

La autoridad en la era inclusiva: un estudio de caso con niños y niñas de educación primaria

Irene CORRES-MEDRANO
Pilar ARISTIZABAL
Nagore OZERINJAUREGI

Datos de contacto:

Irene Corres-Medrano
Universidad del País Vasco
irune.corres@ehu.eus

Pilar Aristizabal
Universidad del País Vasco
p.aristizabal@ehu.eus

Nagore Ozerinjauregi
Universidad del País Vasco
nagore.ozerinjauregi@ehu.eus

Recibido: 05/02/2021
Aceptado: 27/01/2022

RESUMEN

El presente trabajo reflexiona sobre el lugar que hoy ocupa la autoridad en el contexto educativo, particularmente en las escuelas que presentan mayor segregación étnico-cultural. Se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué prácticas desarrolla el profesorado para abordar la resolución de conflictos y garantizar una adecuada convivencia en el contexto de aulas diversas? ¿cómo se ejerce la autoridad en dichas aulas? Para intentar responder a estos y a otros interrogantes relacionados con esta problemática, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo en tres centros escolares de Vitoria-Gasteiz que presentan un alto nivel de segregación étnico-cultural. Los instrumentos empleados para la recogida de la información han sido la observación participante y la entrevista. Los resultados indican que cada vez se tiende más a un estilo de autoridad democrático, a través del cual se razonan y consensuan las normas con el alumnado. Sin embargo, a pesar de la buena voluntad del profesorado, se ha constatado que en momentos críticos aún se recurre al refuerzo y otras medidas punitivas (uso de la amenaza, castigo, etc.), medidas que pedagógicamente no pueden considerarse adecuadas. Se concluye que la disciplina debe basarse en el respeto mutuo y los límites, dirigidos a promover la reflexión y el pensamiento crítico, siempre con un fin pedagógico. Asimismo, se destaca la necesidad de impulsar una formación continua que garantice un adecuado desarrollo personal del profesorado que facilite la gestión de los límites en contextos desaventajados.

PALABRAS CLAVE: Autoridad docente; Segregación escolar; Escuela; Inclusión.

Authority in the inclusive age: a case study with primary school children

ABSTRACT

This paper reflects on the place that authority occupies today in the educational context, particularly in schools with greater ethnic-cultural segregation. It aims to answer the following research questions: what practices do teachers develop to address conflict resolution and ensure adequate coexistence in the context of diverse classrooms? How is authority exercised in these classrooms? In order to try to answer these and other questions related to this problem, a qualitative research was carried out in three schools in Vitoria-Gasteiz with a high level of ethnic-cultural segregation. The instruments used for the collection of information were participant observation and interviews. The results indicate that there is an increasing tendency towards a democratic style of authority, through which rules are reasoned and agreed upon with the students. However, despite the willingness of teachers, it was found that at critical moments, reinforcement and other punitive measures (use of threats, punishment, etc.) are still used, measures that cannot be considered pedagogically adequate. It is concluded that discipline should be based on mutual respect and limits, aimed at promoting reflection and critical thinking, always with a pedagogical purpose. It also highlights the need to promote continuous training to ensure adequate personal development of teachers to facilitate the management of limits in disadvantaged contexts.

KEYWORDS: Teacher authority; School segregation; Schools; Inclusion.

Introducción

La educación escolar tiene una gran responsabilidad social, ya que facilita a las nuevas generaciones su desarrollo personal en todas las dimensiones y promueve la construcción y mejora de la sociedad a partir del entorno más próximo (Díaz & Conejo, 2012). Por ello, ante los cambios sociales producidos en la actualidad, resulta imprescindible un cambio en la concepción del centro educativo. Éste debe estar abierto a la diversidad y ser capaz de acoger y responder a las necesidades de todo el alumnado. Sin embargo, al hablar de diversidad cultural, por más que pese, resulta inevitable hablar de segregación. Murillo y Martínez-Garrido (2018), alarman sobre índices de segregación escolar extremos en España, encontrándose algunas comunidades autónomas de la península entre las más altas de Europa. En el caso del País Vasco, encontraron una situación de segregación escolar media, es decir, 0,33 según el índice de Gorard y 0,29 según el de Aislamiento recogidos por estos autores. En el caso de los centros participantes en este estudio, son centros con concentraciones de alumnado inmigrante superiores al 70%.

Convivir en la segregación resulta complejo, más aún cuando el sistema educativo no está capacitado para combatir las desigualdades sociales. Es por ello, que

numerosos niños y niñas ven comprometido su desarrollo, siendo vulnerados sus derechos humanos. Considerando los cambios vertiginosos que se están dando en nuestra sociedad, en opinión de García-Raga et al. (2017) es necesaria una reforma educativa que actualice las respuestas educativas frente a la mejora de la convivencia y configuración de una ciudadanía democrática.

En este escenario en el que la complejidad se acrecienta cada vez más, Tallone (2011) sostiene que la autoridad docente está en búsqueda de un nuevo reconocimiento que le otorgue legitimidad. Para ello resulta oportuno hacerse eco de las palabras de Freire (2002):

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. (pp. 79-80)

Educación inclusiva para combatir la segregación

La segregación escolar representa una barrera para avanzar hacia un sistema educativo diverso, equitativo y justo para todo el alumnado (Duoduo & Xiaogang, 2022). Este fenómeno en aumento en los últimos años en numerosos países, no solo afectan a escuelas concretas, sino que vincula a los diferentes centros educativos de una zona, reduciendo tanto la heterogeneidad social y étnica dentro de las escuelas como la composición homogénea entre las escuelas en la misma zona (Collet-Sabé, 2019). La imposibilidad de elegir escuela con la libertad, a la postre, genera situaciones de segregación escolar por nivel socioeconómico que desembocan en una falta de igualdad real de oportunidades. Por lo tanto, la segregación escolar, es uno de los indicadores de falta de equidad educativa (Murillo et al., 2018).

En la coyuntura actual, en la que la sociedad atraviesa una profunda crisis, el papel de las escuelas debe ser más socializador aún, facilitando la inclusión social real de todo el alumnado, con sus características particulares. Este cometido se ve dificultado por los cambios sociales que acarrear procesos de exclusión social a los que, esferas cada vez más amplias de nuestra sociedad, e incluso países enteros, están destinados (Astor & Benbenishty, 2018; Echeita, 2018). Con todo ello, desde las escuelas se trabaja para dar respuesta a una comunidad educativa plural mediante los recursos disponibles y las propias competencias del profesorado, todo ajustado a las políticas pedagógicas vigentes (Messiou & Ainscow, 2020). Pero esto no se soluciona con cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar (disminución de contenidos, sustitución de objetivos), más bien implica cambios cualitativos en lo que respecta a la concepción de la educación.

Para hacer frente a dichos cambios, es necesario cambiar la mirada y caminar hacia una educación inclusiva que tenga en cuenta diversos aspectos psicosociales, como son las características individuales de los niños y de las niñas y de su entorno y que se adapte a sus necesidades personales, psicológicas o sociales (Arnaiz, 2011). Durán y Giné (2011) entienden la educación inclusiva como un proceso de capacitación de los

sistemas educativos para atender a la diversidad del alumnado en el que resulta primordial impulsar el desarrollo profesional de todos sus agentes educativos. Ese proceso requiere la implicación personal y moral del profesorado al ser una pieza clave para el desarrollo de las escuelas inclusivas.

Según Campa y Contreras (2018) los aspectos psicosociales básicos relacionados con los procesos de inclusión son las actitudes, la cultura inclusiva y la práctica docente, que deberán ser considerados a la hora de desarrollar procesos de inclusión en el contexto educativo. Así, se podrán evitar las consecuencias de la segregación escolar, que se pueden manifestar como fracaso escolar, como intolerancia a los límites y a la frustración, agresividad y problemas de autonomía o inseguridad (Rincón-Perdomo, 2019).

Conviviendo en la diversidad: los conflictos, la necesidad de normas y la autoridad

Todas las personas somos diferentes desde muchos puntos de vista: sistema de valores, creencias, intereses, ideologías, etc. Por ello, resulta necesario entender que la diferencia y la diversidad constituyen una fuente de enriquecimiento. Sin embargo, en ocasiones, surgen divergencias y conflictos derivados de la convivencia que pueden generar agresividad o incluso violencia.

Existen diferentes formas de violencia escolar (Astor & Benbenishty, 2018). Según Balsells (2003), por un lado, destacan los actos disruptivos relacionados con la indisciplina que suelen darse dentro del aula como impuntualidad, no hacer los deberes, hablar mientras el profesor o profesora explica, malas posturas, o hablar y enviar mensajes con el móvil. Por otro lado, se refiere a la violencia propiamente dicha. Dicha violencia puede ser física, verbal y psicológica y puede ser dirigida al profesorado mediante insultos, agresiones, burlas...o a sus iguales a través del maltrato entre iguales. También puede ir dirigida a los bienes con acciones como robar material escolar, romper instalaciones, quemar material, inutilizar cerraduras etc. o a la institución a través del absentismo, faltas injustificadas, rechazo escolar, etc. Gordillo et al. (2014) identifican 3 tipos de conductas disruptivas en el aula:

- Conductas que interrumpen el estudio como hablar o molestar a sus compañeros(as), hacer ruidos molestos o gritar en clase, caminar por el aula sin permiso, hacer tareas distintas a las asignadas por el profesorado, etc.
- Conductas que muestran falta de responsabilidad del estudiante como sustraer cosas de los demás, ausentarse de clase indebidamente, evadir responsabilidades y cuando el docente las solicita, desentenderse, etc.
- Conductas que perturban las relaciones sociales en clase, tales como agredir físicamente a sus pares, utilizar lenguaje soez e insulta a sus pares y/o al profesorado.

Estos actos disruptivos, muchas veces son consecuencia de la fragilidad en el vínculo con las personas de referencia (Krause & Smith, 2022; Rivadeneira-Díaz et al., 2019). Esta labilidad en el vínculo a veces genera consecuencias trágicas, como pueden ser las agresiones, las trasgresiones, etc. En resumen, hablamos de las consecuencias de una ruptura del lazo social y de los efectos que conlleva en el psiquismo (Ubieto, 2009).

Para poder armonizar la convivencia de tantas realidades heterogéneas, es ineludible la implantación de estrategias que ayuden a regular esa diversidad (Gutiérrez-Méndez & Pérez-Archundia, 2015). Estas estrategias son parte de la cultura escolar entendida como el conjunto de principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas que delimitan formas de hacer y de pensar en forma de tradiciones, regularidades y reglas que proporcionan estrategias para integrarse en el contexto escolar, para llevar a cabo las tareas cotidianas y para sobrevivir a las sucesivas reformas (Davis et al., 2021; Viñao, 2002). Aprender a convivir, es pues, uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo actual, especialmente en aquellas escuelas que cuentan con mayores tasas de alumnado en riesgo de exclusión social (Grau et al., 2016; Tijmes, 2012).

Reflexionando sobre la autoridad en la escuela

Si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina; si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética. (Freire, 2002, p. 140).

Hasta hace relativamente pocos años, el profesorado representaba para el alumnado una autoridad incuestionable. Actualmente, en la sociedad posmoderna de la información, se menoscaba esa autoridad hasta ahora absoluta. Hoy, el conocimiento está en las redes, por lo que, de la mano de Internet, el saber profesional es cuestionado de manera que tanto las familias como las escuelas tienen dificultades en el ejercicio de la autoridad (Elzo, 2009; Fernández-Enguita, 2007).

El nuevo concepto de responsabilidad parental ha sustituido a la noción de autoridad parental (García-Sánchez & Guerrero-Barón 2011), estableciendo otras dinámicas en las relaciones familiares que han generado una crisis en lo que respecta a la representación de la autoridad. Ahora las familias y el profesorado se posicionan en igualdad y horizontalidad con niños, niñas y adolescentes. Como resultado, las nuevas generaciones, presentan dificultades de autocontrol y tolerancia a la frustración (Bonet et al., 2020; Di Segni, 2019).

El papel del profesorado está siendo fuertemente transformado, viéndose desacreditado y humillado económica y profesionalmente (Carrasco & Luzón, 2019; Fernández-Enguita, 2007). Pero paradójicamente, al mismo tiempo, el profesorado es instado a ejercer la función suplente de un discurso educativo y estructurador, que parece haber perdido soporte en las familias y en la sociedad en general (Recalcati, 2016). Una consecuencia de esta contradicción es la postura defensiva de los propios profesionales, ya que el miedo se convierte en característica condicionante de la relación educativa (Ubieto, 2012).

Abrate et al. (2015) subrayan que resulta complicado lograr concretar semánticamente el concepto de autoridad, debido a su proximidad con otros conceptos similares, particularmente el de poder. El concepto de poder tiene numerosas connotaciones asociadas a la violencia, al dominio, a la disciplina y a la coerción y está fundamentado en una relación asimétrica y jerárquica; la autoridad, por su parte, se

distancia del autoritarismo por ser reconocida y aceptada voluntariamente, pudiéndose hablar de una obediencia libre (Plaza de la Hoz, 2018) y asociándose con la educación en libertad y en responsabilidad.

Igualmente, se puede entender la autoridad asociándola a la disciplina como una serie de normas que garantizan la convivencia democrática, los derechos de los diversos agentes educativos y el bienestar de la colectividad (Martí, 2009), pero también como forma de autodomínio, que permite a una persona conducirse de tal manera que alcance sus objetivos a pesar de las dificultades (Sánchez, 2006). En los tiempos de transformación actuales, se hace preciso cuestionar los espacios sociales vigentes, dejar ir lo que ya no tiene sentido, para poder dar un lugar a algo por venir, que quizás sea una “autoridad en igualdad” (Greco, 2007, p. 68). Ello, lejos de negar el lugar del profesorado y de su autoridad, invitan a repensarlo desde otra óptica.

La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede hacer es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad. Hay muchas ocasiones en las que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. (Freire, 2002, p.81)

Desde esta perspectiva se opta cada vez más por modelos normativos adaptados a las características del contexto escolar que permitan generar un espacio prosocial y constructivo más que restrictivo (Herrera et al., 2014; Manzano et al. 2021), así como la capacitación del profesorado en torno al manejo de estrategias de mediación dirigidas a la participación (Muñoz et al., 2014; Vega, 2009). Es decir, se confiere a la autoridad un carácter predominantemente preventivo, imperando el rol educador y abogando por un estilo democrático que requiere del uso de la disciplina inductiva cuyo final deseable es que cada persona construya su autonomía moral.

Los manuales de regulación de la convivencia escolar son reconocidos como instrumentos normativos que guían las relaciones entre las personas de una comunidad educativa, a fin de evitar la arbitrariedad en la imposición de la disciplina y el uso de sanciones sin fines de capacitación (Kröyer et al., 2012; Nail et al., 2018).

Con la intención de brindar apoyo físico y emocional al alumnado, resulta pertinente elaborar una recopilación de los principales aspectos que benefician el clima del aula (Murillo et al., 2011):

- Ambiente ordenado y orientado al trabajo.
- Relaciones de respeto y cariño del profesorado hacia el alumnado, considerando aspectos emocionales y reconociendo logros, actitudes y comportamientos.
- Buenas relaciones entre el alumnado, ausencia de violencia física y verbal, así como de situaciones de discriminación y marginación. La mediación en los conflictos por parte del profesorado considerando circunstancias, emociones y sentimientos del alumnado, modela formas de comunicación y relación adecuadas para expresar y enfrentar sus diferencias.

- Existencia de reglas justas, claras, en lo posible comprendidas y elaboradas por el alumnado que favorecen el autocontrol y la autodisciplina entre los niños y niñas.
- Ambiente físico placentero que incluye la exhibición del trabajo del alumnado, que contribuye a desarrollar la autoestima y un sentido de pertenencia e identidad con la clase y la escuela.

Se puede concluir que la disciplina democrática y negociada consiste en la gestión y regulación de las emociones, resaltando su papel en la toma de decisiones, en la autorregulación y en la convivencia escolar.

Con este estudio se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué prácticas desarrolla el profesorado de los centros observados para abordar la resolución de conflictos y garantizar una adecuada convivencia en el contexto de aulas diversas? y ¿cómo se ejerce la autoridad en dichas aulas?

Método

La metodología de este estudio de caso es cualitativa. Desde una perspectiva etnográfica se pretende dar un sentido y un significado a las interacciones (Lecompte & Goetz, 1993) entre el alumnado y las personas profesionales de la educación que forman la comunidad educativa y a cómo se regulan dichas interacciones en el marco de una escuela inclusiva atenta con la diversidad cultural.

Participantes y contexto del estudio

En el estudio han participado tres centros públicos de Educación Primaria Obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Al seleccionar los grupos de informantes se ha tenido en cuenta a aquellos centros escolares públicos donde hay un alto índice de segregación escolar. Por ello, el trabajo de campo se ha llevado a cabo en contextos escolares caracterizados por atender a alumnado en situación vulnerable.

Este trabajo contó con la participación de un total de 177 personas, de las cuales 33 son profesionales y 144 son niñas y niños escolarizados en 3º y 4º de primaria con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad.

Las 33 personas profesionales pertenecen al equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y consultor/a), profesorado educativo (profesorado tutor, profesorado específico, etc.) y profesorado de apoyo educativo. Todas estas personas, son las que están conectadas diariamente con las dificultades que se pretenden recoger en este estudio.

Atendiendo a los aspectos éticos y legales del estudio y para velar por sus derechos todas las personas han participado voluntariamente tras ser informadas de los objetivos del estudio y las técnicas e instrumentos a utilizar a través del proceso del consentimiento informado. En el caso del alumnado éste ha sido otorgado por escrito por su representante legal (padres, madres, tutores); omitiendo la información referida a los menores cuyas familias denegaron su autorización.

Tabla 1*Relación de las personas participantes*

Centro escolar	Curso	Participantes		
		Alumnado		Profesorado
A	3º	25	4	Profesorado común: 6
	4º	23	2	
B	3º	25	1	Profesorado común: 8
	4º	24	2	
C	3º	25	2	Profesorado común: 5
	4º	22	3	

Fuente. Elaboración propia

Recogida de información

La información se ha recogido mediante la observación participante y la entrevista. A pesar de que la observación sea emergente, para facilitar la recogida de la información se ha partido de unas categorías previas a partir de las dimensiones quién, qué dónde y cuando. Respecto a las entrevistas, se les ha preguntado sobre el clima de convivencia en el centro escolar y en el aula y sobre la repercusión que ello tiene en su trabajo. Se ha preguntado también sobre los motivos más comunes de conflicto y sobre las estrategias utilizadas para la resolución de los mismos. La observación se ha realizado durante 3 meses, con un total de 90 sesiones de trabajo (30 sesiones en cada centro escolar) en espacios de aula, comedor y recreo. Las entrevistas se llevaron a cabo una vez finalizada la observación en las instalaciones de los centros educativos.

La credibilidad de una investigación cualitativa se obtiene cuando a través de observaciones y conversaciones prolongadas se recoge información posteriormente reconocida por las personas participantes como una aproximación a lo que sienten y piensan (Salgado, 2007). Siguiendo los criterios de credibilidad para una investigación cualitativa (Korstjens & Moser, 2018) se han resguardado las notas de campo, usando las transcripciones textuales de las entrevistas y considerado la presencia de la persona investigadora respecto a los datos.

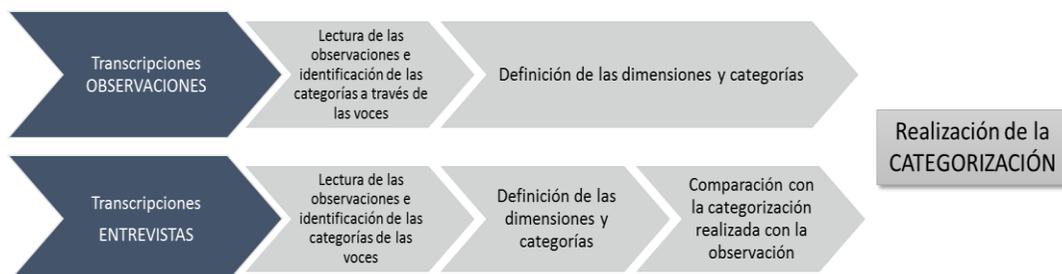
Análisis y codificación de la información

Todos los datos recabados a través de la observación se registraron mediante el diario y después se transcribieron. Y respecto a las entrevistas éstas se grabaron y se transcribieron.

Para facilitar el análisis de la información recabada se ha construido un sistema categorial, que se ha utilizado también para estructurar el discurso del apartado de resultados (ver Figura 1).

Figura 1

Transcripción de observaciones y entrevistas



La información se ha analizado mediante el software NVIVO 12 organizando las observaciones recogidas mediante una codificación axial (Monge, 2015; Strauss & Corbin, 1994). La herramienta de análisis utilizada ha sido el sistema categorial recogido en la tabla 2:

Tabla 2

Herramienta de análisis: sistema categorial

Categorías	Indicadores nivel I	Indicadores de nivel II
Establecimiento de normas de convivencia	Mensajes de la profesora (orales)	
	Uso de carteles	
Establecimiento de límites	Comunicación verbal	Mensajes explícitos
		Mensajes implícitos
	Comunicación no verbal	Uso de onomatopeyas
		Gesticulación, postura corporal
		Refuerzo
	Negativo	Positivo
		Cambio de sitio
Retirada de material		
Amenaza		
Hacer caso omiso		
Otras formas de establecer el orden	Uso de rincones	Terminar con la actividad
		Castigo
	Aprendizaje cooperativo	Para tranquilizarse
	Estilo democrático	Para llegar a acuerdos
		Reunión al término de la clase
	Feedback o devolución	
	Promover la responsabilidad, el respeto y la empatía	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para preservar el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes, la información se ha codificado utilizando unos códigos donde se especifica el perfil de la persona participante (Al: alumnado; Coor: Coordinadora; Ec: Educador/a; PrT: Profesor/a tutor/a; PrE: Profesor/a especialista; PrP: Profesor/a en prácticas; PrA: Profesor/a de apoyo; PrS: Profesor/a sustituto/a; Dr: Director/a; JfE: Jefe/a de estudios y Ct: Consultor/a); el centro escolar y el espacio (CA: Centro A; CB: Centro B; CC: Centro C; P: Patio y C: Comedor) y la técnica de recogida de la información (D: diario de campo y E: entrevista semiestructurada).

Resultados

En los contextos educativos observados caracterizados por la segregación escolar, son frecuentes las conductas disruptivas, fuente de un alto nivel de estrés. Por ello, es necesario el establecimiento de normas que garanticen la convivencia y el bienestar de las personas en el centro escolar y que contribuyan a la regulación paulatina de la conducta. En lo que respecta a la socialización, a la disciplina y a las acciones dirigidas a garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia se han podido ver diferentes estilos en cada uno de los centros observados. En primer lugar, las medidas dirigidas a recordar las normas que establecen los centros para garantizar el bienestar de todas las personas; en segundo lugar, actuaciones dirigidas a corregir conductas inadecuadas como cuando no se respetan los límites o las normas de convivencia acordadas y, por último, otras formas de establecer el orden o buenas prácticas dirigidas a prevenir situaciones conflictivas.

Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia

Las normas de convivencia obedecen a reglas generales, consensuadas y establecidas en el conjunto de nuestra sociedad en general y en la comunidad particular a la que pertenece el/la menor. En muchas ocasiones, si no es en la totalidad de las veces, estas normas están apoyadas en valores morales propios de nuestra sociedad como muestra la siguiente voz.

Sí, tenemos unas normas en clase con unas consecuencias y eso lo tienen que cumplir. Sobre todo, están basadas en el respeto. Simplemente en eso, en respetarnos los unos a los otros. [PrT2, CA, E4]

El recordatorio del cumplimiento de las normas dentro del aula es constante, bien por medio de mensajes verbales o escritos se recuerda constantemente la norma social, esto es, cómo deben comportarse, cómo deben actuar en el aula etc. bien a la hora de participar en clase, bien al pasar de una actividad a otra.

Tere, la tutora, de manera imperativa, les recuerda algunas normas: no pueden sacar el libro de Natur, la siguiente asignatura, hasta entregar el examen; no pueden levantarse; tienen que levantar la mano. [PrT, 3º, CA, D]

Pero también fuera del aula tanto en el comedor como en el patio, puntos de entrada y de salida, gimnasio, pasillos, etc., el recuerdo de la norma es constante:

Una profesora explica que el fútbol algunos días está prohibido para propiciar otras actividades, esta norma está dentro del Plan de Coeducación. [CB, C, D]

El recuerdo de la norma se hace también, mediante el uso de carteles. A menudo, son elaborados con la participación del alumnado utilizando material habitual como cartulinas, rotuladores, pegatinas, etc. y se colocan en la puerta de clase o en lugares

visibles en los espacios comunes. En muchos de estos carteles se resaltan los comportamientos positivos, como cuidar a las amigas y amigos o el derecho a participar en el juego de todas las alumnas y alumnos.

En otro cartel se recoge la normativa del patio y las consecuencias en caso de incumplimiento: "Normas del patio y sus consecuencias". Normativa: siempre hay que cuidar de los/as amigos/as; quien quiera jugar siempre tendrá opción; los grupos/equipos hay que equilibrarlos adecuadamente. Consecuencias en caso de incumplimiento: quien no cuide deberá abandonar el juego; quien no permita jugar deberá abandonar el juego. [CA, 4º, D]

Por el contrario, algunos de estos carteles están escritos en clave negativa subrayando lo que "no" deben hacer.

Observo los adornos de la clase. Tienen diferentes carteles escritos por ellos y por ellas, son diferentes listados sobre el buen comportamiento: uno se titula "Respeto": 1. No jugar en clase; 2. Hablar en euskera; 3. No robar...; otro cartel se titula "No insultos/ofensas!": 1. No pegar; 2. No gritar; 3. No insultar; 4. No decir palabrotas. [CC, 4º, D]

Establecimiento de límites. Refuerzo positivo, refuerzo negativo y castigo

En el día a día se ha podido observar cómo constantemente, de diferentes formas, se establecen límites. Frecuentemente, el establecimiento de los límites es explícito a través de la comunicación verbal. La finalidad suele ser poner orden y lograr un clima tranquilo en clase.

Lidia, la tutora, llama al silencio mediante las palabras, "callaos por favor" y pone orden "espera Israel". Surte efecto. [PrT, 4º, CA, D]

También es muy habitual por parte de la persona tutora, la utilización de la comunicación no verbal, mediante la mirada, los gestos faciales, la gesticulación con las manos o la postura corporal. Eso conlleva una previa comprensión y asimilación de esos gestos convencionales, que resultan disuasorios para el alumnado.

Tere, la tutora, le pone límite, pero con la mano, no habla. [PrT, CA, 3º, D]

Todos y todas las alumnas tocan la flauta. El profesor les hace "Stop" con la mano y se detienen. [PrE, CB, 3º, D]

Igualmente, el uso de onomatopeyas o de diferentes sonidos es bastante frecuente a la hora de establecer el orden, por parte del profesorado.

En este momento, se altera el ambiente, pero con un "¡Shhh!" de Tere, la tutora, vuelven a la calma. [PrT, CA, 3º, D]

Marimar, la tutora, silva brevemente pero fuerte y automáticamente se callan. [PrT, CC, 4º, D]

También se ha podido apreciar como el refuerzo continúa siendo una práctica habitual. En particular, el uso del refuerzo positivo, como por ejemplo el uso de halagos o el uso del aprendizaje vicario de Bandura, técnica a través de la cual con el fin de aumentar la probabilidad de una conducta se señalan comportamientos considerados adecuados que la persona adquiere como propios como consecuencia de la observación y la imitación. El uso de "la Economía de Fichas" u otras técnicas similares que conllevan la recompensa material tras lograr algún éxito, ya sea comportamental o académico y el refuerzo individualizado, son otras de las técnicas empleadas habitualmente en el contexto escolar para reforzar conductas que se consideran positivas:

Este año, por ejemplo, hemos hecho “El Club de los/as Valientes”. A la campaña le llamamos “Insultos No” y lo que les exigíamos a ellos era respeto. En una plantilla semanal poníamos un tick verde a aquel que durante el día había respetado a sus compañeros, a los profesores, etc. Luego, nos metimos en cuatro subobjetivos dentro del respeto: hablar bien (no chillando, no despreciando a los demás...); no pegar obviamente; no insultar y no romper las dinámicas. [PrT1, CC, E15]

El refuerzo positivo, se ha empleado también en situaciones como realización de exámenes (momento de entrega y momento de publicación de calificaciones...), realización de actividades en clase, etc.:

Realizan conjuntamente un dibujo en un papel formato DIN A3. Al terminar se lo muestran a Lidia, la tutora, y ésta les felicita. [PrT, CA, 4º, D]

Mónica, la profesora, le choca la mano y le dice con ímpetu “¡Libre!”. [PrS, CA, 4º, D]

El refuerzo negativo, de evitación o retirada de un estímulo aversivo, se usa para disminuir la probabilidad de una conducta. Por lo tanto, está directamente relacionado con la aparición de conductas disruptivas por parte del alumnado.

En estos momentos complicados en los que la autoridad se ha visto cuestionada, es decir, la norma o el límite previamente fijado cae o no llega a funcionar, a veces los intentos de su restablecimiento por parte del profesorado se ven frustrados. En estas situaciones de dificultad de manejo el profesorado ha podido recurrir al uso de la amenaza, advirtiéndoles de penalizaciones en la calificación o retirada del material si no cesan con la acción indeseada:

El profesor de inglés les advierte: “A quien hable un 0,5 punto menos”. Parece funcionar. [PrE, CC, 4º, D]

Hacer caso omiso o mostrar indiferencia, es otra de las actitudes que suele adoptar el profesorado, ante la falta de respuesta por parte del alumnado:

Iñaki se va de clase pegando un portazo y comienza a hacer un ruido molesto con la puerta, dando pequeños golpes de manera repetida. Lidia, la tutora, hace caso omiso y continúa atendiendo el resto de la clase. [PrT, CA, 4º, D]

Por último, parte del profesorado suele recurrir al castigo como medida sancionadora ante comportamientos disruptivos en la clase. En algunas situaciones, en las que el alumno o la alumna persiste con la conducta no deseada por parte del profesorado, a veces se le retira el material de trabajo para erradicar la conducta no deseada:

Finalmente, Tere, la tutora, le quita el ajedrez a Peru diciéndole, “¡Vale ya!”. [PrT, CA, 3º, D]

Bassim y Dylan se pelean por el sitio. Dylan se ha ausentado un momento y Bassim se ha sentado en su sitio. Cuando Dylan regresa a su sitio, comienzan a empujarse. Fede, el tutor, les pone límite a los dos, retirándoles las sillas. [PrT, CC, 3º, D]

En ocasiones puntuales en las que el límite ejercido ha fallado y el nivel de estrés es elevado, suele ser habitual también que el profesorado decida terminar con la actividad propuesta o incluso decida no realizarla antes de que haya comenzado:

El profesor de educación física se molesta, recoge los aros y con semblante serio les dice que finalmente no van a hacer la actividad. [PrE, CB, 3º, D]

En esos casos, para romper con la acción indeseada, también se suele optar por sacar a la persona del grupo o cambiarla de sitio. En otras ocasiones incluso se le cambia de clase:

*Marimar, la tutora, explica la ficha que tienen que hacer y realiza algunos cambios en la distribución de algunos sitios, como de Samuel, Ibon, Khaled y Darío. Coloca a estos alumnos separados, cada uno en un grupo. [Al, CC, 4º, D]
De repente, viene otro niño de la clase de al lado, castigado y le colocan en la esquina. [Al, CA, 3º, D]*

Otras estrategias de establecer el orden en la escuela

Para prevenir situaciones conflictivas, hemos observado una serie de estrategias que resulta de interés mencionar, como son: la introducción de rincones en las aulas y el aprendizaje cooperativo para garantizar un buen funcionamiento en los grupos de trabajo. Por último, se ha constatado que predomina la tendencia del profesorado a explicar y razonar las normas, promoviendo la empatía y el respeto entre el alumnado, es decir a aplicar la disciplina inductiva.

Los conflictos son muy puntuales actualmente y la verdad es que se cortan enseguida.

Sobre todo, hablando, es que es hablando como tenemos que hacerlo. [PrT2, CA, E4]

En algunos de los centros observados se ha introducido un “Rincón para tranquilizarse” señalado en el aula, donde el alumnado puede “aislarse” durante unos momentos cuando se encuentra en estado de nerviosismo o agitación con el fin de relajarse. En esos rincones se han colocado unos cojines, muñecos, etc., y es un espacio al que niñas y niños acuden cuando se sienten enfadados para tranquilizarse.

Otro cartel indica el uso del espacio para tranquilizarse: “Nuestro rincón para tranquilizarnos: ¿cándo utilizarlo? Cuando estoy enfadado/a; ¿para qué utilizarlo? Para tranquilizarme...; ¿Cómo utilizarlo? Lo vamos a utilizar de uno/a en uno/a... [CA, 4º, D]

En todos los centros han habilitado un espacio, a veces en el rellano de la clase o en una esquina al fondo de la clase llamado “Rincón para llegar a acuerdos” o “de mediación” para la resolución de los conflictos. Es un rincón normalmente dispuesto a la entrada de la clase, donde el alumnado, generalmente por voluntad propia, puede retirarse con el fin de resolver sus conflictos. Cuando su uso no es voluntario y/o autónomo, el tutor o tutora suele promover su uso:

Tere, la tutora, le pone límite a Brigitte y le saca de la clase al “Rincón para llegar a acuerdos” y le habla allí y vuelven a entrar. [PrT, CA, 3º, D]

En algunos centros, mediante el aprendizaje cooperativo se establecen roles, como por ejemplo responsable de mesa o secretaria, que tienen a su cargo el mantenimiento del orden en su grupo:

Hay mucho alboroto y revuelo. Se encuentran recogiendo el material. Gentzane, la tutora, les llama la atención preguntándoles por las personas coordinadoras de cada mesa. [PrT, 3º, CB, D]

Otras maneras de ejercer el límite, de una manera contenedora a nivel emocional, es la devolución, facilitando pacientemente explicaciones y razonando sus respuestas, práctica que promueve el aprendizaje y la capacidad reflexiva del alumnado.

Un alumno, Peru, se sienta mal, su silla únicamente está apoyada sobre dos patas. La tutora le llama la atención y le dice que es peligroso, que se puede caer. [PrT, CA, 3º, D]

También se han observado intervenciones dirigidas a facilitar la toma de conciencia de sus acciones, promoviendo la responsabilidad, el respeto y la empatía hacia sus compañeros/as de clase.

De repente se comienza en escuchar unos chillidos y llantos de una persona provenientes de fuera de la clase. Algunas personas se ríen. Lidia, la tutora, les pone límite: "Por favor, hay una persona sufriendo. Reírse es una falta de respeto". [PrT, 4º, CA, D]

Discusión y conclusiones

La escuela, uno de los principales agentes socializadores, es un contexto social creado sobre y para las interacciones y relaciones humanas. Por lo tanto, la interacción enseñanza-aprendizaje no puede entenderse sin considerar las relaciones personales y el lugar que ocupa el profesorado en ese escenario de diversidad (Cabré et al., 2020) como mediador en los fenómenos que acontecen en cualquier convivencia (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020).

La revisión de las investigaciones (García-Raga et al., 2017; Murillo & Martínez-Garrido, 2018; Murillo et al., 2018) muestra que sea cual sea su naturaleza cultural, cualquier agrupación de personas siempre es diversa, por lo que la implantación de normas democráticas que faciliten la armonía en la convivencia resulta imprescindible. En los centros observados la disciplina y los límites están orientados a promover la reflexión y el pensamiento crítico, siempre con un fin pedagógico. En este sentido, como se ha podido observar, las actitudes del profesorado son relevantes para llevar a cabo una inclusión real.

En relación con eso, en cuanto a los antecedentes teóricos y las evidencias presentadas (Elzo, 2009; Freire, 2002; Tallone, 2011), se constata que la concepción de la autoridad ha cambiado, teniendo hoy un carácter preventivo y predominando el rol educador. Los resultados relacionados con el establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia y el uso de otras estrategias han mostrado que cada vez se tiende más a un estilo de autoridad democrática en la que se razonan y consensuan las normas con el alumnado, todo ello dirigido a ayudar a ordenar el pensamiento y a significar coherentemente todo lo que el alumnado vivencia diariamente que pueda ser motivo de conflicto cognitivo (Messiou, 2019; Ubieto, 2009). Así, se ha comprobado que es constante el recuerdo de las normas tanto de forma oral, como a través de carteles elaborados, la mayoría de las veces, con la participación del propio alumnado, al igual que defiende Sánchez (1996). Asimismo, como se ha podido observar, el aprendizaje cooperativo, la asignación de roles en los grupos, etc. son prácticas cada vez más habituales. Por lo que, unido a la mediación, la aplicación de normas para garantizar la convivencia ha sido recurrente en la práctica diaria del profesorado.

Sin embargo, en el día a día de clase y considerando que los estilos relacionales son múltiples y variados, este estilo democrático no siempre es posible. Se ha observado que, sobre todo en escenas caracterizadas por el conflicto y el desborde por parte del profesorado, aún se sigue recurriendo tanto al refuerzo, positivo y negativo, como a otro tipo de medidas represivas relacionadas con el castigo (uso de la amenaza, hacer caso omiso, etc.) con el fin de establecer el orden, llegando a convertir al profesorado en agente de autoridad (García-Moriyón, 2009). Así, a pesar de la buena voluntad del profesorado, no toda actitud es considerada adecuada en términos pedagógicos. En este sentido, si bien la respuesta educativa a la diversidad del alumnado es una responsabilidad colectiva que requiere la implicación de las instituciones y la instauración de nuevas políticas pedagógicas, la transformación hacia una escuela más justa, hacia una escuela inclusiva, requiere de un nuevo rol docente. Es por ello que el

profesorado es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad (Murillo et al., 2011; Recalcati, 2016).

Para ello, aunque resulte reiterativo, se debe insistir en la necesidad de replantear las normativas y reglamentos de convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva y continuar impulsando la formación en estas materias, pero no dirigidas únicamente al profesorado sino a todo el personal de la institución escolar, ya que en la comunidad educativa urge aunar esfuerzos para progresar en esa vía de cambio hacia una sociedad más justa y democrática (Durán & Giné, 2011; Echeita, 2018).

Pero, la consolidación de una escuela y una educación equitativa resulta imposible sin voluntad política, ya que construir la educación sobre valores de equidad y justicia no solo depende de la formación del profesorado. Esta transformación también implica en las escuelas una reestructuración en el currículum, ambientes de aprendizaje, actitudes, cultura y actividad pedagógica (Campa & Contreras, 2018).

Finalmente, de los resultados obtenidos se deduce que para una educación de calidad e inclusiva, asentada en una convivencia intercultural, sería pertinente continuar investigando por esta línea, “autoridad, segregación e inclusión”, para proseguir afinando los modelos que sustentan la mejora de la convivencia y el clima escolar en los centros educativos de mayor segregación étnico-cultural sin que tenga que convertirse al profesorado en agente de autoridad.

Referencias

- Abrate, L. del C., Juri, M. I. y Van Cauteren, A. (2015). La autoridad pedagógica en la escuela. Decires de los docentes. *Cuadernos de Educación*, 13, 1-13. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16941>
- Alzate-Ortiz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025-038_in21_1.pdf?sequence=1
- Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2018). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.
- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 4(1), 1-9. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm
- Bonet, C., Palma, C. y Gimeno-Santos, M. (2020). Relación entre el maltrato infantil y las habilidades de regulación emocional en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(2), 63-76. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.2.8>
- Cabré, R. J., Luis, N. y Salvador, A. (2020). Relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un reto para la inclusión educativa. En X. García y I. L. Bermúdez (edit.). *Educación Inclusiva. Una escuela para todos* (pp.113- 123). Universo Sur.

- Campa, R. Á. y Contreras, C. R. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 9-24. <https://doi.org/10.14483/16579089.12535>
- Carrasco, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1494>
- Collet-Sabé, J. (2019). Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education, *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 999-1003. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1656909>
- Davis, M. R., Culotta, V. P., Levine, E. A. y Rice, E. H. (2021). *School success for kids with emotional and behavioral disorders*. Routledge.
- Di Segni, S. (2019). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Noveduc.
- Díaz, F. y Conejo, P.A. (2012). La opinión del alumnado sobre las normas de convivencia: estudio de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Ceuta. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 399-413. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377024>
- Duoduo, X. y Xiaogang, W. (2022). Separate and unequal: hukou, school segregation, and educational inequality in urban China. *Chinese Sociological Review*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/21620555.2021.2019007>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elzo, J. (2009). El problema de la disciplina escolar no está en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 396, 16-21.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (editor), *La relación familia-escuela* (pp. 13 -32). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García-Moriyón, F. (2009). Agentes de autoridad. *Cuadernos de Pedagogía*, 396, 32-35.
- García-Raga, L., Bo, R. M. y Boque, M. C. (2017). Perception of Secondary Education students about school mediation in Castellon and Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- García-Sánchez, B. Y. y Guerrero-Barón, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 4(8). Edición especial La violencia en las escuelas, 297-318.
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educ. Educ.*, 17(3), 427-443. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>

- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Gutiérrez-Méndez, D. y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401004>
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Korstjens, I. y Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Krause, A. y Smith, J.D. (2022). Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis. *School Mental Health*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
- Kröyer, O. N., Muñoz, M. y Ansorena, N. E. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140002>
- LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Emerald group publishing limited.
- Manzano, D., Gómez, A., Valero, A. y Jiménez, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: a study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>
- Martí, L. (2009). Autoridad y disciplina. *Cuadernos de pedagogía*, 396, 8-9.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British educational research journal*, 46(1). <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3602>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 22, 77- 84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4715>
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10129/0>
- Murillo, F.J., Belavi, G. y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307-337. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2392>

- Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R. y Romero, G. (2018). Case study: tensions and challenges in the elaboration of school regulations in Chile. *Educ. Pesqui., Sao Paulo*, 44. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense Educación*, 29(1), 269-286. <https://doi.org/10.5209/RCED.52281>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rincón-Perdomo, J. M. (2019). Social Exclusion of Afro-Colombian Children in the School Classroom from a Bioethical Approach. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 305-320. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num76-9384>
- Rivadeneira-Díaz, Y. M. (2019). Educación emocional en el tratamiento de conductas disruptivas en estudiantes de la Escuela José Ingenieros. *Dom. Cien.* 5(3), 566-588. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i3.953>
- Salgado, A. (2007). Quality investigation: designs, evaluation of the methodological strictness and challenges. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_abstract&lng=en
- Sánchez, F. (1996). Desarrollo personal-social en el ámbito familiar. En F. Sánchez, *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia* (pp. 121-140). Asociación para la investigación y desarrollo educativo en Extremadura.
- Sánchez, M. L. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 41(1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2466>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En N.K. Denzin, y Y. S., Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1- 18). Sage Publications.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación, número extraordinario*, 115-135. <http://hdl.handle.net/11162/92223>
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.548>
- Ubieto, J. R. (2009). Las adolescencias en el traspaso de la modernidad. *Educación social: Revista de Intervención socioeducativa*, 26, 35-40.
- Ubieto, J. R. (2012). Nuevos paradigmas en la relación asistencial. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 101-108.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Viñao, F. A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.