudiante, de acuerdo a la clasificación planteada por Psunder (2005); por esta razón, esta pregunta debe considerarse para futuras investigaciones sobre los posibles motivos y sobre el momento del proceso en que pueden aparecer estrategias que se inscriban en tal tipo de relaciones.

Finalmente, en este estudio no se establecieron diferencias basadas en el modelo de formación inicial docente recibida (concurrente o consecutiva),

por lo que resultaría interesante, en futuros estudios, comparar el impacto de los diferentes modelos de formación inicial.

A partir de los resultados expuestos, surge la necesidad de acompañar este proceso de iniciación en la tarea docente, dado que existe una profunda desconexión entre los conocimientos y las habilidades alcanzados en la etapa de formación y la realidad del ejercicio profesional (Cisternas, 2011); esta idea es particularmente relevante para las instituciones a cargo de la formación profesional, pues deben brindar nuevas herramientas de gestión de grupo y de efectividad pedagógica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### Sobre los autores

**María del Pilar Cox-Vial** es académica de la Facultad de Educación con experiencia en formación de docentes en el campo de la gestión de aulas. Ha enfocado sus investigaciones en la comprensión de los procesos por los cuales los profesores establecen vínculos con sus estudiantes y promueven el desarrollo de un ambiente equitativo para el aprendizaje.

**Gisele Belén Sabat-Donoso** es profesora asistente en la Universidad Mayor, Chile. Su línea de investigación está orientada a comprender distintas formas en las que las relaciones de autoridad pedagógica afectan los procesos al interior del aula.

**Guillermo Zamora-Poblete** es académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de filosofía. Magíster y doctor en Ciencias de la Educación. Áreas de interés: autoridad en la educación y barreras socioculturales para el aprendizaje.

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

### Referencias

- Bondy, E., Ross, D., Gallingane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience. Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42 (4), 326-348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Brown, D. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory into practice*, 42 (4), 277-282. <http://www.jstor.org/stable/1477389>

- Canter, L. & Canter, M. (1976). *Assertive Discipline: A take-charge approach for today's educators*. Canter & Associates.
- Cisternas, T. (2011). *Dificultades experimentadas por profesores principiantes de educación básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la formación inicial*. CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Cortizo, T., Ferreira, E., Ornellas, L. (n/a). Teacher authority in the modern era: Questioned pedagogical act. *Teacher Education*, 630-638. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjnbDgtuH1AhXkRzABHV6TDaUQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpub\\_geral.show\\_file%3Fpi\\_doc\\_id%3D33997&usg=AOvVaw1ab9tCln7GCU8gfsM\\_2Y-t](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjnbDgtuH1AhXkRzABHV6TDaUQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D33997&usg=AOvVaw1ab9tCln7GCU8gfsM_2Y-t)
- Doyle, W. (1986). *Classroom management techniques and student discipline*. Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf>
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1971). *Maintaining sanity in the classroom: illustrated teaching techniques*. Harper and Row.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Emmer, E. & Stough, L. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. University of Nottingham.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. Harper and Row.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. Wyden.
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian journal of educational research*, 55 (4), 403-424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. En C. Everston & C. S. Weinstein (Eds.), *International handbook of classroom management, research, practice and contemporary issues* (pp. 1193-1214). Routledge.
- Martin, N., & Baldwin, B. (1994). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between novices and experienced teachers*. [Conferencia] Artículo presentado en el Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Texas, Estados Unidos.
- Meza, M., Zamora, G. & Cox, V. (2020). Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: siete tesis desde la perspectiva de profesores chilenos. *Interdisciplinaria - Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.15>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Indicadores de la Educación en Chile*. Ministerio de Educación.
- Pellegrino, A. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American secondary education*, 38(3), 62-78. <https://www.jstor.org/stable/41406173>

- Psunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers and students views. *Teaching and teacher education*, 21, 273-286. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.005>
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25705>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. & Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Universidad Alberto Hurtado.
- Ryan, K. (1986). The induction of new teachers. *Phi Delta Kappa Educational Foundation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED268117>
- Ryan, R & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salkovsky, M., Romi, S., & Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.016>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. & Ritterhaussen, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>
- Stoughton, E. (2007). "How will I get them to behave?": Pre-service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024-1037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tirri, K. & Puolimatka, T. (2010). Teacher authority in schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 157-165. <https://doi.org/10.1080/02607470050127072>
- Unesco. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes*. Idea.
- Weiner, L. (1999). *Urban teaching: The essentials*. Teachers College Press.
- Wolff, Ch., Van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2014). Keeping an eye on learning: Differences between experts and novice teachers representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Zamora, G.; Meza, M. & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de Educación Secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, XI(160), 29-46. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000200029](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200029)