



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Autoridad e Intervención
Educativa.**
**Acciones aplicables en un aula de 3º
de ESO**

Presentado por: Ignacio Millán Gómez
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Director: D. Luis Llera Cantero

Ciudad: Salamanca
Fecha: 20/06/2016

RESUMEN.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Justificación de la propuesta y título.....	5
1.2. Planteamiento del problema.....	6
1.3. Objetivos.....	7
1.4. Descripción procedimental y fundamentación metodológica.....	8
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Fundamentación Etimológica del término Autoridad.....	10
2.2. Génesis, evolución y crisis del término Autoridad	11
2.3. Interpretación y aplicación del término en distintos ámbitos	21
2.4. Crisis de Autoridad y ejercicio de la docencia en la actualidad	24
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
3.1. Propuesta de estudio	28
3.2. Destinatarios.....	28
3.3. Diseño de la investigación.....	28
3.4. Población y muestra.....	29
3.5. Recogida de información: instrumentos y recursos utilizados	30
3.6. Toma, tratamiento y presentación de resultados	31
3.7. Interpretación y evaluación de resultados	33
4. DISCUSIÓN RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. ...	39
4.1. Discusión resultados y conclusiones.....	39
4.2. Limitaciones de la intervención.....	44
4.3. Futuras líneas de investigación.....	46
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
6. ANEXOS.....	52
6.1. Anexo I. Formulario Observaciones.....	52
6.2. Anexo II. Distribución porcentual declaraciones agregadas Bloque 1.....	54
6.3. Anexo III. Distribución porcentual declaraciones agregadas Bloque 2.....	56
6.4. Anexo IV. Distribución porcentual declaraciones agregadas Bloque 3	58
6.5. Anexo V. Respuestas al primer campo de respuesta libre del formulario	59
6.6. Anexo VI. Respuestas al segundo campo de respuesta libre del formulario.....	60
6.7. Anexo VII. Respuestas al tercer campo de respuesta libre del formulario	61

Expresar mi agradecimiento a los profesionales y alumnos del Colegio Marista de Salamanca, de los que he tenido la fortuna de aprender. Gracias a D. Luis Llera por su dirección y consejos. Gracias Beatriz, por todo lo que haces por mí.

RESUMEN

Atendiendo a distintos puntos de vista, el concepto de *autoridad* ha perdido relevancia en las sociedades modernas, en las que una profunda concepción individualista de la existencia, difumina y minimiza la relevancia del papel de factores como la tradición, disciplina, las instituciones o la citada autoridad.

Es un hecho constatable en la configuración de la realidad política, institucional, económica y social, en las que los símbolos y figuras que encarnan la autoridad, son denostados por una opinión pública que traslada sus referentes, rechazando la legitimidad de dichas figuras como autoridades.

Esta realidad no es ajena al día a día en las aulas, donde el profesor se presenta frente a sus alumnos desprovisto de la posición y supremacía que solía detentar, para convertirse en un referente que debe día tras día cautivar, motivar, negociar y mantener su intervención educativa, sustentada en unas normas, actividades, interacciones y comunicación muy diferentes a las que podían observarse en un aula de secundaria no hace más de veinte años.

Este hecho, no es únicamente trasunto de la nueva concepción de autoridad que la sociedad o el profesor deben reconocer y obtener de sus alumnos, sino también una consecuencia de la muy diferente capacidad y visión sobre la potestad disciplinaria que el profesorado debe aplicar.

Es en este nuevo entorno en el que se enmarca la investigación, mediante la que se realizará una propuesta de intervención basada en datos obtenidos a partir de la opinión en un grupo de 3º de ESO.

A raíz de sus resultados, delimitar las características que distinguen la actividad de aquellos docentes que son capaces de obtener el reconocimiento de sus alumnos, consiguiendo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente lo más propicio posible, minimizando la disrupción y consiguiendo la motivación y responsabilidad sobre este proceso en la mayor parte de sus discentes, como resultado de una libre adhesión de los mismos, basada en el reconocimiento de la competencia del profesor en este ámbito.

Palabras Clave: Autoridad, Intervención educativa, normas de aula, metodología de aprendizaje, rol del docente

ABSTRACT

According to different points of view, the concept of authority has lost its relevance in modern societies, in which a deep individualist conception of existence, diffuses and minimizes the importance of the role of factors such as tradition, discipline, institutions or said authority.

It is a proven fact in shaping the political, institutional, economic and social reality in which the symbols and figures that embody the authority are reviled by a public opinion that moves their referents, rejecting the legitimacy of such figures as authorities.

This reality is not alien to everyday life in the classroom, where the teacher is presented against its devoid students position and supremacy it used to wield, to become a benchmark that must day after day captivate, motivate, negotiate and maintain their educational intervention, based on standards, activities, interactions and communication very different from those that could be seen in a high school classroom no more than twenty years ago.

This fact is not only imitation of the new concept of authority that society or teacher must recognize and get of their students, but also a consequence of the very different capacity and vision of the disciplinary authority that teachers should apply.

It is in this new environment in which research, by a proposal for intervention based on data obtained from opinion in a group of 3rd of ESO will be held falls.

Following its results, define the characteristics that distinguish the activity of those teachers who are able to obtain recognition of their students, getting to develop the process of teaching and learning in an environment as conducive as possible, minimizing disruption and getting motivation and responsibility for this process most of their learners, as a result of free membership thereof, based on recognition of teacher competence in this field.

Keywords: Authority, educational intervention, classroom rules, learning *methodology, teacher roles*

1. INTRODUCCIÓN

En primera instancia, desarrollar como inicio una justificación del trabajo desarrollado así como la pertinencia del título que lo enuncia, para efectuar posteriormente el planteamiento del problema, definir los objetivos perseguidos y apuntar una descripción del procedimiento utilizado a lo largo del mismo.

1.1. Justificación de la propuesta y título

Alrededor de la actividad e intervención del profesorado en el aula, se viene registrando un intenso debate como consecuencia del incremento de la disrupción, los niveles de conflictividad en las clases, así como del creciente número de dificultades que en su labor cotidiana encuentran los profesionales de la enseñanza en el hábitat natural de la clase, y fuera de éste, en las relaciones sostenidas con las familias del alumnado.

Refiriéndonos a estos extremos, se suele aludir coloquialmente a esta creciente dificultad, atribuyendo sus causas a la '*crisis de autoridad*' que el profesorado atraviesa. Sobre las causas originarias de esta falta de autoridad y sus consecuencias, se mantiene una inquietud creciente en el entorno educativo (Duarte y Abreu, 2014).

De manera previa a iniciar la formación que habilita para desempeñar el profesorado en enseñanza secundaria, y como agente ajeno al colectivo educativo, no era posible abstraerse de un debate que se encuentra arraigado en nuestras sociedades a través de nuestras conversaciones habituales. No en vano, durante los últimos años, hemos asistido en diversas áreas del territorio español a la aprobación de distintas *Leyes de Autoridad del Profesorado*, que desde el punto de vista Institucional y de modo tangencial al estudio que nos ocupa, plasman la situación a la que aludimos:

...para contribuir a que el profesorado pueda realizar con éxito la elevada tarea que la sociedad le encomienda, garantizar el derecho individual a la educación, mejorar la convivencia en los centros educativos y aumentar la calidad de la educación, es preciso transmitir que, además de la autoridad que le confiere su saber, está investido de una autoridad institucional por ejercer la función primordial de la docencia y ser, con ello, garante inmediato del derecho constitucional a la educación. (Ley 3/2014, Exposición de motivos)

Una vez inmerso en la preparación para la práctica profesional de la docencia, las formas y los métodos a través de los cuáles un profesor adquiere autoridad frente al grupo-clase, poco a poco se fue convirtiendo en uno de los aspectos que ocupaban mi reflexión.

Posteriormente, he podido comprobar como esta pregunta no sólo era pertinente para un profesor en formación, ya que durante el período de prácticas recientemente realizado, he podido intercambiar opiniones con profesionales con diversos grados de experiencia en secundaria, distintas áreas de conocimiento y diferentes orígenes, cuya preocupación al respecto también se hacía palpable.

Atendiendo a las razones expuestas, es posible afirmar que la cuestión suscita interés en nuestros días, constituyéndose como un área de debate a nivel tanto académico como divulgativo, de especial relevancia entre la población con miembros en edad escolar y, por supuesto, en el seno de la comunidad educativa.

En este sentido, el estudio a desarrollar será útil en primer término para los profesores en ejercicio, así como para los futuros docentes que quieran profundizar en las claves que pueden ayudar a establecer un clima adecuado en el aula. Todo ello, inmerso en un contexto que plantea un conflicto superior en torno al concepto de autoridad, planteado desde mediado el pasado Siglo, tal como Arendt afirmaba (2003, citada por Durán, 2010):

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. (Durán, 2010)

Conociendo y aceptando la generalidad del debate, propondremos circunscribir las acciones a las posibilidades reales de mejora en la intervención docente, centrándonos en un grupo de tercero de ESO, sobre el que plantear los factores en los que incidir para lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje positivo.

1.2. Planteamiento del problema

Que la tradicional forma de concebir y construir la autoridad sea discutida a raíz de las transformaciones que hacen necesarias nuevas formas para su elaboración, alineadas con la nueva estructura de la realidad y la escuela (Tallone, 2011), es un hecho constatable en la aparición de diversos Organismos y estudios al hilo del tema.

Ciñéndonos al ámbito geográfico en el que nos encontramos, las autoridades autonómicas ya pusieron en marcha de cara al ejercicio académico 2005/2006 el *Observatorio para la Convivencia Escolar en Castilla y León*¹, en el que están involucradas distintas Administraciones, como la central, autonómica o local; así

¹ El *Observatorio para la Convivencia Escolar*, creado mediante Decreto 8/2006 de 16 de febrero, como órgano colegiado de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa de los centros docentes de Castilla y León, se constituye como un importante medio para conocer con precisión la situación de la convivencia escolar de los centros.

como representación del profesorado, madres y padres, alumnos y expertos en temas educativos y sociales. Participan de todo ello también los medios de comunicación dada su relevancia de cara a la convivencia. De la composición, variedad de fuentes y continuo trabajo del Observatorio, se colige la preocupación y acción sobre lo que ocurre en las aulas, no sólo en términos de conflictividad entre iguales, sino atendiendo a la disrupción, el clima en las clases y los factores que influyen en la relación profesor-alumno.

La creación de Organismos como el anterior, extendida por el territorio nacional, cuenta con otros ejemplos que abren la ventana del interés por atajar este problema, poniendo el foco en una acción coordinada, centrada en la toma de conciencia del profesorado. Otro ejemplo, el Gobierno de Navarra que, a través de su Departamento de Educación, viene realizando Campañas anuales para la mejora de la convivencia en los centros escolares de su ámbito de actuación². Como parte integrante la VI Campaña, '*Bientratando*', en el informe de conclusiones se indica, "al mejorar el ambiente del aula, la normativa facilita que el alumnado adquiera con mayor rendimiento aprendizajes no solo relacionados con los contenidos de las materias, sino también con la convivencia y con las relaciones personales. Y es evidente que todos nos sentimos mejor" (Pérez, 2012, p.10).

Es en esta mejora del ambiente, en la que se hacen patentes las nuevas formas de legitimación y adquisición de autoridad entre el profesorado, y para ello recurriremos a la opinión de los alumnos, en relación con diversos aspectos de las rutinas instauradas en el quehacer diario del grupo. Situando en el centro del análisis las interacciones entre profesor y alumnos, trataremos de observar las nuevas formas que legitiman la acción del profesorado entre los jóvenes (Meza, Cox, Zamora, 2015)

1.3. Objetivos

Como *objetivo general* del presente Trabajo Fin de Master, poner de manifiesto las variables que, o bien manejadas por el profesor, o bien ajenas a éste, contribuyen a propiciar un ambiente en el aula lo más adecuado posible para el buen desarrollo de las clases.

Concretamente, se delimitarán las características de la intervención educativa en un grupo de 3º de ESO, sobre el que establecer las variables antedichas, en relación con los condicionantes que el ejercicio de la autoridad en el aula presenta

² Sustanciado en la actividad de la Secretaría de Convivencia y Educación, cuyas acciones son accesibles en <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia>.

en la actualidad, para aconsejar unas conductas adecuadas y descartar las desaconsejables.

En aras de alcanzar el objetivo general, se establecen los siguientes *objetivos específicos*, para evaluar correctamente las variables que pretendemos diseccionar:

- Comprender de una forma sistemática el concepto de *autoridad* a lo largo de la historia, y especialmente en lo concerniente a su concepción respecto a la intervención educativa, para asentar las bases del análisis posterior y establecer relaciones válidamente argumentadas.
- Recabar y analizar los datos de las observaciones de un grupo de alumnos en 3º de ESO, estableciendo un primer baremo cuantitativo de sus percepciones.
- Analizar la influencia de la metodología docente y factores ambientales, sobre el modo en que el grupo de 3º de ESO percibe el desarrollo de la clase. (**Grupo de valoración 1**)³.
- Valorar la incidencia de los aspectos normativos en el centro y el aula, sobre el desarrollo de la clase.
- Analizar cómo perciben los alumnos las distintas personalidades de los profesores, y la incidencia de ésta sobre el desarrollo de la clase.
- Extraer pautas de comportamiento y valoraciones del alumnado, para proponer una acción de mejora de la autoridad del profesor y el clima en un aula de 3º de ESO, en relación con la percepción actual sobre el particular.

1.4. Descripción procedimental y fundamentación metodológica

El procedimiento que se ha considerado como más adecuado para abordar la propuesta de intervención en el marco de la mejora de la autoridad del profesorado en un grupo de 3º de ESO, responde a un proceso lógico que estructure la comprensión del proceso desde lo general a lo particular, para devolver el proceso posteriormente de lo particular a lo general, mediante un proceso inductivo.

Tras completar la presente *introducción*, situando de un modo general las características del trabajo, y basados en un análisis bibliográfico e historiográfico previo, se llevará a cabo la exposición del *marco teórico*, caudal conceptual imprescindible para situar adecuadamente el estudio, y comprender los

³ En el Anexo I 'Formulario observaciones', se incluye el modelo de formulario empleado para realizar la observación empírica en el grupo de 3º de ESO, dividido en tres bloques de valoraciones, más dos preguntas abiertas y un campo de observaciones para cualquier otro comentario adicional del alumnado.

condicionantes históricos, culturales o sociológicos que, aunque parezcan alejados, tienen un reflejo en los modos de interactuar en cualquier aula entre profesor y grupo de alumnos.

Ya en el final de este marco teórico, se establecerán las primeras conexiones entre los objetivos recientemente planteados, la carga teórica analizada y la observación efectuada en el Colegio Hermanos Maristas de Salamanca, Centro en el que he desarrollado las prácticas correspondientes al presente Máster.

Dicha observación conforma la base empírica para la *propuesta de intervención* en una clase concreta de 3º de ESO, sobre la que desgranaremos los resultados de un formulario de observación de elaboración propia, basado en diversos cuestionarios ya existentes y en distintos elementos teóricos, sobre los que extraer las conclusiones que permitan dirigir la propuesta.

Finalmente, y a la luz de los resultados y la propuesta, plantear la *interacción* de la misma con las actuales corrientes teóricas, presentando las *conclusiones* que se hayan obtenido, sin olvidar mencionar las *limitaciones* del estudio y la propuesta, así como *las tendencias de evolución en la materia de cara al futuro*.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentación Etimológica del término Autoridad

El término *Autoridad* procede etimológicamente del latín *auctoritas-auctoritatis* (Gómez, 2013), derivada a su vez de la voz *auctor*, procedente del verbo *augere*, cuya raíz *-aug* originó numerosos vocablos latinos, siendo su significado ‘*aumentar, hacer crecer, robustecer, dar plenitud a algo*’.

Se trata de un término originado en Roma, desprovisto de equivalencia en griego, hecho por el cual los historiadores se veían obligados a transcribirlo sin traducir⁴. (Dion Casio, citado por Domingo 1997).

Tomando su significado como un proceso, el de dar sentido en crecimiento, encontraban por tanto la idea de autoridad como plenamente realizada a través de su ejercicio, y no por la mera tenencia de una cualidad. En dicho ejercicio, es por tanto fundamental el reconocimiento por parte de una tercero, que admite y juzga pertinente la capacidad de la persona a la que confiere autoridad, sobre su proceso de desarrollo.

Para encontrar su significado en la actualidad, acudimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que define seis distintas acepciones para el término:

1. f. Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho.
2. f. Potestad, facultad, legitimidad.
3. f. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.
4. f. Persona que ejerce o posee cualquier clase de autoridad.
5. f. Solemnidad, aparato.
6. f. Texto, expresión o conjunto de expresiones de un libro o escrito, que se citan alegando en apoyo de lo que se dice.

De las definiciones planteadas, se coligen términos como mando, facultad, legitimidad, prestigio, crédito, calidad o competencia, que se constituirán en elementos a evaluar a raíz de las opiniones que los alumnos expresarán a través del cuestionario diseñado a tal fin, en la búsqueda de los elementos que conforman la autoridad del profesorado actualmente.

Pese a que el objetivo principal de esta reflexión y estudio versa sobre el término *autoridad*, lo es en relación a la intervención educativa, para cuyo oportuno desarrollo, además de dicha capacidad, es ineludible detentar el derecho para

⁴ Indicar la interpretación etimológica de autoridad en la tradición hebrea, procedente del vocablo — SaMJ`uT—, significándolo como ‘*el que asume una responsabilidad*’, frente al poder transformador de la palabra latina *auctoritas* (Torres, 2010).

realizar la intervención, es decir, la *Potestad* requerida para el ejercicio profesional de la enseñanza, originada del también latín, *potestas-potestatis*. Dicho vocablo latino, procede del adjetivo *potis* y del adverbio *pote*, vinculados a la raíz *poti*, de significado ‘poderoso’, por lo que podemos concluir que el significado primigenio de potestas se asimilaba a ‘*poder, dominio, capacidad de hacer*’.

La complementariedad es la razón que une *auctoritas* y *potestas*, esta última como el reconocimiento de un poder que avala la toma y aplicación de decisiones, derivadas de la capacidad legal para llevarlas a cabo (Gómez, 2013). Dicho esto, en el siguiente punto, se atenderá desde un punto de vista histórico, la relación y evolución de ambos términos, más allá del origen lingüístico de ambos, para ceñirnos posteriormente a la evolución de la autoridad de un modo más profuso.

Regresando a la actualidad, y una vez planteado el origen etimológico de autoridad, así como el de un concepto necesario para comprender plenamente el anterior, es significativo constatar cómo se alude a la creciente debilidad del profesorado en ambos aspectos en palabras de Vinuesa (2001), “la relación docente se ve socavada por la pérdida de autoridad (en todos los sentidos) y aun de poder del profesor en el aula” (p. 47).

2.2. Génesis, evolución y crisis del término Autoridad

La dificultad de Dion Casio a la hora de encontrar equivalencia en griego para el término autoridad, denota el escaso bagaje conceptual sobre la materia.

Siendo esto así, y sin ánimo de exhaustividad – dado que la riqueza de las distintas etapas en las que se divide el devenir histórico de la Antigua Grecia lo desaconseja-, resulta interesante al menos citar los rasgos más importantes de la intervención educativa, sustanciados en el concepto de *paidea* como ideal de formación griego⁵.

Indisoluble de *paidea*, la idea de *areté*, objetivo de la anterior y que revela la idea de búsqueda de perfección en el hombre, tanto en sentido físico como espiritual. Redondo y Laspalas (1997, citado en Espot, 2006), se refieren a la *areté* como “lo más radical y esencial de la persona y el objetivo más profundo que puede plantearse la educación: conseguir que el alumno no sólo actúe bien, sino que sea bueno” (p. 21).

Por su relevancia en la educación, citar a los *sofistas*, término procedente del griego ‘*sophós*’, cuyo significado es sabio o experto en alguna actividad, encargados de profesionalizar la enseñanza, pese a que a su alusión se asociaran connotaciones

⁵ Insistiendo en que dicho término presenta distintas acepciones y registra un concepto muy amplio que evolucionó a lo largo de los distintos períodos y localizaciones.

despectivas. En cualquier caso, la aportación griega a la educación y cultura occidentales tienen carácter fundacional, con figuras como Sócrates, Isócrates, Jenofonte, Aristóteles, el legado de Pericles o Platón.

Respecto a esta última figura, y a través de los estudios de Hannah Arendt, es posible determinar que Platón trató de encontrar un concepto de autoridad para las polis griegas, mediante la “búsqueda de la verdad a través de la persuasión”, pretendiendo superar la acción de los tiranos griegos que impusieron en las colonias una dominación basada en la fuerza y la coerción (Lara, 2009, p. 4). Sin embargo, y siguiendo con la exposición que Lara realiza del pensamiento de Arendt, serán los romanos quienes tengan éxito en la elaboración del concepto de autoridad donde los griegos fracasaron. Posteriormente, tendremos ocasión de incidir en el pensamiento de Arendt y sus afinidades y disensos en relación a Platón. Mientras tanto, continuemos cronológicamente.

Retomando el origen romano de los conceptos *auctoritas* y *potestas*, y sustentados en el reconocido criterio en la materia de D’Ors (1979, citado en Espot, 2006), recogemos la definición de autoridad como el “saber socialmente reconocido”, mientras que referiremos potestad como el “poder socialmente reconocido”⁶. Ambos términos han sido confundidos históricamente, y siguen siéndolo.

En el período que comprende la Monarquía (753 a.C. a 509 a.C.), aunque con diferentes expresiones, el Rey detentaba la *Potestas*, mientras que los Augures influían sobre esas decisiones, otorgando el acuerdo de la divinidad.⁷

Poco a poco, el augurio deja de ser una forma de control, y la *auctoritas* pasa a ser detentada por el Senado, cuyos miembros los senadores (padres), eran poseedores de elevadas cualidades morales e intelectuales, reconocidas por el pueblo.

El Senado asistía y aconsejaba en las tareas de gobierno y refrendaba las leyes propuestas por los magistrados y aceptadas por el pueblo en los comicios. No mandaba, ni ordenaba ni hacía leyes. No tenía ningún poder político. Del Senado se esperaba un consejo, una opinión, pero nunca una orden o un mandato. El poder político lo tenían los magistrados. Los magistrados estaban revestidos de la *potestas* (Espot, 2006, p. 44).

Así, durante la República (509 a.C. a 27 a.C.), la distinción entre *auctoritas* y *potestas* es nítida, mientras que esa diferencia se difumina durante el Imperio (27 a.

⁶ “En el marco de la constitución política romana resulta de singular interés el concepto romano de *auctoritas*, pues tal concepto, a diferencia del de «poder» en sus manifestaciones de *imperium* o *potestas*, constituye un caracterismo genuinamente romano” (Casinos, 1999), diferenciando la noción de *Potestas* a la jurisdicción legislativa, el Derecho ejercido por los magistrados; e *Imperium*, relacionado con el poder de índole militar.

⁷ La distinción no se contempla del mismo modo a lo largo de toda la Monarquía. Al principio, los Reyes eran también *augures*. Cuando dejan de serlo, se produce la separación clara entre *auctoritas* de los augures y *potestas* del Rey (Espot, 2006)

C. a 476 d.C.), momento en el que tiene lugar el inicio del equívoco. Con el advenimiento de Octavio Augusto, el primer Emperador, se funden en él autoridad y potestad.

Mientras la separación fue nítida, es posible extraer la idea que plantea Revault D'Allones (2008) en la que indica que “para los romanos, la autoridad era menos que una orden y más que un simple consejo”.

La idea que impregna y subyace en la idea de autoridad romana, está unida a la tradición, al elemento fundacional de Roma que Arendt (2003, citada en Durán, 2012), sitúa como acontecimiento originario que da sentido a todos los posteriores. En este sentido, todos aquellos que están revestidos de autoridad, tienen la obligación de dar continuidad a la tradición, transmitiéndola a las siguientes generaciones.

Continuando con los postulados de Arendt, tras la caída del Imperio, la Iglesia Cristiana se erige en el hilo conductor que da continuidad a esta idea de autoridad y tradición, trasladando el elemento fundacional al nacimiento y resurrección de Cristo, en lo que constituirá las bases para el devenir de la Alta y Baja Edad Media.

Tras la llegada de la Edad Moderna (1492), jalonan el tiempo varios acontecimientos que socavan el pasado, la tradición y religión, hasta ahora fuentes de la autoridad, y que irán cediendo a favor de nuevas formas de pensamiento cuyo epicentro es el individuo.

A este respecto, como señala acertadamente Durán (2010), los cambios se producen de un modo escalonado a lo largo de varios siglos, afectando entonces a una pequeña parte de la población, mientras que la mayor parte de la misma continuaba influenciada por los mismos valores hasta ahora expuestos, y no será hasta el Siglo XX cuando se generaliza el pensamiento que se ha forjado a raíz de los siguientes hechos y corrientes de pensamiento.

- Cambios políticos, nacimiento del Estado Moderno y aparición de la nobleza cortesana, con nuevas formas de socialización asimiladas por los Humanistas, que servirán como modelo de la moderna pedagogía y educación para la burguesía.
- Nuevas concepciones filosóficas y sobre el conocimiento humano. La ciencia evoluciona con el método cartesiano y nace la Ciencia Moderna, cuestionándose todo el corpus de conocimientos no fundamentados de una manera científica y racional. El aprendizaje podrá constituirse en un proceso lógico, asimilable desde la infancia con un método adecuado.

- Cambios religiosos, Reforma y Contrarreforma. De la Reforma Protestante, se deriva una nueva forma común de vida basada en el trabajo, como medio de salvación individual, como indica Weber (1998, citado en Durán, 2010); en un hecho que supone una ruptura con las bases que sostenían la concepción de autoridad.

Desde finales del siglo XV y hasta finales del siglo XVI, debemos citar la pedagogía del Humanismo, asociada al Renacimiento, en la que comienza a producirse una priorización del individuo y sus derechos sobre el resto de la sociedad. Para los Humanistas, debe procurarse una educación integral, equilibrada entre religión y formación humana. Comienza a situarse al niño en el foco ya que el individuo se configura como centro de todas las cosas, tal como indica Nava (1992, citado en Espot 2006). Debe formarse desde la infancia, sirviendo como modelo un hombre culto y aristócrata, formado en la antigüedad clásica, que significará modelo y medida de lo que se enseñaba al niño, y que por tanto, aún mantenía la tradición y formas de autoridad estatuidas.

Dos autores cuya obra crece y se desarrolla a lo largo del siglo XVII, comenzarán a mostrar de una forma bastante evidente signos de la pedagogía moderna.

Éstos se pueden ya encontrar en la obra de *Comenius* (1592-1670), que supone una incuestionable erosión de autoridad y tradición como hasta entonces habían sido entendidas. Convierte la tradición en cosa, que dependerá de la percepción de cada sujeto, por lo que la autoridad pasa a basarse en la ciencia, dada la influencia del espíritu científico y la mentalidad protestante sobre el autor originario de Nivnice.

Para Comenius, la educación no deberá abrir a los jóvenes a una tradición que les ha precedido y recibir ésta de los adultos, sino que el saber está en la propia mente y cada individuo deberá guiarse de su propia razón y no de otra. (Durán, 2010).

Continuando con el proceso de degradación de la autoridad, *John Locke* (1632-1704), autor profundamente racionalista, para el que la educación debe basarse en la naturaleza del niño y su potencial, y no en las normas y conocimientos del mundo de los adultos. Para Locke, la maldad tiene origen social, siendo la naturaleza humana racional y buena, por lo que deberá reafirmarse la naturaleza personal frente al mundo.

Locke, percibe la autoridad como una garantía para mantener la libertad y autonomía de los niños, más que como una prerrogativa reconocida a padres o

profesores: “Es más un privilegio de los hijos y un deber de los padres que una prerrogativa de poder paternal” Locke (2006, citado en Durán, 2010, p. 8).

Sin embargo, convive en él otra visión de la educación del niño, que procura la necesidad de abrir al infante a la cristiandad y el mundo nobiliario y se mantiene apegada a la tradición. Por tanto, perviven modelos de comportamiento que deben ser aceptados para insertar al joven en un mundo que lo reconozca, y que trasciende su propia autonomía.

Mientras figuras como las citadas contribuyen a agrietar los cimientos de la autoridad, con el transcurrir de los siglos XVII y XVIII, se aplica de forma general el *Disciplinamiento Pedagógico*, pedagogía tradicional de gran raigambre religiosa aún, paradigma de la transición que se fragua durante toda la Edad Moderna. Inmersos en los regímenes Absolutistas, de forma general, se sigue concibiendo que las personas son ignorantes, están manchadas por el pecado original, y la figura del maestro como autoridad y la necesaria obediencia, son fundamentales:

La autoridad y la obediencia son, pues, algo más que meros instrumentos educativos, son principios pedagógicos (...), la autoridad – de parte del maestro- y la obediencia – de parte del discípulo- se convierten así en componentes esenciales de la relación educativa. El maestro es necesariamente alguien que manda, y el niño es inevitablemente alguien que obedece (Laspalas 1993, citado en Espot, 2006, p. 62).

La educación debe contar con una estricta disciplina a la que debe someterse el alumno, y la autoridad del maestro se asienta en la acción de *mandar*. Dos principios entran a formar parte de la educación, la repetición y el silencio.

En esta época y con los dictados de esta corriente, la autoridad se equipara a disciplina. El niño debe someterse a ella, y el maestro debe corregir hasta lograr la docilidad del niño. La autoridad es impuesta y no cabe la libre aceptación de la misma, por lo que más que educar, se pretendía adiestrar, ocupando plenamente el tiempo del alumno, controlando su acción y determinando los conocimientos y facultades que se les enseñaba.

Con los jóvenes sometidos a una educación como la planteada, era necesario aplicar premios, castigos o la emulación, para de algún modo poder motivar a este alumnado.

En el camino hacia la pedagogía contemporánea, adentrados en el período abierto por los postulados de la Ilustración, surge la *pedagogía Ilustrada*, que se extiende más allá del Siglo XVIII, con el ideal de un hombre activo, que valora sus capacidades, su fuerza y las posibilidades que la razón le confieren. Durante este período, destaca de un modo muy significativo la corriente individualista y naturalista de Rousseau (Espot, 2006).

Semejante a Locke en cuanto a la sencillez y simplicidad del modelo educativo, se distancia de éste en el rechazo de la imposición de las estructuras por estamentos y la influencia del ejemplo tradicional del adulto en socialización. “Allí donde Locke quería formar al hombre introduciéndolo en el mundo de la nobleza, Rousseau, cuyo espíritu era ya plenamente burgués, proyectaba liberar al niño de toda influencia del mundo exterior, para que no se realizase sino en sí mismo, en su propia naturaleza. (Renaut 2002, citado en Durán 2012 p. 10).

Jean Jaques Rousseau (1712-1778), autor entre otras obras de *“Emilio, o de la Educación”*, representa el hecho que, a partir de su obra, la infancia pase a ocupar el alfa y el omega de la acción educativa, cambiando por completo la figura del educador, que se convertirá en un orientador que guía al discípulo.

Plantea que la enseñanza debe llevarse a cabo por interés del educando, propulsando una intervención educativa alejada de moldeados, competidores, vanidad, castigos o emulación. En palabras del propio Rousseau (2001, citado en Esplot 2006):

Sobre todo nada de vanidad, nada de emulación, nada de gloria, nada de esos sentimientos que nos fuerzan a compararlos a los demás; porque esas comparaciones nunca se hacen sin alguna impresión de odio contra quienes nos disputan la preferencia, aunque sólo fuera en nuestra propia estima (p. 72).

En la idea de Rousseau, la autoridad que el maestro pueda alcanzar, reside en el ejemplo que supone para su discípulo. No es suficiente con palabras, sino que debe asentarse en obras, en su comportamiento y en la coherencia entre lo expresado y lo realizado por éste.

El alumno escuchará a su profesor, ya que está persuadido de lo positivo que es para él seguir sus indicaciones. No hay imposición ni mandato en este seguimiento, se funda en la virtud. Acudiendo de nuevo a las palabras del propio Rousseau (2001, citado en Esplot 2006) “Si vais siempre dirigiéndolo y siempre diciéndole: ven, vete, quédate, haz esto, no hagas eso... Si vuestra cabeza guía siempre sus brazos, la suya se le vuelve inútil” (p. 74).

Con los argumentos presentados hasta ahora sobre la concepción pedagógica y de autoridad en Rousseau, no es complicado denotar las diferencias palmarias con los postulados de la escuela tradicional del disciplinarismo. De una tradición que considera al humano mancillado por el pecado original y una condición ignorante, que lo lleva a actuar mal, legitimando la vigilancia y reprensión continuas para que pueda salir de ese estado; a la idea de un niño bueno desde el origen, que necesitará un proceso educativo basado en la naturaleza y la experiencia, sin coartar su voluntad, creatividad, imaginación y emociones, mientras el profesor orienta la acción.

Esta evolución conceptual relevante supone que, tal y como señala Durán (2012), las ideas de Rousseau tengan un ascendente muy importante sobre las principales corrientes educativas posteriores, como la *'Escuela Comprensiva'*⁸ y la *'Escuela Nueva'*, así como sobre las corrientes ideológicas del liberalismo y el socialismo, en otro orden.

Fuente de los dictados de la *'Escuela Nueva'*, la obra del estadounidense *John Dewey* (1859-1952), supone un nuevo avance en lo que a crítica de la autoridad se refiere, así como gran significado sobre el *'activismo pedagógico'* e influencia sobre múltiples reformas educativas llevadas a cabo en Occidente tras la II Guerra Mundial (Durán, 2012; Espot, 2006).

En cuanto a intervención educativa, supuso una prolongación de los conceptos rousseauianos, centrado en el niño, y más concretamente en su actividad práctica: "... el verdadero centro de correlación en los ramos de la escuela no son ni las ciencias, ni la literatura, ni la historia, sino las actividades del niño mismo" (Dewey, 1908 citado en Durán 2012, p.12).

Pese a que en algunos planteamientos pedagógicos se alejaba significativamente de Rousseau, la ascendencia de éste sobre el activismo de Dewey supone una reacción frente al maestro que impone disciplina, fija contenidos de manera inflexible y anula la autonomía del alumno. El principio que guía la intervención, será el de "educación por la acción", frente a "educación por instrucción" (Espot, 2006).

Tanto es así, que Dewey funda en 1896 la *'Escuela-Laboratorio'* de Chicago, en la que instituye un currículo basado en las *'ocupaciones'* – cocina, carpintería, jardinería, etc.-, a las que se refiere no como únicamente un aprendizaje de estas tareas, sino como un medio para que, a través del interés, la actividad y las preguntas del niño, éste pudiera aprender botánica, química, etc. No llevaba a cabo exámenes, y el profesor, evaluaba mediante la observación del alumno (Espot, 2006).

Para Dewey, la experiencia no es acumulativa: "lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia" (Dewey 1995, citado en Durán 2012, p.12). Siguiendo este dictado, lo

⁸ Aunque las líneas teóricas y primeras aplicaciones provienen de diferentes rincones, (Francia, "Les compagnons de l'Université Nouvelle" o la *'common school'* en Estados Unidos), conviene reconocer que el concepto "Escuela comprensiva", se fragua en Reino Unido mediado el siglo XX. Durante años, entre los partidarios de la ideología progresista, Inglaterra constituyó un referente por expandir ese tipo de escuela, en contraposición al esquema clasista que había prevalecido en el país hasta entonces. El modelo se implantó sobre todo en países nórdicos, Suecia y Finlandia; aunque en Italia o Francia se llega a instaurar años después. Sus principios generales son: no segregar a los alumnos en instituciones separadas, no separar a los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula e impartir a todos los alumnos un mismo programa unificado (García, 2004).

aprendido a cualquier edad es igualmente válido, razón por la cual no otorga al profesor una posición predominante sobre el alumno, ya que se encuentran en similar posición respecto a la práctica que se realiza. De este modo, el papel del educador debe consistir en orientar y guiar, no imponer ni gobernar, favoreciendo el progreso a través de la práctica y el trabajo intelectual del alumno (Durán, 2012).

Para Dewey, la autoridad se asimila a la disciplina, pero de un modo absolutamente diferente a lo planteado por la enseñanza tradicional, ya que es una disciplina intrínseca al educando, ligada a sus propios intereses. El profesor aconseja, propone, guía..., y el alumno acepta y continúa su búsqueda mediante la praxis de forma autónoma. Rechaza así cualquier imposición *autoritaria*, o la dependencia de castigos o premios.

Compone por tanto una noción de autoridad muy cercana al concepto de *auctoritas* romana (Espot, 2006), mientras que, al igualar la experiencia entre niños y adultos, los iguala jerárquicamente, por lo que las instituciones educativas dejan de suponer una transición a la vida adulta, para constituir una ‘comunidad en miniatura’ (Durán, 2012).

Como contrapunto a Dewey, *Émile Durkheim* (1858-1917) pretende a través de su obra restaurar un concepto de autoridad en la que el individuo se reintegra en a un relación más clásica con el orden colectivo, si bien, sus teorías acabaron por contribuir de un modo que no pretendía a la erosión del término (Durán, 2012).

Observaba que la moral tradicional había perdido su autoridad, y que las sociedades modernas necesitaban un ideal común en torno al que aglutinar a los miembros de la comunidad. Tradición y religión no incardinaban con los modernos valores, por lo que busca en la nueva sociedad el valor fundacional de la nueva moral que encuentra en la *Sociedad democrática e industrial*, cuyo “credo sería el de la ética del trabajo, el individualismo, la igualdad y la justicia social” (Lukes 1984, citado en Durán 2012, p. 14).

A través de la escuela es posible extender la nueva moral, predisponiendo al niño para seguir rutinas e imitar, sin sustraer de la discusión a la nueva moral, que deber ser trasladada a la juventud mediante el estudio de las diversas materias, haciendo comprender a éstos de lo elevado de su adhesión a esta moral, de una manera totalmente libre, no resignada ni coaccionada (Durán, 2012). El propio Durkheim (2000, citado en Durán, 2012), ilustra este hecho “el individuo se somete a la sociedad y esta sumisión es la condición de su liberación”.

El profesor, debe creer en su tarea de transmisión moral a sus alumnos. Para ello, debe tener una clara vocación y participar de la importancia de la autoridad que debe comunicar.

Esta nueva concepción moral y autoridad, sostuvieron un período de expansión de la educación en Occidente tras la II Guerra Mundial, sin embargo, en las últimas décadas ha entrado en crisis, motivado por los factores en los que incidiremos en un breve intervalo.

Contemplando una visión más amplia que la pedagógica y educativa, fundamental a la hora de abordar la noción de autoridad desde inicios del Siglo XX la obra de *Max Weber* (1864-1920), que realiza aportaciones clave sobre el concepto de autoridad “como dominación, es la probabilidad de encontrar obediencia dentro del grupo determinado para mandatos específicos”. De este modo, abunda en la relación en la legitimidad de la dominación o, en otras palabras, sobre el *consentimiento*. Dicho consentimiento se fundamenta en la creencia de legitimidad de aquellos que reclaman detentar autoridad (Noel, 2007). Siguiendo a Tallone (2011), el filósofo alemán marcará la diferencia entre *poder*, como capacidad de obtener obediencia sobre una orden, y *autoridad* como poder legítimo.

Weber fundamenta esa legitimidad en cómo se construye, razón por la que los motivos que fundamentan la obediencia originan tres tipos de dominación legítima ideales:

La *racional*, que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad. La *tradicional*, fundada en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad, y la *carismática*, sustentada en la entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (Noel, 2007, p. 9).

Aún durante el pasado Siglo, revisiones posteriores a la paradigmática obra de Weber, añaden una cuarta forma de autoridad:

Midcentury modifications to Weber`s theory added a fourth form of authority, professional authority, which Pace and Hemmings have described as the “expertise needed to achieve consensual aims” and an authority that derives from “a strong command of subject knowledge and pedagogical skills”⁹ (VanderStaay, Faxon, Meischen, Kolesnikov & Ruppel, 2009, p. 273).

Acercas de las formas de legitimar la autoridad, Weber no efectúa asociación entre esos tipos de legitimación y los momentos históricos en los que son más visibles, sino que se fundamenta en los argumentos de la racionalidad legal. Además, dejará claro que esas formas de legitimación no se manifiestan de manera pura en la realidad (Tallone, 2011).

Algunos años después, el pensamiento de *Alexandre Kojève* (1902-1968), sostiene la idea de que sólo existe autoridad donde hay cambio, donde hay

⁹ Traducido del Inglés: A mediados de siglo, se añaden modificaciones a la teoría Weber, con una cuarta forma de autoridad, la autoridad profesional, que Pace y Hemmings han descrito como "la experiencia necesaria para lograr los objetivos de consenso" y una autoridad que deriva de "un gran dominio del conocimiento de la materia y las habilidades pedagógicas"

posibilidad de reacción ante una acción (Tallone, 2011). El hecho de denotar la autoridad como un acontecimiento fundamentado en las relaciones, en lo social, nos lleva a únicamente apuntar la doctrina del ruso, para volver sobre ella posteriormente.

De tal modo que culminaremos la idea de crisis de autoridad, recuperando el trabajo de *Hannah Arendt* (1906-1975), recogiendo sus propias palabras, que plantean, “un derrumbe más o menos general, más o menos dramático, de todas las autoridades tradicionales” (Arendt 1996, citada en Tallone 2011), y añadía:

“...el síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profunda seriedad es que se ha difundido hacia áreas prepolíticas, como la crianza de los hijos y la educación, en las cuales la autoridad, en el sentido más amplio, siempre había sido aceptada como una necesidad natural...” (Arendt 1996, citada en Tallone 2011, p. 122).

Iniciada la exposición sobre la evolución del concepto de autoridad, relacionábamos la figura de Platón a través del análisis que Arendt realizó de las mismas al construir su teoría. La búsqueda por parte del griego de un nuevo concepto de autoridad en sus días, le llevó a pensar en que las leyes legitimasen la autoridad, y para ello, el filósofo debiera gobernar. Serían las ideas, la razón la que guiara la acción del rey-filósofo. Sin embargo, Arendt pensaba que este razonamiento justifica formas de gobierno autoritarias, ya que las ideas conformarían de este modo una forma de dominación, y la legitimación de la autoridad provendría de esa dominación. (Lara, 2009).

Para Arendt, la extensión de la teoría de las ideas a la filosofía política de Platón, tenía además una clara inaplicabilidad, tal y como Gil (2009) afirma:

Una crítica central de Arendt es que esta teoría no puede resolver satisfactoriamente el dilema que se le plantea al tener que asegurar que la mayoría se someta a la misma verdad que sólo resulta evidente para la minoría. Para entender el alcance de la crítica de Arendt en torno a ese dilema, en el que la verdad se debate entre la impotencia y la tiranía, conviene tener presente su aclaración de la noción de autoridad (p. 236)

Que, como ya se ha citado, es una noción que Arendt rescata de la concepción de autoridad romana, en la que la jerarquía entre gobernante y gobernado que el hecho fundacional origina en Roma, legitima una creencia que une al colectivo, la de la propia tradición. (Lara, 2009).

Más concretamente, hablando de educación aplicada a los contemporáneos de Arendt, los adultos deben detentar la responsabilidad de abrir al mundo real a los jóvenes, recién llegados a un mundo ya existente. El educador, como nexo entre la esfera privada familiar del niño, y la sociedad en la que deberá convivir, como relación entre pasado y futuro, basa su autoridad en aceptar el compromiso y la necesidad de efectuar esta importante labor. Sin embargo, la pérdida de respeto por

el pasado, dejan inerte al educador que pierde su autoridad, y en ningún caso debe recurrir ni a coacción, ni a otros métodos para imponer su criterio. De este modo, se igualan alumno y educador, cuya figura queda relegada a la de un guía que no representa autoridad, tal como Arendt la presupone (Aguilar, 2007).

Si por mor de los distintos conceptos de autoridad, hemos puesto de manifiesto distintas visiones entre Platón y Arendt, encontraremos acuerdo en ambos en lo referido a la *ejemplaridad*. Para ello, partiremos de la expresión que Platón transmitió sobre Sócrates su maestro, en palabras de Penalva (2005):

...como modelo de hombre ("hombre justo") a imitar (ejemplo). Esto implica que la forma existencial del maestro es la realidad clave en el proceso de enseñanza y plantea que la condición primera de la verdadera enseñanza empieza en la persona del maestro...
... Llega incluso a interpretar su misión educadora como "servicio de Dios". Esta es, según Platón, la intencionalidad última de la vida de Sócrates, y, por tanto, la clave de su ejemplaridad. Su filosofía y su opción moral encuentran sentido desde el contexto de la formación (p. 203).

A esa ejemplaridad, digna de transmisión de los valores dominantes en una sociedad determinada, ese carácter axiológico es el que impregna Arendt a las figuras que se reúnen en su obra *'Men in Dark Times'* (1968). Para Arendt, son también muy relevantes la acción y el pensamiento, y trató de eliminar la impersonalidad respecto a ambos, más bien al contrario, procuró que se expresaran con rostro y significación humana. Tan es así, que realizó varios escritos a figuras insignes de su tiempo, como Doris Lessing, Rosa Luxemburgo, Isak Dinesen, Bertol, Brecht, el Papa Juan XIII, Karl Jaspers o Hermann Broch. En el prólogo, Arendt confesaba "aun en los tiempos más oscuros tenemos derecho a esperar cierta iluminación" y argumentaba que ésta proviene, más que de grandes teorías, de la ejemplaridad de las vidas de ciertos hombres (Esquirol, 1991).

2.3. Interpretación y aplicación del término en distintos ámbitos

Tras las nociones puras de autoridad que *Max Weber* definió, se ha apuntado brevemente la concepción de autoridad en *Alexandre Kojève*, noción que ahora retomamos como introductoria sobre los distintos campos de legitimidad en los que opera.

Para el filósofo hegeliano y marxista, la noción esencialmente social de autoridad, que implica la relación de al menos dos sujetos, aparece recogida en su obra 'La noción de autoridad', en la que leemos que "es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás sin que esos otros reaccionen contra él pese a que pueden hacerlo" (Kojève, 2005, p. 36).

Kojève concibe una autoridad precedera, ya que el acto de reprimir la no reacción en cualquier momento, la haría desaparecer, con el riesgo que este hecho

incorpora a quien la ejerce. Además, excluye la resistencia y el uso de la fuerza en su ejercicio (Tallone, 2011).

Durante el análisis previo alrededor del concepto autoridad, hemos podido denotar la escasez de teorías que expliquen el término, hecho que constata el propio Kojève en su obra, aunque sin embargo y por abstracción, es capaz de localizar cuatro teorías independientes, con las que justifica la renuncia libre a la reacción, y determinan distintos tipos también puros de autoridad (Kojève, 2006):

1. Teoría Teológica o Teocrática, procedente de la *escolástica*, en la que la autoridad primaria pertenece a Dios, y todas las demás se derivan a partir de él
2. Teoría Platónica, en la que la autoridad emana de la justicia o equidad.
3. Teoría Aristotélica, autoridad basada en la sabiduría.
4. Teoría Hegeliana, reducción de la autoridad a la existente entre el amo y el esclavo, entre el vencedor y vencido.

Acudiendo a Tallone (2011), ampliaremos algo más la noción de cada tipo de autoridad, identificando la teoría teocrática con la autoridad del *Padre* sobre un hijo, así como sus variantes (la vejez, el autor o la tradición).

La teoría platónica, se identifica con la figura del *Juez*, así como las posibles asimilaciones en árbitro, inspector o confesor. Nace de la justicia, y es relevante ocupar el lugar y cómo ocuparlo.

Respecto al acervo aristotélico, alude al *Jefe*, la establecida entre personas con la misma consideración social, de semejante valoración a la del gerente sobre el subordinado, profesor y alumno e incluso la del sabio.

Por último, la interpretación hegeliana identifica al *Amo* en su posesión del esclavo. En este concepto es posible concebir las relaciones entre militar y civil, o vencedor y vencido. Implican diferente jerarquías entre grupos sociales, a diferencia de las basadas en la teoría aristotélica.

La justificación de cada una de las bases filosóficas previas, posibilita una explicación de mayor o menor plausibilidad para el ejercicio de la autoridad moral, política, religiosa o militar, que tendrán su fundamento en base al argumentario del filósofo moscovita.

En cuanto a la crisis a la que no escapan estas nociones de autoridad, abundar en lo que supone una mera percepción personal que, en parte, el abuso de autoridad producido durante el pasado siglo en el mundo político y militar (Guerras Mundiales como expresión del conflicto global y extremismo político), social (desigualdad, paro y pobreza), así como religioso; han contribuido a incrementar el

miedo y rechazo hacia la autoridad en sus distintas manifestaciones, desacreditando todo aquello que se relacione con las instituciones.

Por su relación más inmediata con la temática concreta de la intervención en un aula, nos detendremos algunas líneas más en considerar los diferentes modos de ejercicio de la autoridad familiar, ya que estos patrones de comportamiento influirán de un modo directo en la actitud de los jóvenes que entran en cada aula, como lo puedan ser aquellos a los que solicitaremos opinión, y cuyas respuestas analizaremos acto seguido.

No en vano, la actuación en el ámbito familiar es muy importante para el desarrollo de la intervención educativa e influyente sobre el rol del docente, ya que como plantea Touriñán (2011):

La familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana (...) conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación. (p. 288)

La conformación de estos estímulos depende de los patrones de autoridad parental, que podemos agrupar del siguiente modo como tendencias globales de comportamiento, siguiendo a Torío, Peña e Inda (2008):

- *Democrático o cooperativo* (*authoritative*, término anglosajón sin traducción literal), en el que los hijos crecen asumiendo las consecuencias de sus actos, por lo que se fomenta su asunción de responsabilidades y toma de decisiones. Los padres fomentan el aprendizaje autónomo en sus hijos, buscando un método equilibrado entre abandono y sobreprotección.

Los padres tratarán de transmitir a sus hijos que los problemas son un reto que requiere de superación y esfuerzo personal, y tratarán de poner los medios para que el joven los supere, asumiendo que los padres pueden, en algún caso, errar.

Se inculcan los beneficios del trabajo en equipo, de la cooperación y el respeto por las normas.

- *Autoritario*, cuya principal directriz es que el respeto proviene del temor y los padres están en posesión de la verdad permanentemente.

De este modo, la solución a los conflictos será la dictada por los padres, al controlar el proceso decisorio. Al coartar la autonomía de los jóvenes, pueden provocar baja autoestima. En algunos casos, podrían referirse directamente a la poca habilidad o incapacidad de los hijos para llevar a cabo cualquier tarea.

Pueden generar en el joven, sentimiento de culpabilidad, agresividad, odio y potenciar el engaño hacia los padres para esquivar el control.

- *Indulgente, permisivo o sobreprotector*, con padres sin código de conducta establecido que dejan sin referentes a sus hijos. Para ellos, sus hijos son buenos por definición y siempre saben lo que deben hacer y obran correctamente. Como consecuencia de que los padres no tuvieron todo lo que quisieron, se sienten en la obligación de dar todo lo que sus hijos pidan, y tratarán de eludir los obstáculos que surjan a sus hijos, evitándolos por ellos. En caso de confrontación, el hijo es ganador casi siempre.

Este tipo de paternidad provocaría ausencia de referencias y de hábito de esfuerzo, así como maleabilidad emocional.

- *Negligente*, propio de padres excesivamente alegres y vitales por inmadurez, que dimiten de la labor educativa e invierten muy poco tiempo en sus hijos. Son incapaces de esforzarse en la tarea de guiar, e implicarse afectivamente con sus hijos.

Las consecuencias sobre los hijos son las de heredar la inmadurez, la escasa motivación y capacidad de esfuerzo, registrando bajos estándares de sociabilidad, control de impulsos y agresividad.

Claro está que estos estilos generalizados, suelen entremezclarse los unos con los otros, configurando en la realidad patrones mixtos de autoridad parental. No sería tampoco conveniente olvidar, que la relación entre padres e hijos es bidireccional y que hay otros factores familiares que influyen tanto sobre padres, como sobre sus hijos.

Y no es baladí citar estas circunstancias, ya que su desarrollo tiene irremisiblemente repercusión sobre los acontecimientos futuros:

...si la autoridad no se interioriza y se aprende a respetar en casa, en los primeros años de la vida y la formación del niño, no es posible que una institución educativa enmiende con posterioridad semejante carencia. Porque los padres –aun cuando dimitan de sus responsabilidades y rehúyan su cumplimiento- son el **paradigma primario de toda autoridad...** (Vinuesa, 2001, p. 48).

2.4. Crisis de Autoridad y ejercicio de la docencia en la actualidad

El concepto laico de moral en *Durkheim*, mediante el cual los sujetos se adherían voluntariamente al sistema a cambio de desarrollo personal y social, sostuvo la autoridad en la educación en las democracias tras la II Guerra Mundial (Durán, 2012).

Sin embargo, el agotamiento de la meritocracia y las nuevas necesidades funcionales en las sociedades de Occidente, fueron provocando que los individuos dejaran de percibir la necesidad de ese orden social y la necesidad de surgimiento de un nuevo orden moral que se sustenta más en el *individuo* y no sobre el colectivo. El niño, la subjetividad infantil, pasa a ser el centro absoluto del espectro educativo en sustitución de la norma colectiva y el mundo adulto. La autoridad de los sistemas educativos que se habían apoyado en esas convicciones se va difuminando. (Durán, 2012).

François Dubet (2006), presentando la situación en Francia, escribe:

...la escuela republicana no estaba obligada a dirigirse más que a alumnos, más que a seres dotados de razón a quienes hacía falta elevar hacia una razón de mayor magnitud. Ni la infancia ni la adolescencia – con todo lo que pueden recelar de especificidades culturales y sociales, de pasiones y desbordes, de personalidades diferentes y ‘desórdenes’ – tenían carta de ciudadanía en la clase y en el establecimiento (p. 85).

Entre los años cincuenta y ochenta del pasado siglo, los sistemas se sostienen cada vez más inestablemente sobre una autoridad institucional que cede, desprovista de principios inmutables. Poco a poco el carisma, la motivación o el encanto personal se hacen más importantes, mientras disciplina, autoridad y prestigio ceden. Las tendencias culturales y sociales, empujan los acontecimientos, y bajo el punto de vista de Cambi (2003, citado en Grazia 2011), “Il Sessantotto riportò la pedagogia al suo “grado zero”¹⁰ (p. 39).

Siguiendo de forma discursiva lo acaecido desde el advenimiento de la modernidad, poco a poco la tradición religiosa o los antiguos regímenes políticos se van disolviendo, y van dando paso a la ciencia, la razón el progreso o la libertad. En nuestro mundo contemporáneo, se han abandonado los referentes de la modernidad, pero no han sido sustituidos por otros. Hoy, “nuestro contexto es líquido, sus instituciones son débiles y sólo impera lo que fluye, lo que cambia, lo que no permanece” (Tallone, 2011, p. 121).

De lo general -el rol del adulto y de los jóvenes se ha transformado profundamente-, a lo particular, cambiando lógicamente el rol del profesorado de un modo decisivo, ante la precarización de referentes.

Tal es la magnitud del cambio que Martín Barbero (2002, citado en Tallone 2011), se refiere él diciendo “...hoy no vivimos una época de cambio, sino un cambio de época” (Tallone, 2011, p. 126).

Y la brecha de este cambio aumenta sin cesar. Ya en los años setenta y de una manera preclara, la antropóloga *Margaret Mead* acuña el término *cultura prefigurativa*¹¹, en la que los iguales, sustituyen a padres o abuelos como

¹⁰ Traducido del Italiano: El sesenta y ocho reportó la pedagogía a su “grado cero”.

¹¹ Junto a la cultura *posfigurativa* y *configurativa*, que hasta entonces prevalecían.

educadores, ya que en determinados aspectos el adulto aprende del joven. En palabras de la estadounidense, “...ahora no hay adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca de lo que éstos experimentan” (Mead 1997, citada en Noel 2007, p.12).

Este concepto es acuñado antes que la influencia de la televisión fuese global y ubicua, los *mass media* se desarrollaran en tiempo real y el salto descomunal de las TIC propiciaran que, efectivamente, hoy día vivamos el presente de las sociedades de la información en un mundo globalizado, en una época histórica distinta a la que se vivía hace no más de 30 años, en la imposibilidad de afirmar una escala de valores aceptada por la mayoría (*crisis de valores*), y un presente dependiente del ‘*cortoplacismo*’ y lo inmediato, hechos todos radicalmente contrarios al proceso de maduración lento y constante de los centros educativos.

Regresando a la precarización de la autoridad docente, es necesario asumir su carácter efímero y la necesidad de construirla día tras día. A este respecto, habrá factores ambientales y en la metodología del profesor que puedan servir de cara a esta construcción. Modelos como la *flipped-classroom* o el *no-directivismo*¹², de inspiración rousseauiana y desarrollada por Carl. R Rogers (Esport, 2006), o cualquier otra metodología, nos ponen ante la tesitura de elegir.

Se relacionará estrechamente esta metodología con el estilo de dirección de la clase, y la metodología que cada educador utilice. Vuelve a ser necesario en este punto, recordar la relación sobre las normas de clase y de centro, y cómo debe desarrollarse día a día un profesor.

Para Naval y Altarejos (2000), “la nítida distinción entre autoridad y potestad se deshace en la práctica docente, pues autoridad y potestad se imbrican en la persona del educador” (p. 157).

Encontramos razones para intuir que las relaciones entre alumno y profesor, lo son de autoridad y potestad. No habrá ley que transmita autoridad al profesor (en su acepción ligada a *auctoritas*, haciendo la salvedad de la otorgada por las leyes de autoridad del profesorado ya citadas como en el caso de Castilla y León), pero sí potestad. Para lograr autoridad, el educador debe estudiar, esforzarse, trabajar, mostrar un comportamiento ejemplar dentro y fuera del aula y mostrar amor por sus alumnos, en una relación de entendimiento mutuo. (Esport y Nubiola, 2011). El compendio entre los factores personales, el bagaje del educador y la potestad de ejercicio, serán elementos que debe manejar correctamente.

¹² Teoría y práctica, contrapuesta a centrar la acción y la relación pedagógica en la autoridad y la presencia del educador. Sitúa al educador en total igualdad con el educando. Para algunos teóricos, puede tratarse de una metodología excesivamente simplista.

Y, en lo que antes de plantear conclusiones parece un acuerdo, superar la confusión terminológica que puede contribuir a desvirtuar la noción en las aulas entre toda esta argumentación, “It is important to distinguish here between being a authority and being authoritarian. The authoritarian person is overbearing and dogmatic and believes in unquestioning obedience to authority rather than in individual freedom of judgment and action”¹³ (Adorno et. al., 1950, citado en Kurland 1991, p. 82).

Por tanto, si un profesor que cuenta con autoridad necesita del consentimiento por parte de sus alumnos, ya que encuentran razones para aceptar esa posición, es posible deducir que si no hay tal autoridad, no habrá sido posible construir tales razones. Entonces, ¿qué variables construyen esas razones en las escuelas de hoy?

¹³ Traducido del Inglés: Es importante distinguir entre ser una autoridad y ser autoritario. La persona autoritaria es agobiante y dogmática y cree en la obediencia ciega a la autoridad en lugar de en la libertad individual de juicio y acción.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Propuesta de estudio

Con la intención de delimitar la percepción del alumnado sobre algunas de las variables que influyen en el desarrollo de la clase, se elabora un cuestionario de opinión y valoración, que se explica a alumnos de 3º de ESO previamente a que lo completen.

Analizando los resultados obtenidos sobre las declaraciones de cada ítem de los bloques de estudio analizados, trataremos de obtener resultados que apoyen una propuesta útil para mejorar la acción del profesor en el aula, en aras de mejorar su autoridad respecto al grupo.

3.2. Destinatarios

La pretensión del presente trabajo es que constituya un elemento de consulta útil para el profesorado de enseñanza secundaria, mediante el establecimiento de unas pautas que afiancen su quehacer diario.

En cualquier caso, que suponga un elemento de reflexión para el conjunto de docentes de secundaria -tanto para los que inician su andadura como para aquellos que cuentan con experiencia-, en el camino de replantearse, repreguntarse y mejorar su desempeño de forma continua.

3.3. Diseño de la investigación

La idea de llevar a cabo este tipo de investigación nace durante el desarrollo de las clases a las que asistí e impartí en el Centro en que se desarrolló el período del *Prácticum*. Durante este período, pude observar cómo el grupo de tercero de ESO, que utilizaremos como muestra para la investigación, variaba su comportamiento notablemente en función del profesor, la asignatura, el lugar donde la clase se desarrollara, etc...

¿Qué variables influían para operar unos cambios de comportamiento tan evidentes en cuestión de segundos? En una asignatura impartida de 9 a 10 horas de la mañana, un grupo colaborador, participativo, con buena sintonía y en un clima general de trabajo excelente, mutaba a las 10.05 en un conjunto de jóvenes con el que resultaba imposible dialogar, no ya desarrollar una clase.

Durante las semanas de estancia en el aula, realicé numerosas anotaciones al respecto del comportamiento de los alumnos, y la actitud de los profesores. Sin embargo, en esa cantidad de anotaciones, no hay sino la subjetividad de un

observador condicionado y con una estancia en el aula no significativa por la limitación temporal, por lo que consideraba que sólo la observación no era el método adecuado para apoyar una propuesta. Al mismo tiempo, maduraba la idea de obtener la información de los alumnos sobre cómo perciben algunos de los rasgos sobre los que se observan claras diferencias.

Para ello, y poder diseñar una encuesta de valoración correcta, se tuvieron en cuenta como referencia trabajos o estudios efectuados de cara a diseñar un cuestionario Likert, con el que valorar la actitud de los alumnos hacia determinadas *declaraciones o ítems*:

- Estudio realizado por Duarte y Abreu en 2014, “La autoridad dentro del aula”.
- Estudio del año 2006, “La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación”, efectuado por Marchesi, Lucena y Ferrer.
- Estudio de la OCDE para la Enseñanza y el Aprendizaje (Informe TALIS por sus siglas en inglés), en su informe español de 2013.
- Artículo sobre ‘categorías de respuestas en escalas tipo Likert’ de Cañadas y Sánchez (1998).

3.4. Población y muestra

El grupo de 3º de ESO del Colegio Marista en Salamanca en el que se desarrolla la encuesta, está compuesto por los dieciséis alumnos que cursan la asignatura optativa ‘Iniciación a la actividad Emprendedora y Empresarial’.

Físicamente, el grupo se reúne en una amplísima aula de desdoble, ubicada frente a las aulas habituales de los grupos A, B y C de tercero, desde los cuáles se desplazan los alumnos para asistir a dos horas de clase semanales. Forman un grupo heterogéneo, en el que la procedencia desde cada una de las clases habituales condiciona sus afinidades. Las edades varían desde los 14 hasta los 16 años, con varios alumnos que han tenido que repetir en una ocasión, y un alumno ya en dos ocasiones.

Esta breve contextualización de la población objeto de la encuesta es relevante, ya que resultó el grupo elegido por sus características propias, al estar formado por miembros de distinta procedencia y distintos tutores, reunirse en un aula diferente a la de la mayoría de las clases y para una asignatura optativa, lo que la convierten en población crítica para los objetivos de la investigación.

La muestra no coincide con el total de la población, ya que el trece de junio de 2016, día en el que fue llevada a cabo la encuesta, la asistencia únicamente fue de trece alumnos.

3.5. Recogida de información: instrumentos y recursos utilizados

De cara a la recogida de información, se realiza el diseño del cuestionario de opinión, recogido en el Anexo I, ***Formulario de Observaciones***.

Dicho cuestionario está basado en una escala Likert¹⁴ que incluye 31 enunciados o declaraciones (ítems), sobre los que los alumnos expresarán su grado de acuerdo o desacuerdo, eligiendo una de las cinco respuestas posibles, donde 1 es “totalmente en desacuerdo”, 2 es “en desacuerdo”, 3 es “indeciso”, 4 es “de acuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”.

Las 31 declaraciones, están divididas en tres bloques, cada uno de ellos destinado a evaluar distintos tipos de variable que puedan incidir sobre la autoridad del profesor e influyan en lograr un clima adecuado para el desarrollo de las clases. En cada uno de estos tres bloques, hay ítems de mayor relevancia y algunos destinados a denotar la consistencia de las respuestas, como podremos analizar posteriormente. Cada uno de los bloques se corresponde con uno de los objetivos específicos perseguido:

- Bloque 1. Destinado a obtener valoración de la Metodología del profesorado y factores ambientales¹⁵, ítems 1 a 11.
- Bloque 2. Reservado a cómo inciden las normativas de centro y de aula, ítems 12 a 23.
- Bloque 3. Cuyo objeto es contar con impresiones sobre la personalidad del profesor en los ítems 24 a 31.

De manera adicional a las observaciones de la escala, se destinan tres campos tras el cuestionario, para recabar opiniones abiertas de los alumnos sobre aspectos positivos o negativos de sus profesores, con el objetivo de expresar sin la limitación temática del cuestionario aquellos aspectos que les parezcan de mayor relevancia.

No son necesarios recursos adicionales, ya que la encuesta se realiza en una hora lectiva, por parte del profesorado del Centro que dirige, explica y recopila los cuestionarios.

¹⁴ Desarrollada en 1932 por el sociólogo Rensis Likert, que pretendía medir con ella la actitud de los encuestados ante un tema determinado (De la Rosa, 2012)

¹⁵ Nótese que en los cuestionarios que realizaron los alumnos, los bloques no estaban identificados temáticamente, únicamente numerados como 1, 2 y 3.

3.6. Toma, tratamiento y presentación de resultados

En cuanto a la toma de resultados, es posible que la redacción de las normas para la elaboración del cuestionario o su explicación, no fueran todo lo precisas que hubiera sido deseable. Posteriormente en las *limitaciones* del estudio, este hecho será objeto de comentario.

El primer paso tras la toma de datos es su *verificación*. Tratándose de un cuestionario Likert, la posibilidad de error se reduce. No hay ningún cuestionario descartable por repetir todas las respuestas o no haber efectuado ninguna. Hay dos incidencias - incorporadas al conjunto de datos y con las que se trabaja-, la alumna 10 no valora la declaración 3, así como la alumna 9, que no lo hace con el ítem 29.

Dado que el número de cuestionarios no es elevado y su construcción es sencilla, se realizan los procesos de *edición* y *codificación* de datos al mismo tiempo.

Cada alumno es enumerado desde el 1 (ALO 1), hasta el número trece, en este caso alumna (ALA 13). En el grupo hay ocho alumnos (1 a 8), y cinco alumnas (9 a 13). Cada declaración es calificada ordinalmente como D1, D2, etc..., en el orden con el que aparecen en el formulario.

Respecto a la codificación de respuestas, coincide del mismo modo, con la numeración que indicábamos recientemente: “totalmente en desacuerdo” = 1, “desacuerdo” = 2, “indeciso” = 3, “de acuerdo” = 4, “totalmente de acuerdo” = 5.

Siendo esto así, los resultados por bloque son los siguientes:

Tabla 1. Resultados Formulario Observación: Bloque 1

BLOQUE 1. METODOLOGÍA Y FACTORES AMBIENTALES														
		DECLARACIÓN										CODIFICACIÓN RESPUESTA ÍTEM		
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10		D11	
ALUMNO	ALO1	2	2	5	5	3	2	2	2	2	4	5	Totalmente en desacuerdo	1
	ALO2	5	5	4	5	4	3	4	4	4	3	5	En desacuerdo	2
	ALO3	2	4	5	3	4	3	5	3	4	4	5	Indeciso	3
	ALO4	4	3	3	4	4	3	4	3	5	3	4	De acuerdo	4
	ALO5	5	3	2	4	4	2	1	3	5	2	3	Totalmente de acuerdo	5
	ALO6	4	4	2	5	3	4	3	5	5	4	5	ALUMNO 1 (ALO 1) ALUMNA 9 (ALA 9)	
	ALO7	5	4	2	4	5	4	5	4	5	5	5		
	ALO8	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	3		
	ALA 9	4	5	5	4	3	3	5	4	4	5	4	*Alum na 10: no responde D3	
	ALA 10	4	3	*	4	4	3	2	5	2	3	4		
	ALA 11	5	4	1	4	5	3	2	2	5	5	5		
	ALA 12	4	5	4	1	4	3	4	4	5	3	4		
	ALA 13	4	4	2	5	4	3	4	4	5	4	5		
TOTAL CADA RESPUESTA	Totalmente en desacuerdo	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0		
	En desacuerdo	2	1	4	0	0	2	3	2	2	1	0		
	Indeciso	0	3	1	1	3	8	1	3	0	4	2		
	De acuerdo	7	5	3	6	8	2	4	5	4	4	4		
	Totalmente de acuerdo	4	4	3	5	2	1	4	3	7	4	7		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2. Resultados Formulario Observación: Bloque 2

BLOQUE 2. NORMATIVA CENTRO Y AULA															
		DECLARACIÓN												CODIFICACIÓN RESPUESTA ÍTEM	
		D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23		
ALUMNO	ALO 1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	Totalmente en desacuerdo	1
	ALO 2	5	4	5	4	5	5	4	3	3	4	3	4	En desacuerdo	2
	ALO3	4	4	3	5	3	4	4	2	3	4	3	2	Indeciso	3
	ALO4	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	De acuerdo	4
	ALO5	2	1	5	5	2	2	2	2	5	3	3	5	Totalmente de acuerdo	5
	ALO 6	3	2	3	4	3	3	4	2	1	4	4	2	ALUMNO 1 (ALO 1) ALUMNA 9 (ALA 9)	
	ALO 7	5	3	4	3	5	5	5	5	1	4	3	1		
	ALO 8	4	3	5	3	5	5	5	5	4	4	5	5		
	ALA 9	5	3	5	5	5	4	4	5	1	5	2	2		
	ALA 10	5	4	5	3	2	2	3	3	5	5	5	4		
	ALA 11	5	3	1	5	5	5	5	5	4	5	4	1		
	ALA 12	5	4	5	5	4	4	5	5	2	4	3	4		
	ALA 13	4	3	4	3	2	2	5	5	1	3	4	2		
TOTAL CADA RESPUESTA	Totalmente en desacuerdo	0	2	1	1	1	1	1	1	5	0	1	3		
	En desacuerdo	2	1	0	0	3	3	1	3	1	1	1	4		
	Indeciso	1	6	3	4	2	1	1	2	2	2	6	1		
	De acuerdo	4	4	2	2	1	3	4	0	3	6	3	3		
	Totalmente de acuerdo	6	0	7	6	6	5	6	7	2	4	2	2		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3. Resultados Formulario Observación: Bloque 3

BLOQUE 3. PERSONALIDAD DEL PROFESOR											
		DECLARACIÓN								CODIFICACIÓN RESPUESTA ÍTEM	
		D24	D25	D26	D27	D28	D29	D30	D31		
ALUMNO	ALO 1	2	1	3	5	2	5	3	4	Totalmente en desacuerdo	1
	ALO 2	4	5	1	5	3	5	3	3	En desacuerdo	2
	ALO3	3	3	4	2	4	3	3	3	Indeciso	3
	ALO4	4	3	3	4	3	4	3	4	De acuerdo	4
	ALO5	5	4	1	5	1	2	4	4	Totalmente de acuerdo	5
	ALO 6	3	5	4	5	1	4	4	4	ALUMNO 1 (ALO 1) ALUMNA 9 (ALA 9) <small>* Alumna 9: no responde D29</small>	
	ALO 7	5	5	5	5	1	4	5	5		
	ALO 8	5	5	1	3	1	2	5	4		
	ALA 9	5	5	2	2	4		3	4		
	ALA 10	4	4	3	4	1	4	4	3		
	ALA 11	3	3	3	5	5	4	3	5		
	ALA 12	5	5	2	5	5	2	5	5		
	ALA 13	4	2	1	5	1	5	2	2		
TOTAL CADA RESPUESTA	Totalmente en desacuerdo	0	1	4	0	6	0	0	0		
	En desacuerdo	1	1	2	2	1	3	1	1		
	Indeciso	3	3	4	1	2	1	6	3		
	De acuerdo	4	2	2	2	2	5	3	6		
	Totalmente de acuerdo	5	6	1	8	2	3	3	3		

Fuente: Elaboración Propia

Hemos de recordar que la escala Likert es ordinal, y para el trabajo con sus resultados, analizaremos la respuesta más repetida (el modo, resaltado con la cifra en color rojo), la distribución porcentual de respuestas, la agrupación por categorías nominales-semánticas y el análisis individualizado de cada ítem.

3.7. Interpretación y evaluación de resultados

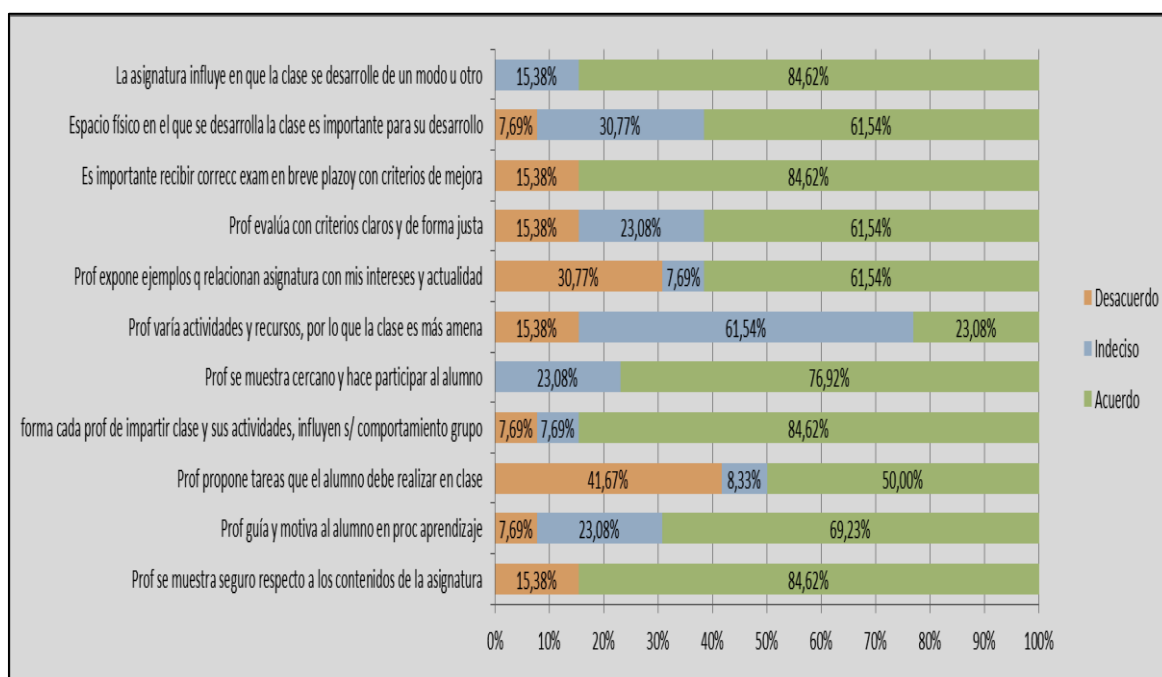
- **Bloque I. Metodología y Factores Ambientales (D1 – D11).** Cuyas declaraciones clave son la 1, 4 y 7. para ver gráficamente la distribución porcentual por ítem, pinchar aquí: [Anexo II](#)). Analicemos cada una de ellas y el conjunto del bloque:

Tabla 4. Agrupación de categorías y distribución porcentual Bloque 1

BLOQUE 1. METODOLOGÍA Y FACTORES AMBIENTALES													
TOTAL AGREGADO POR TIPOLOGÍA		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	
	Desacuerdo	2	1	5	1	0	2	4	2	2	2	1	0
	Indeciso	0	3	1	1	3	8	1	3	0	4	2	
Acuerdo	11	9	6	11	10	3	8	8	11	8	11		
TOTAL AGREGADO POR PORCENTAJES		% D1	% D2	% D3	% D4	% D5	% D6	% D7	% D8	% D9	% D10	% D11	
	Desacuerdo	15,38%	7,69%	41,67%	7,69%	0,00%	15,38%	30,77%	15,38%	15,38%	7,69%	0,00%	
	Indeciso	0,00%	23,08%	8,33%	7,69%	23,08%	61,54%	7,69%	23,08%	0,00%	30,77%	15,38%	
Acuerdo	84,62%	69,23%	50,00%	84,62%	76,92%	23,08%	61,54%	61,54%	84,62%	61,54%	84,62%		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 5. Declaraciones y distribución porcentual agrupada Bloque 1



Fuente: Elaboración Propia

1. **D1. El profesor se muestra seguro respecto a los contenidos de la asignatura.** La respuesta más repetida, siete veces, “de acuerdo”. Por agrupación semántica, el 84,69% está de acuerdo en la relevancia del dominio de los *contenidos*, en uno de los aspectos clave de la metodología del profesor. Ningún alumno indeciso sobre el ítem.
2. **D2. El profesor guía y motiva al alumno en el proceso de aprendizaje.** De la declaración 2 a la 7 incluidas, aspectos del *desarrollo de clase*. En cuanto a la guía y motivación, casi el 70% piensa que es positivo para el desarrollo de la clase (“de acuerdo” respuesta más repetida). Mayor porcentaje de indecisión que de alumnos que dan peso al ítem.

3. **D3. El profesor propone tareas que el alumno debe realizar en clase.** La respuesta más realizada es “en desacuerdo”. Por agrupación, el 50% de los alumnos lo valora positivamente, pero el 41,67% no está de acuerdo.
4. **D4. La forma que cada profesor tiene de impartir la clase y las actividades que utiliza, influyen en el comportamiento.** En otro de los ítem clave, 6 alumnos están “de acuerdo” con la influencia de la forma y las actividades del profesor. Por agrupación semántica, el acuerdo se eleva hasta el 84,62%.
5. **D5. El profesor se muestra cercano y hace participar al alumno.** La participación sólo encuentra acuerdo, y un pequeño porcentaje de indecisión (23%).
6. **D6. El profesor varía las actividades y recursos utilizados, razón por la que la clase es más amena.** Ocho alumnos indecisos. Que se varíen los recursos y actividades no es un factor que claramente sea decisivo para el grupo.
7. **D7. El profesor expone ejemplos que relacionan la asignatura con mis intereses y la actualidad.** Tercer ítem clave. Seis de cada diez lo valoran positivamente, y 3 de cada diez no lo consideran así.
8. **D8. El profesor evalúa con criterios claros y de forma justa.** Las declaraciones 8 y 9 se corresponden con la *evaluación y calificación*, en la que el grupo valora como un factor importante la claridad, aunque menos que el siguiente.
9. **D9. Es importante recibir una corrección de exámenes y tareas en breve plazo con criterios de mejora especificados en la corrección.** Primera cuestión en la que los alumnos elijen “totalmente de acuerdo” como la más seleccionada. El 84,62% considera que es un factor importante para ellos.
10. **D10. El espacio físico en el que se desarrolla una clase es importante para su correcto desarrollo.** Diez y Once referidas a *factores ambientales*. Dónde se desarrolla la clase es factor influyente para el 61%, con 30% de indecisos.
11. **D11. La asignatura influye en que la clase se desarrolle de un modo u otro.** Se otorga mayor importancia a la asignatura, con siete “totalmente de acuerdo”, dos indecisos, y ningún alumno que piense que no es un factor influyente.

Seguridad respecto a los contenidos, motivación del alumnado, cercanía, participación, buena elección y calidad de actividades y exposición de la clase con ejemplos que conecten contenidos con intereses de los alumnos y actualidad.

En los comentarios¹⁶ positivos, el alumno 3 cita “Que haga clases más divertidas y contar historias que les pase al profesor y así prestamos más atención”. Motivar y guiar al alumno, la entrega rápida y clara de *feed-back* sobre exámenes y tareas y, la asignatura, son factores que influyen en el alumno.

¹⁶ Los Anexos V, VI y VII contienen todos los comentarios realizados por los alumnos, adicionales a las respuestas sobre los ítems Likert.

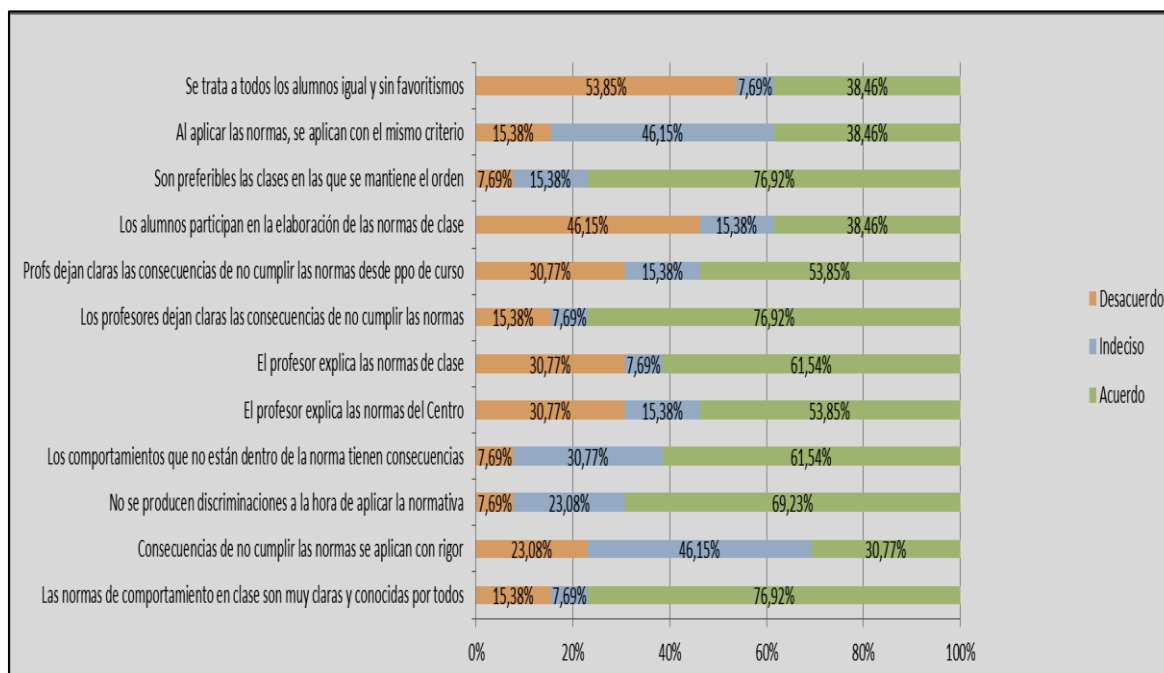
- **Bloque II. Normativa de Centro y Aula (D1 2– D23).** Cuyas declaraciones clave son la 19, 20 y 22. (para ver gráficamente la distribución porcentual por ítem, pinchar aquí: [Anexo III](#))

Tabla 6. Agrupación de categorías y distribución porcentual Bloque 2

BLOQUE 2. NORMATIVA CENTRO Y AULA													
TOTAL AGREGADO POR TIPOLOGÍA		D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
	Desacuerdo	2	3	1	1	4	4	2	4	6	1	2	7
	Indeciso	1	6	3	4	2	1	1	2	2	2	6	1
	Acuerdo	10	4	9	8	7	8	10	7	5	10	5	5
TOTAL AGREGADO POR PORCENTAJES		% D12	% D13	% D14	% D15	% D16	% D17	% D18	% D19	% D20	% D21	% D22	% D23
	Desacuerdo	15,38%	23,08%	7,69%	7,69%	30,77%	30,77%	15,38%	30,77%	46,15%	7,69%	15,38%	53,85%
	Indeciso	7,69%	46,15%	23,08%	30,77%	15,38%	7,69%	7,69%	15,38%	15,38%	15,38%	46,15%	7,69%
	Acuerdo	76,92%	30,77%	69,23%	61,54%	53,85%	61,54%	76,92%	53,85%	38,46%	76,92%	38,46%	38,46%

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 7. Declaraciones y distribución porcentual agrupada Bloque 2



Fuente: Elaboración Propia

- D12. Las normas de comportamiento en clase son muy claras y conocidas por todos.** Los ítems 12 a 16 se refieren a la normativa de *Centro*. Más del 75% está de acuerdo en que el conocimiento de estas normas es bueno.
- D13. Las consecuencias de no cumplir las normas se aplican con rigor.** Sin embargo, la respuesta más habitual, 6, es la indecisión. Entre alumnos que no lo tienen claro y los que están en desacuerdo sobre la buena marcha del grupo, prácticamente se alcanza el 70%.
- D14. No se producen discriminaciones a la hora de aplicar la normativa.** No hay claridad respecto al rigor, sí en cuanto a la no discriminación. El 70% piensa

que es positivo (9 alumnos “totalmente de acuerdo”), y un 23% se muestra indeciso.

15. **D15. Los comportamientos que no están dentro de la norma tienen consecuencias.** También es mayoritaria la percepción respecto a que incumplir las normas, tiene consecuencias, respuesta mayoritaria “totalmente de acuerdo”, 8.
16. **D16. El profesor explica las normas del Centro.** La mitad piensan que es un factor favorable, mientras que un 30, 77% se decanta por lo contrario.
17. **D17. El profesor explica las normas de clase.** Similares porcentajes, con algo más de tendencia favorable (61,54%).
18. **D18. Los profesores dejan claras las consecuencias de no cumplir las normas.** Idéntica respuesta que el ítem D12, referido al Centro.
19. **D19. Los profesores dejan claras las consecuencias de no cumplir las normas desde el principio de curso.** Sin embargo, la consistencia se resiente si el establecimiento de las normas es claro desde principio de curso (53,85% de acuerdo)¹⁷.
20. **D20. Los alumnos participan en la elaboración de las normas de clase.** La respuesta más repetida es “totalmente en desacuerdo”, con cinco, y un 15% adicional tiene dudas. Sólo un 38,46% lo percibe como positivo para el desarrollo del buen clima en clase.
21. **D21. Son preferibles las clases en las que se mantiene el orden.** Casi el 77% del grupo se muestra de acuerdo en el orden es aconsejable, la respuesta más repetida en seis ocasiones es “de acuerdo”.
22. **D22. Al aplicar las normas, se aplican con el mismo criterio.** 6 alumnos indecisos, y sólo un 38,46% de alumnos que estén de acuerdo.
23. **D23. Se trata a todos los alumnos igual y sin favoritismos.** El 53,85% expresa su desacuerdo, siendo la respuesta más repetida, con cuatro “en desacuerdo”.

La impresión del bloque respecto a normativa aparece desvirtuada por la evaluación estadística, hecho en el que se incidirá en las limitaciones del estudio. Uniendo las respuestas y los comentarios, los alumnos valoran de manera muy significativa la claridad de las normas, la no discriminación y que se apliquen con igualdad a todos los miembros del grupo. En los comentarios se incide en esta valoración, que en el cuestionario no se plasma porcentualmente, ya que los alumnos no han valorado en algunos ítems lo que creen positivo en el profesor, sino que han evaluado la realidad, produciendo resultados estadísticos engañosos para el fin del estudio que deben ser correctamente interpretados.

¹⁷ Especialmente los ítem 19, 20, 22 y 23 serán comentados en el apartado de limitaciones por la interpretación que pueda realizarse al respecto.

Por tanto, el bloque permite extraer que los alumnos valoran positivamente la existencia de normas, que deben ser claras y conocidas, ser aplicadas por igual sin que se produzcan favoritismos y con el mismo criterio, y los profesores deben detentar la competencia de información y aplicación justa.

Sobre la participación de los alumnos en la elaboración de las normas no es posible extraer una conclusión plausible.

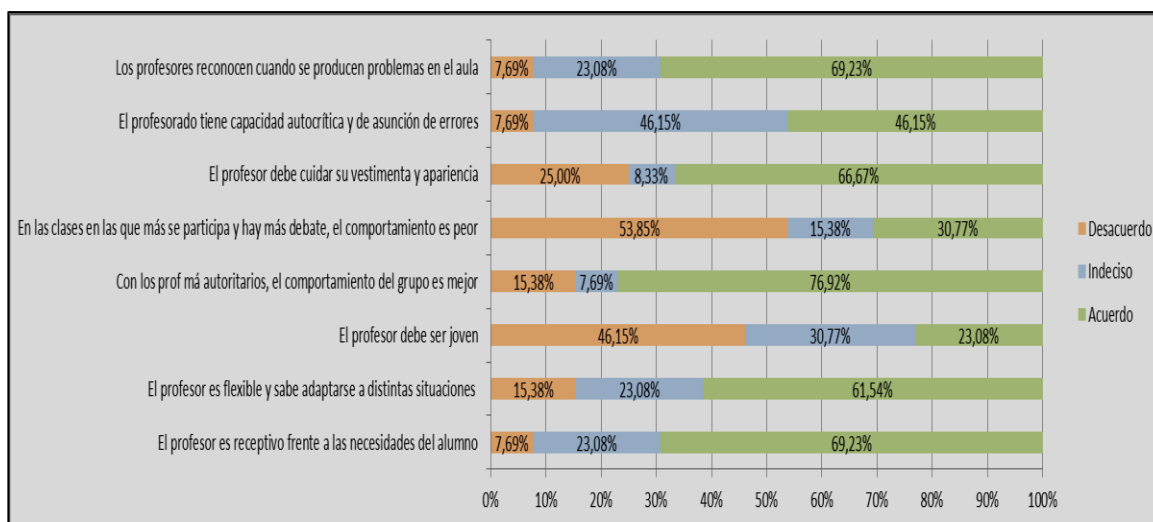
- **Bloque III. Personalidad del profesor (D24– D31).** Cuyas declaraciones clave son la 24, 27, 28 y 30. (para ver gráficamente la distribución porcentual por ítem, pinchar aquí: [Anexo IV](#))

Tabla 8. Agrupación de categorías y distribución porcentual Bloque 3

BLOQUE 3. PERSONALIDAD DEL PROFESOR									
TOTAL AGREGADO POR TIPOLOGÍA		D24	D25	D26	D27	D28	D29	D30	D31
	Desacuerdo	1	2	6	2	7	3	1	1
	Indeciso	3	3	4	1	2	1	6	3
Acuerdo	9	8	3	10	4	8	6	9	
TOTAL AGREGADO POR PORCENTAJES		% D24	% D25	% D26	% D27	% D28	% D29	% D30	% D31
	Desacuerdo	7,69%	15,38%	46,15%	15,38%	53,85%	25,00%	7,69%	7,69%
	Indeciso	23,08%	23,08%	30,77%	7,69%	15,38%	8,33%	46,15%	23,08%
Acuerdo	69,23%	61,54%	23,08%	76,92%	30,77%	66,67%	46,15%	69,23%	

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 9. Declaraciones y distribución porcentual agrupada Bloque 3



Fuente: Elaboración Propia

24. D24. El profesor es receptivo frente a las necesidades del alumno. Sólo un alumno se expresa contrario, mientras que casi el 70% lo considera importante, en una de las cuatro cuestiones clave del bloque.

25. **D25. El profesor es flexible y sabe adaptarse a distintas situaciones.** Pese a que la respuesta más repetida en seis ocasiones es “totalmente de acuerdo”, el porcentaje de acuerdo baja y sube el desacuerdo, con un 23% de indecisos.
26. **D26. El profesor debe ser joven.** Factor no relevante: desacuerdo del 46,15% e indecisos del 30,77%. El factor edad sólo valorado por el 23%.
27. **D27. Con los profesores más autoritarios, el comportamiento del grupo es mejor.** El ítem con mayor adhesión del bloque, con 8 alumnos “totalmente de acuerdo”, y una 78,92% de acuerdo con que los profesores más autoritarios consiguen unas mejores condiciones para el desarrollo de la clase.
28. **D28. En las clases en las que más se participa y hay más debate, el comportamiento es peor.** Pese a la formulación en negativo, 6 alumnos se muestran “totalmente en desacuerdo” y aunque el 53,85% piensa que la participación no empeora el comportamiento, un 30% sí lo piensa y el 15% se muestra indeciso.
29. **D29. El profesor debe cuidar su vestimenta y apariencia.** El 66% piensa que es positivo, y un 25% no lo valora como tal.
30. **D30. El profesorado tiene capacidad autocrítica y de asunción de errores.** La respuesta más repetida es la indecisión, con 6. Si se agrupan semánticamente, se iguala el porcentaje (46,15%) entre indecisos y aquellos que piensan que la autocrítica del profesor puede ser bueno para el ambiente de clase.
31. **D31. Los profesores reconocen cuando se producen problemas en el aula.** El porcentaje de los que están de acuerdo con lo positivo se eleva hasta prácticamente el 70%.

Sobre la personalidad del profesor, destaca que éste sea receptivo y muestre interés por las necesidades del alumno, y tenga capacidad para adaptarse a distintas situaciones y reconocer la existencia de problemas en el aula. Igualmente factor de legitimidad, que el profesorado cuide su vestimenta y apariencia.

Fomentar la participación no tiene porqué empeorar el comportamiento, pero no es un factor que sea claro para una buena parte del alumnado, que sí tiene seguridad en que los profesores más autoritarios, consiguen que los grupos tengan un buen comportamiento. Que el profesor sea joven o no, no es un factor influyente.

Respecto a los comentarios de los alumnos citar algunos por su relevancia¹⁸: “Que no diga, hoy no me apetece dar clase (nos pasa)...”, “Pasar de todo, de nosotros y de nuestros problemas”.

¹⁸ Comentarios de alumnos a consultar en Anexo VI.

4. DISCUSIÓN RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

4.1. Discusión resultados y conclusiones

De la lectura del marco teórico y llevar a cabo trabajo de observación y cuestionarios a los alumnos, nos permitimos dar respuesta al primer objetivo planteado, concluyendo que no es posible la intervención educativa eficaz, sin establecer un nivel de autoridad. En palabras de Vinuesa (2001):

En todo caso, no quisiera dar lugar a equívocos respecto a la posibilidad de encontrar otro modo de relación docente que no incluya la autoridad; sin la autoridad del educador – para decirlo de una vez y sin disimulos- no es posible ninguna educación. (p. 49).

Y se hace evidente a través de la literatura aportada, que la construcción de esa autoridad para un profesor concreto, necesitará de un apoyo cultural y social más amplio que la única acción individual de cada maestro (Tallone, 2011). Sin embargo es imprescindible la acción diaria de cada uno de ellos en su recuperación y fortalecimiento, en un proceso diario de construcción junto a los alumnos.

Alumnos, a los que se ha puesto en el centro del proceso, sujetos de derechos y menos obligaciones pero que, como protagonistas de la nueva realidad, serán la base para restituir la autoridad a través de la construcción diaria que citábamos. Siendo conscientes que, la combinación de poder y autoridad adecuada para unos alumnos en unas condiciones, no lo será para otras situaciones, aunque se extraigan líneas generales que el educador deberá manejar. En este sentido, tomamos una reflexión de Carmen Werder, que ilustra lo expuesto y nos hace pensar que el mecanismo de recogida de impresiones del alumno, es importante para avanzar hoy en la construcción de autoridad en un aula de secundaria:

Carmen Werder has argued that the conceptual system she calls “power talk” has truncated the discussion of the right exercise of teacher authority. According to Werder, power talk has framed teacher/student interactions in adversarial terms, collapsing a teacher`s many forms of agency into binary conceptions of obedience and control. (...) is not about controlling others; it`s about understanding our common needs. It`s not about forcing others; it`s about choosing with them from an array of perspectives available... and figuring things out together”¹⁹ (Werder, citado en VanderStaay et. al, 2009, p. 275).

Ya que el ser copartícipes de las necesidades es parte del camino, debemos evidenciar que el hecho de otorgar una autoridad al profesor que no se discute por el mero hecho de serlo, no es una realidad hace tiempo. Como evidencia Torrego (2008), este hecho seguirá resultando incómodo y para otros sólo supondrá uno de

¹⁹ Traducido del Inglés: Carmen Werder ha argumentado que el sistema conceptual que ella llama “*discurso del poder*” ha truncado la discusión del correcto ejercicio de la autoridad del maestro. De acuerdo a Werder, el “*discurso del poder*” ha enmarcado las interacciones maestro/estudiantes en términos de confrontación, colapsando algunas formas de acción del profesor en las concepciones binarias de la obediencia y control. (...) No se trata de controlar a los demás; se trata de comprender nuestras necesidades comunes. No se trata de obligar a los demás, se trata cerca de elegir con ellos entre una gran variedad de perspectivas disponibles... y descifrar las cosas juntos.

los muchos cambios dentro de una panorama que no hace sino cambiar, pero en cualquier caso, será necesario para el profesor contar con elementos que mejoren su comunicación y cómo abordar cada situación.

Con el afán de construcción de la autoridad que debe llevar a cabo cada docente frente y junto a sus alumnos, juegan un papel relevante la metodología docente que utilice, el manejo de la normativa y cómo muestre su personalidad en el aula:

- Metodología y factores ambientales. Dentro de la metodología, y de forma previa a la misma, es muy importante que el profesor domine y se sienta seguro con los contenidos. Además, como dejan patente los alumnos en sus comentarios, debe preparar la clase y hacerla amena. En cualquier caso, no improvisar, tener dominio de lo que acontece en el aula, con base en el dominio de la materia.

A través de un artículo de *Inger Enkvist* sobre *Hannah Arendt*, podemos comprobar como la propia Arendt se refería a este extremo. Cuando Enkvist resume la filosofía de la educación de la pensadora de origen alemán, cita: “Los maestros y profesores necesitan buenos conocimientos para poder enseñar y para cumplir su papel de líderes en la educación”, así como “El respeto por los datos y por la realidad constituye la base de la vida intelectual y social” (Enkvist, 2009).

En este sentido, en el que el dominio de los contenidos se revela necesario para teóricos, alumnos y profesores, el objeto de discusión se sitúa en *qué contenidos*:

Amongst the elements which determine the context, we should, of course, also note *the disappearance of a consensus* on “what should we taught”. In the past it was understood that besides family education and the provisions for technical and professional training, which largely functioned through imitation, the School was required to transmit, in the words of Ernest Renan, “those good things inherited from the history of man”. But we are well aware that this obvious fact has dissolved into thin air: on the one hand because “good things” which we were teaching were closely linked to a very ethnocentric view of culture, and that the “universal educational values” in many cases proved to be nothing more than a mediocre simulacrum of the Parisian “discreet charm of the bourgeoisie”...²⁰ (Meirieu, 2009, p. 3)

En cuanto al desarrollo de la clase, el profesor debe haber programado correctamente, con actividades y ejemplos cercanos a los intereses de los alumnos, procurando conectar de este modo con su “*lenguaje*”, motivándolo hacia el aprendizaje, atrayendo su responsabilidad. A este respecto, es evidente denotar – como lo hacen Espot et. al. (2011)-, cuando inciden en que el profesor debe contar

²⁰ Traducido del Inglés: Entre los elementos que determinan el contexto, debemos, por supuesto, también tener en cuenta *la desaparición de un consenso* sobre “¿qué debemos enseñar?”. En el pasado se entendía que además de la educación familiar y las disposiciones para la formación técnica y profesional, que en gran medida funcionó a través de la imitación, la Escuela estaba obligada a transmitir, en palabras de Ernest Renan, “esas cosas buenas heredadas de la historia del hombre”. Sin embargo, somos conscientes de que este hecho evidente se ha disuelto en el aire: por una parte, porque “las cosas buenas” que se enseñaban estaban estrechamente vinculadas a una visión muy etnocéntrica de la cultura, y que los “valores educativos universales” en muchos casos resultaron ser nada más que un simulacro mediocre de la parisina “El discreto encanto de la burguesía”...

con conocimientos, saber transmitirlos al alumno y, además, no improvisar, no incumplir con sus obligaciones, no quedarse anticuado, no ser impuntual, faltar a clase, mostrar desgana, pesimismo, hartazgo... y no mostrar, sobre todo, indiferencia por sus alumnos.

Seis de cada diez alumnos consideraba importante evaluar con criterios claros y de forma justa, pero mayor importancia le otorgaban a recibir la retroalimentación de forma rápida y con criterios de mejora. En este sentido, resta camino hasta realizar una evaluación continua real (Fonseca, 2015, p. 149), y compartir con el alumno el progreso de su esfuerzo y resultados de una manera sistemática y no sólo “cantando un número tras una prueba”.

En cuanto a los factores ambientales, los alumnos expresan que perciben positivamente un cambio respecto al entorno habitual de trabajo, y transmiten una diferente actitud respecto a distintas asignaturas. Simplemente la percepción de la asignatura, predispone al alumno a adoptar diferentes actitudes.

- Normativa, tanto de Centro como de aula. De partida, un factor ligado a la potestad del profesor, conferida por el puesto ocupado y que le confiere la potestad de aplicar ambos tipos de normativa en sus distintos grados.

Pese al criterio de posición, es posible que el profesor reciba “impugnación posicional” (Noel, 2007), y sean muy diversas las formas en las que el profesor construya, aplique o deje de aplicar la norma.

Contando con las precauciones y limitaciones que el cuestionario ha revelado sobre este particular, es evidente que entre los alumnos, la visión de la existencia de normas es contemplada como algo positivo y necesario, resaltando la necesidad que, como cualquier norma en cualquier ámbito, resulte justa, equitativa y se registre igualdad ante el cumplimiento y las sanciones aplicadas ante la infracción.

Resulta interesante denotar cómo hay autores como Vinuesa (2001), que abundan en que la normativa existente sería a buen seguro suficiente, sin embargo, lo que es necesario reforzar por parte de cada Centro, por cada profesor, es “la voluntad, decisión, compromiso y tono vital para aplicar las normas...” (Vinuesa, 2001, p.50).

Además de encontrar una perspectiva como la que alumbra el espíritu del Informe “*Bientratando*” de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra que ya tuvimos ocasión aludir al inicio, que aboga por la *proactividad* respecto a la normativa. Indican la diferencia entre una norma reactiva, que marca un dictado que debe seguirse, y prevé las consecuencias de una sanción si se incumple la norma. Mientras que:

Una normativa proactiva propone reflexionar sobre las conductas, explicar las razones de las normas, situar al alumnado ante nuevas oportunidades para elegir lo que quiere hacer, comprobar la relación entre elección y consecuencia de la elección, y entenderse mediante acuerdos y compromisos (Pérez, 2012, p. 9).

Para finalizar, y siguiendo a Fonseca (2015), es necesario conocer las normas y, además, comprenderlas. E incidir en esa comprensión, y no tanto en la negociación y participación del alumnado en su elaboración, sino en que participen siendo plenamente conscientes del sentido de la norma, marco de comportamiento para todos.

- Personalidad del profesor. Los alumnos incidían en que sea receptivo y muestre interés por sus necesidades, mostrando capacidad para adaptarse a distintas situaciones y problemas. A este respecto, se aludían en el punto 3.7. dos frases textuales de dos alumnos muy llamativas: “Que no diga, hoy no me apetece dar clase (nos pasa)...”, “Pasar de todo, de nosotros y de nuestros problemas”.

Hasta tal punto son determinantes la forma de ser y desarrollarse de un profesor que González Simancas (2003, citado en Espot 2006, p. 165), lo expresa del siguiente modo: “Importa más su modo de ser –sus convicciones, sus valores y sus actitudes de fondo- que su modo de hacer. Su actuación depende prioritariamente de la personalidad y sólo secundariamente de la competencia técnica”.

No hasta el punto de relegar la competencia técnica a segundo plano, pero indudablemente la personalidad del profesor juega un importante papel en la construcción de la autoridad en el aula y su prestigio, minimizando el factor de “impugnación personal” que refiere Noel (2007).

En cualquier caso, la construcción de la *identidad profesional*, en el término de Vaillant (2007), implica un proceso que comienza con la formación inicial del docente y no finaliza hasta que acaba su actividad. Por descontado, no surge de un título académico que habilita, sino que debe ser construida a lo largo del tiempo, mediante un esfuerzo individual; que debiera ser además colectivo, respaldado por el conjunto de la profesión docente.

Para finalizar con los factores de personalidad, pensamos que la autoridad nace y se consolida en una *relación*, es eminentemente social, en línea con las ideas de Kojève. Por tanto, determinadas características de la personalidad favorecen el establecimiento de la autoridad, pero no la propician por sí mismos, y conjugar la identidad con las facultades de comunicación y relación, son factores primordiales en la labor docente.

A destacar en este punto, la percepción evidente del alumnado sobre que el profesor autoritario consigue un mejor comportamiento, lo que no hace sino constatar que el temor consigue mejor comportamiento, y deje entrever cierta

confusión entre los discentes, que puedan percibir o calificar como autoritario algún comportamiento únicamente propio del mantenimiento del orden.

En segundo lugar, igualmente factor positivo para los alumnos, que el profesorado cuide su vestimenta y apariencia. No en vano, y a este respecto exponen Duarte et. al. (2014):

Años atrás, los profesores tenían una imagen que a cualquier lugar al que fueran se les podía identificar como profesor, en la actualidad no sucede esto y por lo mismo existe confusión en el alumno, porque ya no comprende si es la autoridad de profesor o si es sólo una persona dando una conferencia dentro de un salón (p. 97).

Analizadas las conclusiones previas y puestas en contexto con las opiniones de distintas fuentes, resta ofrecer las pautas de actuación que la muestra del grupo de 3º de ESO y el estudio de la situación, permiten expresar para apoyar el reforzamiento de la autoridad del profesor en un grupo de secundaria:

- Debe contarse con dominio de la materia a impartir y los conceptos de ésta. Transmitir la inseguridad que se desprende de no dominar este aspecto es una pérdida de autoridad evidente. La falta de seguridad en el propio discurso, se convierte en un hecho tan peligroso como la ausencia de seguridad en uno mismo.
- Con el dominio del contenido tenido por supuesto, es necesario llevar a cabo una completa preparación de la clase, programando actividades que conecten la materia con la realidad e intereses del alumnado.

La preparación de la clase es importante de cara a mostrar al alumno que lo que ocurre en el aula no es fruto del azar, sino que responde a una lógica que busca el aprendizaje del alumno en todo momento. Además, tener previsto qué ocurrirá en el aula en cada momento, permite contar con el margen de maniobra suficiente ante cualquier imprevisto, y poder evaluar posteriormente la clase, para continuar mejorando la preparación de actividades y recursos en el futuro.

Como muestran los resultados, variar actividades por variar, sin producir una mejora, no es recomendable. El cambio debe guiarse por la mejora en el aprendizaje que el alumno reciba y perciba como tal.

- En todo el proceso de preparación de clases y en su desarrollo, debe procurarse motivar al alumno, fomentando su participación; si bien el exceso de tareas en clase no es percibido positivamente por el alumnado.
- La evaluación debe realizarse con criterios objetivos, devolviendo la retroalimentación al alumno con celeridad, y criterios de mejora claros.

Sobre la asignatura²¹, evidentemente no será posible modificar la que debemos impartir, pero sí ser conscientes de la carga previa de subjetividad que aporta al alumno, así como lo positivo de variar el ambiente cotidiano del aula con cierta periodicidad.

- El profesor debe expresar un interés constante y sincero por los alumnos, por su aprendizaje y por su situación. Para ello, debe contar con la actitud, la pasión y el entusiasmo necesario para no sólo “escenificar” dicho interés. Ese interés se plasmará en la relación con el alumno, por lo que debe contar y fomentar con herramientas de comunicación válidas con los alumnos. Si bien la autoridad se obtiene de la relación, el profesor no debe descuidar el trabajo sobre las características de su personalidad que puedan favorecer la comunicación con el grupo.
- El profesor debe cuidar su vestimenta y apariencia física²².
- Respecto a la normativa, y contando con las limitaciones que la encuesta brinda, es evidente que los alumnos se encuentran más cómodos en un entorno con normas claras, conocidas por todos, cuyas consecuencias frente al incumplimiento sean aplicadas con justicia y proporcionalidad. Más allá de la normativa, la existencia de favoritismos o injusticias, perjudica sobremanera la percepción del profesor por parte del alumno.

4.2. Limitaciones de la intervención

Como limitaciones generales a una propuesta de intervención y propuesta de mejora en un aula concreta, todas aquellas asociadas a factores que superan la dimensión de aula, e influyen sobre la percepción y construcción de la autoridad:

- Hemos tratado la crisis del concepto autoridad a nivel social, político, moral o familiar; la crisis de valores y las dificultades inherentes a la realidad en nuestros días.
- El entorno que rodea al profesor, en el propio Centro y fuera de éste. Dentro del Centro, la necesidad de que la acción fuese coordinada para poder establecer sinergias y eliminar factores contraproducentes que se producen en el seno del Centro.

²¹ En cuanto a la percepción de la asignatura, y en combinación con la personalidad del profesor, es palmario que puede producirse entre el alumnado un ‘Efecto Pígmalión’ inverso, haciéndose éste una idea de lo que va a ser el desarrollo de la clase, que puede beneficiar o perjudicar antes del inicio del curso al profesor. Sumando a este hecho, la comunicación entre alumnos respecto a la actitud del profesor y el desarrollo de sus clases.

²² A este respecto, señalar una gráfica anécdota que relata el Profesor Julio Vera, sobre la figura de D. José Manuel Esteve Zarazaga: “Solía vestir siempre con traje y corbata para ir a la universidad, ya que decía que a él, le gustaba vestir bien para las grandes ocasiones y que la actividad universitaria era una de esas ocasiones” (Vera, 2013, p.209).

En cuanto a los factores externos, la exigencia sobre el profesor en cuanto a paliar la deserción educativa que se produce en otros ámbitos, y la pérdida de predicamento de la escuela como fuente de saber, en relación con el auge de redes sociales, medios de comunicación, etc.

En alusión a estos dos grupos de razones, Barbero (2002, citado en Tallone, 2011), concluye: “ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (p. 128).

Como factores internos del estudio:

- La metodología elegida es la de basar la propuesta en un cuestionario a alumnos, ya que su opinión al respecto de la construcción de la autoridad nos parece más relevante, pero contar con la opinión de profesores o familias, supondría un relevante complemento para el estudio.
- Limitaciones de la explicación del formulario y de la percepción de los alumnos. En lo concerniente al bloque II, referido a las normas. Pese a que la explicación verbal se llevó a cabo en el aula, las respuestas dejan entrever que la opinión no se emite en algunos aspectos sobre lo que los alumnos consideran bueno para el clima del aula, sino respondiendo sobre la realidad de lo que acontece en su entorno (*ítems 19, 20, 22 y 23*). Este hecho desvirtúa el resultado de las variables, ya que no miden la opinión sobre lo que consideran correcto, sino que plasman la realidad. Al poner en relación los comentarios libres y las respuestas, se detectan inconsistencias, y posteriormente, se confirma este hecho a través del profesor que realiza el cuestionario, al comentarlo con los alumnos.
- Naturaleza propia de las escalas Likert, que suponen discretizar las variables en pocos valores, la codificación semántica y caracterización en variables discretas no permite realizar un escalado continuo de preferencias, lo condicionado de los resultados a la elección de las declaraciones o ítems, y que el trabajo estadístico sobre resultados es limitado, dadas las características de las variables y la información que aportan.
- Contar con la aportación de la observación de campo en el aula como datos complementarios a la propuesta.

4.3. Futuras líneas de investigación.

En cuanto a las líneas metodológicas de investigación en casos de autoridad en el aula, las bases para elaborar propuestas pienso que tendrán dos vertientes:

1. En primer término, el camino que indican Meza, Cox y Zamora, en su trabajo “¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?”, que ha sido citado en el presente trabajo, y que realiza trabajo sistemático de observación en el aula.
2. Junto con abundar en el trabajo de comunicación y avance en el estudio de las percepciones de los alumnos. McCroskey y Richmond en 1983, abogaban en su trabajo “Power in the classroom I: teacher and student perceptions”, porque las percepciones de los estudiantes acerca del tema, serían la base de los estudios futuros, por encima en importancia sobre las opiniones de los propios profesores (McCroskey y Richmond, 1983, p. 183).

A este respecto, pienso que el papel del profesor en formación, depurando y mejorando la figura del actual *prácticum*, puede suponer un elemento inmejorable para posibilitar acciones de investigación y aplicación en la mejora de la autoridad, por las múltiples posibilidades que ofrecería a su mentor, y que exceden nuestro trabajo actual.

Conectando de este modo con la problemática concreta que acontece en nuestras aulas, son varias las tendencias:

- Se ha comentado el debate sobre qué enseñar, y es una constante referida a las últimas novedades legislativas, la discusión sobre la composición de los currículos. En el futuro, ocupará un lugar importante el dilucidar la composición de los mismos.
- La acción conjunta del profesorado y el todo el personal adscrito al centro educativo, más allá de los esfuerzos individuales que se antojan imprescindibles, pero que necesariamente necesitan de un esfuerzo colectivo para obtener resultados óptimos.
- El papel de la familia, que nos conecta con otra tendencia futura a partir de la opinión de Espot (2006): “... la autoridad no puede darse por decreto ley, sino que –como todos los profesores sabemos- tiene que ganársela uno mismo día a día” (p. 117). Refiriéndose a las leyes de autoridad del profesorado: “Es loable, pero no suficiente. Hay que ir al fondo de la cuestión... replantearnos cómo educamos a nuestros jóvenes desde que son niños” (p. 160). Las leyes de autoridad del profesorado han

ayudado a poner el foco sobre un problema, pero por sí mismas no van a devolver la autoridad, hecho que necesitará de una concienciación colectiva y del trabajo de muchos profesionales.

A estas alturas, es evidente colegir que la solución no será sencilla, y el mero planteamiento de debate a su alrededor, es una vía hacia la solución.

Vaillant (2008), se refiere a todos los cambios que hemos venido relatando y que requieren de una adaptación multidisciplinar muy exigente del profesor, para terminar refiriéndose a las palabras de otro autor, Juan Carlos Tedesco (2002, citado en Vaillant, 2008):

Juan Carlos Tedesco afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica (p.2).

Evidentemente, el profesor no es un ideal y se hace presente en cada clase, cada día, en el que quizás el camino del futuro sea adquirir la capacidad para dialogar y reintegrar la noción de una autoridad valiosa entre el alumnado, haciéndose partícipe y consciente de los cambios que se producen, siendo el referente para unos alumnos que necesitan dialogar con adultos acerca de sus problemas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rocha, S. (2007). La educación en Hannah Arendt. *A parte rei: revista de filosofía*. Vol. 49,1-10.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- Cañadas Osinski, I., Sánchez Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*. Vol. 10, 623-631.
- Casinos Mora, F.J. (1999). El dualismo de autoridad-potestad como fundamento de la organización y del pensamiento político de Roma. *Polis*, Vol. 11, 85-109. Recuperado de [file:///C:/Users/IGNACIO/Downloads/Dialnet-ElDualismoAutoridadpotestadComoFundamentoDeLaOrgan-148867%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IGNACIO/Downloads/Dialnet-ElDualismoAutoridadpotestadComoFundamentoDeLaOrgan-148867%20(1).pdf)
- Consejería Educación Junta Castilla y León (2016). *Web de la Convivencia Escolar en Castilla y León*. Recuperado el 3 de junio de 2016 de <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es>
- De la Rosa de Súa, S. (2012). *Análisis estadístico comparativo de tres escalas de valoración: Likert, fuzzy-Likert y fuzzy de respuesta libre*. Trabajo Fin de Master. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el *Observatorio para la Convivencia Escolar en Castilla y León*. Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León, 22 de febrero de 2006. (3102)
- Departamento de Educación (2016). *Web Educación*. Recuperado el 5 de junio de 2016 de <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/inicio>
- Domingo, R. (1997). El binomio “auctoritas-potestas” en el Derecho Romano y Moderno. *Persona y Derecho*. Vol. 37, 183-195. Recuperado de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/12935/1/PD_37_06.pdf
- Duarte Carmona, A. L., Abreu Quintero, J.L. (2014). La autoridad, dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena, International Journal of Good Conscience* 9(2) 90-121.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la Institución*. Barcelona: Gedisa
- Durán, J.F. El imaginario educativo moderno y el problema de la autoridad. *Nómadas, número 33. Enero-Junio 2012. Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18123129007>
- Durán, J.F. La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómadas, número 28. Abril 2010. Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/28/jfduranvazquez.pdf>

- Enkvist, I. (2009). Hannah Arendt y la filosofía de la educación. *La ilustración liberal*. Vol. 41. Recuperado de <http://www.ilustracionliberal.com/41/hannah-arendt-y-la-filosofia-de-la-educacion-inger-enkvist.html>
- Espot, M. R. *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Barcelona. Wolters Kluwer España. 2006.
- Espot, M. R., Nubiola, J. (2011). El prestigio de los profesores. *Vanguardia Educativa*, volumen número 7. Recuperado de [file:///C:/Users/IGNACIO/Downloads/PrestigioProfesores%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/IGNACIO/Downloads/PrestigioProfesores%20(3).pdf)
- Espot, M. R., Nubiola, J. La autoridad del profesor en distintos entornos escolares: coeducativo y diferenciado. *El tratamiento del género en la escuela, Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada*, Barcelona, 20-22 abril 2007, 323-340.
- Esquirol, J.M. (1991). Hannah Arendt y el totalitarismo: Implicaciones para una teoría política. *Convivium. Revista de Filosofía*. Vol. 2. 123-142.
- Fonseca Morales, A. (2015). *Profesor de Secundaria. Claves para lograr la autoridad en el aula educando por competencias*. Toledo: Antonio Fonseca Morales.
- García Garrido, J.L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria. *Persona y Derecho*. Vol. 50, 411-432.
- Gil Martín, F.J. (2009). Platón contra la ciudad: la lectura política de Arendt acerca del mito de la caverna. *La oscuridad radiante*, 215-260.
- Gómez Heredia, A. (2013). Reflexiones sobre el Sentido de una Ley de Autoridad del Profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*. Vol. 18, 1-15. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_art06.pdf
- Grazia Riva, M. (2011). Giovani Oggi: Riflessioni Pedagogiche tra crisi del modelo d' autorità e síndrome narcisista. *Education Science and Society*, 36-58.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Madrid: Nueva Visión
- Kurland, R. (1991) The Classroom Teacher and the role of authority. *The Haworth Press. Boston University*. Recuperado de <http://www.bu.edu/ssw/files/2010/10/The-classroom-teacher-and-the-role-of-authority.pdf>
- Lara, M.P. (2009, octubre). Hannah Arendt y el tema de la autonomía de la política. *Congreso Internacional "La filosofía de Ágnes Heller y su diálogo con Hannah Arendt"*, Murcia, España.

- Ley 3/2014, de 16 de abril, de *Autoridad del Profesorado en Castilla y León*. Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León, 2 de mayo de 2014. (29821)
- Marchesi, A., Lucena, R., Ferrer, R. (2006) La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación. *IDEA (Instituto de evaluación y asesoramiento educativo)*. Recuperado de www.oei.es/evaluacioneducativa/opinion_alumnos_calidad_educacion_marchesi.pdf
- McCroskey, J.C., Richmond, V. (1983). Power in the classroom I: teacher and student perceptions. *Communication Education*. Vol. 32, p. 175-184.
- Meirieu, P. (2009). What is the basis for the teacher's authority today? Recuperado el 12 de junio de http://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf
- Meza, M., Cox, P., Zamora, G. (2015) ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 729-742.
- Naval, C., Altarejos, F. *Filosofía de la educación*. Pamplona. Eunsa Ediciones, Universidad de Navarra, 2000.
- Noel, G.D. (2007, septiembre). La Autoridad en Crisis: conflicto y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares Urbanos. *Ciclo Cine y Formación Docente*. La Plata, Argentina.
- Observatorio para la Convivencia escolar de Castilla y León (2009). *Características diferenciadoras del alumnado que reincide en comportamientos perturbadores de la convivencia escolar en el aula*. León: Junta de Castilla y León.
- Penalva Buitrago, J. (2005). El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de Platón. *Educación XXI*, Vol. 8, 201-214.
- Perez Casajús, L. (2012). *Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva*. Bientratando. VI Campaña para la mejora de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Recuperado de https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57741/Normas_aula.pdf/9aa3e57c-30c0-4978-bed4-9a30b80c6a81
- Real Academia Española. (2016). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (edición tricentenario). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=4UNmzWP>
- Revault D'Allones, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Ruiz, M. del C. (2008). Autoridad y docencia en la educación secundaria. *Innovación y Experiencias educativas. Revista Digital*. Recuperado de

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_DEL_CARMEN_RUIZ_CORDOBA02.pdf

- Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html
- Tallone, A. E. (2011) Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Educación (nº extraordinario 2011)* 115-135
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Inda Caro, M. (2008) Estilos de educación familiar. *Psicothema*. Vol. 20, 62-70.
- Torrego Seijo, J.C. (2008). El profesor como gestor del aula. *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, p. 197-213.
- Torres Gaxiola, A. (2010). Autoridad de la razón. *Revista del Colegio de Filosofía UNAM*. Vol. 20-21, 185-187.
- Touriñán López, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. Vol. Extra, 283-307.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. Recuperado de <http://www.denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>
- VanderStaay, Steven L., Faxon, Beverly A., Meischen, Jack E., Kolesnikov, Karlene T., Ruppel, Andrew D. (2009). Close to the heart: teacher authority in a classroom community. *College Composition and Communication*, Vol. 61 n2 pW262-W282. Recuperado de <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CCC/0612dec09/CCC0612Close.pdf>
- Vera, J. (2013). José Manuel Esteve: sus contribuciones al estudio de la profesión docente. *Revista española de educación comparada*. Vol. 22, p.203-223.
- Vinuesa Angulo, J. M. (2001). La crisis de autoridad en la educación. *Acontecimiento. Instituto Emmanuel Mounier*. Vol. 58. P 47-51.

6. ANEXOS

6.1. Anexo I. Formulario Observaciones

CENTRO	Colegio Maristas Champagnat Salamanca (3º ESO)		
FECHA REALIZACIÓN			
ALUMNO:		ALUMNA:	

A continuación se presentan una serie de cuestiones que agradecemos respondáis con una escala de 1 a 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo”, 2 es “en desacuerdo”, 3 es “indeciso”, 4 es “de acuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”, sobre los factores que influyen en lograr una clima adecuado para el desarrollo de las clases.

Este cuestionario es una actividad completamente VOLUNTARIA, diseñada para reflexionar sobre los aspectos y competencias que, desde tu punto de vista, contribuyen a que el proceso de enseñanza se desarrolle en un buen ambiente de trabajo:

1. METODOLOGÍA Y FACTORES AMBIENTALES	1	2	3	4	5
El Profesor se muestra seguro respecto a los contenidos de la asignatura					
El Profesor guía y motiva al alumno en el proceso de aprendizaje					
El profesor propone tareas que el alumno debe realizar en clase					
La forma que cada profesor tiene de impartir la clase y las actividades que utiliza, influyen en el comportamiento del grupo					
El profesor se muestra cercano y hace participar al alumno					
El profesor varía las actividades y recursos utilizados, razón por la que la clase es más amena					
El profesor expone ejemplos que relacionan la asignatura con mis intereses y la actualidad					
El profesor evalúa con criterios claros y de forma justa					
Es importante recibir una corrección de exámenes y tareas en breve plazo y con criterios de mejora especificados en la corrección					
El espacio físico en el que se desarrolla una clase es importante para su correcto desarrollo					
La asignatura influye en que la clase se desarrolle de un modo u otro					

2. NORMATIVA CENTRO Y AULA	1	2	3	4	5
Las normas de comportamiento en clase son muy claras y conocidas por todos					
Las consecuencias de no cumplir las normas se aplican con rigor					
No se producen discriminaciones a la hora de aplicar la normativa					
Los comportamientos que no están dentro de la norma tienen					

consecuencias					
El Profesor explica las normas del Centro					
El Profesor explica las normas de clase					
Los profesores dejan claras las consecuencias de no cumplir las normas					
Los profesores dejan claras las consecuencias de no cumplir las normas desde principio de curso					
Los alumnos participan en la elaboración de las normas de clase					
Son preferibles las clases en las que se mantiene el orden					
Al aplicar las normas, se aplican con el mismo criterio					
Se trata a todos los alumnos igual y sin favoritismos					

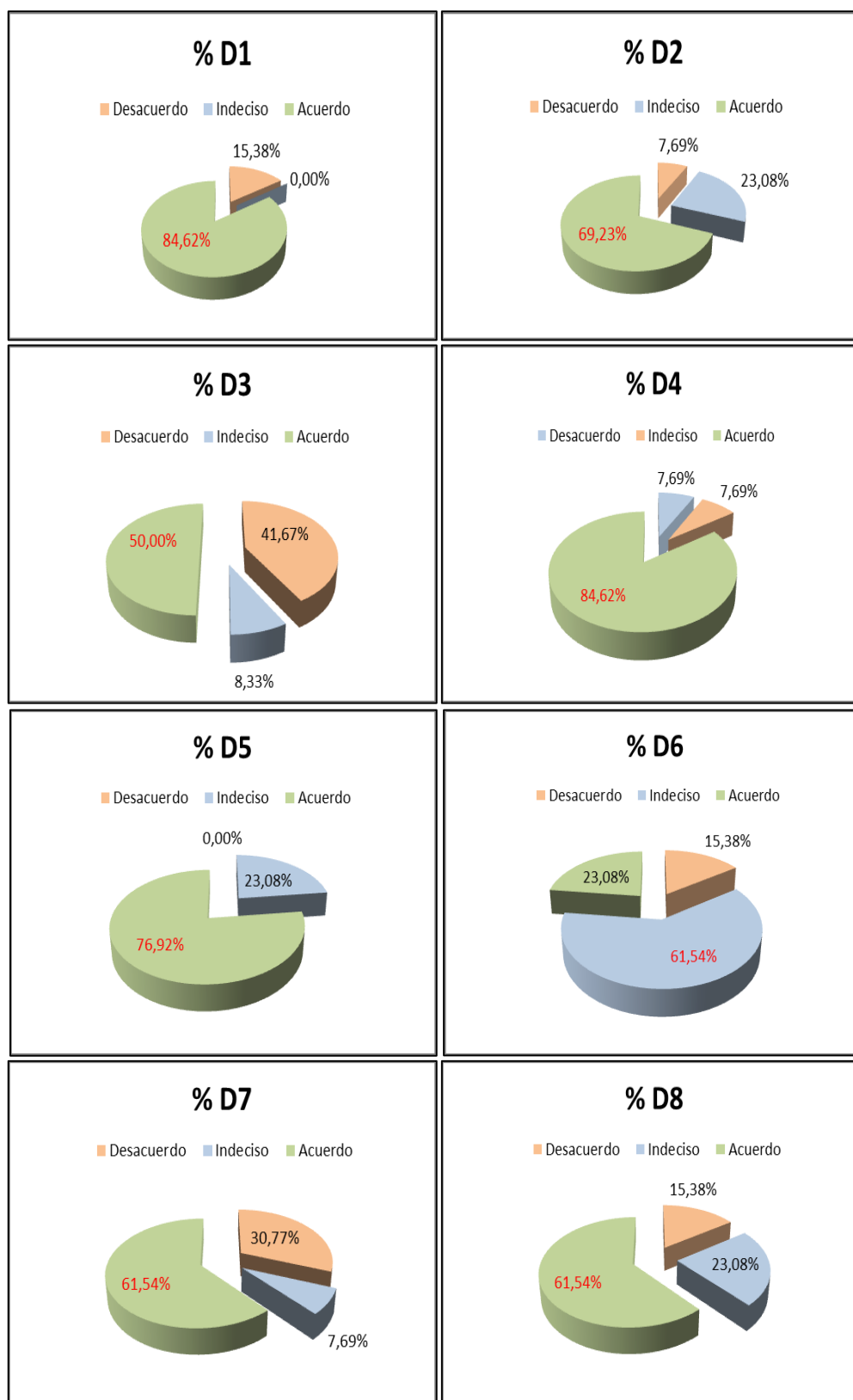
3. PERSONALIDAD DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
El profesor es receptivo frente a las necesidades del alumno					
El profesor es flexible y sabe adaptarse a distintas situaciones					
El profesor debe ser joven					
Con los profesores más autoritarios, el comportamiento del grupo es mejor					
En las clases en las que más se participa y hay más debate, el comportamiento es peor					
El profesor debe cuidar su vestimenta y apariencia					
El profesorado tiene capacidad autocrítica y de asunción de errores					
Los profesores reconocen cuando se producen problemas en el aula					

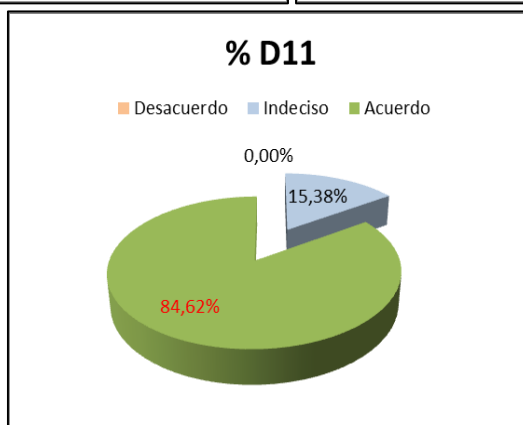
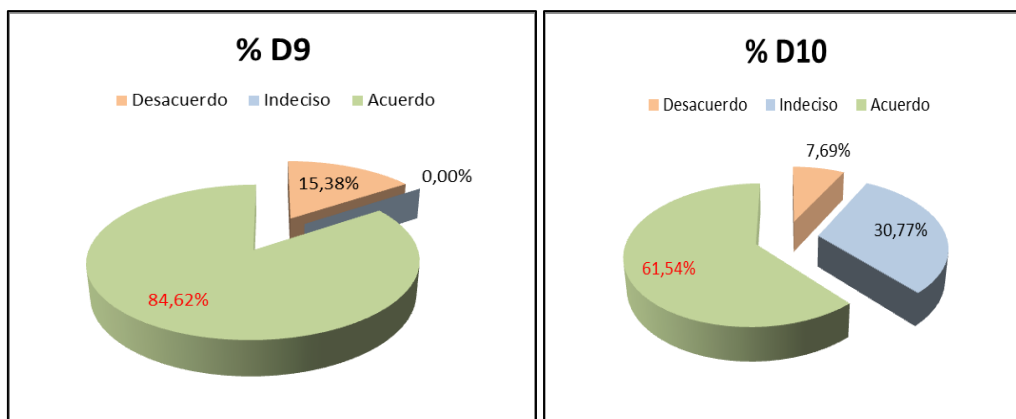
Qué aspectos respetas, valoras positivamente en un profesor y crees que ayudan a que el clima en el aula sea favorable al aprendizaje.

Qué actitudes y comportamientos piensas que no debería mostrar un profesor en el aula, y perjudican el buen desarrollo de una clase.

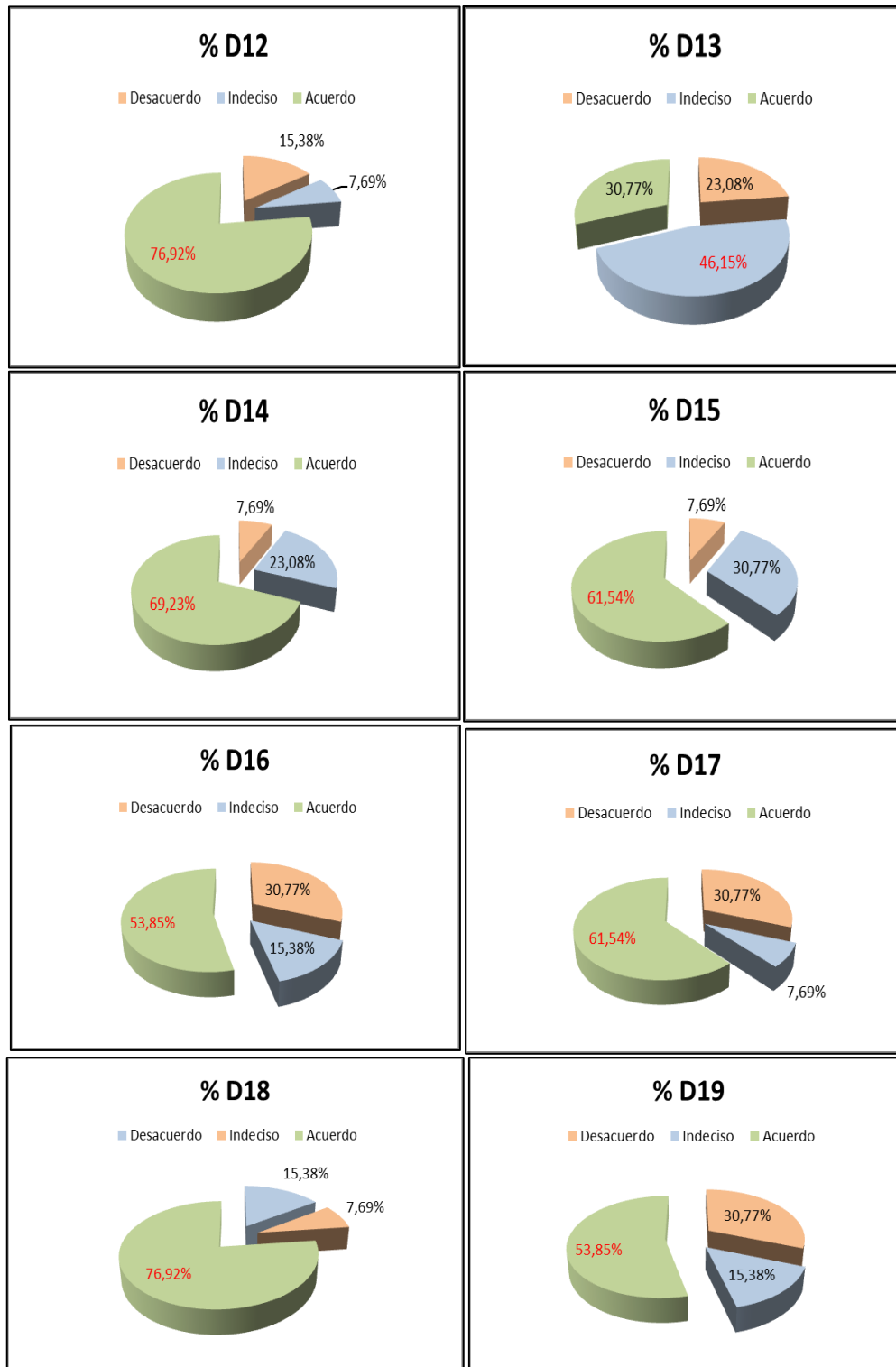
Observaciones Adicionales:

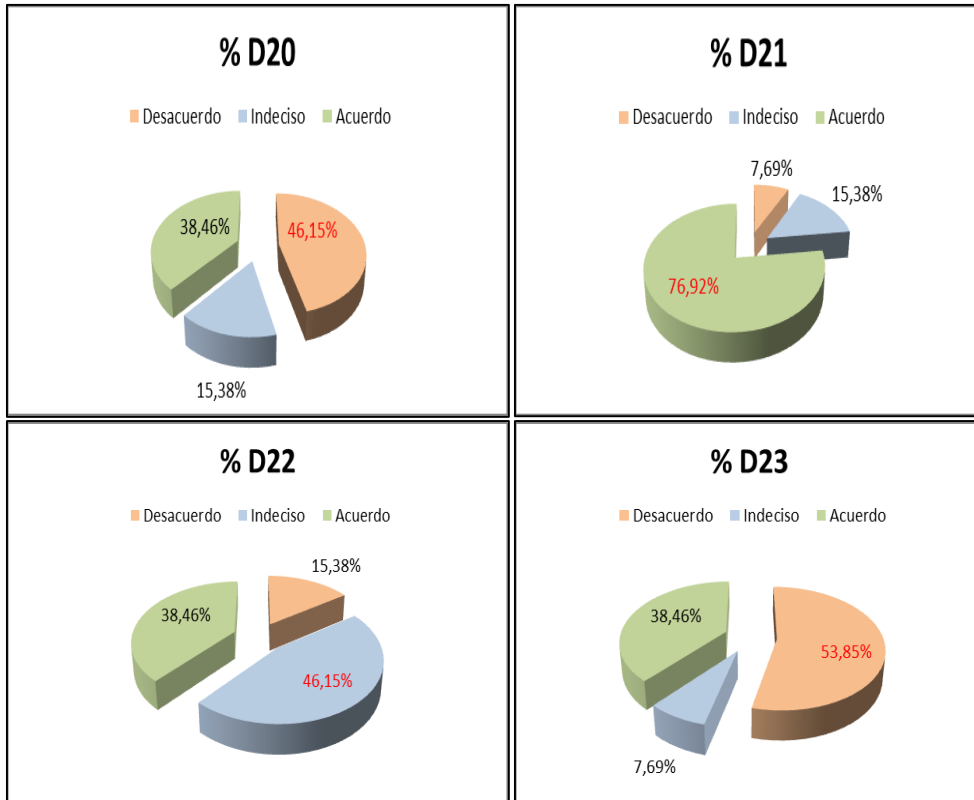
6.2. Anexo II. Distribución porcentual declaraciones agregadas Bloque 1



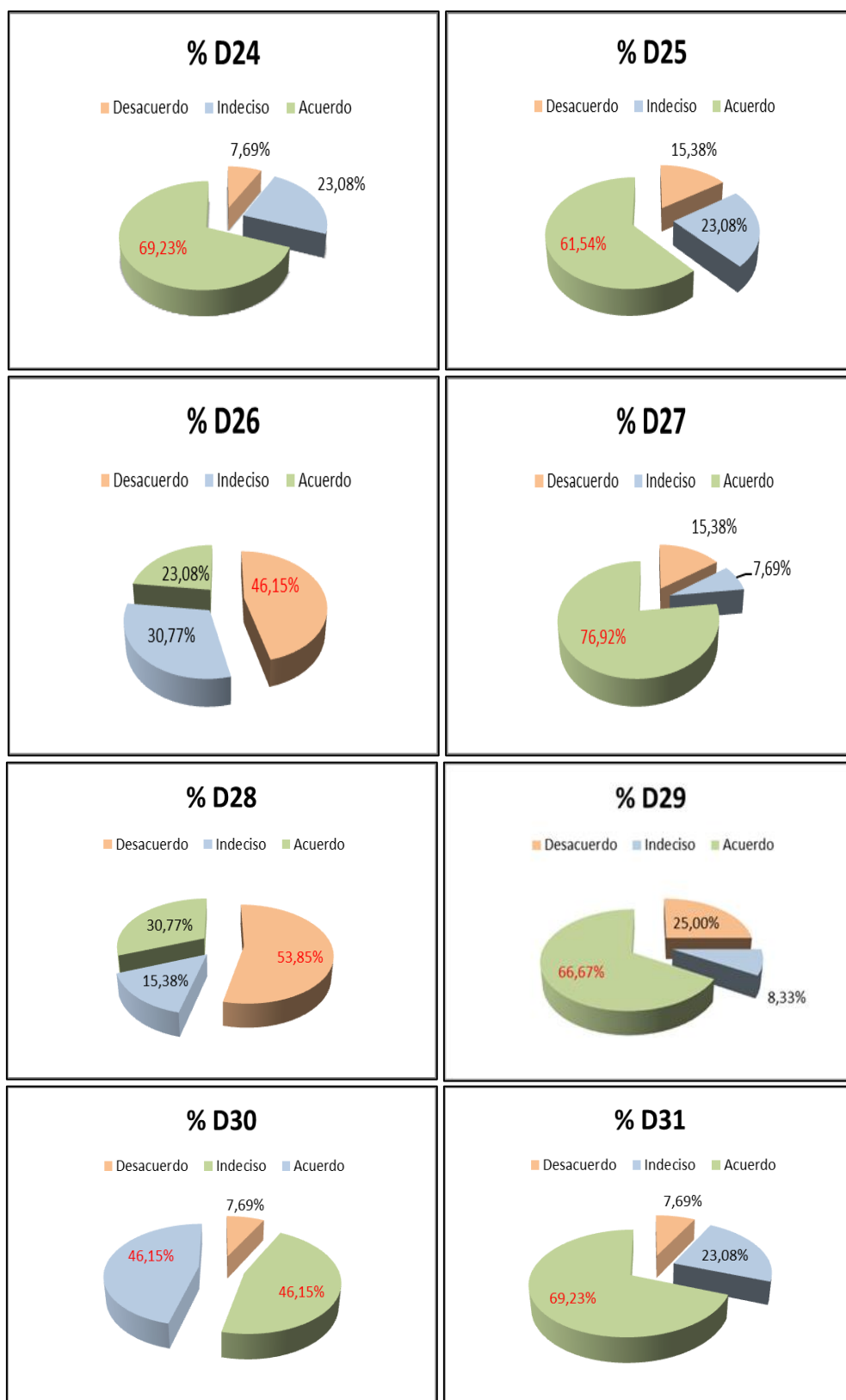


6.3. Anexo III. Distribución porcentual declaraciones agregadas Bloque 2





6.4. Anexo IV. Distribución porcentual declaraciones agregadas Bloque 3



6.5. Anexo V. Respuestas al primer campo de respuesta libre del formulario

Qué aspectos respetas, valoras positivamente en un profesor y crees que ayudan a que el clima en el aula sea favorable al aprendizaje:

- **Alumno 1.** “Que sea cercano, hable de los mismos temas que nosotros, que no haya diferencias entre él o ella y nosotros y que se prepare las clases”.
- **Alumno 2.** “Que haga clases más divertidas y contar historias que les pase al profesor y así prestamos más atención”.
- **Alumno 3.** “Valoro que de vez en cuando salgamos de la rutina habitual, ya que esto favorece el ambiente y el aprendizaje”.
- **Alumno 4.** “La atención a algunos alumnos, el interés por mejorar, en alguna clases es más agradable que en otras”.
- **Alumno 5.** “Que sea divertida la clase, que no sea siempre lo mismo, con distintas actividades”.
- **Alumno 6.** “No mandar demasiadas tareas para casa. No reñir por cosas insignificantes”.
- **Alumno 7.** “Que sean cercanos a los alumnos”.
- **Alumno 8.** “Que sea agradable y que de la clase de un modo entretenido”.
- **Alumna 9.** “Que el profesor prepare las clases para nosotros. Que nos ayude en todas las dudas. Que sean educados y flexibles”.
- **Alumna 10.** “Que no sea muy serio, ni autoritario, que nos cuente anécdotas o cosas interesantes, que te ayude si tienes problemas y que haga todo lo posible para que apruebes una asignatura”.
- **Alumna 11.** “Respeto que ayude a los alumnos y que se preocupe por los alumnos que van mal en su asignatura”.
- **Alumna 12.** “La ayuda y el esfuerzo en ayudarnos. Empatizar con nosotros”.
- **Alumna 13.** “A que un profesor sea cercano, o esté siempre con mala cara y que haga cosas nuevas”.

6.6. Anexo VI. Respuestas al segundo campo de respuesta libre del formulario

Qué actitudes y comportamientos piensas que no debería mostrar un profesor en el aula, y perjudican el buen desarrollo de una clase:

- **Alumno 1.** “Que no diga, hoy no me apetece dar clase (nos pasa) y que tampoco un día se motive a dar temario nos mande mucho para casa, porque aparte de ésta, tenemos otras 8 o 9 asignaturas”.
- **Alumno 2.** “Que sea borde y esté riñendo todo el rato. Y que no le tenga manía a ningún alumno”.
- **Alumno 3.** “Creo que hacer siempre lo mismo es aburrido, y el que “te den la chapa” también, ya que acabas desconectando”.
- **Alumno 4.** “Que cuando se pregunta algo algunas asignaturas no nos respondan y eso puede causar una mala postura para el profesor”.
- **Alumno 5.** “No reñir siempre a los mismos, porque hay personas que hablan mucho pero no se les dice nada por el hecho de que son buenos estudiantes”.
- **Alumno 6.** “Enfado y ansiedad”.
- **Alumno 7.** “Sean respetuosos, amables y simpáticos”.
- **Alumno 8.** “Que no deje expresarse al alumno y que de la clase muy aburrida”.
- **Alumna 9.** “No debería tener favoritismos entre los niños. No cumplir muchas normas del centro”.
- **Alumna 10.** “Que grite mucho o que se enfade fácilmente, que insulte a algún alumno porque está enfadado”.
- **Alumna 11.** “Pienso que no debe de haber favoritismos”.
- **Alumna 12.** “Pasar de todo, de nosotros y de nuestros problemas”.
- **Alumna 13.** “Que a veces no se tome todas las cosas a pie de la letra y sea motivador pero que estemos más a gusto en clase”.

6.7. Anexo VII. Respuestas al tercer campo de respuesta libre del formulario

Observaciones adicionales:

- **Alumno 1.** “Si cumple algunas de las indicaciones que he escrito, me parecerá un profesor bastante bueno y yo tendría ganas de dar clase con él”.
- **Alumno 2** no responde.
- **Alumno 3.** “He hecho esta encuesta reconociendo que aunque no todos los profesores son iguales, ni todas las asignaturas tampoco. He hecho un punto intermedio pensando en todas”.
- **Alumno 4** no responde.
- **Alumno 5** no responde.
- **Alumno 6.** “Se aprende más si el profesor es más animado e interactúa con los alumnos”.
- **Alumno 7** no responde.
- **Alumno 8** no responde.
- **Alumna 9** no responde.
- **Alumna 10** no responde.
- **Alumna 11** no responde.
- **Alumna 12** no responde.
- **Alumna 13.** “Yo creo en ocasiones no se usa los mismos criterios a la hora de poner notas, amonestaciones si no que hay profesor que si tiene favoritos alumnos”.