

Estado de la publicación: El preprint ha sido enviado para publicación en revista

CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES EN EJERCICIO

Jeannette Parra, Claudio Díaz, Carmen Acuña, Gonzalo Aguayo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3496>

Enviado en: 2022-01-12

Postado en: 2022-01-12 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES EN EJERCICIO *THE CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL AUTHORITY NOTION FROM THE PERSPECTIVE OF INSERVICE TEACHERS*

Parra Jeannette¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0576-8177>

Díaz Claudio², ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

Acuña Carmen³, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6659-3556>

Aguayo Gonzalo⁴, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2990-5140>

¹Universidad de Concepción, Escuela de Educación, Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación, Los Ángeles, Chile, email: jeparra@udec.cl

²Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Currículum e Instrucción, Concepción, Chile, email: claudiodiaz@udec.cl

³Universidad de Concepción, Escuela de Educación, Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación, Los Ángeles, Chile, email: carmenclaudiacu@udec.cl

⁴Universidad de Concepción, Escuela de Educación, Departamento de Didáctica, Currículum y Evaluación, Los Ángeles, Chile, email: gonzaloaguayo@udec.cl

RESUMEN

Al hablar de autoridad en cualquier ámbito, generalmente el término se relaciona con respeto, disciplina y orden. El presente estudio tiene como objetivo analizar la construcción de autoridad pedagógica, con un enfoque de género desde la mirada de profesores en ejercicio de enseñanza básica. Se utilizó un diseño metodológico cualitativo, específicamente, un estudio de caso, para el cual se empleó la técnica de grupo focal, en dos instancias, a docentes en ejercicio de un colegio en Chile. El plan de análisis contempló la codificación abierta con el objetivo de descomponer el *corpus* empírico en unidades de sentido, que se categorizaron para obtener un mapa de códigos jerárquicos. Los hallazgos develaron tres categorías principales: a) qué se entiende por autoridad pedagógica, b) las experiencias de los docentes y c) los modelos de autoridad pedagógica que valoran negativamente y positivamente. Estas categorías se dividieron en subcategorías, interpretadas mediante la triangulación teórica y de fuentes. Los resultados indican que los participantes consideran que es en el ejercicio donde se aprende más sobre autoridad pedagógica, además, se identificaron diferencias entre los estilos pedagógicos de profesores y profesoras, debido a las características propias de cada género, que incidirían en las conductas con sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Autoridad pedagógica, ejercicio docente, profesorado

ABSTRACT

When talking about authority in any field, it mostly relates to respect, discipline and order. The objective of this study is to analyze the construction of pedagogical authority, with a focus on gender from the perspective of in-service elementary school teachers. Under the scope of the qualitative research methodology of case study, two focus groups were conducted on in-service teachers from a school in Chile. The analysis plan contemplated open coding with the aim of breaking down the empirical corpus into units of meaning that were categorized to obtain a hierarchical code map. The findings revealed three main categories: a) the different understandings of authority, b) in-service teacher's experiences and c) authority models perceived as positive and negative. These categories were further systematized into the corresponding subcategories, interpreted through theoretical triangulation and source analysis. The results indicated that the participants agree that it is during the pedagogical practice where they learn more about pedagogical authority. In addition, differences were identified between the

pedagogical styles of teachers due to their gender characteristics that would affect their behaviors with the students.

KEYWORDS: *Pedagogical authority, teaching practice, teachers*

Recibido: (11/08/2021)

Aceptado: (04/01/2022)

INTRODUCCIÓN

Según la IX Encuesta de Actores Educativos (CIDE 2012), un aspecto central del quehacer pedagógico es la disciplina. Cuando directores de establecimientos, profesores y estudiantes son consultados acerca del clima escolar, los resultados resultan bastante interesantes y preocupantes a la vez.

El 30,4 % de los profesores consultados en la VIII Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE 2010), considera que la falta de disciplina es un problema en sus establecimientos, elevándose este porcentaje a un 38 % en establecimientos municipales.

En otro estudio realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2005), sobre convivencia escolar, un 67 % de los profesores consultados reportaron haber sido irrespetados por los estudiantes en diversas ocasiones, al ser este un comportamiento frecuente/reiterado.

Los problemas conductuales y/o agresiones presentados en el aula se relacionan más con las discusiones y agresiones menores entre estudiantes, y trato verbal y gestual irrespetuoso, esta última en un mayor porcentaje. Estos tres factores, fuente de conflicto en el aula, están más arraigados en los establecimientos municipales.

Para Plaza de la Hoz (2017), en la interacción entre profesor y estudiante se “manifiesta una relación de ausencia y necesidad que muestra la desigualdad de posiciones de partida entre los polos de la relación” (270). Esto hace necesario promover el aprendizaje desde la lógica de la autonomía del que aprende. Lo anterior implica lograr dar un nuevo significado a la autoridad pedagógica para evitar el autoritarismo al interior de la sala de clase y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tanto, Meza, Zamora y Cox (2020) establecen tres fuentes de legitimidad de la autoridad pedagógica: la experticia, el respeto y las reglas claras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los autores indican que la mayoría de los estudiantes secundarios de establecimientos municipales cuestiona las habilidades de los profesores para manejar la disciplina y el orden dentro de la sala de clase, y es la falta de respeto el factor que más afecta el adecuado desarrollo de una clase. Por otro lado, son los estudiantes quienes se consideran a sí mismos como causantes de conflicto: el no respetar la autoridad del profesor y la falta de gestión de aula.

Según Essaid *et al.* (2016), el constructo de autoridad pedagógica se regula por un sistema bien definido de valores y costumbres que van más allá de paradigmas centrados en el control, la obediencia y la transmisión de conocimientos. La autoridad pedagógica implica que el sistema de valores regula el comportamiento de las personas por la aceptación legítima de dichos valores, y no mediante la obediencia hacia ellos.

La autoridad pedagógica conlleva una serie de implicancias (Asratyan *et al.* 2018; Vazieva 2016; Vazieva *et al.*, 2020):

- Su forma más auténtica depende de la legitimidad del profesorado, el consentimiento estudiantil y el orden moral, el cual consiste en un conjunto compartido de propósitos, valores y normas.
- Asume múltiples formas, tipos y formas de interpretación.
- Se pone en práctica mediante negociaciones dinámicas entre profesorado y estudiantado que siempre involucra algún tipo de conflicto sutil o implícito.

- Se sitúa en diferentes escenarios -curricular, sala de clases- y toma forma mediante la confluencia de diferentes formas de interacción que incluyen variadas perspectivas sobre los propósitos educacionales, los valores, normas, políticas y conocimientos docentes.

Zamora *et al.* (2020) sugieren que el respeto representa un elemento novedoso al hablar de autoridad pedagógica, pues la visión tradicional de este concepto se relaciona con la obediencia y el acatamiento. Sin embargo, la narrativa actual asocia “la autoridad principalmente con el cuidado del otro y el reconocimiento de la singularidad del alumnado” (268).

Para Arendt (1996), la autoridad pedagógica influye directamente en cómo el estudiante se desenvuelve en el ámbito educativo, ya que ayuda a crear un puente entre el pasado y el futuro. Por lo tanto, si se considera que la autoridad pedagógica se refiere a la relación e interacción entre profesores y estudiantes, “un profesor en soledad no es autoridad” (Zamora y Zerón 2010:112-113).

La interacción entre profesores y estudiantes es de suma importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha interacción se lleva a cabo a través de la relación entre profesores y estudiantes, y cómo esta se expresa dentro de la sala de clases en el ejercicio de autoridad. “En la actividad docente esto significa demostrar respeto a los estudiantes, delegar autoridad en el debate, crear espacios de colaboración, que permitan ejecutar las tareas con autonomía” (Fernández y Brito 2018:57). El estudiantado espera que el profesorado ejerza la autoridad pedagógica, pero también que se cumpla el convenio pedagógico y que existan espacios de decisión favorecedores de la interacción y la comunicación clara y sencilla de contenidos.

Harjunen (2009) da a entender que la autoridad pedagógica es el resultado de la confianza que tiene el profesor en sí mismo, y la confianza que proyecta en sus estudiantes y viceversa. Para Batallán (2003), se debe estudiar cómo la autoridad se ejerce en el aula, pero en perspectiva de la interacción con los estudiantes. Estas dos visiones establecen el estrecho vínculo entre la autoridad pedagógica y la interacción que acontece en el entorno educativo. La autoridad pedagógica se basa en la interacción entre profesores y estudiantes, pues es un concepto que nace y se desarrolla a partir de dicha interacción.

Al interior del aula y de los establecimientos educacionales se configura un modelo de comunicación pedagógica entre profesorado, estudiantado, contenidos y contexto. Todos ellos se relacionan bidireccionalmente y retroalimentan entre sí, y es justamente en este espacio de decisión donde la autoridad pedagógica se ejerce y legitima.

Si bien la autoridad pedagógica del profesor puede ser vista en relación con las demandas emanadas hacia sus estudiantes, muchas veces estas demandas no son acatadas por ellos, por lo tanto, cabe preguntar si la autoridad fue ejercida o no. Se entiende que “la autoridad es un tipo de poder que reposa en el reconocimiento por parte de los individuos gobernados” (Díaz 2016:38), por lo tanto, el estudiantado podría reconocer o no la autoridad del docente a partir de la legitimación de su poder.

Hay que tomar en cuenta que de las directrices entregadas por el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación 2008) emanan parámetros para profesores chilenos que establecen que la autoridad pedagógica debe ser reafirmada por el profesor, para así lograr que los estudiantes lo reconozcan, ya que obedecen a las demandas del profesor no por la existencia de una fuerza coercitiva, sino que por un reconocimiento de su autoridad (Donoso 2017), aunque el reconocimiento no se otorga de manera automática (Pierella 2015).

El desenvolvimiento profesional de un docente tiene gran importancia y repercusión en todos los sujetos que forman parte del proceso educativo (Quito 2019). Para Du (2020), a través de la acumulación de experiencia, la práctica, la reflexión docente y la formación de la sabiduría práctica, el profesor puede establecer mejor su autoridad.

Otra arista importante a considerar es la percepción del docente sobre autoridad. Con una visión tradicional, el profesor se considera competente y conocedor del área del contenido. Este punto de vista problemático de la autoridad del profesor desestima e incluso deslegitima cualquier reflexión, opinión o pensamiento que los alumnos lleven al aula (Tierney 2020), por el contrario, los estudiantes destacan y valoran más el sentirse escuchados y tratados con respeto (Harjunen, 2011).

Para este fin, Elicor (2017) propone la reconfiguración del entendimiento tradicional de la autoridad pedagógica, desde un profesor que lo sabe todo a un facilitador.

La autoridad pedagógica comprende y valora, también, la creación de vínculos entre el docente y sus estudiantes.

Los profesores se vinculan personalmente con los estudiantes, valorando sus problemáticas como si fuesen de los propios maestros. Por tanto, la autoridad, además de promover una adhesión moral, se orienta a relevar una identidad comunitaria. Aquí el profesor aparece como el más genuino representante de la comunidad. (Meza, Zamora y Cox 2017:14)

El respeto del profesor hacia los estudiantes se puede mostrar a través del conocimiento que tiene de un curso, de las formas en que se comunica con estos y de la creación de un clima de confianza y afectividad en la sala de clases (Meza, Zamora y Cox 2020).

De acuerdo con lo previamente expuesto, el clima escolar cumple un rol importante al ser un producto de la autoridad y a la vez el medio en el que se desarrolla dentro del espacio áulico. Por consiguiente, el clima escolar influye directamente en el desempeño docente y en el aprendizaje de los alumnos (Fernández, Fernández y Rodorigo 2017). La autoridad es un elemento clave para establecer un buen ambiente del aula (Pérez 2019), al proveer a los estudiantes de lineamientos dentro del aula y al crear un ambiente de aprendizaje seguro y sano para todos (Zamora y Zerón 2009).

Hoy día las aulas latinoamericanas y, en particular las chilenas, reciben un estudiantado muy diverso y heterogéneo en términos de sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales. Las aulas se han vuelto sistemas complejos que exigen al profesorado nuevas estrategias y formas de relacionarse con el otro, para lograr ambientes de aprendizaje inclusivos y tolerantes. En consecuencia, el concepto de autoridad pedagógica requiere ser abordado desde lo relacional y desde las competencias profesionales, en la búsqueda de mejores climas de aula en los establecimientos educacionales chilenos, los que no solo deben centrarse en lo académico sino en el individuo integral en constante desarrollo y crecimiento.

METODOLOGÍA

En el contexto del paradigma cualitativo, el tipo de investigación corresponde a un estudio de caso intrínseco (Stake 1995) de nueve profesores de enseñanza básica de un establecimiento educacional semi-público de la ciudad de Los Ángeles, en la zona urbana de la provincia de Biobío en Chile. Las razones detrás de la elección de un establecimiento semi-público en una zona urbana para este estudio de caso, por sobre establecimientos de carácter privado o público, o de una zona rural, se relacionan con el hecho de que se enviaron invitaciones a participar en el presente estudio, a establecimientos educacionales de diferentes características, y es el establecimiento descrito previamente el único cuyos docentes accedieron a participar voluntariamente. La investigación es siempre de carácter voluntario, confidencial y con el consentimiento informado verbal o escrito de todos los participantes.

Los nueve participantes enseñan diversas asignaturas como parte de su formación generalista de primero a octavo básico. Como el estudio tiene carácter voluntario, estos nueve participantes accedieron a participar previa firma del consentimiento informado. El estudio de caso tiene como finalidad profundizar en la comprensión del objeto de estudio, en esta ocasión el constructo de autoridad pedagógica desde la perspectiva de los participantes.

La técnica utilizada fue el grupo focal, en este caso, dos grupos focales de docentes en ejercicio de enseñanza básica: uno de tres hombres y otro de seis mujeres, los cuales contaban con 15 años de experiencia promedio, en un rango entre 4 y 33 años.

El grupo focal se desarrolló en base a una pauta que tenía como objetivo recopilar las percepciones de los docentes en torno a tres ejes principales:

- a) ¿Qué se entiende por autoridad pedagógica?;

- b) ¿Cuáles han sido las experiencias de los docentes con respecto a autoridad pedagógica?; y
 c) ¿Cuáles son los modelos de autoridad pedagógica que valoran o no?

El plan de análisis de datos contempló en un primer momento una codificación abierta con el objetivo de descomponer el *corpus* empírico en unidades de sentido (Flores 2013; Flores y Naranjo 2013; Strauss y Corbin 2002). Luego de este primer paso se categorizaron estas unidades para llegar a un mapa de códigos jerárquicos, los cuales ofrecen orden a la presentación de los resultados. Se empleó el software de análisis cualitativo Atlasti para el proceso de codificación y categorización de datos.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las principales categorías y subcategorías levantadas en el proceso de análisis de los grupos focales y trianguladas por tres investigadores que utilizaron el principio de iteración y redundancia para lograr la saturación de las categorías y subcategorías.

Tabla 1: Categorías y subcategorías del análisis de los grupos focales

Mapa de categorías y subcategorías	
Categorías	Subcategorías
Nociones de autoridad pedagógica	Lo relacional Manejo de conocimientos pedagógicos Disposición hacia la autoridad pedagógica - Disposición del estudiante - Disposición del docente Construcción de habilidades para ejercer autoridad pedagógica Diferencias de estilos pedagógicos según género
Experiencia de autoridad pedagógica de docentes en ejercicio	Experiencias negativas de autoridad pedagógica en el ejercicio docente Experiencias negativas de autoridad pedagógica en la trayectoria escolar o universitaria Experiencias positivas de autoridad pedagógica en el ejercicio docente Experiencias positivas de autoridad pedagógica en la trayectoria escolar
Modelos de autoridad pedagógica	Modelo positivo de autoridad pedagógica Autopercepción de autoridad pedagógica Modelo negativo de autoridad pedagógica

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

NOCIONES DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Las nociones de autoridad pedagógica de los docentes en ejercicio se refieren a dos categorías centrales que componen este concepto: el aspecto a) relacional, representa la relación (interpersonal) entre estudiantes y docentes caracterizada principalmente por la construcción de vínculos cercanos y de confianza, el manejo de habilidades blandas y competencias afectivas (como la empatía) y el reconocimiento del docente como guía en el proceso de aprendizaje. Mientras que el aspecto b) manejo de conocimientos pedagógicos, representa las competencias profesionales del docente en el proceso de enseñanza, que se caracteriza por el dominio de conocimientos y saberes propios de la disciplina, el manejo de técnicas/metodologías de aprendizaje, el manejo de estrategias de evaluación y la capacidad reflexiva del docente sobre sus prácticas pedagógicas.

Además, existe un consenso general respecto a que esta nueva noción de autoridad pedagógica se aleja de la noción más tradicional asociada al autoritarismo basado en el castigo o la imposición (ya sea por prácticas docentes o la posición que otorga el rol) y transita hacia la noción de liderazgo pedagógico que propone nuevas formas de interacción/relación entre los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así como también, los docentes consideran que la práctica docente resulta fundamental en el proceso de construcción de la autoridad pedagógica, ya que mediante esta instancia se adquieren las herramientas y conocimientos necesarios para ejercerla.

LO RELACIONAL

Esto es fundamental en la composición de la noción de autoridad pedagógica para los participantes y hace alusión a la relación/interacción entre estudiantes y docentes, entendida como un proceso de co-construcción entre ambos actores, lo cual coincide con lo mencionado por Pierella (2015) quien menciona que la autoridad pedagógica nace de la interacción entre profesores y estudiantes.

(...) prefiero como decía “uno”, tener el concepto de liderazgo pedagógico con los niños, porque ahí me siento a la par, me siento una más aprendiendo con ellos (...) siempre lo he pensado como un acompañamiento y el aprender todos juntos no solo los niños, sino que nosotros también de ellos. (Docente 3, *Focus group 1*)

Esta transición desde autoridad hacia la noción de liderazgo responde a la idea de que el docente no solo entrega conocimientos, sino que también aprende constantemente de sus estudiantes. Además, utiliza estrategias para potenciar las habilidades de sus estudiantes, incentiva el aprendizaje autónomo y la capacidad crítica, y construye relaciones cercanas, de respeto mutuo y de confianza con estos.

También, el manejo de habilidades blandas y competencias sociales/afectivas juegan un rol esencial donde la empatía, el respeto y la aceptación hacia todos los estudiantes, como a sus ritmos de aprendizaje y procesos individuales, permitiría conectar con sus emociones y necesidades tanto dentro como fuera de la sala de clases. Harjunen (2011) señala que el profesor debe encargarse de que el ambiente sea seguro, donde ningún estudiante sea ridiculizado o discriminado, ya que, si el estudiante se siente seguro académica y emocionalmente, el aprendizaje puede ocurrir.

(...) uno tiene que estar bien puesta y saber manejar sus clases, como la entrega, ser empática, ser reflexiva en el aprendizaje de los niños, ya (...) es un todo, un todo es ser guía, es ser protector, darles confianza, tener empatía hacia los niños, hacia su aprendizaje, hacia su desarrollo. (Docente 1, *Focus group 2*)

MANEJO DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS

Otro aspecto elemental en la noción de autoridad pedagógica se relaciona con el dominio de competencias profesionales en la sala de clases. Los entrevistados plantean que para que los estudiantes los reconozcan como una autoridad pedagógica, deben poseer un dominio de conocimientos curriculares y conocimientos específicos de su área o disciplina. Para Zamora y Zerón (2009) las percepciones de los estudiantes están relacionadas a cuán experto es el profesor en un tema y cómo entrega este conocimiento a los estudiantes para que comprendan el contenido. Sin embargo, este traspaso de saberes debe considerar los ritmos, necesidades y procesos de los alumnos implementando estrategias/técnicas o metodologías que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases.

(...) los estudiantes más grandes ven al docente como autoridad desde el punto de vista sobre cómo se maneja en lo que está enseñando y luego cómo lo enseñanza y también que tan justo es al evaluar. Esa es una mirada muy general por lo que me hace sentido de este título de autoridad pedagógica. (Docente 5, *Focus group 2*)

De acuerdo con lo anterior, también señalan la importancia de la implementación de diversas estrategias de evaluación en la noción de autoridad pedagógica, ya que les permite conocer los

aprendizajes logrados por sus estudiantes, cómo estos reciben los contenidos y les entrega una noción respecto a qué aspectos se deben profundizar o potenciar. Meza, Zamora y Cox (2020) plantean que el profesor debe ser un excelente conocedor de los contenidos a enseñar, además de manejar diferentes estrategias para poder entregarlos a los estudiantes, con el fin de motivarlos y apoyarlos en su proceso de aprendizaje.

Es el trabajo que tiene que realizar el docente mirado no como una autoridad de autoritarismos, sino que una mirada donde el docente tiene que ser guía en todo momento, entregar la parte curricular o de conocimientos que los estudiantes necesitan, pero ser guía un apoyo en todo momento (...) Y el broche de oro de todo eso es, lo siento yo, cómo es autoridad con la evaluación, cómo une estas tres cosas, cómo evalúa porque a través de la evaluación recoge lo que está queriendo enseñar o entregar, y percibe cómo los estudiantes le dan la respuesta de cuanto han aprendido. (Docente 1, *Focus group 2*)

Por último, algunos participantes señalan la importancia de la reflexión del docente en la construcción de autoridad pedagógica durante su ejercicio, ya que estas instancias proporcionarían espacios de mejora en la manera de relacionarse con los estudiantes.

DISPOSICIÓN HACIA LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Para un grupo de entrevistados la autoridad pedagógica es una condición para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, al ver a la autoridad como “la capacidad que demuestra el profesor para cautivar a los estudiantes con sus clases y generar una adecuada disposición para el aprendizaje de su audiencia” (Neut 2016:83). Es decir, mientras no se reconozca la autoridad pedagógica dentro de la sala de clases, se dificulta el proceso de transmisión de conocimientos (de manera bidireccional) y el desarrollo de un clima propicio para el aprendizaje. Además, existirían ciertos factores y condiciones que influyen y se relacionan directamente con la disposición de los estudiantes hacia la autoridad pedagógica y la imagen de autoridad pedagógica que posee el docente ante sus estudiantes.

La autoridad pedagógica implica que el profesorado sea más cercano al estudiantado y que se muestre dispuesto a trabajar con y junto a este de manera responsable. Cuando el profesorado no actúa con responsabilidad frente a ciertas circunstancias, el estudiantado les pierde el respeto, y bajas las expectativas con respecto al rol del profesor.

Hay algunos profesores que ejercen esta autoridad de manera más estricta y otros son más flexibles, yo creo que tiene que ver también con el carácter del docente. Hay profesores que uno les tiene más que respeto, incluso miedo, por la forma en que ellos realizan sus clases, y otros con los que uno se siente más en confianza para hacer preguntas sobre la materia, un trabajo. (Docente 9, *Focus group 2*)

Para los entrevistados la autoridad la relación con la seguridad. El dominio que tiene el profesorado tanto en contenidos como habilidades, es una muestra de autoridad, particularmente cuando el profesorado sabe de lo que habla y sabe desenvolverse con el estudiantado (Vazieva 2016).

DISPOSICIÓN DEL ESTUDIANTE

Para algunos entrevistados es fundamental la manera en que las familias de los estudiantes comprenden el concepto de autoridad.

Pero también creo que es muy importante que esta autoridad pedagógica la tienen que también conocer los padres. Yo pienso que las familias juegan un papel primordial. En el sentido en que ellos conozcan este tipo de autoridad que no es el mandar, castigar, el ser autoritario, no para nada todo lo contrario, es un apoyo a las familias. (Docente 8, *Focus group 2*)

Además, otro de los entrevistados agrega que existen factores socio emocionales de la enseñanza que inciden en la noción de autoridad pedagógica, donde las emociones y sentimientos del

estudiante, como su bienestar físico-psicológico e incluso aspectos como la crianza inciden tanto en la relación como en la percepción que tiene el estudiante sobre la autoridad pedagógica del docente.

(...) yo creo que hay situaciones y situaciones, que los alumnos dependen de cómo estén criados, de lo que sientan, su emocionalidad, puede existir autoridad docente, pero si el alumno está pasando por una situación complicada el aprendizaje no se va a dar. (Docente 2, *Focus group 2*)

Y porque lo digo yo, siendo una profesora de matemáticas porque yo he visto alumnos que están, y se nota, se nota que están bloqueados y yo mirando al alumno la carita, uno sabe que va a costar, es como una muralla. (Docente 7, *Focus group 2*)

Por lo tanto, la capacidad de reconocer y comprender las emociones es parte fundamental de los docentes, debido a que tales habilidades influyen en los procesos de aprendizaje y en la salud física, mental y emocional de los estudiantes (Cabello, Ruiz y Fernández 2010).

DISPOSICIÓN DEL DOCENTE

Algunos entrevistados señalan que en el ejercicio docente se construye y se transmite una imagen de autoridad pedagógica, mediada por factores como las capacidades para manejar una sala de clases, los conocimientos pedagógicos y disciplinares, las relaciones interpersonales con los estudiantes, el desplante en la sala de clases, la forma en la que se dirige a los estudiantes, e incluso la vestimenta, lo cual se asemeja a lo compartido por Meza, Zamora y Cox (2020). Los autores establecen tres fuentes de legitimidad de la autoridad pedagógica: la experticia, el respeto y las reglas claras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta imagen incide en la percepción de los estudiantes sobre el docente, basada en la valoración de las capacidades, habilidades y conocimientos que ejerce en este rol.

(...) el otro lado de la autoridad es la imagen que tú transmites en tu labor docente hacia los alumnos, tiene que ver con cómo ellos te valoran, te observan y también te entregan esa autoridad como docente, quién los guía. (Docente 5, *Focus group 1*)

CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES PARA EJERCER AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Los entrevistados señalan que en el ejercicio y práctica docente los profesores aprenden más sobre autoridad pedagógica, ya que la experiencia en el aula les facilita el desarrollo de diversas habilidades y conocimientos que les permiten desenvolverse de manera eficiente en el ámbito disciplinar y pedagógico. También, destacan el rol que juegan los establecimientos educacionales como centros de práctica docente y los profesores guías en el proceso de formación de la autoridad pedagógica. Lo que coincide con lo expuesto por Meza, Zamora y Cox (2020), quienes mencionan que para poder construir autoridad pedagógica se necesita de experiencia, un proceso paulatino en el que se acumula un capital de conocimiento práctico.

Se aprende 100 % en la práctica, eso es esencial porque uno puede llenarse de teoría en la universidad y estrategias, pero en el fondo cuando uno va al terreno tiene distintas experiencias y distintas familias y va experimentando, vas creciendo también. (Docente 6, *Focus group 2*)

DIFERENCIAS DE ESTILOS PEDAGÓGICOS SEGÚN GÉNERO

Para algunos entrevistados existen diferencias entre los estilos de autoridad pedagógica y el género de los docentes que las ejercen. En este punto es importante señalar que las entrevistadas con mayor experiencia en el ejercicio docente (20 años o más) consideran que existe un sesgo en relación con los estilos de autoridades pedagógicas y el género.

Se identificarían diferencias entre los estilos pedagógicos de profesores y profesoras debido a las habilidades y características propias de cada género, es así como se asocian ciertos atributos a las docentes al momento de ejercer su autoridad pedagógica en la sala de clases, relacionados a la sensibilidad y las emociones.

Se percibe a las profesoras como personas con mayores habilidades para establecer relaciones interpersonales, al ser cercanas, maternas y con capacidad para identificar las emociones de los estudiantes, lo que según las entrevistadas es más efectivo cuando se trabaja con ciclos escolares más tempranos (párvulos y primer ciclo). Además, existe la idea de que las profesoras tienden a involucrarse mucho más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Esta percepción es validada por una de las entrevistadas, quién destacó la importancia que tuvo para ella obtener una jefatura debido al vínculo que generó con los estudiantes y las familias.

Por otro lado, se identifican y asumen atributos de los docentes de género masculino, percibidos como prácticos y comprometidos. Además, los participantes añaden que a algunos profesores les cuesta identificar las emociones de sus estudiantes a diferencia de las docentes. Si bien, algunas entrevistadas consideran que en la enseñanza en ciclos más pequeños es más eficiente un liderazgo femenino, a partir del segundo o tercer ciclo no se identificarían diferencias en los estilos de autoridad pedagógica entre docentes según su género.

En los más pequeños puede ser que la autoridad de las mujeres es más efectiva, en el sentido de lo maternal, porque, es como muy fácil llegar a los niños por el lado maternal cuando son más pequeños. Claro, a lo mejor yo no digo que los colegas varones no llegan a desarrollar la parte paternal pero no es lo mismo, y ahora en cuanto a qué enseñar podemos estar igual dotados, pero esa parte siento que en los más pequeños es efectivo cuando es una profesora mujer. Me refiero a los bien pequeños, estoy hablando de jardín infantil, o de primero a cuarto básico, de ahí para arriba creo que no hay diferencias. (Docente 1, *Focus group 2*)

(...) uno lo que ve que la mujer es más perceptiva, como decía la “tres”, uno les ve los ojos y saben cómo está, el hombre yo siento que a veces, se les pasan más detalles, que me toca trabajar también desde convivencia escolar con distintos profesores viendo casos, situaciones que se van generando, uno se da cuenta de que las profesoras mujeres tienden a fijarse más en los detalles, en cosas que (...) incluso a veces en percepciones, en cambio los varones son más prácticos (...) Ahora siento que de todos modos tenemos distintas habilidades y competencias y eso se complementa que es lo bueno. (Docente 9, *Focus group 2*)

Por otro lado, se señala la importancia de los aspectos culturales en la educación y cómo inciden en los estilos de liderazgo que adoptan los docentes según el género. El cuidado y la educación han sido tareas históricamente vinculadas a las mujeres -hasta el día de hoy- por lo que este tipo de segregación tiene como consecuencia la existencia de prácticas docentes con sesgos de género y la esencialización de cualidades y atributos asociados a lo femenino (mujer - maternal/mujer - emocional) y masculino (hombre - racional). Este tipo de segregación no da espacio para que el hombre desarrolle un rol paternal en el espacio educativo, sino que se sigue otorgando el rol socio/afectivo/emocional a lo femenino.

Por último, una de las entrevistadas señala que no debe existir diferenciación en los estilos de autoridad pedagógica por sesgo de género, ya que hombres y mujeres aportan desde sus propias características y cualidades en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes; donde el educando necesita tanto modelos femeninos como masculinos en su trayectoria escolar.

EXPERIENCIAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA DE DOCENTES EN EJERCICIO

Al analizar el proceso de construcción del concepto de autoridad y las diversas definiciones personales que cada docente pueda tener de esta, inevitablemente “los profesores cuestionan sus

ideales pedagógicos acerca de lo que es ser un buen docente” (Meza, Zamora y Cox 2020:250). Es aquí cuando las experiencias anecdóticas de cada participante a lo largo de su trayectoria escolar y en el ejercicio docente inciden en la construcción de la noción de autoridad pedagógica.

Estas experiencias se relacionan, en primer lugar, con la visión de autoridad que los actuales docentes experimentaron durante su formación escolar y universitaria como alumnos. En segundo lugar, se considera también las experiencias que llevan a los participantes a cuestionar, crear y reconfigurar su autoridad en base a su ejercicio docente.

Al respecto algunas entrevistadas abordan situaciones de género que las han afectado en su formación como profesoras.

(...) la burla machista de que como hay solo mujeres en el curso, el profesor les va a explicar de otra forma, ustedes tienen que entender de otra forma. Siempre llegaba el momento en que se hacía este comentario, que se remarcaba que éramos puras mujeres, y que él era el único hombre como profesor. (Docente 4, *Focus group 2*)

Otro grupo de entrevistadas se refiere a lo que no es autoridad pedagógica para ellas:

(...) creo que un anti-modelo es una persona que en su autoridad pedagógica es una persona que no respeta las normas, que no sabe trabajar en equipo, que no logra generar un trabajo colaborativo con sus pares, que no está abierto al dialógico, que no diversifica sus estrategias de enseñanza, que no toma en cuenta la diversidad del alumnado. (Docente 3, *Focus group 2*)

(...) es necesario que los profesores tomen en cuenta la diversidad de los estudiantes, las necesidades sociales y afectivas, entonces yo creo que hoy en día un profesor autoritario no calza, o sea no se necesita un profesor con ese modelo.

La relación profesor-estudiante es asimétrica, el estudiantado tiende a ver al profesor como autoridad en la sala de clases, porque dependen de él, de las calificaciones y de lo que enseña (Essaid *et al.* 2016).

EXPERIENCIAS NEGATIVAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN EL EJERCICIO DOCENTE

Algunos apuntan a las relaciones interpersonales entre docentes-directivos. Este vínculo se caracteriza por la falta de cercanía, la inflexibilidad, la jerarquización y verticalidad relacionada con las posiciones y cargos que cada actor posee en el espacio educativo. Este tipo de relación se enfoca en el cumplimiento de objetivos, metas o normas por parte de los docentes en la sala de clases y no está centrada en la construcción de relaciones interpersonales abiertas al diálogo y a la comunicación entre las partes.

Mire, como autoridad negativa, casi todos los colegios en que he estado son colegios de autoridad como se dice, como el jefe, el que manda y hay que hacerle caso y sería, si te gusta bueno y si no te gusta bien también. (Docente 8, *Focus group 1*)

EXPERIENCIAS NEGATIVAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR O UNIVERSITARIA

Este tipo de relatos se asocia a experiencias negativas en la trayectoria escolar o universitaria y se define principalmente por experiencias que marcaron a los docentes en ejercicio, ya sea por la falta de empatía, cercanía o malos tratos en el ámbito interpersonal y pedagógico que recibieron por parte de las autoridades.

Es importante señalar que de acuerdo a lo descrito por los participantes se identificaron discursos y acciones negativas por parte de las autoridades pedagógicas que configuraron estas experiencias. Predominó la falta de diálogo con los estudiantes, la poca o nula recepción hacia las opiniones o inquietudes, la falta de autonomía en el proceso de aprendizaje y una marcada diferenciación de acuerdo al manejo de conocimientos que poseían los alumnos. El respeto y la aceptación hacia este

tipo de autoridad pedagógica estuvo condicionada por la imposición, el miedo y el carácter punitivo hacia algún tipo de conducta.

Yo creo que cuando chica (...) La autoridad estaba ahí, el castigo físico, si muchas veces los papás apoyaban y daban la autorización a los profesores, para eso era la autoridad para nosotros en esos tiempos (...) eso siempre me ha quedado (...) daño total. (Docente 2, *Focus group 2*)

EXPERIENCIAS POSITIVAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN EL EJERCICIO DOCENTE

Parte de los relatos asociados a estas experiencias positivas de autoridad pedagógicas hizo referencia a las relaciones interpersonales entre docentes-directivos y docentes-estudiantes. Dicha clase de vínculo se caracteriza principalmente por la cercanía, la empatía y el compromiso de los docentes o directivos con la comunidad escolar o con los estudiantes. Esencialmente, la autoridad no es impuesta debido al cargo o posición que otorga el rol, sino que más bien se reconoce y legitima voluntariamente a la autoridad pedagógica, ya sea por sus competencias, habilidades blandas, vínculo o el respeto mutuo entre las partes.

Y de autoridad pedagógica yo tengo alguien muy cercano que me gusta cómo trabaja en realidad, que es mi padre, él es director de un colegio (...) como papá no es tan bueno (risas) pero como director del colegio lo encuentro (...) que es muy bueno en eso, porque es como un líder dentro de su escuela, como que todos lo quieren, conoce a todos los alumnos, sabe la vida de todos, es muy preocupado por todos y le gusta que la gente avance, aprenda, sacar adelante todos los proyectos, ahora cambió la escuela a una artística, entonces es muy futurista y tiene un gran liderazgo como que todos lo quieren, entonces es como una experiencia positiva. (Docente 6, *Focus group 1*)

De acuerdo a la cita anterior, un director que posea este tipo de características y competencias se alejaría de la noción de autoridad pedagógica más tradicional (autoritaria), al acercarse a una noción de liderazgo pedagógico.

EXPERIENCIAS POSITIVAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Estos relatos asociados a la trayectoria escolar o universitaria de los docentes en ejercicio, se definen también como experiencias o episodios que en algunos casos marcaron una diferencia en las formas de aprender de los estudiantes. Principalmente, estos docentes se caracterizan por ser cercanos y emotivos, por lo que construían vínculos afectivos y de confianza con sus estudiantes. Además, estos docentes potenciaron algún tipo de patrón emocional, actitudinal o motivacional de los estudiantes, mediando relaciones donde se prioriza el diálogo, el respeto mutuo, la empatía, la exigencia y el cariño.

Mi profe jefe era el profesor asesor del centro de alumnos y yo era la presidenta del centro de alumnos y entonces estábamos organizando todo el día cosas y aparte era mi profe de historia de la asignatura que más me encantaba en la enseñanza media. Entonces era como un triángulo de cosas positivas (...) y aparte de todas las cualidades que tenía (...) Él me motivaba mucho (...) después cuando entré a la "U" tenía un profe que era muy exigente, el profesor "X", él era de pintura, muy exigente, era medio tosco en su actuar, pero a la vez era cálido, y me gustaba que fuera exigente porque sentía que yo estaba aprendiendo mucho también y esas dos experiencias han sido súper gratificantes. (Docente 3, *Focus group 1*)

MODELOS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

A partir de la información recopilada anteriormente, se consideran modelos de autoridad pedagógica positiva y negativa en función de características, competencias, prácticas, saberes, actitudes y cualidades valoradas positivamente por los docentes en ejercicio. Estos modelos incluyen perspectivas en las que la autoridad posee una “intención positiva constructiva por parte del profesor” (Zamora y Zerón 2009:175) y otras en las que se percibe un carácter más vertical y autoritario, respectivamente. En cuanto a la aproximación hacia un modelo pedagógico en particular dependiendo del género, no existirían diferencias, ya que tanto a las como a los docentes les hace sentido un estilo asociado al liderazgo pedagógico que se aleje de la noción de autoritarismo, como se observa en el siguiente extracto:

(...) yo creo que se ha ido modificando con el tiempo, a medida que se ha ido viendo desde otra forma la pedagogía, antes era más autoritaria y arbitraria (...) rígida y poco flexible. Hoy día se ha ido construyendo un nuevo modelo educativo donde el docente más que sea una autoridad es como un mediador en el proceso del aprendizaje. (Docente 9, *Focus group 1*)

MODELO POSITIVO DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Este modelo de autoridad pedagógica se aleja de la noción de autoritarismo y los docentes se enfocan en las relaciones interpersonales y el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Se consideran fundamentales las habilidades blandas al momento de interactuar entre los actores, que se caracterizan por aspectos como la cercanía, la empatía y el respeto mutuo. Esto va de la mano con lo propuesto por Gil *et al.* (2020), quienes determinaron cuatro dimensiones de la autoridad pedagógica desde el punto de vista de los estudiantes a través de una escala Likert: 1) Cercanía y Empatía, 2) Carácter, Demandas y Experiencia, 3) Género del profesor y 4) Enseñanza y Respeto. Este tipo de liderazgo considera los diversos estilos de aprendizaje y adapta estrategias y metodologías según la necesidad de sus estudiantes, para la construcción conjunta del conocimiento. Por otra parte, los docentes cuentan con las competencias para el desarrollo del proceso de enseñanza, donde el dominio de conocimientos y saberes propios de la disciplina, el manejo de técnicas/metodologías de aprendizaje y de evaluación, y la capacidad reflexiva sobre sus prácticas pedagógicas son fundamentales en este modelo.

Manejarse en el área es lo primordial, ser creíble, cumplir las promesas, para mí es muy importante que mis alumnos crean en mí y sepan que su profesora va a cumplir lo que dijo, ser verdadera, ser auténtica, ser simpática en clases (...) ser empática para mí es una de las cosas más importantes que he aprendido en el aula, en sala (...). (Docente 3, *Focus group 2*)

Yo creo que en el colegio un cúmulo de personas estamos formando a alumnos y creemos y sentimos que lo estamos haciendo bien. Una persona debe conocer la materia que está entregando, segundo tiene que tener empatía, tiene que saber qué está sintiendo el alumno, tiene que ser una persona integradora. (Docente 2, *Focus group 2*)

AUTOPERCEPCIÓN DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA: UN ACERCAMIENTO AL MODELO DE LIDERAZGO

Respecto a la autopercepción de la autoridad pedagógica, todos los docentes se consideran más cercanos a un modelo de autoridad pedagógica positivo.

Manejarme en el área, conocer el tema que yo entrego, y eso da a los estudiantes una sensación de seguridad, ser creíble para los estudiantes (...) eso de tecnologías, como estar en vanguardia seguir actualizándose, autodidacta. Ir más allá al querer conocer a mis alumnos, conocer sus historias ser cercana, yo creo que esa una característica, entenderlos

(...) yo creo que (...) fácilmente tanto ellos como apoderados pueden llegar y sentir que en mí van a tener un apoyo. (Docente 4, *Focus group 2*)

(...) yo creo que puede ser lo carismático, me gusta también (...) que yo creo que los componentes (...) como lo futurista como ver un poquito quizás más allá, siempre nadar buscando algo más para aprender. Que mucho acá de los colegas están ahí, y son (...) porque somos todos del San Gabriel. (Docente 9, *Focus group 1*)

MODELO NEGATIVO DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Este tipo de modelo se asocia a una corriente más tradicional de la autoridad pedagógica, donde el sustento se basa en el autoritarismo, en el cumplimiento de normativas, en la construcción de relaciones asimétricas entre el docente-estudiante y se centra específicamente en los contenidos y los resultados de sus estudiantes, alejándose de un aprendizaje significativo.

Fernández y Brito (2018) mencionan que la autoridad tradicional se respalda en la norma que le proporciona los instrumentos para hacerse obedecer. Es un modelo rígido, inflexible en cuanto a las relaciones y al proceso de enseñanza, tampoco adapta procesos y estrategias de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Además, la legitimidad y el respeto se obtendrían a través de acciones o conductas punitivas o asociadas al miedo.

Yo diría poco comprometido con su rol, quizás como el profesor pasador de contenidos y que no va más allá, pasa contenido y no importa quién aprendió y quién no, eso es negativo, es nefasto, creo yo, y la verdad es que siempre hemos estado en el colegio para que eso no se dé. Que solamente vea la parte de autoridad como el autoritarismo, que lo más importante sea para él primero una sala en orden y en silencio, pero a lo mejor con alumnos que no se atreven a hacer una consulta. Creo que eso es una autoridad negativa. (Docente 2, *Focus group 2*)

CONCLUSIONES

La noción de autoridad pedagógica para los docentes en ejercicio tiene directa relación con un modelo orientado hacia el liderazgo pedagógico, asociado con las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Estas se determinan a través de la construcción de vínculos cercanos, confianza, respeto y el manejo de competencias afectivas como la empatía. La autoridad pedagógica como vínculo afectivo es valorada por los estudiantes a través de expresiones de cariño y preocupación de parte de sus profesores (Zamora y Zerón 2009).

Por otro lado, este tipo de liderazgo reconoce al docente como un mediador del proceso de aprendizaje, que además debe tener un dominio de los conocimientos y saberes pedagógicos y disciplinares, el manejo de estrategias de evaluación y de técnicas de aprendizaje.

Asimismo, resulta importante considerar elementos importantes en la construcción de autoridad pedagógica: los participantes acuerdan que en el ejercicio docente aprenden más sobre autoridad pedagógica, ya que la experiencia en el aula permite el desarrollo de diversas habilidades blandas y conocimientos disciplinares.

La autoridad pedagógica es pensada como una condición para que se desarrolle el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. El rol del docente es el de guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y lograr transformar al aula en un espacio del cual todos puedan sentirse parte, promoviendo el desarrollo de la motivación académica y de habilidades cognitivas y metacognitivas (Harjunen 2009). Además, ciertos factores y condiciones influyen y se relacionan directamente con la disposición de los estudiantes hacia la autoridad pedagógica: las emociones, sentimientos y las nociones del concepto que tiene la familia del estudiante, así como la imagen de autoridad pedagógica que posee el docente, el manejo del aula, su dominio de herramientas pedagógicas y disciplinares, y su desplante en la sala de clases, entre otros.

Desde otro ángulo, se identificaron diferencias entre los estilos pedagógicos de profesores y profesoras debido a las habilidades y características propias de cada género, que incidieron en las conductas y comportamientos con sus estudiantes. Esta diferencia en relación al género aparece de manera clara en los discursos de docentes con mayor cantidad de años de experiencia en el aula. En este sentido, se percibe a las profesoras como las de mayores habilidades para establecer relaciones interpersonales, al ser cercanas, maternas y con capacidad de identificar las emociones de los estudiantes, a diferencia de los docentes. Sin embargo, estas ideas diferenciadas aparecen solo en el momento en que a los entrevistados se les pregunta puntualmente por sesgo de género, ya que en gran parte de su discurso no se refieren a diferencias significativas entre los estilos de autoridad pedagógica y el género.

Por último, cabe señalar que a través de las experiencias positivas y negativas experimentadas por los docentes se describen situaciones, acciones y actitudes de profesores que permitieron construir y complementar los modelos de autoridad pedagógica, donde el modelo positivo se asocia a ideas como interacciones entre estudiantes-docentes, relaciones cercanas, aprendizaje constructivista, desarrollo de la empatía y el compromiso, mientras que el modelo negativo se asocia al aprendizaje conductista, a relaciones marcadas por la asimetría y a la ausencia de habilidades blandas.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Jeannette Parra (25%), Claudio Díaz (25%), Carmen Acuña (25%) y Gonzalo Aguayo (25%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Asratyan, M.; Mukhametshin G. & Asratyan, D. (2018). Humanitarian World Picture within Pedagogical Education. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(7), 119-123.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). (2010). *VIII Encuesta a Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE/ Universidad Alberto Hurtado.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). (2012). *IX Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Essaid, M., Elkhouzai, E. & Ouchoud, J. (2016). Teacher excessive pedagogical authority in Moroccan primary classroom. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 134-146. doi: 10.12691/education-4-1-20
- Díaz, A. (2016). ¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile. *Perfiles Educativos*, 38(153), 34-50. doi: 10.22201/issue.24486167e.2016.153.57634
- Donoso, G., S. (diciembre de 2017). *Creatividad y autoridad en el aula secundaria chilena: consideraciones sociológicas sobre una tensión presente en las relaciones profesor-estudiante*. Congreso llevado a cabo en el XXXI Congreso Alas, Montevideo, Uruguay.
- Du, Y. (2020). The Transformation of Teacher Authority in Schools. *Curriculum and Teaching Methodology*, 3(1), 16-20. doi: 10.23977/curtm.2020.030103
- Elicor, P. (2017). The Notion of Pedagogical Authority in the Community of Inquiry. *Kritike: An Online Journal of Philosophy*, 11(2), 80-92. doi: 10.25138/11.2.a5

- Fernández, C. y Brito, P. (2018). Autoridad Pedagógica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 53-60. doi: 10.30545/academo.2018.ene-jun.6
- Fernández, L., Fernández, S. J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498. doi: 10.6018/rie.35.2.257591
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Flores, R. y Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada). En M. Canales (Ed.), *Escucha de la Escucha: Análisis e interpretación de la investigación cualitativa* (pp. 75-114). Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
- Gil, M. P., Méndez, H. M., Pérez, S. J., Sáez, M. & Zamora, P. G. (2020). Scale of Pedagogical Authority Meanings in the classroom (ESAPA) for Ibero-America built on the opinions of teaching students. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103079. doi: 10.1016/j.tate.2020.103079
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, 15(1), 109-129. doi: 10.1080/13540600802661345
- Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424. doi: 10.1080/00313831.2011.587325
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/255021-Primer-estudio-nacional-de-convivencia-escolar-la-opinion-de-estudiantes-y-docentes-2005.html>
- Meza, P. M., Zamora, P. G. y Cox, V. P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 221-235. doi: 10.4067/S0718-07052017000200012
- Meza, P. M., Zamora, P. G. y Cox, V. P. (2020). Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 237-257. doi: 10.16888/interd.2020.37.1.15
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Neut, P. (2016). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, 19, 59-96. doi: 10.25074/0196318.0.17
- Pérez, I. E. (2019). Educational inequalities, teacher authority and student autonomy in multi-ethnic Basque secondary education. *Issues in Educational Research*, 29(2), 519-536. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier29/perez-izaguirre.pdf>
- Pierella, M. P. (2015). La autoridad de los profesores universitarios: Un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 427-442. doi: 10.1590/S1517-97022015041589
- Plaza de la Hoz, J. (2017). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 269-285. doi: 10.5209/rced.52281
- Quito, S. L. M. (2019). El desarrollo profesional docente: un aprendizaje constante. *Illari*, 8, 72-74. Recuperado de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/326>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morán.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tierney, A. J. (2020). Who's in Charge? Teacher Authority and Navigating the Dialogical-Based Classroom. In J. Kirylo (Ed), *Reinventing Pedagogy of the Oppressed: Contemporary Critical Perspectives* (pp. 105-112). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Vazieva, R. (2016). About the research the problem of authority. *International Journal of*

Experimental Education, 2(1), 21-24.

- Vazieva, A., Chirkova, S., Galiev, R. & Gayfutdinova, T. (2020) Socio-psychological factors of pedagogical authority and respectability formation. *Revista Inclusiones*, 7, 01-11.
- Zamora, P. G., Gil, M. P., Méndez, H. M., Galvis, L. P. & Tadeo, M. J. (2020). Meanings of pedagogical authority in future teachers in Spain and Latin America. Understandings in education students from Chile, Colombia, Venezuela and Spain. *Culture and Education*, 32(2), 242-271. doi: 10.1080/11356405.2020.1741873
- Zamora, G. y Zerón, A. (2009). “¿Cómo ejercen autoridad pedagógica los profesores de enseñanza media?”. *Perspectivas Educativas*, 9, 121-135.
- Zamora, G. y Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 171-180. doi: 10.4067/S0718-07052009000100010
- Zamora, G. y Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 99-116. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/01/245-06.pdf>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.