

**AUTORIDAD,
LIDERAZGO Y
CONVIVENCIA EN LAS
AULAS**

**AUTORIDADE, LIDERANÇA E
COEXISTÊNCIA NA SALA DE AULA**
**AUTHORITY, LEADERSHIP AND
PEACEFUL-COEXISTENCE IN
CLASSROOMS**

Salvador Peiró-i-Gregòri¹
Rosario Beresaluce-Diez²
Marcos García-Vidal^{3, 4}

RESUMEN

Se aborda el conflicto escolar integrando investigaciones sobre el liderazgo, la autoridad del profesor y estilo disciplinario. Pretende relacionar el liderazgo y la

¹ Fue docente en Educación Básica, Universidades de Valencia, UNED, Granada, Alicante y colabora con ULIA. Ha organizado grupos de investigación interdisciplinar sobre violencia, infancia en riesgo y marginación. Ha publicado unos doscientos cincuenta trabajos (40 libros y 210 artículos), ha fundado algunas asociaciones científicas. Es revisor de varias revistas. salvador.peiro@ua.es, peiro.salvador@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3687-4231>

² Maestra, Psicopedagoga Escolar. Profesora Asociada de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Alicante. Ha publicado libros, artículos, actuado en congresos nacionales e internacionales desde 2009 sobre calidad de la educación infantil y violencia y valores en educación. rosario.beresaluce@ua.es

³ Educador Social. Fue colaborador de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Alicante. En este momento profesor tutor de la UNED en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación. Ha colaborado en libros, artículos, actuado en congresos nacionales e internacionales desde 2012 sobre violencia escolar, convivencia escolar y valores en educación. marcos.garcia@elx.uned.es

⁴ Dirección de contacto del autor (por correo): Universidad de Alicante. Estrada San Vicente del Raspeig s / n 03690 São Vicente do Raspeig – Alicante, España.

convivencia. Señalar cualidades del docente para un buen liderazgo, preguntando sobre la obediencia a los maestros. La metodología es analítico-empírica (medias, correlaciones), sintetizando datos con recurso fenomenológico respecto a la globalidad de la educación. Resultan cuatro grupos de rasgos de autoridad-liderazgo. Autoridad y liderazgo son claves para desarrollar los proyectos educativos y generar un buen clima-cohesión escolar, saber la materia que se enseña, disponer de competencias y técnicas y tener madurez.

PALABRAS CLAVE: Convivencia; liderazgo; obediencia; disciplina; docente.

RESUMO

O conflito escolar é abordado pela integração de pesquisas sobre liderança, autoridade docente e estilo disciplinar. O objetivo é relacionar liderança e coexistência. Apontar as qualidades do professor para uma boa liderança, perguntando sobre a obediência aos professores. A metodologia é analítico-empírica (significado das correlações), sintetizando dados com recurso fenomenológico em relação à globalidade da educação. Existem quatro grupos de traços de liderança de autoridade. Autoridade e liderança são fundamentais para desenvolver projetos educacionais e gerar uma boa coesão clima-escola, conhecer o assunto ensinado, ter habilidades e técnicas e ter maturidade.

PALAVRAS-CHAVE: Coexistência; liderança; obediência; disciplina; professor.

ABSTRACT

School conflict is addressed by integrating research on leadership, teacher authority and disciplinary style. It aims to relate leadership and coexistence. Indicating qualities of the teacher for good leadership, asking about obedience to teachers. The methodology is analytic-empirical (means, correlations), synthesizing data with phenomenological resource regarding the globality of education. There are four groups of authority-leadership traits, recognized by students and generators of coexistence in the classroom. Authority and leadership are key to develop educational projects and generate a good climate-



ISSN nº 2447-4266

Vol. 5, n. 2, Abr-Jun. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2019v5n2p256>

school cohesion, know the subject being taught, have skills and techniques and have maturity.

KEYWORDS: Coexistence; leadership; obedience; disciplined; teacher.

Recebido em: 07.01.2019. Aceito em: 08.03.2019. Publicado em: 01.04.2019.

Introducción.

Hasta hace unos años podría decirse que padres y docentes personificaban la autoridad con relación a los alumnos, sobre todo en el caso de los maestros, en tanto que para estos era considerada como conferida por la sociedad. Últimamente, tanto maestros como padres expresan que los menores no les respetan, manifestando su impotencia para transmitir las enseñanzas y directivas correspondientes. Corolariamente, una de las principales preocupaciones escolares es la conflictividad en las aulas⁵. Una de sus derivaciones es que no se puede enseñar adecuadamente porque los docentes tienen que dedicarse a promover en los estudiantes en un clima social "adecuado" para la vida colegial. Esta situación incide especialmente con los maestros principiantes (CANTÚ, 2006).

Estos hechos repercuten en los procesos de socialización, ya que la escuela no sólo trata de que los alumnos aprendan temas, sino que maduren en sus subjetividades, lo cual trasciende el mero adquirir habilidades para el trabajo. Mas, con los impedimentos arriba mencionados, resulta difícil promover tal dimensión comunitaria. Un enfoque con tendencia suplementadora plantea la "reciudadanización" con relación a la institución docente en concomitancia con las familias y la sociedad (BLEICHMAR, 2006, 51ss). Sin embargo, este tema no es nuevo, pues ha sido una realidad desde el comienzo de la educación occidental. Esto porque si la *paideia* es la dimensión cultural, que se reconoce en los planes

⁵ Las siguientes contribuciones sobre el término bastan para justificarlo: ESTEVE, J.M. et al (1995). Los profesores ante el cambio social. Barcelona, Anthropós; México: Universidad Pedagógica Nacional. JIMÉNEZ, M. y DELGADO, F.A. (2008). Breve estado del arte sobre los / as profesores / as principiantes. Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 50 de enero a abril. MARÍN, T.; NAVARRO, C.; ARAGÓN, M. (1995). Formación de Profesores y Educación Social: Actas de las III Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. Universidad de Castilla-La Mancha. pág. 64

de estudios; sabemos que esto no es el todo de la vida académica pues, el clima escolar se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Este es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que se imparte. Esta cualidad se relaciona con la capacitación para vivir cívicamente en la sociedad, es cuestión de saber convivir. Esta otra dimensión es la *politeia* (Πολιτεία), término usado por Aristóteles, referido a la proyección social (Πολύς) de la educación (GALINO, 1960; NIETO y ABASCAL, 2005, 11).

Con la anterior y breve introducción general, se confirma que la tarea de la profesión docente amén de abordar los meros contenidos nocionales, debe promover la conciencia y hábitos para vivir en comunidad. La consideración de lo socializante del aula se justifica porque los alumnos crítico, si no son educados adecuadamente, presentan consecuencias asociales como: dificultades en la relación con adultos no familiares, consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales, comportamientos delictivos (SAAVEDRA et al. 2007). Por consiguiente, la dimensión relacional de la docencia tiene un peso específico. Por lo tanto, dejando de lado la consideración de las instituciones, nos centraremos en el aula. Si no resolvemos esta incógnita, tendremos que el educador angustiado paraliza, casi siempre, la iniciativa de sus alumnos (KERSCHENSTEINER, 1934, 22). Además, la autoridad del educador es una responsabilidad ante las exigencias democráticas de vida (*politeia*)... Y esto no debe provocar conflicto, porque en democracia, interés y disciplina no se oponen, sino que están interconectados (DEWEY, 2001 p. 226).

Aunque *politeia* es más amplia que el conflicto, este problema puede obstaculizar la formación de la conciencia ciudadana de los niños en edad escolar. Efectivamente, de entre los cuatro principales grupos de situaciones

conflictivas hallados en las aulas: estudiantes y docentes contrariados, acoso escolar, derivados del estilo disciplinante del maestro y debilidades no solucionadas en el aprendizaje (ADAMS, 2011), se puede entender que el docente es una de las principales claves en esto. Y, desde la realidad institucional escolar, podría ser que el principal escollo para lograr la actitud cívica resida en la docencia, pues en tiempos de poca uniformidad, conflictos y crisis, surge en el docente la responsabilidad de encarnar una unidad viva (madurez, coherencia, equilibrio en su subjetividad), con el fin de despertar en el joven una vida espiritual armónica, base para que cada alumno elabore su 'yo ideal' (BARTELS, 1981,790) que plantearía criterios para actuar política-ciudadanamente.

Ante esto, tenemos que una de las iniciativas para solucionar este conflicto está definida por la legislación. Así tenemos la Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor, en la Comunidad de Madrid, pero hay otras similares en Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana, etc. ¿Basta con conferir autoridad a través del procedimiento normativo-formal?

Ubicada la definición formal de autoridad magisterial en el sistema pedagógico, se comprenderá que el maestro no solo tiene que tratar de mantener el orden, debe tener iniciativa educativa. El profesor entendido no sólo como enseñante de nociones, sino también es visto como líder pedagógico, considerándolo ejemplo claro de libertad y energía, de compromiso y responsabilidad, de guía y modelo para elevarse por encima de los niveles progresivos a grandes alturas mentales y espirituales (TABLADA, 2008).

Algunos antecedentes teóricos.

De lo expuesto anteriormente podemos considerar que la autoridad sobre una actividad educativa implica liderazgo. Pero, por lo antedicho, ambos están

en crisis. Tal conflictividad surge cuando la validez de una forma de vida se vuelve problemática. Esto sucede cuando el educador ya no puede representar o reconocer tal orden. Entonces, una perturbación en la relación de confianza, podría generar: frustración en las expectativas, falta de poder del educador, arbitrariedad del maestro, del cual se concluye sin tener en cuenta la responsabilidad del maestro (HÄTTICH, et al, 1981, 116-117). Pero, se agrava la situación si al enfrentarse a los conflictos no resueltos, los maestros sufren problemas de salud mental, en los casos más severos hay depresión, abandono de la escuela, llevando incluso a tender al suicidio (PAIME, 2009, 106). Estos extremos son las consecuencias últimas de la desintegración social de las aulas.

La cohesión social implica la autoridad que la expresa y la crea, pudiendo ser impuesta o aceptada y, por lo tanto, susceptible de ser medida por la cantidad de poder coercitivo, incluso en el caso en que la autoridad parece "oprimir". Aunque la autoridad, que surge de las cualidades personales del individuo o llega a asentarse en una personalidad individual o en un grupo de individuos, a los cuales un poder supraindividual da dignidad y el poder de decidir, debemos distinguir entre las personas que lo ejercen y las fuerzas-normas en las que vienen a apoyar o tener su origen (AZEVEDO, 1942, 61). No es bastante con que un boletín oficial dé autoridad nominal a un profesor. Pues, ante esto, hay que distinguir entre el poder que ejerce el docente, que le viene dado institucionalmente, y la autoridad que le otorga el liderazgo competencial. Esta última se la tiene que ganar todos los días con la relación educativa y, al fin, será reconocida por alumnos y familias. Por lo tanto, las medidas para reforzar la pretendida autoridad del profesorado por la vía de un mayor reconocimiento jerárquico de su poder institucional podría, quizás, disuadir ciertos

comportamientos antisociales pero no recuperar el liderazgo educativo si este se ha debilitado o, peor, si no se ha sabido ganar nunca (ROCA, 2012).

Ante esto, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo involucra el maestro a sus alumnos en el trabajo escolar? Por lo tanto, tenemos la dimensión del líder como autoridad, no impuesta legalmente pero conquistada por su presencia. ¿Qué rasgos la definen?

Además, se afirma que la dimensión no lingüística en la comunicación es relevante para lograr la calidad (MOULIN, 2004). Definiéndolo un poco más, esto formula la necesidad de poseer competencias éticas en la interacción con los alumnos, específicamente: respetarlos, contar con sus derechos, no discriminar, confidencialidad y responsabilidad (GOHIER, 2010).

En lugar de tener una actitud reactiva ante los conflictos, el docente debe tener iniciativas, prever actuaciones que trascienden lo didáctico e instrumental. En este sentido, en lugar de definir el conflicto escolar como violencia, debemos tratar con él desde el modelo de convivencia, concretándolo en su forma de encarnar la autoridad y ejercer el liderazgo. Por tener que centrarnos en acciones aulares, no se llevará aquí el modelo "liderazgo" desde la perspectiva de la organización escolar, cuyo tratamiento ya está estudiado ampliamente, como lo muestra la monografía titulada: Liderazgo y educación, de LORENZO, DUNCAN, GUGLIELMO, BARROSO, BANAZ y CORONEL (2005), sino en lo que supone la sociabilidad a alcanzar en el aula⁶.

Como OLIVEIRA et al (2011) afirman, en el contexto latinoamericano las competencias docentes se centran en la especialización didáctica, presentando

⁶ Se pueden encontrar muchos trabajos sobre liderazgo educativo en el siguiente sitio web: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/archived-issues.aspx> y <http://www.ascd.org/publications/educativo-liderazgo/mar06/vol63/num06/Mejorando-Relaciones-Dentro-de-la-Escuela.aspx>

cierta escasez en la dimensión coexistente en el aula. Además de lo que señala el informe de la OCDE, llamado PISA, en nuestras investigaciones se consideran las características de la enseñanza: cuidado, comunicación, creatividad, proactividad, uso de recursos multimedia, desafío y desafíos (UNIVERSIA BRASIL, 2015)

El liderazgo es una variable fundamental en el desempeño académico que afecta a los países europeos (SANS-MARTÍN y otros, 2016). El modelo de liderazgo educativo está planteando más problemas con respecto a la gestión institucional y menos sobre la enseñanza en el aula (BUSH, 2017; DANIELSON, 2007). Por lo tanto, el futuro de la educación en Europa será potencialmente el resultado de la burocracia a corto plazo en lugar de los valores, el pensamiento estratégico basado y la visión humanista (WEST-BURNHAM, 2002). En consecuencia, los docentes tienen un papel clave en la reforma educativa (FROST y ROBERTS, 2013). Esto lo prueba a la inversa KYRIAKIDES et al. (2010), afirmando que un liderazgo antisocial tiene un efecto significativo en el rendimiento estudiantil (también: KONDAKCI, 2014). En este sentido, la OCDE (TALIS, 2009) defiende que hay problemas de coexistencia pacífica para un adecuado desempeño académico. Sobre tal extremo, se ofrece información similar en España y México (CANTÚ, 2006), lo cual nos lleva a fijarnos en la estructura del aula, es decir, al maestro como líder.

La necesidad de liderazgo en la educación actual se menciona en publicaciones recientes de Pont, Nusche y Moorman, 2008 (GENTO et al, 2012). Concretando esto, tenemos que no todo basta con fijarse en el docente, también los estudiantes cuentan. El alumno reconoce la autoridad pedagógica del maestro cuando: a) se establece una relación de confianza y amor, y b) más tarde, al valorar al docente con su comprensión crítica. En este orden de virtudes, la "obediencia aceptada" es el consentimiento a la autoridad de un profesor basada

en la suposición que sus acciones son deseables y apropiadas, no sólo en el sistema escolar como normas, valores, creencias y definiciones, sino también en otras esferas como el liderazgo (IBÁÑEZ, 2009).

Relacionar tales premisas con la intimidación implica la responsabilidad de los líderes escolares con respecto a los derechos de los niños, y conlleva la necesidad de garantizar su protección y provisión (JENSSEN y BALLANGRUND, 2016). También, es una consecuencia lógica del liderazgo que los maestros desarrollen sus tareas, asumiéndola con una forma y un significado que no se aleje el contexto escolar donde el maestro actúa (LUDVIGSSON, 2007).

Como esto conlleva tratar a sujetos de manera personal, esta manera de proceder no se refiere a la función directiva, ni a la gestión escolar, sino a la docente. Al respecto, hay que establecer que el origen del liderazgo de los maestros no procede exclusivamente de la ley (AZEVEDO, 1942). Al respecto, se deben distinguir tres interpretaciones: tener autoridad carismática, ser autoridad por ley, saber hacer con autoridad. Pedagógicamente, el centro de gravedad de la autoridad está sintetizado como combinación de tales tres dimensiones, según la relación que condicionada por el tipo de conflicto y personalidades de los sujetos en interacción (ROBBES, 2006). Esta combinación se podría conceptualizar en la noción de liderazgo pedagógico.

Liderar como profesor abarca muchas áreas de la práctica docente, así tenemos: guiar la clase grupal, administrar la clase, promover alegría y buen humor, cohesionar... Un docente, pues, es un líder grupal, que contribuye a tener éxito de forma efectiva y fiel como institución y grupo en relación con los objetivos de la escuela (TORRES, 2010). Por esto hay que distinguir entre el poder que ejerce el docente, que le viene dado institucionalmente, y la autoridad que le otorga el liderazgo competencial. Esta autoridad se la tiene que ganar todos

los días con la relación educativa y, al fin, será reconocida por alumnos y familias (ROCA, 2012).

Por otra parte, hay que señalar que algunos docentes temen caer en posiciones dictatoriales, esto es debido a que confunden autoritarismo con tener y manifestar autoridad. Conviene distinguir que el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando solo sumisión, desconociendo al alumno en su alteridad. Uno de los recursos más utilizado por un docente autoritario suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, generar ira, desobediencias o actos de violencia (SÁNCHEZ, 2014).

Continuando con el análisis de los modos magisteriales erróneos, digamos como forma de "anti-liderazgo", tenemos la aportación de ZANTÉN (2001). Si los docentes están más centrados en mantener la disciplina que por la enseñanza, al no poder explicar, los alumnos no aprenden; a la vez, se habitúan a ser controlados y no a autocontrolarse. Si los docentes se dejan llevar por la tendencia a castigar colectivamente, los estudiantes les valorarían como injustos y, sus acciones serán contaminadas por tal calificativo, es decir: se desprestigian como autoridad. En el polo opuesto, tratar de sancionar a quien se atrapa *in fraganti*, significaría no ir a la raíz del mal, entonces la educación no es de calidad. Pero, cuando trata de culpabilizar a los cabecillas, tal significa premiarlos y enaltecerles; el maestro les reconoce como los líderes natos del aula; es decir, sólo faltaba él en someterse a su dirección interactiva: estaría desautorizado.

Abundando es esto y desde otra perspectiva, un estudio sobre "Violencia en la escuela" (CAMPOS, 2013), expresa que era frecuente que los maestros, al

gritar a los alumnos, humillarles públicamente con frases de burla o que culpabilizaran a sus familias... por sus problemas en el aprendizaje, anula la individualidad de los estudiantes afectados, así como un desmedido control sobre aspectos relativos a la imagen, los gestos y las expresiones se entienden asimismo como formas de violencia. Este tipo de maltrato, que se manifiesta a la entrada y salida de clases, en la fila o el recreo, y no únicamente durante la clase, denota una carencia de formación sobre la proyección cívica de la función docente.

Podemos abordar la definición del enfoque de liderazgo pedagógico considerando algunas aportaciones teóricas. Encontramos que tal modelo, para que sea educativo, debe tener: autoridad formal, excelencia en las competencias, construida por interacción y no ser autoritario (HÄTTICH y otros, 1981; HEMMING y PACE, 2007; IBÁÑEZ, 2009; KERSHAW, 1998; MARÍN y GOYAROLA, 2011; MILGRAM, 1980; ROBBES, 2006; ROCA, 2012; SÁNCHEZ, 2014; TAYLOR, 2011; TILL, 2012; ULICH, 1974; ZAMORA y CASSIN, 2009). Concretándolo, las acciones que definen los diferentes tipos de liderazgo son: enseñanza de lecciones, contratación, colaboración, participación y liderazgo. (BALDUZZI, 2015); Aceptar las propias limitaciones, la capacidad comunicativa, la empatía, la innovación, la justicia, la paciencia (MAÑU y GOYAROLA, 2011). Desarrollar el proyecto escolar, la eficacia y la eficiencia, influir en los estudiantes sobre los objetivos, dar esperanza y ser un ejemplo (BALDUZZI, 2015).

Para lograr esto, previamente necesitamos: conocimiento de los temas, orientación del grupo de aula para gestionar: tiempos, espacio físico, pronóstico de conductas estudiantiles, ser competente en: dirigir, coordinar, promover, evaluar y generar actividades docentes, involucrando una adecuada interacción tutorial personalizada (TORRES, 2010). Muchos atributos de buenos líderes

docentes son fundamentalmente los mismos que los atributos de buenos docentes: persuasión, apertura de miras, flexibilidad, confianza y experiencia en sus campos (DANIELSON, 2007).

Reafirmando esta perspectiva, TORRES (2010) detalla los siguientes caracteres competenciales: Liderar como maestro abarca muchos ámbitos de la práctica docente, tales como: conocimiento de los temas; guía del grupo-aula; gestión de la clase en cuanto a tiempos, espacio físico, previsión de conductas estudiantiles; competencias en: dirigir, coordinar, impulsar, evaluar y generar actividades de enseñanza; entablar adecuada interacción personalizada tutorial... Por lo tanto, en cuanto es líder, sería un conductor de grupo, un orientador en la dinámica grupal que coadyuva a conseguir con eficacia y fidelidad a la teleología institucional y grupal.

Las competencias de estos docentes se distancian en relación a los factores de calidad educativa en relación a los conflictos escolares, en lo que concierne al docente: estar encerrados en la especialización, el estructuralismo, la burocratización y la crisis en los objetivos (PEIRÓ, 2014). Tales aspectos generalmente se basan en la mera autoridad formal y con ciertos estilos de enseñanza disciplinaria.

Recientemente se plantea la dimensión del liderazgo desde el estímulo de disciplinar (SAXENA et al, 2017). Yendo más allá de la triada democrático, autoritario y dejar-hacer de Lewin, así como Lippit y White (SALMERÓN, 2011), comprobados en forma experimental, tenemos los del mundo real de TOMAL (1998). Este expuso los estilos disciplinarios docentes más conocidos en las aulas, no en situación experimental de laboratorio, que son: apoyador, comprometedor, controlador, negligente y negociador. El primero y el último son los que causan menos indisciplina y violencia. Concretamente (PEIRÓ, 2010) afirma que el

apoyador no promueve indisciplina ni interrupción; muy cerca de este se sitúa el negociador. El comprometedor y el controlador-autoritario no ofrecen correlaciones significativas. El negligente es el peor estilo, ya que se correlaciona positivamente con indisciplinas e interrupción.

Como se indicó anteriormente sobre la convivencia escolar, lo que está en el lado opuesto de esta dinámica son los numerosos aspectos de la escuela que contribuyen a los comportamientos de intimidación (HYNDMAN y THORSBORNE, 1993). Estos atacan el liderazgo y la calidad de la enseñanza. Los ejemplos incluyen el sentido de competitividad que a menudo se respalda en los niveles de violencia aceptados por la escuela en el campo de juego y la disciplina que se ejerce a través del dominio del maestro (ASKEW, 1989; CARUTHERS, 1990; SLEE, 1988; WOODS, 1990).

En síntesis, teniendo presente que el liderazgo suele entenderse en Pedagogía social, Sociología, Psicosociología, en Ciencia política y similares como una cualidad natural, a cuyo personaje se le otorga o reconoce autoridad (VERBA, 1968, 241-265); además, como el aula constituye una verdadera unidad dentro de la escuela (QUINTANA, 1980, 415), pero tal conjunto compacto surge formalmente, actualmente mediante la legislación, pero que en su praxis se desenvuelve como grupos informales interrelacionados (Mead, 1965), actuando con relaciones cara a cara o de modo primario (BANY y JOHNSON, 1972, 205-212), unidos en cuanto al logro de objetivos y conformes a las norma del aula (BANY y JOHNSON, 1972, 89), habrá que ver si los implicados en la educación formal reconocen el liderazgo al preguntarles por qué aspectos del docente son rasgos atribuibles como para considerarles "autoridad".

Pero, como se trata de efectuarlo en relación con situaciones críticas, conflictos y violencia escolar, habrá que relacionarlo con la generación de disciplina y los comportamientos de los escolares.

En consecuencia, tenemos la intención de investigar si los estilos disciplinarios y las características de la autoridad pedagógica están relacionados con la promoción de la convivencia escolar. Por lo que formulamos las siguientes preguntas heurísticas. ¿Existe la convivencia enseñando liderazgo? ¿Cómo se manifiesta el liderazgo de la convivencia del maestro?, es decir: ¿Por qué los alumnos obedecen al maestro? ¿Los rasgos de liderazgo están relacionados con los comportamientos coexistentes pacíficos de los estudiantes?

Metodología.

Seguimos un *procedimiento combinando* las siguientes vías: A) Mediante la *fenomenología* consideramos el problema, dentro de la globalidad de la educación, con relación a la propia experiencia docente, para seleccionar desde ésta los aspectos pertinentes. B) El análisis del lenguaje se usó para estudiar documentación y hacer análisis de artículos, etc., ampliando y sistematizando las nociones perfiladas en el paso anterior, así conocemos el estado actual de la cuestión. C) La forma *analítico-empírica* (cuantitativa) se empleó para tratar de inducir datos de la realidad circundante, para lo cual se procedió a componer y diseñar el cuestionario. Es una interpretación empírica partiendo de una descripción -explicativa, topográfica, a través de cuestionarios específicos, calculando promedios, desviación estándar, y "p" en "t" de Student. En este punto, hay que decir que un informático-estadístico diseñó el procedimiento –página-web– para que cada usuario respondiese directamente las preguntas. Los procesos de recogida de datos fueron efectuados por tal técnico, que

normalmente nos gestionaba la web, siendo ajeno al equipo investigador. Luego, él mismo calculaba los estadísticos que se le solicitaban, remitiéndonos el informe "ad hoc". E) *Análisis-síntesis con fenomenología* para clasificar las variables como grupos de problemas, con el fin de tener un conjunto consistente de preguntas, lo que facilita la interpretación de los datos. F) El uso de la dialéctica del razonamiento con la fenomenología para relacionar citas y elaborar discusión y conclusiones. Todo el trabajo, podría usarse específicamente aquí con enfoque sintético.

Tabla 1: Variabilidad entre medias de alumnos y profesores: "t". Elaboración de los autores.

p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10
0,86	0,08	0,09	0,05	0,07	0,07	0,01	0,19	0,10	0,01
p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
0,00	0,01	0,05	0,07	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	
0,04	0,80	0,00	0,88	0,02	0,00	0,00	0,00	0,08	

El cálculo de "t" indica que la principal diferencia entre las muestras es significativa en este problema y no por coincidencia estadística. Eso es lo que casi todos quieren decir. En la Tabla 1 se ofrecen los valores de los pares indicados entre docentes y discentes, operando con quienes tienen suficientes datos. Las figuras muestran si las variaciones en la media se derivan de la probabilidad estadística, o no. Los que no alcanzan un nivel de confianza del 95% se identifican en rosa y en rojo los que marcan una confiabilidad con un nivel del 99%.

Tabla 2: Desviaciones estándar. Elaboración de los autores

p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10
0,845	0,906	0,948	0,987	0,950	0,940	1,085	1,084	1,028	1,060
p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
1,251	1,051	1,029	1,080	1,037	1,046	1,366	1,361	1,175	1,125

p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	
0,830	0,791	1,057	1,009	1,159	0,927	0,916	1,029	1,123	

La Tabla 2 muestra los datos de desviación de estándares, lo que significa que las opiniones no están dispersas. Un valor cercano a cero indica una distribución normal (menos de 0,5). Un valor positivo indica que los datos están muy concentrados sobre las medias y que la curva tiene un es algo alargada). Un valor negativo indica una concentración de datos muy leve respecto de las medias (p8, p18, p24, p25 y p17).

Tabla 3: Datos de curtosis. Elaboración de los autores

p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10
0,804	2,633	3,117	1,293	2,410	1,667	0,236	0,137	2,002	1,228
p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
0,158	1,593	2,239	1,195	0,251	2,470	0,992	0,431	2,233	1,524
p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	
0,571	0,761	0,531	0,354	0,418	0,900	0,673	0,495	0,759	

Los datos calculados, reflejados en la Tabla 3, nos muestran una matriz de datos en forma de curva algo alta, dejando al descubierto que las opiniones de los encuestados coinciden estrechamente. Solo los ítems correspondientes a las preguntas 7, 8 y 11 reflejarían una normalidad. Es decir, en todos casos hay más que suficiente concordancias en las valoraciones constatadas numéricamente.

También hemos procedido a calcular los coeficientes de correlación - ρ - para cuantificar las relaciones entre las características del comportamiento de los alumnos y los estilos de disciplina empleados por sus profesores. Esto se mostrará en los resultados.

Herramientas. Al considerar los rasgos, competencias, estilos, etc, se compusieron unas preguntas que representaban el estado de la cuestión, con lo cual resultó un cuestionario-escala tipo Likert (ver anexo). Los principales indicadores han sido seleccionados como características del docente, los ítems 1 a 15 (Conocer el tema que enseña, ejemplar y coherente, respetuoso, explicar claramente, es justo, no requiere memorización, pero la comprensión y la creatividad son estrictas, interactúa, entretiene, imparcialidad, participa con los estudiantes, se preocupa por los estudiantes, explica a aquellos que suspenden, repartiendo revisiones inmediatas). De los estudios previos (ECER, 2015, 2016) hemos integrado preguntas sobre: a) estilos disciplinarios, estos se incluyen aquí (ítems 16-20) y b) los comportamientos de los estudiantes. El cuestionario está diseñado para ser respondido por padres, maestros y estudiantes; escuelas privadas, concertadas y estatales; correspondientes a escuelas de educación infantil, primaria, secundaria y grado.

La *población* total encuestada es de 738 participantes distribuidos de la siguiente manera: 385 alumnos, 184 docentes y 16 profesores-tutores. Estos están repartidos por los siguientes tipos de escuelas: 3 cursan estudios de grado, 120 cursan educación secundaria obligatoria, 10 cursan educación infantil y 419 educación primaria. Como en el análisis preliminar se observa que no hay variaciones entre los subgrupos de población consultados, a fin de evitar ser pesados, para plasmar los hallazgos consideraremos la media total (suma de las opiniones de los padres, profesores y alumnos)

Los cálculos nos aseguran que se ha operado con un *nivel de confianza* del 95%, por lo que nos declara que las medias de ítems son realmente significativas.

Hallazgos y discusión.

Como se muestra en la Tabla 4, los indicadores de autoridad-liderazgo del docente (p 1-7: conocer el tema que enseña, ejemplar y coherente, respetuoso, explica claramente, es justo, no requiere memoria, pero comprensión y creatividad, es estricto, interactúa, entretiene, imparcialidad, participación con estudiantes, se preocupa por los estudiantes, explica a aquellos que fallan, repartiendo revisiones inmediatas) han sido altamente evaluados en torno a 4 en la escala de Likert (se puntuó entre los siguientes extremos: 1 nunca o nada, hasta un máximo de 5: siempre)

Tabla 4. Puntuaciones medias por pregunta (p). Elaboración de los autores

p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
4,21	4,24	4,36	4,05	4,31	4,25	3,90
4,18	4,26	4,30	4,07	4,34	4,26	3,92
4,00	4,00	4,33	3,67	4,67	4,33	4,67
4,44	4,38	4,63	4,19	3,88	4,13	3,75
4,18	4,16	4,26	3,91	4,21	4,18	3,74

p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15
3,75	4,20	4,09	3,88	4,17	4,31	4,12	3,87
3,77	4,25	4,16	4,06	4,24	4,25	4,07	3,91
4,33	4,00	4,67	4,33	4,33	4,00	4,33	4,00
3,38	4,00	4,19	4,19	3,81	4,13	3,94	4,06
3,70	4,09	3,97	3,61	4,06	4,21	4,03	3,75

p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23
4,28	2,53	2,21	1,67	4,18	3,80	3,61	3,61
4,55	2,20	1,86	1,29	4,40	3,78	3,55	3,71

4,67	1,67	2,33	1,33	4,33	4,00	4,33	4,33
4,50	2,50	1,69	1,50	4,06	3,50	3,19	3,50
4,04	2,65	2,38	1,81	3,93	2,73	2,63	2,54

p24	p25	p26	p27	p28	p29
3,12	2,50	2,09	2,22	2,26	3,83
3,04	2,19	1,83	2,02	2,01	3,75
3,33	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00
3,13	2,13	1,88	1,88	2,06	4,00
2,22	2,01	1,65	1,77	1,77	2,69

De las características mencionadas, "ser estricto" (p8) y "memorizar" (p7) no alcanzan el puntaje de 4 (casi siempre). De todos modos, la diferencia no es significativa, como ya se dijo anteriormente, sobre las diferencias de las medias.

Las características indicadas respaldan los estilos disciplinarios consultados. Los datos rechazan el modo *manejador* (p17), el *autoritario* (p18) y el *negligente* (p19). Sin embargo, es de destacar que sobreestiman a los *apoyadores* (p16), quienes no exigen nada a los escolares y facilitan a los estudiantes, mientras que, respecto a este último, subestiman un poco al *negociador* (p20) que a la vez es exigente, pero que también apoya a los estudiantes al máximo.

Con respecto al clima de enseñanza- aprendizaje (preguntas 21 a 29 de la Tabla 4), la línea de la media total (suma de las opiniones de los padres, profesores y alumnos) muestra que, en general, los alumnos estudian, aunque no pasan de un curso a otro con gran éxito (p.21: los mismos estudiantes se calificaron con 2.73, es decir: no alcanzan la mediana, que es 3); la disminución marginal en el cumplimiento de las reglas y no molestar (estos dos muestran una

normalidad). En este sentido, hay menos perturbaciones (*disruptions*) y se pelean menos entre sí, no se suelen molestar y suelen estar atentos. Casi nunca son tienen una falta de respeto hacia el maestro; más bien, casi siempre respetan (aman) al docente (p.29).

Al comparar los datos de los tres grupos consultados, los estudiantes obtienen puntajes más bajos que los maestros y padres, los dos últimos estratos son los más adecuados. Sin embargo, el puntaje bajo se refiere especialmente a los alumnos en: conductas disruptivas, hacer bromas, ser negligente, ignorar al maestro, faltarle el respeto al maestro (p 25, 26, 27, 28) con puntajes de 1 a 2. De esto se infiere que no hay un clima convivencial negativo.

En general, se puede asegurar que hay una buena convivencia y un estilo apropiado de enseñanza-aprendizaje en las escuelas consultadas. Por lo tanto, a primera vista, las características de los docentes como autoridad respaldarían la buena convivencia escolar. Sin embargo, para definir esto un poco más, es necesario preguntar sobre el estilo disciplinario que mejor promueve el clima de buena enseñanza. Para abordar esto, consideremos la correlación (gráfico 5) sobre características de autoridad con capacidad de liderazgo para promover un buen clima en el aula.

Tabla 5: Correlaciones sobre características del maestro y conductas disconvivenciales.

Elaboración de los autores

ρ	ρ_{21}	ρ_{22}	ρ_{23}	ρ_{24}	ρ_{25}	ρ_{26}	ρ_{27}	ρ_{28}	ρ_{29}
ρ_1	0,113	0,111	0,208	0,118	-0,230	-0,102	-0,097	-0,030	0,407
ρ_2	0,216	0,071	0,241	0,129	-0,276	-0,206	-0,179	-0,098	0,463
ρ_3	0,122	0,084	0,205	0,093	-0,253	-0,154	-0,176	-0,046	0,411
ρ_4	0,189	0,126	0,214	0,039	-0,263	-0,237	-0,148	-0,155	0,345
ρ_5	0,215	0,000	0,164	0,021	-0,311	-0,203	-0,158	-0,036	0,302
ρ_6	0,100	0,007	0,088	0,147	-0,168	-0,081	-0,141	-0,023	0,299
ρ_7	0,133	0,077	0,143	0,092	-0,151	-0,106	-0,121	-0,075	0,346

<i>p8</i>	0,029	-0,019	-0,028	-0,058	0,022	0,000	-0,034	-0,078	-0,007
<i>p9</i>	0,271	0,193	0,217	0,019	-0,281	-0,204	-0,171	-0,055	0,548
<i>p10</i>	0,248	0,166	0,191	0,114	-0,376	-0,227	-0,210	-0,133	0,427
<i>p11</i>	0,177	0,091	0,273	0,083	-0,261	-0,196	-0,205	-0,109	0,347
<i>p12</i>	0,127	0,030	0,046	0,145	-0,189	-0,140	-0,123	-0,047	0,391
<i>p13</i>	0,200	0,070	0,201	0,129	-0,306	-0,234	-0,181	-0,084	0,483
<i>p14</i>	0,287	0,120	0,191	0,087	-0,269	-0,210	-0,124	-0,081	0,479
<i>p15</i>	0,285	0,177	0,140	0,031	-0,216	-0,209	-0,130	-0,078	0,268
<i>p16</i>	0,263	0,056	0,194	0,115	-0,353	-0,300	-0,251	-0,130	0,495
<i>p17</i>	-0,052	0,029	-0,034	0,021	0,270	0,254	0,201	0,153	-0,188
<i>p18</i>	-0,081	-0,054	-0,070	-0,047	0,270	0,297	0,263	0,247	-0,246
<i>p19</i>	-0,160	0,022	-0,112	-0,016	0,359	0,327	0,303	0,245	-0,336
<i>p20</i>	0,267	0,178	0,213	0,075	-0,279	-0,293	-0,196	-0,094	0,450

La Tabla 5 muestra una tabla sobre las características de reconocimiento de la autoridad docente correlacionada -p- con los comportamientos de los alumnos. El fondo de cada dato es, más positiva es la relación entre las variables; y al revés, más negativa es la correspondencia entre cada par. En general, es visible que no hay falta de correlación, ya que no hay datos con 0,00, excepto por p5 (tener personalidad). Sin embargo, hay que decir que la mayoría de ellos son extraordinariamente significativos.

Teniendo en cuenta las relaciones de cada característica con la forma en que se presentan los alumnos, tenemos:

1. Si los profesores conocen a sus sujetos (p1), son ejemplares (p2), respetan a todos (p3) explican claramente (p4), son justos (6), no requieren memorización, pero la comprensión-creatividad (p7) están de buen ánimo (p. 9), expliquen agradablemente (p. 10), son imparciales (p. 11), comprometen socialmente a todos los alumnos (p. 12), alienten a los que no están atentos (p. 13), aceptan a quienes no logran devolverlos a lo recto

y angosto, ejemplo: entrega las revisiones inmediatamente (p15). Estas características se relacionan positivamente con: estudiar, obtener notas, cumplir las reglas, no molestarse y, sobre todo, querer al maestro. La relación es negativa en: la presencia de disturbios o interrupciones de la actividad académica (*disruptions*), inatención y peleas.

2. La correlaciones más altas se encuentran entre: el maestro (p29) y conocer a los sujetos, ser ejemplar, respetar a todos, estar en la misma onda, atender a todos, preocuparse por los que fallan.
3. Existe una negatividad correlacional más alta entre "la presencia de perturbaciones" (p25) y "explicar, tratando bien a todos" y teniendo "madurez de personalidad".
4. Los estilos de las formas de disciplinar a los alumnos son una combinación de las características antes mencionadas. Al analizar los datos relacionados con las correlaciones entre los estilos y comportamientos de los alumnos, tenemos lo siguiente:

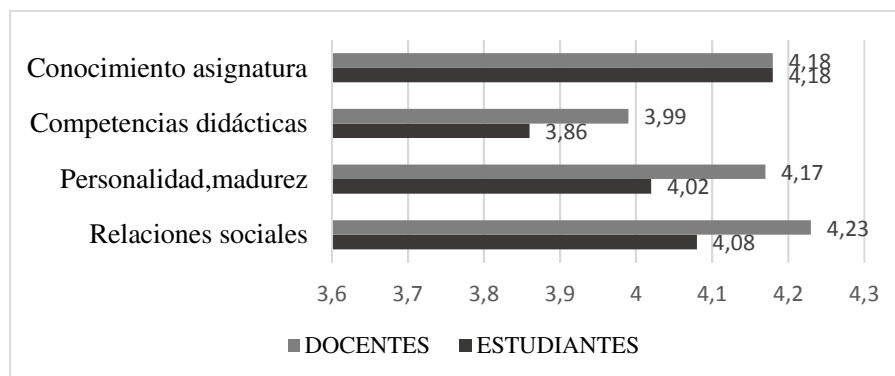
Tanto el profesor *apoyador* (p16) como el *negociador* (p20) generan buena convivencia escolar. Esto se debe a que existe una relación con el estudio del tema, el rendimiento escolar, el cumplimiento de las normas, no molestarse, no tener problemas, no ser apático, estar atento, no pelear y, sobre todo: querer a su docente. Las relaciones suelen ser bajas, un poco más significativas en cuanto a la dimensión socio-afectiva (falta de perturbaciones, no rechazar y querer al maestro).

Los estilos *manejador*, *autoritario* o *negligente* son menos positivos y casi se podrían considerar como des-educativos. El orden en que se han escrito muestra su mala eficacia, de menos a peor. Al aplicar estos últimos tres estilos, los alumnos no estudian ni realizan bien los deberes, ni suelen

cumplir correctamente las normas. Se observa es que hay disturbios, son apáticos, menos atentos y luchan, subrayando que no respetan al maestro. El estilo negligente es el peor valorado.

En resumen, generalmente podría decirse que las características obtenidas de la introducción teórica, sobre el estado de la cuestión, son aceptables para la institución escolar, en cuanto concierne a las aulas. Más aún, para sintetizar, podemos clasificar tales características (ítems 1 a 15) en cuatro grupos, como se muestra en el Gráfico 1. Se describe del siguiente modo, las dimensiones generales que dan autoridad pedagógica, en opinión de estudiantes y maestros son: A) habilidad para relacionarse socialmente, eso es más valorado por los maestros (4.23) que por los estudiantes (4.08). B) El conocimiento de la materia que se profesa (4.18), valorados por igual por ambos grupos de encuestados. C) La madurez personal de quien es profesor, también cercano a los dos anteriores (4.17 en maestros y 4.02 en estudiantes). D) Es de destacar que la posesión de competencias didácticas para enseñanza-aprendizaje está en la posición más baja (3.86 y 3.99), cualitativamente en la escala corresponde a casi siempre. No obstante, como decíamos en metodología, las medias son muy semejantes, diferenciándose en unas 10 décimas, poco más o menos.

Gráfico 1. Aspectos que dan autoridad de liderazgo docente. Elaboración de los autores



Conclusiones.

La autoridad obtenida por las normas es insuficiente para lograr un clima que fomente la convivencia y un clima de enseñanza y aprendizaje adecuado en las aulas. Una forma de suplementar lo legal podría ser capacitar a los maestros para que ejerzan el liderazgo con autoridad pedagógica.

Para evitar el reduccionismo de la mera especialización, la burocratización, el estructuralismo y otros, sería aconsejable promover en los rasgos y competencias de los docentes reconocidos por los escolares como poseedores de una autoridad pedagógica.

Si los maestros conocen sus materias, son ejemplares, respetan a todos, explican las lecciones con claridad, son justos, no requieren memorización, sino comprensión, creatividad, están de buen humor, explican de forma clara, son imparciales, comprometen socialmente a todos los alumnos, alientan a los que no están atentos, animan a aquellos que no logran, devuelven las revisiones inmediatamente: resulta que los alumnos estudian, obtienen notas, cumplen las

reglas, no se molestan y, sobre todo, quieren al docente, a la par que disminuyen la presencia de interrupciones.

Si el desarrollo del currículo se efectúa anodinamente, hay un clima de enseñanza-aprendizaje despersonalizador, con lo cual se ocasiona el aumento de interrupciones en explicaciones y cumplimiento de tareas.

En cuanto a los estilos disciplinarios docentes, tanto el apoyador como el negociador generan una buena convivencia escolar. Esto se debe a que existe una relación con el estudio del tema, el rendimiento escolar, el cumplimiento de las normas, no molestarse, no tener problemas, no ser apático, estar atento, no pelear y, sobre todo: querer a su docente. Las correlaciones suelen ser bajas, un poco más significativas en cuanto a la dimensión socio-afectiva: falta de perturbaciones, no rechazo a conocer y querer al maestro.

Se ha confirmado que los estilos manipulativos, autoritarios o descuidados son menos positivos, y casi se podrían considerar como des-educativos. La sensación de que ser un líder no se basa en una mera interacción social, al mero actuar como de grupo primario se tratase, debe apoyarse en que su acción tiene que tener sentido educativo. Tal liderazgo en la enseñanza se produce cuando hay alguien que busca, sobre todo, el bien del otro -el liderazgo de servicio- (GREENLEAF, 2002).

En suma. Como los criterios axiológicos y normas que definen la calidad de las relaciones se refiere en el proyecto institucional, el líder educativo, al actuar en el grupo no lo hace de modo autocrático ni subjetivo, pues esta acción está subordinada al proyecto educativo escolar, no es una mera interacción.

Referencias

- ADAMS, K. **Types of School-Related Conflicts.** http://www.ehow.com/info_7852035_types-schoolrelated-conflicts.html 2011. Consultado el 14/07/2012.
- AZEVEDO, F. de. **Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales.** México: Fondo de cultura Económica. 1942.
- BALDUZZI, E. Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa, **Revista Española de Pedagogía**, nº 260, 141-155. 2015.
- BANY, A. M. y JOHNSON, L. V. **La dinámica de grupo en la educación.** Madrid, Aguilar. 1973.
- BARTELS, K. Relación personal en la educación, en: Speck, j. y otros. **Conceptos fundamentales de Pedagogía.** Barcelona, Herder. 1981.
- BENEDITO, J. **Actitudes docentes y formación del maestro.** Dialnet-ActitudesDocentesYLaFormacionDelMaestro-263582.pdf 1984. Consultado el 12/07/2012.
- BÉRENGER, P. y J. PAIN. L'autorité et l'école: fin de système. **Revue VI**, N° 112. 1998. <http://www.cndp.fr/RevueVEI/beranger.htm> Consultado el 15/06/2015.
- BARRIOS, L. **Medidas de asimetría.** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2005. http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/unidimensional_lbarrios/asimetria_est.htm Consultado el 2016/10/02
- BLEICHMAR, S. **Violencia social/violencia escolar.** Buenos Aires, Noveduc. 2002.
- BUSH, T. Liderazgo Escolar: perspectivas globales. En Weinstein, J & Díaz, C. (eds.) **Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas.** Ediciones Universidad Diego Portales. 2017.

CAMPOS, J. **Sobre el estudio cualitativo “Violencia en la escuela”**, elaborado por Tahira Vargas entre 2008 y 2009. Publicado 2013. <http://www.listindiario.com.do/la-vida/2013/6/3/279366/Maltrato-en-el-aula> Consultado el 03/10/2016.

CANTÚ, M. Y. La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 8, Núm. 2. 2006. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/141/1019> Consultado el 2017/08/01

DANIELSON, Ch. The Many Faces of Leadership. **Educational Leadership**, v65, n1. 2007. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/The-Many-Faces-of-Leadership.aspx> Consultado el 2017/03/02)

DEWEY, J. **Democracia y educación**. Madrid, Morata. 2001.

EGIDO, I. El liderazgo escolar en Europa. **Padres y maestros**, nº 381, marzo. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.003> Consultado el 2016/03/04.

ETUCE . **Professional Autonomy, Accountability and Efficient Leadership**, European Trade Union Committee for Education. 2014 https://www.csee-etuce.org/images/attachments/RP_Professional_Autonomy_Accountability.pdf

FROST, D. & ROBERTS, A. The Role Of Teacher Leadership In Educational Reform. **ECER, Network:01. Continuing Professional Development: Learning for Individuals, Leaders, and Organisations**. 2013

JENSSEN, L. & BALLANGRUND, B.B. Educational Leadership And The Realization Of Children’s Rights: Understanding Rights, Roles And Responsibilities In A Norwegian Context. **ECER. Network:01. Continuing Professional Development: Learning For Individuals, Leaders, And Organisations**. 2016

GALINO, M. A. **Historia de la educación**, t. I (Edades Antigua y Media). Madrid, Gredos. 1960

GENTO, s. et al. Impact Educational Leadership on Educational Institution's Quality. **ECER, Network:11. Educational Effectiveness and Quality Assurance**. 2012

GOHIER, C. ET AL. Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. 36, N 1, 2010, p. 213–231. DOI [10.7202/043993ar](https://doi.org/10.7202/043993ar) Consultado el 23/12/2011.

GOLEMAN, D. Leadership That Gets Results, **Harvard Business Review**, 3; March April. 2000 <https://hbr.org/2000/03/leadership-that-gets-results> Consultado el 2016/09/10.

GREENLEAF, R. K., quoted by RUSSELL, R. F. & STONE, A. G. *A Review Of Servant Leadership Attributes: Developing A Practical Model*, **Leadership & Organization Development Journal**, vol. 23 (3), 145-157, 2002 <https://doi.org/10.1108/01437730210424> Consultado el 2016/ 01/04.

GUILLOT, G. **La autoridad en la educación**. Madrid, España: Proa. 2006

HÄTTICH, E.; HÄTTICH, M., & HOHMANN, M. "Autoridad", cfr. Speck, Wehleet: **Conceptos fundamentales de pedagogía**. Barcelona, Herder. 1981

HYNDMAN, M., and THORSBORNE, M. Bullying: A School Focus. In D. EVANS, M. MYHILL, and J. IZARD (eds.) **Proceedings of the 1993 National Conference on Student Behaviour Problems**. University of South Australia. 1993

IBÁÑEZ, Y. **Autoridad y Liderazgo Docente**. Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa Avanzado en Dirección y Liderazgo Escolar. 2009

KERSCHENSTEINER, G. **El alma del educador**, Barcelona Labor. 1934

KONDAKCI, Y. School Leadership as Praxis for Educational Equity and Social Justice. **ECER, Network: 07. Social Justice and Intercultural Education**. 2014

LORENZO, M. et al. Liderazgo y educación. El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. **Revista Española de Pedagogía**, vol. 63, no. 232 (septiembre-diciembre 2005), pp. 367-492

LUDVIGSSON, A. Leadership in schools: the unfoldment of leadership in everyday educational practice. **ECER, Network 26: Educational Leadership**. 2007

MAÑU, J. M. y GOYARROLA, I. **Docentes competentes. Por una educación de calidad**. Madrid, Narcea. 2011

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires, Paidós. 1965

MOULIN, J. F. Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. **Carrefours de l'Éducation**, nº 17, 2004. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm> Consultado el 2016/011/24)

MUNÉ, L. S. El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. **Kairos. Revista de Temas Sociales**. Año 16. nº 30. 2014

NIETO, C. Y ABASCAL, M. **Lecturas de historia de la filosofía**. Oviedo, Ed. Universidad de Cantabria. 2005

OLIVEIRA, A. R. et al. **Em busca da qualidade na educação: a formação de professores destacando aspectos do contexto Espanhol e Brasileiro**. 2011 Consultado el 2016/ 01/04 en: http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano_2011/quali_ed.pdf

PACE, J. L. & HEMMINGS, A. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. **Review Of Educational Research**, March, 2007, vol. 77, no.1, pp 4-27 2007 DOI: [10.3102/003465430298489](https://doi.org/10.3102/003465430298489) Consultado en 2016/ 01/02.

PAIME, E.F.L. Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. **Innovar, Especial en Educación**, dic. 2009, 91-110.

PEIRÓ, S. Cultural values crisis, and teachers' discipline attitudes styles. **ECER, Education and Cultural Change**. University of Helsinki. 2010

PEIRÓ, S. Types of Factors in Educational Peaceful-Coexistence, **American Journal of Educational Research**, vol. 2, nº 4. <http://pubs.sciepub.com/education/2/2/4/> 2014. Consultado en 02/01/2015.

QUINTANA, J. M. **Pedagogía social**. Madrid, Dykinson. 1980

ROBBES, B. Les trois conceptions actuelles de l'autorité. **Cahiers Pédagogiques**. 28 mars 2006 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> Consultado en 2016/ 11/04.

ROCA, E. Barcelona, **La Vanguardia** 13 de maig de 2012. Es coordinador de Edu 21 y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación (UAB) <http://www.edu21.cat/ca/continguts/800> Consultado en 02/01/2016.

SAAVEDRA G.; VILLALTA, P. M.; MUÑOZ Q. M. T. Violencia escolar: La mirada de los docentes. **Límite. Revista de Filosofía y Psicología**. Vol 2 nº.15. 2007, pp. 39-60.

SALMERÓN, M. I. Estilos de enseñanza y funciones del profesorado. **EFDeportes, Revista Digital**, año 16, nº 156, Buenos Aires. 2011. <http://www.efdeportes.com/efd156/estilos-de-ensenanza-y-funciones-del-profesorado.htm> 27/11/2012

SÁNCHEZ, M. L. Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 41,1. 2014 <http://www.rieoei.org/opinion38.htm> Consultado el 01/11/2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2019v5n2p256>

SAXENA, S. et al. Goleman's Leadership styles at different hierarchical levels in medical education. BMC Med Educ. 2017; 17: 169. doi: [10.1186/s12909-017-0995-z](https://doi.org/10.1186/s12909-017-0995-z) Consultado el 31/10/2017

SANS-MARTÍN, A. et al. El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. **Revista de Educación**, 371, 2016. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-309 Consultado en 2016/ 01/04.

TABLADA J. **Liderazgo educativo**. 2008

<http://www.elnuevodiario.com.ni/blog/articulo/165>

TALIS. **Informe**, La creación de entornos e caces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados. OCDE,

2009 <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf> (Consultado en 2010/ 01/04).

TOMAL, D. R. A Five Styles Teacher Discipline Model. Paper presented at the **Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association**, Chicago, IL, October 14-17, 1998. Consultado el 01/11/2000 en la página web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425158.pdf>

TORRES, A. M. **Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia**. Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral. 2010

UNIVERSIA BRASIL **Descubra as principais qualidades de um professor excelente**. INEAF, 2015.

<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/06/27/1099700/descubra-principais-qualidades-professor-excelente.html><http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/06/08/1126478/19-caracteristicas-bons-professores.html> Consultado en 2016/ 01/01.

VALENZUELA et al. Educational Leadership For The Integral Formation Of The University Student And The Improvement Of The Educative Quality. **ECER, Network:11. Educational Improvement and Quality Assurance.** 2015

VERBA, S. **El liderazgo.** Madrid, Rialp. 1968

WANJIRU, C. **La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación.** Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra. 1995

WEST-BURNHAM, J. **Moral leadership.** UNRWA, Consultado el 2012/02/20 en el sitio-web:

https://www.unrwa.org/userfiles/file/leading_4_the_future/module1/moral-leadership%20West%20Burnham.pdf.

ZANTEN, A. van, **Déviance et Société.** IES París. 2001

Anexo. Cuestionario: *Por qué los estudiantes obedecen a su profesor?*

Estamos estudiando cómo es la realidad de las clases, cómo desarrollar, para preparar mejor a aquellos que serán sus maestros... compañeros. Luego, una serie de preguntas seguidas de un número. Esta figura indica si cada enunciado es mucho (5) o nada (1) de acuerdo con lo que sucede en el aula. Los valores que podría elegir escribir entre paréntesis y se definen de la siguiente manera: SIEMPRE SE OBEDECE (5), CASI SIEMPRE OBEDE AL MAESTRO (4) OTROS A VECES NO LO OBEDECEN, LA MITAD Y LA MITAD NO LO OBEDECEN (3) RARAMENTE OBEDECEN AL MAESTRO (2) NUNCA OBEDECE MAESTRO (1). Para responder, simplemente escriba el número dentro de los paréntesis.

1. Mi maestro conoce el tema que explica ().
2. El comportamiento de la enseñanza es consistente con lo que aconseja, dando buen ejemplo. ()

3. El maestro respeta a la persona de cada estudiante. ()
4. El maestro explica claramente sin perderse en asuntos que no van con el tema. ()
5. El maestro muestra una gran personalidad que exige respeto. ()
6. Califica exámenes, penaliza fallas, etc. justamente. ()
7. Memoria de trabajo, pero no pide poca memoria, los ejercicios literalmente tienen como objetivo ser creativo. ()
8. El maestro no es suave, estrictamente no puede pasar ().
9. Él sabe cómo relacionarse con todos, tiene buenas vibraciones con personas de clase. ()
10. Las lecciones son entretenidas sin que los estudiantes detenidos tengan un buen rendimiento, no aburrido. ()
11. El maestro es imparcial y no se favorece o recompensa el uno al otro. ()
12. El maestro participa de las actividades del estudiante, él / ella no es exclusivo y promueve la participación. ()
13. Él tiene interés para cada estudiante, y no deja que nadie deje de aprender ().
14. Donde hay nota de menor calificación, él explica los ejercicios. ()
15. Realizado un examen, el profesor entrega inmediatamente los ejercicios corregidos, no se demora. ()

Tenga en cuenta los actos que los maestros practican más. Califique, de acuerdo con la intensidad con que los maestros y los maestros de práctica, siguiendo la misma escala y entre paréntesis, a saber: SIEMPRE (5) CASI SIEMPRE (4) POR LO GENERAL (3) RARAMENTE (2) NUNCA (1). El maestro...

16. () La armonía de la búsqueda del maestro. El maestro ayuda a los estudiantes, mirando el toque personal. Su comunicación es asertiva.

17. () El maestro maneja los factores para involucrar a los estudiantes. En su relación con ellos es inconsistente, impreciso. Su creatividad está limitada por varios motivos. Él / ella aplica el esquema: "dar y recibir". Para él, las cosas se abren / se cierran, blanco / negro, no en el medio.

18. () Hay auto-exigencia, pero lo proyectó en los estudiantes como intimidante y controlador, llegando a ser percibido como amenazante. Con frecuencia disculpe sus caminos.

19. () El maestro no hace nada, evitando problemas. Él / ella parece recluso, ignorando a los estudiantes. Se muestra apático a sus problemas.

20. () Soluciones de búsqueda de maestros para conflictos, negociando con estudiantes. Él / ella aplica el esquema de ganar-ganar para todos. Se muestra el objetivo y el responsable. Él / ella está comprometido con el progreso del aula y colabora.

Por favor, mire los actos que son más abundantes en el aula, evalúa cómo es la reacción de los estudiantes a los hechos del maestro y los estudiantes. Califique a los estudiantes que siguen la escala, tachando el número ubicado entre los paréntesis, a saber: SIEMPRE (5) CASI SIEMPRE (4) A VECES (3) RARAMENTE (2) NUNCA (1).

21. () Los alumnos estudian el tema.

22. () Los estudiantes realizan y obtienen buenas notas.

23. () Los estudiantes cumplen con las normas establecidas del aula.

24. () Los estudiantes no se molestan entre ellos.

25. () Cuando los maestros están en el aula hay interrupciones, llanto, desorden

...

- 26. Los estudiantes son apáticos, gastan todo.
- 27. Los estudiantes no asisten a explicaciones o actividades.
- 28. Hay peleas entre los estudiantes en el aula.
- 29. Se dice que los estudiantes quieren al maestro, están contentos con él / ella.
- 30. Los estudiantes no respetan al maestro.