



Meanings of pedagogical authority in future teachers in Spain and Latin America. Understandings in education students from Chile, Colombia, Venezuela and Spain (*Significados de la autoridad pedagógica en futuros profesores y profesoras de Iberoamérica. Comprensiones en estudiantes de pedagogía de Chile, Colombia, Venezuela y España*)

Guillermo Zamora-Poblete ^a, Pedro Gil-Madrona ^b, Luz-Marina Méndez-Hinojosa^c, Pedro Galvis-Leal ^d and José Tadeo-Morales^e

^aPontificia Universidad Católica de Chile; ^bUniversidad Castilla-La Mancha; ^cUniversidad Autónoma de Nuevo León; ^dUniversidad Libre de Colombia; ^eUniversidad de Carabobo

ABSTRACT

School education requires the guidance, orientation and conduction of a teaching staff that is responsible for their students' development. This is why educating implies asymmetry and hierarchy, that is, pedagogical authority. However, today's societies are decreasingly hierarchical, and subjects are more critical of authority. In a sociocultural context in which the classical forms of authority are weakening, young education students have to construct new meanings which they find coherent and effective. With the goal of exploring the new understandings of pedagogical authority, a study was conducted of 913 education students in different Spanish-speaking countries: Chile, Colombia, Venezuela and Spain. The multinational analysis enabled us to identify cross-cutting meanings, as well as local understandings constructed by the education students in today's society. A questionnaire with both closed and open-ended questions was administered. The overall results indicate that viewing authority grounded in reciprocal respect between teachers and students cuts across the participants and is significantly associated with the teaching of academic knowledge.

RESUMEN

La educación escolar requiere de la guía, orientación y conducción de un profesorado que se responsabilice por el desarrollo de sus estudiantes. Es así como educar implica asimetrías, jerarquías; es decir, autoridad pedagógica. Sin embargo, las sociedades actuales son cada vez menos jerárquicas y los sujetos son más críticos de la autoridad. En un contexto sociocultural de debilitamiento de las formas clásicas de la autoridad, los jóvenes estudiantes del magisterio han de construir nuevos significados que les resulten coherentes y eficaces. Con el

ARTICLE HISTORY

Received 7 June 2018
Accepted 26 December 2019

KEYWORDS

pedagogical authority;
education students; teacher
training

PALABRAS CLAVE

autoridad pedagógica;
estudiantes de pedagogía;
formación del profesorado

CONTACT Guillermo Zamora-Poblete  gzamora@puc.cl  Facultad de Educación. Departamento Teoría y Políticas de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

English version: pp. 242–255 / *Versión en español*: pp. 256–270

References / *Referencias*: pp. 270–271

Translation from Spanish / *Traducción del español*: Mary Black

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

propósito de explorar las nuevas comprensiones acerca de la autoridad pedagógica, se realiza una investigación a 913 estudiantes del magisterio de distintos países iberoamericanos: Chile, Colombia, Venezuela y España. El análisis multinacional permite identificar significados transversales, como también las comprensiones locales que construyen los estudiantes del magisterio en la sociedad actual. Se aplica un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Los resultados generales indican que es transversal comprender la autoridad fundamentada en el respeto recíproco entre profesorado y estudiantes, y asociada significativamente a la enseñanza del conocimiento académico.

Teaching and learning at school are primarily interpersonal processes upheld on establishing asymmetrical relationships between the teacher and their students¹. The development of new skills and competences, including autonomy, requires a special guide who has the ability and experience to conduct, orient, guide and mentor the other's growth. In this sense, educating implies asymmetries and hierarchies, that is, pedagogical authority.

The need for pedagogical authority has been broadly recognized in classic education studies. Research in the theory of education, philosophy and the sociology of education has found that the act of educating is upheld on the relationship of authority between the teacher and their students (Arendt, 1996; Bourdieu & Passeron, 1996; Durkheim, 2009). According to Durkheim (2009), it is essential for the teacher to be an authority since it is through this authority that they can generate a social and cultural influence in their students, because education is a social act that sparks ways of being, thinking and acting in students which they would not come to spontaneously without the teacher's purposeful action. Bourdieu and Passeron (1996) state that the act of education consists of serving as a cultural arbiter: school contents are a cultural selection that must be constantly legitimized to the students, and this is only possible when the students recognize the teacher's authority. In turn, Arendt (1996) states that authority is absolutely essential because it is in the very nature of education to share the past and traditions with those who have recently come into our world (children and youths); the absence of authority would mean abandoning the children to their own fate. Hence, Arendt (1996) predicts that the problem facing contemporary education is not so much whether or not authority is needed in school but what type of authority is possible, how to understand it and how to build it.

Continuing with Arendt's (1996) diagnosis, the current understanding of pedagogical authority is complex and diffuse. Given the question 'What does authority consist of?', working teachers tend to define it more by what it isn't than what it is (Zamora & Zerón, 2010). One eloquent expression of this is from a secondary school teacher: 'Authority is not power, it's not yelling, it's not imposing, nor is it good vibes and joking, or letting them get away with anything. No, it's something else; it's something more' (Zamora & Zerón, 2010, p. 109).

According to Dubet (2006), the difficulties in our current understanding of authority stem from the fact that today the classical ideals in which authority was upheld on a reference to religion and tradition have evaporated. Traditionally, the teacher's

authority was associated with obedience and compliance (Dubet & Martuccelli, 1998). With the advent of modernity, adds Dubet (2006), authority has been detached from its divine roots. In a similar vein, Martuccelli (2009) states that pedagogical authority is a general problem today, since the advent of a secularized, democratic society implies suspicion of the inherited social order and authority grounded on religious values. Thus, the traditional understandings of authority, which indicated that it was guaranteed by the school, the weight of tradition and the value of our ancestors, have ceased being functional and today require new approaches (Dubet, 2006).

Given this context, how can a teacher's authority be understood today? What sources of recognition of their authority could be legitimate and accepted by students and their families?

These questions plague both working and future teachers: today's education students. It is particularly relevant to young students, since they have been educated in increasingly democratic and deliberative societies which are committed to equality and watchful of all forms of authoritarianism; they are more critical of power and particularly value autonomy and respect for individuality: they prioritize obeying oneself instead of accepting others' demands (Floro, 1996; Tedesco & Tenti, 2002; Zamora, Meza, & Cox, 2015; Zamora & Zerón, 2009). As participants in this culture, education students must now construct a meaning of pedagogical authority which they find coherent and effective within a sociocultural context in which its legitimacy is weakening.

The issue of pedagogical authority is also worrisome for education students due to the tension between the new ways of accessing culture, based on images and widely available on technological devices, and the traditional ways, primarily rooted in lexical approaches, the most common example being books (Simone, 2001). The diversification and dissemination of knowledge outside the traditional codes of the school is one of the biggest challenges to future teachers: 'the school is not the only legitimate site of knowledge, nor is the book the centre articulating the culture' (Barbero, 2002, p. 9). Young education students are participants in this new world while they must also represent and share tradition and the past, which tend to be written in the codes of the old world.

In short, understanding pedagogical authority poses tension for those who are training to be teachers, in that they have participated firsthand in questioning the hierarchies and the traditional definitions of power and culture. In a context in which the legitimacy of the old forms of authority is weakening, we must ask ourselves: what new understandings of pedagogical authority are education students constructing today?

Examining the meanings of pedagogical authority requires adopting a broad perspective capable of capturing diverse conceptions. Accordingly, and following Weber (1983), authority is understood to mean a type of power in which the subjects decide to obey another person because they confer legitimacy on their mandates. This definition implies that in order to examine the meanings of authority, we must also identify the reasons why a subject is recognized as an authority. Weber (1983) identifies three sources of or motives for recognition. One is 'Charisma', in which people recognize the authority of someone who has a supernatural quality; thus, authority is associated with the person who embodies it and their personal qualities. Another source is 'Tradition', meant as the authority that people recognize in those who have traditionally been considered authorities in their community. The third source is 'Rational-Legal';

authority is determined by the legal system on which a community is organized: one is an authority because the law authorizes this status.

Current studies in the field of education have stressed that pedagogical authority is primarily associated with an 'expert' who has a great deal of academic knowledge. This would be the most recurring understanding cited by secondary students (Díaz, 2016; Meza, Zamora, & Cox, 2017; Zamora et al., 2015; Zamora & Zerón, 2010). In this regard, it has been found that pedagogical authority is currently framed within the realm of learning the curricular contents: 'authority requires a space and a time that are fully visible and familiar to students: the teacher is the authority while developing a certain body of school knowledge — space — until it is learned — time' (Zamora, Meza, & Cox, 2019, p. 163).

These studies have also identified other meanings, although they are less common. One of them is associating authority with 'Judge'. Recognition of authority is the basis of the power to decide on school punishments and evaluations. This relationship is only found moderately (Zamora & Zerón, 2010). There is also a moderate presence of meanings associated with a 'Dictator' or 'Boss', whose main features are domination and arousing fear (Díaz, 2016). Likewise, a weak understanding of authority as 'Moral Figure' has been found, in which teachers would stand out for having a set of virtues that enable them to represent society's most highly prized values (Díaz, 2016; Meza et al., 2017; Zamora et al., 2015).

It is important to consider that the studies on the meanings of pedagogical authority and the reasons why a teacher's authority is recognized have been conducted with data from secondary school students and working teachers. To date, no studies which ask education students these questions have been found.

On the other hand, it is essential to consider that the construction of pedagogical meanings such as authority is associated with the subjects' own social experiences. Thus, the understandings that future teachers create are situated: they depend on both the theoretical instruction they have received and the social context where they put their pedagogical competences into action (Borko, 2004; Eirín, García, & Montero, 2009). Thus, the future teacher's knowledge is contextual and distributed: it is constructed via the different social interactions which encompass and situate both the theoretical — academia, articles, books — and the practical and social (Marcelo, 2009).

In this vein, it should be noted that meanings of authority are not reduced to a merely speculative elaboration which is impervious to the social context. Instead, the understanding of authority is associated with both the global, common beliefs of today's society and local cultural stereotypes and values, along with the university training the subjects have received. With regard to the latter, it has been found that beliefs can be transformed and made more sophisticated as students advance in their university degrees (Schommer-Aikins, 2004), and this happens when their preconceptions are intentionally questioned (García & Sebastián, 2011; Guerra, 2008).

Given all the above, it is relevant to examine the meanings of pedagogical authority and the reasons why a teacher's authority is recognized in the perceptions of education students in different social and educational settings. This study examines the understandings of students from four universities in different Spanish-speaking countries: Pontificia Universidad Católica of Chile, Universidad de Carabobo of Venezuela, Universidad Libre of Colombia and Universidad de Castilla-La Mancha of Spain. The

multinational study enables us to identify both cross-cutting meanings in Spanish-speaking society today and specific local features.

Objectives

In line with the above, the objectives of this study are:

- (1) To identify the meanings of pedagogical authority that education students in different Spanish-speaking countries construct.
- (2) To identify the reasons a teacher's authority is recognized according to the perceptions of education students in different Spanish-speaking countries.

Method

The study is descriptive and uses quantitative data collection and analysis techniques.

Participants

A total of 913 education students training to be primary school teachers at four universities in different countries participated: Pontificia Universidad Católica of Chile (PUC), Universidad de Carabobo of Venezuela (UC), Universidad Libre of Colombia (UL) and Universidad de Castilla-La Mancha of Spain (UCLM). The distribution of the participants is shown in Table 1.

The mean age is 20.98 (*SD* 3.42); regarding gender, 77.4% identify as female and 22.6% as male.

The university degrees were chosen incidentally, considering the researchers' potential access. The degrees all share the fact that they offer significant training in academic disciplines (between 32% and 51.3% of the training is set aside for the academic contents that the students will teach). The characteristics of the university degrees are shown in Table 2. The main differences lie in the amount of time spent on practical training activities (between 10.6% and 40% of the time) and courses that cover the theoretical underpinnings of education (between 7.5% and 40.9%).

Data collection and analysis

The participants were administered the questionnaire Meanings and Perceptions of Pedagogical Authority, which includes both open-ended and closed questions (Zamora

Table 1. Distribution of the sample by university.

University	Number of participants	Percentage male gender	Percentage female gender	Age (mean)
PUC Chile	211	5.2%	94.8%	20.00
UC Venezuela	78	32.1%	67.9%	21.65
UL Colombia	134	46.3%	53.4%	21.16
UCLM Spain	490	22.0%	78.0%	21.25
Total	913	22.6%	77.4%	20.98

Table 2. Characteristics of the universities.

	PUC Chile	UC Venezuela*	UL Colombia	UCLM Spain
(1) General characteristics of the university	Private Catholic institution founded in 1888. 24,500 Bachelor's students	Public institution founded in 1892. 55,000 Bachelor's students	Private secular institution founded in 1913. 28,500 Bachelor's students	Public institution founded in 1982. 28,300 Bachelor's students
(2) Length of the degree programme	5 years, 10 semesters, 500 credits, 50 classes (including classes and practical activities)	5 years, 10 semesters, 61 classes (including classes and practical activities)	5 years, 10 semesters, 170 credits, 71 classes (including classes and practical activities)	4 years, 8 semesters, 240 credits, 42 classes (including classes and practical activities)

Note: *The Universidad de Carabobo de Venezuela does not use credits.

et al., 2015). It collects information on the meanings of pedagogical authority and the sources which could foster recognition of this authority. All the questions had previously been validated by an expert jury who examined the theoretical correspondence, wording and suitability for the participating subjects for each item. The questionnaire was filled out individually, anonymously and voluntarily. It was administered simultaneously to groups of between 20 and 50 students at the start of a pedagogical training class. Before it was administered, the students' informed consent was requested, and it was provided by all of them. The questionnaire was administered between March and June 2017.

Considering the objectives of the study, the questionnaire contains the following information.

Objective 1: meanings of pedagogical authority

The meanings of pedagogical authority were examined by means of one open-ended and two closed questions. The open-ended question asked the participant for three concepts that they associated with 'Authority'. The most recurring concepts in each group of students were analysed by university.

Next, they were asked to identify which term they associated with pedagogical authority via a closed question. They could choose between Judge, Dictator, Expert, Friend, Father, Mother or Leader. The results were analysed by frequency and an examination of the differences among groups using the Chi-squared test.

Finally, the meanings of pedagogical authority were examined using a semantic differential scale. This technique consists of asking the participants to describe a teacher who would hypothetically be more recognized for their authority using 17 pairs of contrasting adjectives. In each pair, there were seven response options ranging from 'Very characteristic' of one of the adjectives to 'Very characteristic' of the opposite adjective. The responses were coded from 1 to 7.

The mean and standard deviation for the 17 pairs of adjectives were established in the four groups of students examined. The adjectives that best defined authority in each group of students were classified. The criterion to define the relevancy of the adjective was the mean being lower than 2.5 or higher than 5.5. Falling within this range implies that the subject responded that the adjective is 'Very' or 'Fairly' characteristic, and conversely if the mean falls between 2.51 and 5.54, it means that the adjective is only 'Somewhat' characteristic or 'Neither'.

Objective 2: reasons why a teacher's authority is recognized

To identify the sources of recognition of authority, 17 factors were presented in which the participants indicated how important they think they are for a teacher to be recognized as an authority by their students. They responded to each factor on the following scale: 1 = 'Not at all important for a teacher to be recognized as an authority'; 2 = 'Somewhat important'; 3 = 'Rather important'; 4 = 'Very important'; and 5 = 'Indispensable'.

Each factor was examined individually and grouped into dimensions (components) which were previously developed through an exploratory factor analysis. To conduct this analysis, the principal components method with Varimax rotation was used, yielding a *KMO* index of 0.783, which indicates that it is acceptable. Four components (dimensions) were yielded from the factor analysis that explain 54.56% of the variance. [Table 3](#) shows the items comprising each component and their factor weight.

Additionally, the reliability of each component (dimension) was examined via Cronbach's alpha (α):

- Component/Dimension 1. Approachability and kindness. $\alpha = .807$.
- Component/Dimension 2. Teaching and respect. $\alpha = .705$.
- Component/Dimension 3. Teacher's gender. $\alpha = .949$.
- Component/Dimension 4. Character, demands and experience. $\alpha = .462$.

Results

Following the objectives of this study, below we present the results.

Meanings of pedagogical authority

The students were asked to free-associate 'pedagogical authority' with three words (see [Table 4](#)). The results show that there is a high degree of agreement among the different

Table 3. Factor analysis. Sources of recognition of authority.

	Components*			
	1	2	3	4
Having good vibes	.801			
Being friendly with students	.769			
Being kind	.756			
Being an extrovert	.707			
Teaching in an entertaining way	.635			
Being democratic in the classroom	.450			
Being very knowledgeable about the subject		.771		
Teaching clearly		.716		
Being respectful with students		.705		
Being intelligent		.602		
Being a woman			.964	
Being a man			.960	
Having a strong character				.620
Punishing unrelentingly				.602
Teaching an important class for school				.536
Being demanding in teaching				.497
Having a lot of professional experience				.448

Note: *Extraction method: principal components analysis. Rotation method: Varimax with Kaiser normalization.

Table 4. Words associated with ‘Pedagogical authority’. Total words marked in each group and percentage of total words.

PUC Chile (N of words = 604)			UC Venezuela (N = 234)			UL Colombia (N = 402)			UCLM Spain (N = 1469)		
	N	%		N	%		N	%		N	%
Respect	97	16.0%	Respect	34	14.5%	Responsibility	37	9.2%	Respect	227	15.4%
Responsibility	44	7.2%	Responsibility	28	11.9%	Respect	34	8.4%	Responsibility	127	8.6%
Leadership	26	4.3%	Ethics	7	2.9%	Leadership	23	5.7%	Order	53	3.6%
Power	21	3.4%	Leader	7	2.9%	Power	20	4.9%	Discipline	51	3.4%
Guide	18	2.9%	Teaching	6	2.5%	discipline	16	3.9%	Seriousness	37	2.5%
Example	16	2.6%	Order	6	2.5%	Order	14	3.4%	Control	33	2.2%
Knowledge	15	2.4%	Knowledge	5	2.1%	Knowledge	12	2.9%	Education	26	1.7%
Discipline	14	2.3%	Control	5	2.1%	Commitment	10	2.4%	Empathy	22	1.4%
Order	13	2.1%	Discipline	5	2.1%	Students	9	2.2%	Strict	21	1.4%
Rules	8	1.3%	Fair	5	2.1%	Rules	8	1.9%	Power	19	1.3%

groups of students. Four out of the 10 most common words appeared in all the groups: ‘respect’, ‘responsibility’, ‘discipline’ and ‘order’. The words that appeared the most frequently were ‘respect’ (ranging between 8.4% at UL Colombia and 16.0% at PUC Chile) and ‘responsibility’ (ranging between 7.2% at PUC Chile and 11.9% at UC Venezuela). ‘Discipline’ and ‘order’ were also common, albeit less frequent in all four groups: ‘discipline’ ranging between 2.1% at UC Venezuela and 3.9% at UL Colombia, and ‘order’ between 2.1% at PUC Chile and 3.6% at UCLM Spain.

Bearing this agreement in mind, we could estimate that pedagogical authority has similar representations in the Spanish-speaking countries that include positive qualities referring to care of others and interpersonal relations. They also agree on normative characteristics where the focus is on students’ behaviour.

It is important to note that the Latin American students concurred in mentioning ‘Leadership/Leader’ and ‘Knowledge’. These words refer to a less hierarchical behaviour that is more focused on teaching. In contrast, the students at UCLM in Spain most often associated authority with terms related to hierarchical behaviours: six of the 10 terms in this group have these connotations: ‘order’, ‘discipline’, ‘seriousness’, ‘control’, ‘strict’ and ‘power’.

Next, the education students were asked the term that best represents ‘pedagogical authority’ (see Table 5). There is a strong concurrence in associating it with an ‘Expert’ (the frequency ranges between 21.8% at UL Colombia and 37.5% at UCLM Spain). What also stands out, especially among the Latin American students, is the term ‘Leader’ (in all three universities it is near or over 40%). It is important to notice the prevalence of the more normative terms at the UCLM: ‘Dictator’ (20.2%) and ‘Judge’ (16.3%). In contrast, there are fewer references to ‘Judge’ and ‘Dictator’ in the Latin American universities (6.4% at UC Venezuela and 13.9% at PUC Chile).

Table 5. In your perception, which person would a teacher with authority most resemble?
















	PUC Chile	UC Venezuela	UL Colombia	UCLM Spain
Expert	35.1%	29.5%	21.8%	37.5%
Leader	39.1%	46.2%	42.9%	21.0%
Dictator	13.9%	6.4%	19.5%	20.2%
Judge	5.4%	6.4%	7.5%	16.3%
Friend	1.0%	5.1%	3.8%	3.1%
Father	1.5%	2.6%	1.5%	1.9%
Mother	4.0%	3.8%	3.0%	0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

The differences between the students at the Latin American universities and the Spanish university can also be seen when applying the Chi-squared test. When comparing the distributions among the universities (two by two), the data show statistically significant differences between the Latin American universities and the UCLM of Spain ($p = .000$); however, the Chi-squared test does not reveal statistically significant differences among the students at the three different Latin American universities ($p > .05$).

On the other hand, it is interesting to observe that for the students in all four universities, authority was weakly associated with the term ‘Friend’ (ranging between 1.0% at PUC Chile and 5.1% at UC Venezuela). This leads us to posit that authority is not symmetrical. All four groups also concurred in a lower association between authority and the terms ‘Father’ and ‘Mother’, which could reveal a weakening in the traditional authority figures.

The education students were also asked about the characteristics of the teacher that they would most recognize as an authority. A semantic differential scale was applied with 17 pairs of adjectives (see Table 6). Table 6 shows the adjectives that best define

Table 6. What kind of a teacher is obeyed the most? Results of semantic differential scale.

	Very	Rather	Somewhat	Neither	Somewhat	Rather	Very		Mean	SD
They know what they're teaching	 1	 2	3	4	5	6	7	They don't know what they're teaching	PUC 1.28 UC 1.44 U Libre 1.80 UCLM 1.92	0.758 0.616 1.248 1.251
Respectful	 1	 2	3	4	5	6	7	Disrespectful	PUC 1.55 UC 1.42 U Libre 1.87 UCLM 2.23	1.094 0.876 1.198 1.366
Clear	 1	 2	3	4	5	6	7	Confusing	PUC 1.52 UC 1.68 U Libre 2.22 UCLM 2.21	0.989 1.099 1.478 1.434
Precise	 1	 2	3	4	5	6	7	Imprecise	PUC 1.75 UC 1.65 U Libre 2.16 UCLM 2.24	0.924 1.055 1.158 1.236
Good example	 1	 2	3	4	5	6	7	Poor example	PUC 1.78 UC 1.71 U Libre 2.09 UCLM 2.42	1.219 1.300 1.318 1.540
Fair	1	 2	3	4	5	6	7	Unfair	PUC 1.81 UC 1.86 U Libre 2.40 UCLM 2.49	1.160 1.028 1.382 1.492
Stable	1	 2	 3	4	5	6	7	Changeable	PUC 1.89 UC 1.83 U Libre 3.01 UCLM 2.33	1.156 1.323 1.608 1.294
Equitable	1	 2	 3	4	5	6	7	Arbitrary	PUC 2.15 UC 2.17 U Libre 2.67 UCLM 2.81	1.521 1.362 1.579 1.433

(Continued)

Table 6. (Continued).

	Very	Rather	Somewhat	Neither	Somewhat	Rather	Very		Mean	SD	
Strong character	1	2	3	4	5	6	7	Weak character	PUC	2.48	1.050
									UC	2.95	1.205
									U Libre	2.81	1.377
									UCLM	2.67	1.269
Promotes original ideas	1	2	3	4	5	6	7	Promotes repetition of ideas	PUC	2.25	1.602
									UC	1.97	1.309
									U Libre	2.51	1.689
									UCLM	3.10	1.872
Entertaining	1	2	3	4	5	6	7	Boring	PUC	3.10	1.227
									UC	2.51	1.317
									U Libre	3.25	1.386
									UCLM	3.46	1.701
Good vibes	1	2	3	4	5	6	7	Bad vibes	PUC	3.43	1.222
									UC	2.73	1.181
									U Libre	3.54	1.407
									UCLM	3.67	1.662
Flexible when applying rules	1	2	3	4	5	6	7	Inflexible when applying rules	PUC	4.29	1.731
									UC	3.03	1.529
									U Libre	3.60	1.659
									UCLM	3.71	1.902
Modern	1	2	3	4	5	6	7	Traditional	PUC	3.76	1.627
									UC	2.73	1.411
									U Libre	3.37	1.797
									UCLM	4.12	1.758
Authoritarian	1	2	3	4	5	6	7	Democratic	PUC	4.09	2.011
									UC	3.67	1.965
									U Libre	3.89	1.957
									UCLM	3.95	2.068
Cold	1	2	3	4	5	6	7	Warm	PUC	4.62	1.778
									UC	4.74	1.516
									U Libre	4.20	1.413
									UCLM	3.92	1.659
Easy-going	1	2	3	4	5	6	7	Strict	PUC	5.24	1.256
									UC	4.44	1.465
									U Libre	5.22	1.316
									UCLM	5.31	1.293

Note: ●: PUC Chile, ■: UC Venezuela, ▲: U. Libre Colombia, ◆: UCLM España.

authority, namely those in which the means are close to the extremes, that is values up to 2.5 or over 5.5. The columns at the extremes have been shaded to make it easier to see the most defining ranges.

Generally speaking, we found a high degree of match in the responses of the education students at all four universities. On the one hand, they agreed on the six adjectives that best define pedagogical authority (the mean is in the shaded zone at all four universities). All six adjectives have positive connotations. Three of them refer to dimensions related directly to teaching: 'They know what they're teaching', 'Clear' and 'Precise'. The assessment of this aspect is coherent with the response in which they

associated authority with ‘Expert’ (see Table 5). There is also a significant association of authority with treating others well and caring for them (‘Respectful’), with a role model (‘Good example’) and with a lack of bias (‘Fair’).

On the other hand, there was concurrence between the groups of education students on six pairs of adjectives which were largely irrelevant in defining authority. In these cases, the means were between 2.5 and 5.5 (with responses ‘Somewhat’ or ‘Neither’). Two of these adjective pairs refer to the horizontality or verticality of the relationship: Authoritarian–Democratic; Easygoing–Strict. Two pairs refer to approachability or emotional distance: Good vibes–Bad vibes; Cold–Warm. The pairs Flexible–Inflexible when applying rules, Entertaining–Boring and Modern–Traditional are not significant either. It is important to note that none of these pairs refers to aspects related directly to teaching.

Reasons why a teacher’s authority is recognized

The students were asked how relevant they considered 17 factors in order for a teacher to be recognized as an authority (see Table 7). The factors represent the sources of authority and are grouped into four dimensions (components stemming from the exploratory factor analysis). It was found that the greatest source of recognition of authority at all four universities was Dimension 2, ‘Teaching and Respect’ ($M =$ between 4.09 and 4.49; $SD =$ between 0.458 and 0.716). It is important to note that in this dimension, the values are significantly high (they exceed $M = 4.0$). Particularly relevant is the factor ‘Being respectful with students’, which exceeds $M = 4.5$ in three groups. This pinpointing of the source of recognition is consistent with the results of Objective 1 in that authority is associated with an expert (see Table 5) who stands out because ‘They know what they’re teaching’ and they are very ‘Respectful’ (see Table 6).

Table 7. How important are the following factors in order for a teacher to be recognized as an authority by their students?.

	PUC Chile		UC Venezuela		UL Colombia		UCLM Spain	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
DIMENSION 1: Approachability and kindness	3.21	0.739	3.42	0.593	3.04	0.630	3.59	0.961
Having good vibes	2.58	1.008	2.65	1.017	2.69	1.022	3.34	1.369
Being friendly with students	3.16	1.009	3.51	1.016	3.19	1.012	3.47	1.308
Being kind	3.14	0.956	3.12	1.116	2.19	1.091	3.55	1.354
Being an extrovert	2.81	1.109	3.27	1.089	2.57	0.976	3.41	1.374
Teaching in an entertaining way	3.67	1.025	3.92	0.937	3.87	0.916	3.98	1.241
Being democratic	3.91	1.020	4.05	0.938	3.80	0.932	3.84	1.257
DIMENSION 2: Teaching and respect	4.49	0.458	4.29	0.691	4.36	0.535	4.09	0.716
Being very knowledgeable about the subject	4.61	0.594	4.40	0.888	4.43	0.688	4.18	0.947
Teaching clearly	4.57	0.661	4.36	0.821	4.25	0.871	4.19	1.015
Being respectful with students	4.69	0.680	4.53	0.817	4.65	0.604	4.04	0.908
Being intelligent	4.09	0.697	3.90	0.906	4.12	0.786	3.95	1.125
DIMENSION 3: Teacher’s gender	1.35	0.822	1.98	1.348	1.43	0.870	1.27	0.773
Being a woman	1.35	0.827	2.01	1.464	1.43	0.871	1.28	0.788
Being a man	1.36	0.841	1.96	1.362	1.43	0.871	1.28	0.806
DIMENSION 4: Character, demands and experience	3.23	0.619	3.43	0.644	3.28	0.613	3.37	0.702
Having a strong character	2.99	0.956	3.12	1.057	2.88	0.867	2.88	1.227
Punishing unrelentingly	2.80	1.090	2.83	1.156	2.86	1.105	2.82	1.309
Teaching an important class	2.65	1.380	3.45	1.234	3.17	1.266	3.52	1.404
Being demanding in teaching	4.00	0.586	3.92	0.937	3.84	0.738	3.75	1.203
Having a lot of professional experience	3.72	1.062	3.86	1.136	3.66	1.103	3.90	1.208

Note: 1 = Not at all important; 2 = Rather important; 3 = Somewhat important; 4 = Very important; 5 = Indispensable.

PUC Chile stands out the most on this dimension: it reached a mean of 4.49 and showed statistically significant differences with the other three universities: PUC Chile and UCLM Spain ($t = -6.258$; $p = .000$); PUC Chile and UC Venezuela ($t = -2.238$; $p = .026$); PUC Chile and UL Colombia ($t = 2.108$; $p = .030$). The relevancy of this factor may be associated with the training provided by the university. Considering the curricula, it is the institution which spends the most time training in teaching skills (see Table 2).

Conversely, it is interesting to note the moderate importance that the students from all four universities attached to Dimension 1, 'Approachability and kindness' ($M =$ between 3.04 and 3.59). One source of recognition that seems to be particularly weak is the factor 'Having good vibes' ($M =$ between 2.58 and 3.34). This is consistent with the low prevalence of associating authority with the pair 'Good vibes–Bad vibes' or being 'Cold–Warm' (see Table 6). This could mean that for education students, merely being kind is not a certain and permanent source of recognition of authority.

On the other hand, the moderate importance of Dimension 4, 'Character, demands and experience' ($M =$ between 3.23 and 3.37), is also worth noting. At all four universities, the factor 'Punishing unrelentingly' was particularly weak. This means that to the future teachers, mechanical punishment without deliberation does not provide them with greater legitimacy as an authority.

Finally, Dimension 3, 'Teacher's gender', is barely acknowledged as a source of recognition: the values are under 2.0 at all four universities. In this sense, being male or female is only faintly perceived by the future teachers as a source of recognition of authority.

Discussion and conclusions

This study has set out to identify the meanings of pedagogical authority constructed by education students in Spain and three Latin American countries and the reasons why a teacher's authority is recognized in these students' perceptions. Bearing in mind the results of the study, below we draw three conclusions.

First, we can conclude that the future teachers concurred in the importance they attached to reciprocal respect as one of the factors in pedagogical authority. In all four groups, 'Respect' was one of the most often cited words in the word association. Likewise, 'Respectful' appeared in the semantic differential scale as the second-ranked characteristic defining authority.

Authority associated with respect is a new development in education today. Traditionally, a teacher's authority was associated with obedience and compliance (Dubet & Martuccelli, 1998). With the advent of democratic society, inflexible hierarchies are replaced by greater approachability, in which recognition of the other takes priority. The education students have internalized these cultural changes and associate authority primarily with caring for others and recognizing students' uniqueness.

The importance of respect for students may have major implications on educational action. On the one hand, we can guess that the future teachers will be more watchful about avoiding abuses of power and excesses which hinder the development of their students' uniqueness. On the other, we could conjecture that they will particularly try to construct interactive and affective spaces with the goal of generating an atmosphere that caters to students' individualism and interests.

If these consequences do materialize, it would be interesting to examine how the future teachers articulate respect and care for students while leading and guiding their students to learn about other worlds that they do not spontaneously seek. In this regard, Durkheim (2009) warns that education is a social act exerted by some people on others, with the goal of arousing and developing in students physical, moral and intellectual states that are highly valued by society which are not spontaneously learned, and that may make the students and their families uncomfortable at times. In a similar vein, Bourdieu and Passeron (1996) stress that the content of educational action consists of cultural arbitrariness; that is, it is a social action that does not necessarily match what the individual wants. This implies that many times teachers have to force, push or cause cognitive breaks which may disturb the students' and their families' common sense or 'natural knowledge'. In this context, how will the future teachers reconcile respect for their students' interests while also pledging to ensure learning — sometimes uncomfortable — that will enable the students to leave their own world and access new realities?

The second conclusion refers to the importance that the education students in Spain and Latin America attach to teaching. They described teachers with greater authority as 'Experts' who 'Know what they're teaching' and are 'Clear' and 'Precise'. Likewise, the source of authority they highlighted the most was Dimension 2, 'Teaching and respect'.

Today, the importance of teaching is noteworthy in their understanding of authority. This indicates that to the education students from Spain and Latin America, pedagogical authority is not solely reduced to an interpersonal encounter between the teacher and their students, nor the representation of a subject who has 'more knowledge'. Instead, the image of authority implies an integrated vision in which subject-field knowledge and good teaching are equally important.

This understanding reveals that today authority has lost its priestly or religious aura that it was traditionally given. In this regard, Martuccelli (2009) recalls that in tradition, the teacher's authority was guaranteed because they represented the religious and otherworldly realm. In other words, in the traditional view, the teacher resembled a 'secular priest' and their authority was a ministry of a higher power. However, today the young education students view authority as a condition restricted to knowing what one is teaching, as long as it is learned. This is similar to what Zamora et al. (2019) found in secondary school students: authority was located in a specific realm, namely school knowledge, which was chosen by the school or society as a whole, in which the teacher is an expert.

The third conclusion is that for today's education students in Spain and Latin America, pedagogical authority is not associated with horizontality. The education students indicated a weak relationship between authority and the figure of 'Friend'. Nor did they associate it with 'Good vibes' (or 'Bad vibes'): the means in the semantic differential scale were closer to 'Neither'. Likewise, in the sources of authority, 'Good vibes' appeared as one of the weakest factors.

These results indicate that within the context of the new balances of power called for in today's societies, pedagogical authority is not confused with a symmetrical relationship. This is related to Arendt's (1996) claim that the main tension in contemporary education is the paradox between the cultural weakening of the legitimacy of authority (and asymmetry) and schools' and teachers' inability to give up this authority. Hence,

one question which may worry future teachers is not so much whether or not they exercise authority but what kind of authority to construct.

Finally, it is essential to note that pedagogical authority is a complex phenomenon that requires multiple studies using different methods. The main limitation of this study is that it exclusively refers to the perceptions of the subjects via individual questionnaires where they may adjust their responses to what they consider socially acceptable. For this reason, future studies should examine the meanings of authority using less invasive techniques which control for social desirability.

Note

1. In this study, the generic plural ('they/them/their') is used to avoid sexist language.

Significados de la autoridad pedagógica en futuros profesores y profesoras de Iberoamérica. Comprensiones en estudiantes de pedagogía de Chile, Colombia, Venezuela y España

La enseñanza y el aprendizaje en la escuela constituyen un proceso preponderantemente interpersonal, que se sostiene en el establecimiento de relaciones asimétricas entre el profesorado y sus estudiantes¹. El desarrollo de nuevas habilidades y competencias, incluso de la autonomía, requieren de una guía especializada, que tenga capacidad y experiencia para conducir, orientar, guiar y acompañar el crecimiento del otro. Es así como educar implica asimetrías, jerarquías; es decir, autoridad pedagógica.

La necesidad de la autoridad pedagógica ha sido ampliamente reconocida en los estudios clásicos de la educación. Los trabajos en teoría de la educación, en filosofía y en sociología de la educación, han distinguido que la acción educativa se sustenta en la relación de autoridad entre el profesorado y sus estudiantes (Arendt, 1996; Bourdieu & Passeron, 1996; Durkheim, 2009). Siguiendo a Durkheim (2009), es imprescindible que el profesorado se constituya en autoridad pues gracias a ella puede generar una influencia social y cultural en sus estudiantes pues la educación es una acción social que suscita en el niño modos de ser, pensar y actuar a los que no llegaría espontáneamente sin la decidida acción del docente. Bourdieu y Passeron (1996) constatan que el contenido de la acción educativa consiste en un arbitrario cultural: los contenidos escolares son una selección cultural que requiere ser permanentemente legitimada ante los y las estudiantes, y ello es posible en cuanto el alumnado reconozca la autoridad del profesorado. A su vez Arendt (1996) señala que la autoridad es absolutamente necesaria porque está en la propia naturaleza educativa compartir el pasado y la tradición con los que recién se incorporan a nuestro mundo (niños/as y jóvenes); la ausencia de autoridad significaría el abandono de los niños a su propia suerte. De aquí que Arendt (1996) pronostique que el problema que enfrentará la educación contemporánea no será tanto si la autoridad es necesaria o no en la escuela; sino más bien, qué tipo de autoridad es posible, cómo entenderla y cómo construirla.

Siguiendo con lo diagnosticado por Arendt (1996), actualmente la comprensión de la autoridad pedagógica es compleja y difusa. Ante la pregunta ¿en qué consiste la autoridad?, el profesorado en ejercicio suele definirla más por lo que no es, que por lo que es (Zamora & Zerón, 2010). Una expresión elocuente de ello es lo señalado por un docente de educación secundaria: 'la autoridad no es poder, no es gritar, no es imponer, tampoco es buena onda y chacota, o dejar hacer cualquier cosa, no, es otra cosa, es algo más' (Zamora & Zerón, 2010, p. 109).

Las dificultades en las comprensiones actuales de la autoridad se deben, según Dubet (2006), a que hoy se han evaporado los ideales clásicos en que la autoridad se sostenía en

referencia a la religión y la tradición. Tradicionalmente, la autoridad del profesor se asociaba a obediencia y acatamiento (Dubet & Martuccelli, 1998). Con el advenimiento de la modernidad, agrega Dubet (2006), se ha producido el desencantamiento de sus fundamentos divinos. En esta línea, Martuccelli (2009) señala que actualmente la autoridad pedagógica constituye un problema general, pues el ingreso a una sociedad secularizada y democrática implica la sospecha del orden social heredado y del sustento de la autoridad en valores religiosos. Así, las comprensiones tradicionales de la autoridad, que indicaban que ella estaba garantizada por la institución escolar, el peso de la tradición y el *valour* de los ancestros han dejado de ser funcionales y se requiere hoy de nuevas aproximaciones (Dubet, 2006).

Dado este contexto, ¿cómo comprender actualmente la autoridad del profesor? ¿Qué fuentes de reconocimiento de su autoridad podrían ser legítimos y aceptados por los estudiantes y sus familias?

Estas preguntas interpelan permanentemente a los docentes en ejercicio, como también a los futuros profesores y profesoras: los y las actuales estudiantes del magisterio. Especialmente relevante es para los jóvenes estudiantes, pues ellos y ellas se han educado en sociedades cada vez más democráticas y deliberativas, comprometidas con la igualdad y atentas ante toda forma de autoritarismos; son más críticos del poder y valoran especialmente la autonomía y el respeto de la individualidad: privilegian el obedecerse a sí mismo, y no sólo aceptar las demandas de otros (Floro, 1996; Tedesco & Tenti, 2002; Zamora, Meza, & Cox, 2015; Zamora & Zerón, 2009). Siendo partícipes de esta cultura, los y las estudiantes del magisterio, deben construir ahora un significado acerca de la autoridad pedagógica que les resulte coherente y eficaz, en un contexto sociocultural de debilitamiento de su legitimidad.

La pregunta por la autoridad pedagógica también es inquietante para los y las estudiantes del magisterio debido a la tensión entre las nuevas formas de acceso a la cultura, basadas en la imagen y ampliamente disponibles en los dispositivos tecnológicos, y las formas tradicionales, asentadas principalmente en aproximaciones léxicas, siendo su mejor representación el libro (Simone, 2001). Para los futuros profesores, la diversificación y difusión del saber, por fuera de los códigos tradicionales de la escuela, es uno de los retos más fuertes: 'ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura' (Barbero, 2002, p. 9). Los jóvenes estudiantes del magisterio son partícipes de este nuevo mundo, al tiempo que deben representar y compartir la tradición y el pasado, que se suele escribir bajo los códigos del viejo mundo.

En suma, la comprensión de la autoridad pedagógica representa una tensión para quienes se están formando como profesores, en cuanto ellos han participado en primera línea de los cuestionamientos a las jerarquías y de las definiciones tradicionales del poder y la cultura. En un contexto de debilitamiento de la legitimidad de las viejas formas de autoridad, cabe entonces preguntarse: ¿qué nuevas comprensiones de la autoridad pedagógica construyen actualmente los estudiantes del magisterio?

Examinar los significados de la autoridad pedagógica requiere adoptar una perspectiva amplia que sea susceptible de capturar las diversas concepciones. De acuerdo a ello, y siguiendo a Weber (1983), se entiende por autoridad a un tipo de poder en el cual los sujetos deciden obedecer a otro debido a que otorgan legitimidad a sus mandatos. Esta definición implica que para examinar los significados de autoridad se necesita también identificar los motivos por los cuales se reconoce como autoridad a un sujeto. Weber (1983) identifica tres fuentes o motivo de reconocimiento. Una se refiere al 'Carisma',

donde las personas reconocen autoridad a quién creen que posee una cualidad sobrenatural. Así la autoridad está vinculada a la persona que la encarna y sus cualidades personales. Otra fuente es la ‘Tradición’, entendida como aquella autoridad que las personas reconocen a quien tradicionalmente se ha considerado como tal en su comunidad. La tercera fuente es la ‘Racional-legal’. La autoridad se determina según el estatuto jurídico sobre el cual se organiza una comunidad: se es autoridad porque la ley así lo autoriza.

Los estudios actuales en el campo educacional han destacado que la autoridad pedagógica se asocia fundamentalmente a un ‘experto’, que posee un alto saber académico. Esta sería la comprensión más recurrente que presentan los estudiantes de educación secundaria (Díaz, 2016; Meza, Zamora, & Cox, 2017; Zamora et al., 2015; Zamora & Zerón, 2010). Al respecto, se ha constatado que la autoridad pedagógica se encuentra actualmente enmarcada en el territorio del aprendizaje de los contenidos curriculares: ‘la autoridad requiere de un espacio y un tiempo plenamente visible y conocido por los estudiantes: el profesor es autoridad mientras desarrolla un determinado saber escolar — espacio — y hasta que éste sea aprendido — tiempo’ (Zamora, Meza, & Cox, 2019, p. 163).

En estos estudios también se han identificado otros sentidos, pero que presentan menor recurrencia. Uno de ellos es asociar autoridad a ‘Juez’. El reconocimiento de la autoridad se fundamentaría el poder de decidir acerca de las sanciones escolares y las evaluaciones. Esta relación se presenta sólo en forma moderada (Zamora & Zerón, 2010). Asimismo, se ha constatado la moderada presencia de significaciones asociadas a un ‘Dictador’ o ‘Amo’ en que la dominación y el suscitar temor constituyen los principales rasgos (Díaz, 2016). Igualmente se ha advertido la débil comprensión de la autoridad como figura moral, donde el profesorado destacaría por poseer un cúmulo de virtudes, que le permitiría representar los valores más apreciados por la sociedad (Díaz, 2016; Meza et al., 2017; Zamora et al., 2015).

Es importante considerar que los estudios acerca de los significados de la autoridad pedagógica y los motivos por los cuales se reconoce autoridad a un profesor, han sido realizados con datos provenientes de estudiantes de educación secundaria y de docentes en ejercicio. A la fecha, no se han encontrado estudios que hagan este examen en estudiantes del magisterio.

Por otra parte, es necesario considerar que la construcción de significados pedagógicos, como es la autoridad, está vinculado a las experiencias sociales de los propios sujetos. Es así como las comprensiones que elaboran los futuros docentes son situadas: dependen tanto de la instrucción teórica recibida, como del contexto social donde ponen en desarrollo sus competencias pedagógicas (Borko, 2004; Eirín, García, & Montero, 2009). De este modo, el conocimiento del futuro docente es contextual y distribuido: se construye a través de las diversas interacciones sociales donde tiene cabida y se localiza tanto lo teórico — mundo académico, artículos, libros — como el ámbito práctico y social (Marcelo, 2009).

En esta línea, se puede señalar que los significados de la autoridad no se reducen a una elaboración meramente especulativa, inmune al contexto social. Más bien, la comprensión de la autoridad está vinculada tanto a las creencias globales y comunes de la sociedad actual, como también a estereotipos culturales y valores locales, y la formación universitaria que se ha recibido. Respecto a ésta última, se ha observado que las creencias pueden ser transformadas y hacerse cada vez más sofisticadas

a medida que los estudiantes avanzan en su carrera universitaria (Schommer-Aikins, 2004) y ello acontece cuando se promueve intencionalmente un cuestionamiento de sus preconcepciones (García & Sebastián, 2011; Guerra, 2008).

Por todo lo anterior, es relevante examinar los significados de la autoridad pedagógica y los motivos por los cuales se reconoce a autoridad a un profesor según las percepciones de los estudiantes del magisterio de distintos contextos sociales y formativos. En este estudio se examinan las comprensiones de estudiantes de cuatro carreras universitarias de distintos países iberoamericanos: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Carabobo de Venezuela, Universidad Libre de Colombia y la Universidad Castilla — La Mancha de España. El estudio multinacional permite identificar significados transversales en la sociedad iberoamericana actual, como las características específicas locales.

Objetivos

De acuerdo a lo anterior, los objetivos del presente estudio son:

- (1) Identificar los significados que construyen acerca de la autoridad pedagógica los estudiantes del magisterio de distintas naciones iberoamericanas.
- (2) Identificar los motivos por los cuales se reconoce autoridad a un profesor según las percepciones de los estudiantes del magisterio de distintas naciones iberoamericanas.

Método

La investigación es de tipo descriptivo. Utiliza técnicas cuantitativas de recolección y análisis de la información.

Participantes

Participaron 913 estudiantes del magisterio, que se forman como profesores de Educación Primaria en cuatro universidades de distintos países: Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Universidad de Carabobo de Venezuela (UC), Universidad Libre de Colombia (UL) y Universidad Castilla la Mancha de España (UCLM). La distribución de los participantes se presenta en la [Tabla 1](#).

La media de edad es de 20.98 años (*DS* 3.42). El 77.4% se identifica como género femenino y el 22.6% como masculino.

La selección de las carreras universitarias fue incidental considerando las posibilidades de acceso de los investigadores. Las carreras tienen en común que desarrollan una importante

Tabla 1. Distribución de la muestra por universidad.

Universidad	Número de participantes	Porcentaje género masculino	Porcentaje género femenino	Edad (media)
PUC Chile	211	5.2%	94.8%	20.00
UC Venezuela	78	32.1%	67.9%	21.65
UL Colombia	134	46.3	53.4%	21.16
UCLM España	490	22.0%	78.0%	21.25
Total	913	22.6%	77.4%	20.98

formación en la disciplinas académicas (entre 32.0% y 51.3% del tiempo de formación está destinado a contenidos académicas que los estudiantes deberán enseñar). Las características de las carreras universitarias se presentan en la [Tabla 2](#). Las principales diferencias refieren a la cantidad de tiempo destinado a actividades de formación práctica (entre 10.6% y 40.0% del tiempo de formación) y las asignaturas que tratan los fundamentos teóricos de la educación (entre 7.5% a 40.9%).

Recolección y análisis de la información

A los participantes se les aplicó el cuestionario ‘Significados y percepciones de la autoridad Pedagógica’ que incluye preguntas abiertas y cerradas (Zamora et al., 2015). Este recoge información acerca de los significados de la autoridad pedagógica y las fuentes que pueden favorecer el reconocimiento de ésta. Todas las preguntas fueron previamente validadas por juicios de expertos que examinaron la correspondencia teórica de cada ítem, su redacción y adecuación para los sujetos participantes. El cuestionario fue respondido de modo individual, anónimo y voluntario. La aplicación se realizó de forma simultánea a grupos de entre 20 y 50 estudiantes al inicio de una clase de formación pedagógica. Antes de la aplicación se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes, el cual fue aceptado por todos. El cuestionario fue aplicado entre marzo y junio 2017.

Considerando los objetivos del estudio, el cuestionario recoge la siguiente información.

Objetivo 1: significados de la autoridad pedagógica

Se examinan los significados de la autoridad pedagógica por medio de una pregunta abierta y dos preguntas cerradas. La pregunta abierta solicita al participante tres conceptos con los que asocia ‘Autoridad’. Se analizan los conceptos más recurrentes en cada grupo de estudiantes considerando su universidad.

Por medio de una pregunta cerrada se solicita que identifiquen con qué término asocian la autoridad pedagógica. Pueden elegir entre: Juez(a), Dictador(a), Experto(a), Amigo(a), Padre, Madre o Líder. Los resultados se analizan mediante frecuencias y examen de diferencias entre grupos por medio de prueba Chi cuadrado.

Finalmente se realiza un examen de los significados de la autoridad pedagógica mediante un diferencial semántico. Esta técnica consiste en que los participantes

Tabla 2. Características de las universidades.

	PUC Chile	UC Venezuela*	UL Colombia	UCLM España
(I) Características generales de la Universidad	Institución privada, católica, fundada en 1888 24,500 estudiantes de pregrado	Institución pública fundada en 1892. 55,000 estudiantes de pregrado	Institución privada, de carácter laico, fundada en 1913. 28,500 estudiantes de pregrado	Institución pública, fundada en 1982 28,300 estudiantes de pregrado
(II) Duración de la carrera	5 años, 10 semestres, 500 créditos, 50 asignaturas (incluye cursos y actividades prácticas)	5 años, 10 semestres, 61 asignaturas (incluye cursos y actividades prácticas)	5 años, 10 semestres, 170 créditos, 71 asignaturas (incluye cursos y actividades prácticas)	4 años, 8 semestres 240, créditos, 42 asignaturas (incluye cursos y actividades prácticas)

Nota: *La Universidad de Carabobo de Venezuela no utiliza créditos.

caracterizan a un profesor o una profesora que hipotéticamente sería más reconocido por su autoridad utilizando 17 pares de adjetivos contrapuestos. Entre cada par hay siete opciones de respuestas que van desde ‘Muy Característico’ de uno de los adjetivos a ‘Muy característico’ del adjetivo opuesto. Se codifican las respuestas de 1 a 7.

Se establece la media y la desviación típica para los 17 pares de adjetivos en los cuatro grupos de estudiantes examinados. Se clasifican los adjetivos que mejor definen la autoridad en cada grupo de estudiantes. El criterio para definir la relevancia del adjetivo es que la media sea inferior a 2.5 o superior a 5.5. Ubicarse en estos valores implica que los sujetos responden que tal adjetivo es ‘Muy’ o ‘Bastante’ característico. Y por el contrario, si la media se ubica entre 2.51 y 5.54, significa que tal adjetivo es solo ‘Algo’ característico o ‘Ni lo uno, ni lo otro’.

Objetivo 2: motivos por los cuales se reconoce autoridad a un profesor

Para identificar las fuentes de reconocimiento de la autoridad se presentan 17 factores donde los participantes indican el grado de importancia que le atribuyen para que un profesor o profesora sea reconocido como autoridad por sus estudiantes. Responden cada factor con la siguiente escala: 1 = ‘Nada importante para que un profesor(a) sea reconocido como autoridad’; 2 = ‘Algo importante’; 3 = ‘Medianamente importante’; 4 = ‘Muy importante’; 5 = ‘Indispensable’.

Se examina cada factor en forma particular y también agrupados en dimensiones (componentes), las que han sido derivadas previamente de un análisis factorial exploratorio. Para realizar este análisis se aplicó el método componentes principales con rotación Varimax, obteniendo un índice *KMO* de 0.783, lo que indica que es aceptable para ser llevado a cabo. Del análisis factorial se obtienen cuatro componentes (dimensiones), las que explican el 54.56% de la varianza. En la [Tabla 3](#) se indican los ítems que integran cada componente y su peso factorial.

Tabla 3. Análisis factorial. Fuentes de reconocimiento de la autoridad.

	Componentes*			
	1	2	3	4
Ser buena onda	.801			
Ser amistoso con los estudiantes	.769			
Ser simpático	.756			
Tener personalidad extrovertida	.707			
Enseñar de manera entretenida	.635			
Ser democrático en la sala de clases	.450			
Poseer un alto conocimiento de la materia		.771		
Enseñar de forma clara		.716		
Ser respetuoso con los estudiantes		.705		
Ser inteligente		.602		
Ser mujer			.964	
Ser varón			.960	
Tener carácter fuerte				.620
Aplicar sanciones de forma implacable				.602
Enseñar una asignatura importante para la escuela				.536
Ser exigente en la enseñanza				.497
Poseer mucha experiencia profesional				.448

Nota: *Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Adicionalmente se examina la confiabilidad de cada componente (dimensión) mediante alfa de Cronbach (α):

- Componente/Dimensión 1. Cercanía y simpatía. $\alpha = .807$.
- Componente/Dimensión 2. Enseñanza y respeto. $\alpha = .705$.
- Componente/Dimensión 3. Género del profesor. $\alpha = .949$.
- Componente/Dimensión 4. Carácter, exigencias y experiencia. $\alpha = .462$.

Resultados

Siguiendo los objetivos del presente estudio, se presentan a continuación los resultados.

Significados de la autoridad pedagógica

Se solicita a los estudiantes que asocien libremente ‘autoridad pedagógica’ con tres palabras (ver [Tabla 4](#)). Los resultados muestran que existe una alta coincidencia entre los distintos grupos de estudiantes. Cuatro de las 10 palabras más recurrentes se presentan en todos los grupos: ‘respeto’, ‘responsabilidad’, ‘disciplina’ y ‘orden’. Las palabras con mayor frecuencia son ‘respeto’ (fluctúa entre 8.4% en UL Colombia y 16.0% en PUC Chile) y ‘responsabilidad’ (entre 7.2% PUC Chile y 11.9% en UC Venezuela). También hay coincidencia en ‘disciplina’ y ‘orden’, aunque representan menor frecuencia en los cuatro grupos: ‘disciplina’ fluctúa entre 2.1% en UC Venezuela y 3.9% en UL Colombia, y ‘orden’, entre 2.1% en PUC Chile y 3.6% en UCLM España.

Teniendo presente estas coincidencias, se podría estimar que la autoridad pedagógica captura representaciones comunes en la región Iberoamericana que incluye las cualidades positivas referidas al cuidado del otro y la relación interpersonal. Así también coinciden en características normativas donde el foco es la conducción de los estudiantes.

Es relevante constatar que los estudiantes de latinoamericanos coinciden las menciones a ‘liderazgo/líder’ y ‘conocimiento’. Estas palabras refieren a una conducción menos jerárquica y más enfocada a la enseñanza. En cambio, en la UCLM de España es más recurrente asociar autoridad a términos vinculados a una conducción jerárquica: seis de los 10 términos en este grupo tienen esta connotación: ‘orden’, ‘disciplina’, ‘seriedad’, ‘control’, ‘estricto’ y ‘poder’.

Por otra parte, se les consulta a los estudiantes de pedagogía acerca del término que mejor representa ‘autoridad pedagógica’ (ver [Tabla 5](#)). Existe fuerte coincidencia en asociarla a un ‘Experto’ (las menciones fluctúan entre 21.8% en la UL Colombia y 37.5% en UCLM España). También destaca, y más aún en los estudiantes latinoamericanos, el término ‘Líder’ (en las tres universidades se acercan y supera el 40%). Es relevante observar la fuerza en la UCLM los términos más normativos: ‘Dictador’ (20.2%) y ‘Juez’ (16.3%). En contraste, en las universidades latinoamericanas aparece más disminuida las referencia a ‘Juez’ y ‘Dictador’ (6.4% en UC Venezuela y 13.9% en PUC Chile).

Las diferencias entre los estudiantes de las universidades latinoamericanas y la de España también se constatan al aplicar la prueba de Chi-cuadrado. Al comparar las distribuciones entre las universidades (de dos en dos), los datos consignan diferencias estadísticamente significativas entre las universidades latinoamericanas con el UCLM de España ($p = .000$); en

**Tabla 4.** Palabras asociadas a 'autoridad pedagógica'. Total de palabras señaladas en cada grupo y porcentaje del total palabras en ese grupo.

	PUC Chile (N de palabras = 604)		UC Venezuela (N = 234)		UL Colombia (N = 402)		UCLM España (N = 1469)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Respeto	97	16.0%	34	14.5%	37	9.2%	227	15.4%
Responsabilidad	44	7.2%	28	11.9%	34	8.4%	127	8.6%
Liderazgo	26	4.3%	7	2.9%	23	5.7%	53	3.6%
Poder	21	3.4%	7	2.9%	20	4.9%	51	3.4%
Guía	18	2.9%	6	2.5%	16	3.9%	37	2.5%
Ejemplo	16	2.6%	6	2.5%	14	3.4%	33	2.2%
Conocimiento	15	2.4%	5	2.1%	12	2.9%	26	1.7%
Disciplina	14	2.3%	5	2.1%	10	2.4%	22	1.4%
Orden	13	2.1%	5	2.1%	9	2.2%	21	1.4%
Reglas	8	1.3%	5	2.1%	8	1.9%	19	1.3%
							Respeto	
							Responsabilidad	
							Orden	
							Disciplina	
							Seriedad	
							Control	
							Educación	
							Empatía	
							Estricto	
							Poder	

Tabla 5. Según tu percepción, ¿a qué persona se asemejaría más un profesor(a) con autoridad?

	PUC Chile	UC Venezuela	UL Colombia	UCLM España
Experto(a)	35.1%	29.5%	21.8%	37.5%
Líder	39.1%	46.2%	42.9%	21.0%
Dictador(a)	13.9%	6.4%	19.5%	20.2%
Juez(a)	5.4%	6.4%	7.5%	16.3%
Amigo(a)	1.0%	5.1%	3.8%	3.1%
Padre(a)	1.5%	2.6%	1.5%	1.9%
Madre(a)	4.0%	3.8%	3.0%	0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

cambio, la prueba de Chi-cuadrado no presenta diferencias estadísticamente significativas al interior de los tres grupos de estudiantes latinoamericanos ($p > .05$).

Por otra parte, es interesante observar que en los estudiantes de las cuatro universidades existe una débil asociación de la autoridad con el término ‘Amigo’ (fluctúa entre 1.0% en PUC Chile y 5.1 en UC Venezuela). Este dato hace plantear que la autoridad dista de ser simétrica. También coinciden los cuatro grupos en la menor asociación de la autoridad con el término ‘Padre’ y ‘Madre’, lo que podría dar cuenta del debilitamiento de las figuras tradicionales de la autoridad.

También se consulta a los estudiantes del magisterio las características del profesor o profesora que más reconocerían como autoridad. Se aplica un diferencial semántico con 17 pares de adjetivos (ver [Tabla 6](#)). Esta tabla permite visualizar los adjetivos que mejor definen a la autoridad, que corresponden a aquellos en que los promedios se ubican cerca de los extremos: esto es, valores que llegan hasta 2.5 o que superan el 5.5. Se han oscurecido las columnas extremas para facilitar la visualización de los rangos más definitorios.

En términos generales, se puede advertir que existe una alta coincidencia en las respuestas de los estudiantes de pedagogía de las cuatro universidades. Por una parte, concuerdan en seis adjetivos que mejor definen la autoridad pedagógica (en las cuatro universidades el promedio se ubica en la zona oscurecida). Los seis adjetivos tienen una connotación positiva. Tres de ellos refieren a dimensiones relacionadas directamente con la enseñanza: ‘Sabe lo que enseña’, ‘Claro’ y ‘Preciso’. La valoración de este aspecto es coherente con la respuesta a la imagen del ‘Experto’ con que asociaban a la autoridad (ver [Tabla 5](#)). También es relevante la asociación de la autoridad con el buen trato y cuidado del otro (‘Respetuoso’), que es referente (‘Buen ejemplo’) y ecuánime (‘Justo’).

Por otra parte, hay coincidencia entre los grupos de estudiantes del magisterio en señalar siete pares de adjetivos como escasamente relevantes para definir autoridad. En estos casos los promedios se ubican entre 2.5 y 5.5 (responden ‘Algo’ o ‘Ni lo uno, ni lo otro’). Dos de estos pares de adjetivos se refieren a la horizontalidad o verticalidad de la relación: Autoritario-Democrático; Blando-Estricto. Dos pares se refieren a la cercanía o distancia emocional: Buena onda-Mala onda; Frío-Acogedor. Tampoco alcanza relevancia el par Flexible-Inflexible al aplicar las normas; Entretenido-Aburrido; Moderno-Tradicional. Es relevante advertir que estos pares coinciden en no referirse a aspectos directamente relacionados con la enseñanza.

Motivos por los cuales se reconoce autoridad a un profesor

Se les consulta a los estudiantes la relevancia que le atribuyen a 17 factores para que un profesor o profesora sea reconocido como autoridad (ver [Tabla 7](#)). Los factores representan

Tabla 6. ¿Cómo es el profesor(a) más obedecido(a)? Resultados diferencial semántico.

	Muy	Bastante	Algo	Ni lo uno Ni lo otro	Algo	Bastante	Muy		Media	DS	
Sabe lo que enseña	●1	▲2	3	4	5	6	7	No sabe lo que enseña	PUC	1.28	0.758
									UC	1.44	0.616
									U Libre	1.80	1.248
									UCLM	1.92	1.251
Respetuoso	●1	▲2	3	4	5	6	7	Irrespetuoso	PUC	1.55	1.094
									UC	1.42	0.876
									U Libre	1.87	1.198
									UCLM	2.23	1.366
Claro	●1	▲2	3	4	5	6	7	Confuso	PUC	1.52	0.989
									UC	1.68	1.099
									U Libre	2.22	1.478
									UCLM	2.21	1.434
Preciso	■1	▲2	3	4	5	6	7	Impreciso	PUC	1.75	0.924
									UC	1.65	1.055
									U Libre	2.16	1.158
									UCLM	2.24	1.236
Buen ejemplo	●1	▲2	3	4	5	6	7	Mal ejemplo	PUC	1.78	1.219
									UC	1.71	1.300
									U Libre	2.09	1.318
									UCLM	2.42	1.540
Justo	1	●2	3	4	5	6	7	Injusto	PUC	1.81	1.160
									UC	1.86	1.028
									U Libre	2.40	1.382
									UCLM	2.49	1.492
Estable	1	●2	▲3	4	5	6	7	Cambiante	PUC	1.89	1.156
									UC	1.83	1.323
									U Libre	3.01	1.608
									UCLM	2.33	1.294
Equitativo	1	▲2	◆3	4	5	6	7	Arbitrario	PUC	2.15	1.521
									UC	2.17	1.362
									U Libre	2.67	1.579
									UCLM	2.81	1.433

(Continued)

las fuentes de la autoridad y se encuentran agrupados en cuatro dimensiones (componentes derivados del análisis factorial exploratorio). Se observa que la mayor fuente de reconocimiento de la autoridad, en las cuatro universidades, es la Dimensión 2 ‘Enseñanza y Respeto’ ($M =$ entre 4.09 y 4.49; $DS =$ entre 0.458 y 0.716). Es importante destacar que en esta dimensión los valores son significativamente altos (superan el $M = 4.0$). Especialmente relevante es el factor ‘Ser respetuoso con los estudiantes’, que en tres grupos supera el valor $M = 4.5$. La valoración de esta fuente de reconocimiento es consistente con los resultados del objetivo 1 en cuanto la autoridad se asocia a un experto (ver [Tabla 5](#)) que destaca porque ‘Sabe lo que enseña’ y es muy ‘Respetuoso’ (ver [Tabla 6](#)).

En esta dimensión destaca aún más la PUC Chile: alcanza una media de 4.49. Incluso presenta diferencias estadísticamente significativas con las otras tres universidades: PUC Chile y UCLM España ($t = -6.258$; $p = .000$); PUC Chile y UC Venezuela ($t = -2.238$; $p = .026$); PUC

Tabla 6. (Continued).

	Muy	Bastante	Algo	Ni lo uno Ni lo otro	Algo	Bastante	Muy		Media	DS	
Carácter fuerte	1	2	3	4	5	6	7	Carácter débil	PUC	2.48	1.050
								UC	2.95	1.205	
								U Libre	2.81	1.377	
								UCLM	2.67	1.269	
Promueve la originalidad ideas	1	2	3	4	5	6	7	Promueve repetición ideas	PUC	2.25	1.602
								UC	1.97	1.309	
								U Libre	2.51	1.689	
								UCLM	3.10	1.872	
Entretenido	1	2	3	4	5	6	7	Aburrido	PUC	3.10	1.227
								UC	2.51	1.317	
								U Libre	3.25	1.386	
								UCLM	3.46	1.701	
Buena onda	1	2	3	4	5	6	7	Mala onda	PUC	3.43	1.222
								UC	2.73	1.181	
								U Libre	3.54	1.407	
								UCLM	3.67	1.662	
Flexible al aplicar normas	1	2	3	4	5	6	7	Inflexible al aplicar normas	PUC	4.29	1.731
								UC	3.03	1.529	
								U Libre	3.60	1.659	
								UCLM	3.71	1.902	
Moderno	1	2	3	4	5	6	7	Tradicional	PUC	3.76	1.627
								UC	2.73	1.411	
								U Libre	3.37	1.797	
								UCLM	4.12	1.758	
Autoritario	1	2	3	4	5	6	7	Democrático	PUC	4.09	2.011
								UC	3.67	1.965	
								U Libre	3.89	1.957	
								UCLM	3.95	2.068	
Frio	1	2	3	4	5	6	7	Acogedor	PUC	4.62	1.778
								UC	4.74	1.516	
								U Libre	4.20	1.413	
								UCLM	3.92	1.659	
Blando	1	2	3	4	5	6	7	Estricto	PUC	5.24	1.256
								UC	4.44	1.465	
								U Libre	5.22	1.316	
								UCLM	5.31	1.293	

Nota: : PUC Chile, : UC Venezuela, : U. Libre Colombia, : UCLM España.

Chile y UL Colombia ($t = 2.108$; $p = .030$). La relevancia de este factor podría asociarse al a la formación que ofrece la universidad. Considerando el plan de estudio, es la institución que destina mayor tiempo a la formación de habilidades para la enseñanza (ver [Tabla 2](#)).

En sentido opuesto, es interesante destacar la moderada relevancia que le atribuyen los estudiantes de la cuatro universidades a la Dimensión 1 'Cercanía y simpatía' ($M =$ entre 3.04 y 3.59). Una fuente de reconocimiento que aparece especialmente débil es el factor 'Ser buena onda' ($M =$ entre 2.58 y 3.34). Este dato es consistente con la escasa relevancia para caracterizar a la autoridad con el par 'Buena onda-mala onda' o ser 'Frio-acogedor' (ver

Tabla 7. ¿Qué tan importante son los siguientes factores para que un profesor o una profesora sea reconocido(a) como autoridad por sus estudiantes?

	PUC Chile		UC Venezuela		UL Colombia		UCLM España	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
DIMENSIÓN 1: Cercanía y simpatía	3.21	0.739	3.42	0.593	3.04	0.630	3.59	0.961
Ser buena onda	2.58	1.008	2.65	1.017	2.69	1.022	3.34	1.369
Ser amistoso con los estudiantes	3.16	1.009	3.51	1.016	3.19	1.012	3.47	1.308
Ser simpático	3.14	0.956	3.12	1.116	2.19	1.091	3.55	1.354
Tener una personalidad extrovertida	2.81	1.109	3.27	1.089	2.57	0.976	3.41	1.374
Enseñar de manera entretenida	3.67	1.025	3.92	0.937	3.87	0.916	3.98	1.241
Ser democrático	3.91	1.020	4.05	0.938	3.80	0.932	3.84	1.257
DIMENSIÓN 2: Enseñanza y respeto	4.49	0.458	4.29	0.691	4.36	0.535	4.09	0.716
Poseer un alto conocimiento de la materia	4.61	0.594	4.40	0.888	4.43	0.688	4.18	0.947
Enseñar en forma clara	4.57	0.661	4.36	0.821	4.25	0.871	4.19	1.015
Ser respetuoso con los estudiantes	4.69	0.680	4.53	0.817	4.65	0.604	4.04	0.908
Ser Inteligente	4.09	0.697	3.90	0.906	4.12	0.786	3.95	1.125
DIMENSIÓN 3: Género del profesor	1.35	0.822	1.98	1.348	1.43	0.870	1.27	0.773
Ser mujer	1.35	0.827	2.01	1.464	1.43	0.871	1.28	0.788
Ser varón	1.36	0.841	1.96	1.362	1.43	0.871	1.28	0.806
DIMENSIÓN 4: Carácter, exigencias y experiencia	3.23	0.619	3.43	0.644	3.28	0.613	3.37	0.702
Tener carácter fuerte	2.99	0.956	3.12	1.057	2.88	0.867	2.88	1.227
Aplicar sanciones en forma implacable	2.80	1.090	2.83	1.156	2.86	1.105	2.82	1.309
Enseñar una asignatura importante	2.65	1.380	3.45	1.234	3.17	1.266	3.52	1.404
Ser exigente en la enseñanza	4.00	0.586	3.92	0.937	3.84	0.738	3.75	1.203
Poseer mucha experiencia profesional	3.72	1.062	3.86	1.136	3.66	1.103	3.90	1.208

Nota: 1 = Nada importante; 2 = Algo importante; 3 = Medianamente importante; 4 = Muy importante; 5 = Indispensable.

Tabla 6). Ello podría significar que para los estudiantes del magisterio la mera simpatía no constituye una fuente segura y permanente de reconocimiento de la autoridad.

Por su otra parte, también es relevante destacar la moderada relevancia de la Dimensión 4 ‘Carácter, exigencias y experiencia’ ($M =$ entre 3.23 y 3.37). Aquí aparece especialmente débil, en las cuatro universidades, el factor ‘Aplicar sanciones en forma implacable’. Ello implica que para los futuros profesores la sanción mecánica, sin deliberación, no les aporta mayor legitimidad como autoridad.

Finalmente, se constata que la Dimensión 3 ‘Género del profesor’ es escasamente considerada como fuente de reconocimiento: en las cuatro universidades los valores son inferiores a 2.0. En tal sentido, el género masculino o femenino es débilmente percibido por los futuros profesores como una fuente de reconocimiento de la autoridad.

Discusión y conclusiones

El presente estudio se ha propuesto identificar los significados que construyen acerca de la autoridad pedagógica los estudiantes del magisterio de distintas naciones iberoamericanas; y los motivos por los cuales se reconoce autoridad a un profesor según las percepciones de estos estudiantes. Teniendo en cuenta los resultados del estudio, a continuación se desarrollan tres conclusiones.

En primer lugar, se puede concluir que es transversal entre los futuros profesores la relevancia que se le otorga al respeto recíproco como uno de los constituyentes de la autoridad pedagógica. ‘Respeto’ es, en los cuatro grupos, una de las dos palabras más nombradas en la asociación de términos. Asimismo, ‘respetuoso’ aparece en el diferencial semántico como la segunda característica más definitoria de la autoridad.

La autoridad asociada al respeto constituye una novedad para la educación actual. Tradicionalmente, la autoridad del profesor se asociaba a obediencia y acatamiento (Dubet & Martuccelli, 1998). Con el advenimiento de la sociedad democrática, las jerarquías inflexibles son reemplazadas por una mayor cercanía, en que el reconocimiento del otro adquiere primacía. Los estudiantes de pedagogía han hecho suyo estos cambios culturales, asociando la autoridad principalmente con el cuidado del otro y el reconocimiento de la singularidad del alumnado.

La relevancia del respeto hacia el alumnado podría tener importantes implicancias para la acción educativa. Por una parte, se podría estimar que los futuros profesores estarán más atentos a evitar abusos de poder y excesos que obstaculicen el desarrollo de la singularidad de sus estudiantes. Por otra parte, se podría conjeturar que los futuros profesores tendrán especialmente en cuenta la construcción de espacios relacionales y afectivos en la perspectiva de generar un ambiente de cuidado de la individualidad y de los intereses del alumnado.

De presentarse estas consecuencias, será interesante examinar cómo los futuros profesores articularán el respeto y cuidado hacia el alumnado, al tiempo que conducen y orientan a sus estudiantes para que conozcan otros mundos que no son espontáneamente buscados. Al respecto, Durkheim (2009) advierte que la educación es una acción social ejercida de unos sobre otros, que tiene el objetivo de suscitar y desarrollar en el educando estados físicos, morales e intelectuales, altamente valorados por la sociedad, que no se aprenden espontáneamente, y que en ocasiones pueden llegar a incomodar a los propios educandos y sus familias. En esta línea, Bourdieu y Passeron (1996) ponen énfasis en que el contenido de la acción educativa consiste en un arbitrario cultural; es decir, constituye una acción social que no necesariamente se ajusta a lo individualmente deseado. Lo anterior implica que en muchas ocasiones los profesores deben forzar, incomodar, o generar quiebres cognitivos, que bien podrían molestar el sentido común o el ‘conocimiento natural’ del alumnado y su familia. En este contexto, ¿cómo los futuros profesores conciliarán el respeto por los intereses de sus alumnos al tiempo que se comprometen en asegurar aprendizajes — a veces incómodos — que permiten al estudiantado salir de su propio mundo y acceder a nuevas realidades?

La segunda conclusión refiere a la relevancia que le otorgan los estudiantes del magisterio de Iberoamérica a la enseñanza. Ellos se refieren a los docentes con mayor autoridad como ‘Expertos’, que ‘Saben lo que enseñan’, son ‘Claros’ y ‘Precisos’. Asimismo, la fuente de la autoridad que más destacan es la Dimensión 2 ‘Enseñanza y respeto’.

Es relevante en la comprensión de la autoridad la preeminencia que hoy alcanza la enseñanza. Ello indica que la autoridad pedagógica para los estudiantes de pedagogía de Iberoamérica, no se reduce sólo a un encuentro interpersonal entre el profesor y sus alumnos; ni tampoco a la representación de un sujeto que posee ‘más conocimientos’. Más bien, la imagen de autoridad, implica una visión integrada, donde se releva al mismo tiempo el conocimiento disciplinario y la buena enseñanza.

Esta comprensión manifiesta que la autoridad actual ha perdido el aura sacerdotal o religioso que tradicionalmente se le atribuía. Al respecto, Martuccelli (2009) recuerda que en la tradición, la autoridad del profesor estaba garantizada porque representaba un peso religioso y ultramundano. En otras palabras, en la visión tradicional, el profesor se asemejaba a un ‘sacerdote laico’, siendo su autoridad un ministerio de un poder superior. Sin embargo,

actualmente, los jóvenes estudiantes del magisterio asumen la autoridad como una condición acotada al saber que se enseña, y mientras éste es aprendido. Ello se asemeja a lo constatado por Zamora et al. (2019) en estudiantes secundarios: la autoridad se encuentra ubicada en un territorio específico que es el saber escolar que ha sido seleccionado por la escuela o la sociedad en su conjunto y en el cual el profesor es el experto.

La tercera conclusión es que la autoridad pedagógica para los actuales estudiantes del magisterio de Iberoamérica no se asocia a horizontalidad. Los estudiantes de pedagogía indican una débil relación entre autoridad y la figura del 'Amigo'. Tampoco se asocia con ser 'buena onda' (ni 'mala onda'): los promedios en el diferencial semántico se ubican más cercano a 'ni uno, ni lo otro'. A su vez, en las fuentes de autoridad, la 'buena onda' aparece como uno de los factores más débiles.

Estos resultados indican que la autoridad pedagógica, en el contexto de los nuevos equilibrios de poder que la sociedad actual reclama, no llega a confundirse con una relación simétrica. Ello se relaciona con el planteamiento de Arendt (1996) quien advierte que la principal tensión de la educación contemporánea descansa en la paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad (y de las asimetrías) y la incapacidad de la escuela y los profesores de renunciar a ella. De aquí que probablemente una interrogante que inquieta a los futuros profesores no es tanto si se ejerce o no autoridad, sino más bien, qué autoridad construir.

Finalmente, es necesario señalar que la autoridad pedagógica es un fenómeno complejo que requiere de múltiples estudios, con distintos métodos. La presente investigación tiene como principal limitación el referirse exclusivamente a las percepciones de los sujetos a través de cuestionarios individuales, donde ellos pueden ajustar sus respuestas a lo que socialmente se considera aceptable. Por ello, será necesario en futuras investigaciones examinar los sentidos de la autoridad con técnicas menos invasivas, que controlen la deseabilidad social.

Nota

1. En el presente artículo se utilizan de manera inclusiva términos como 'el/un profesor', 'el/un estudiante', 'el/un alumno', y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a las diversas identidades de género (LGBT). Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas idiomáticas como 'o/a/e', 'los/las/les' y otras similares, debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Acknowledgements / Agradecimientos

This study was conducted within the FONDECYT project no. 1160625 'Trials and attempts at constructing pedagogical authority in middle-school teachers: Meanings, processes, difficulties and achievements during the early years as a professional' subsidised by the National Scientific and Technological Research Committee of Chile (CONICYT). / *Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto FONDECYT N° 1160625 'Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de enseñanza media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional'; subvencionado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).*


Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Guillermo Zamora-Poblete  <http://orcid.org/0000-0002-9530-9144>

Pedro Gil-Madróna  <http://orcid.org/0000-0002-1503-6394>

Pedro Galvis-Leal  <http://orcid.org/0000-0003-1217-3964>

References / Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Barbero, J. M. (2002). *La educación desde la comunicación*. México: Gustavo Gili.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- 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.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. Madrid: Proa.
- Eirín, R., García, H. M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional: Un estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101–115.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Paris: Erès.
- García, M. R., & Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*, 20(1), 29–43.
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica y su relación con las prácticas de aula* (Tesis de Magíster no publicada), Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1–25.
- Martuccelli, M. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, 99–128.
- Meza, M., Zamora, G., & Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 221–235.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19–29.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase: Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Santillana.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Weber, M. (1983). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. Ciudad de México: FCE.
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63–80.

- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2019). Autoridad pedagógica y construcción de ambientes propicios para el aprendizaje. In A. Carrasco, & L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 153–169). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Zamora, G., & Zerón, A. (2009). ¿Cómo ejercen autoridad pedagógica los profesores de enseñanza media? *Revista Perspectivas Educativas*, 9, 121–135.
- Zamora, G., & 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.