

# ¿CÓMO RECONOCER NUEVOS EJERCICIOS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA?<sup>1</sup>

Marisa Meza Pardo  
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile  
*mmeza@uc.cl - 56 2 226865385*

Guillermo Zamora Poblete  
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile  
*gzamora@uc.cl - 56 2 23545373*

María del Pilar Cox Vial  
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile  
*pcox@uc.cl - 56 2 23547246*

## Resumen

La autoridad tradicional del profesor en las escuelas ha llegado a su fin. Dado que, al menos por el momento, no es posible concebir el desarrollo de una clase sin que los estudiantes obedezcan a sus profesores dentro de límites razonables, parece necesario comprender desde renovados referentes teóricos y prácticos, la autoridad que se da hoy en nuestras aulas. Una tarea significativa que orienta a este fin, consiste en identificar las formas desde dónde se construye hoy la autoridad pedagógica del profesor. El trabajo que se presenta contribuye a tal tarea presentando y discutiendo los principales desafíos teórico - prácticos que plantea el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de observación de la autoridad pedagógica. Para ello, se utiliza una metodología cualitativa que considera tanto el juicio de expertos como una prueba piloto, asumiéndose un modelo de toma de decisiones deliberativo. En relación al qué y cómo observar el ejercicio de la autoridad pedagógica en el aula, la principal conclusión consiste en afirmar que un protocolo de observación sobre autoridad pedagógica que tiene como propósito abrirse a su actual ejercicio debe desplazar la atención desde la figura del profesor a las interacciones entre profesores y estudiantes. El foco en la interacción permitiría la captación de nuevas formas de legitimación de la autoridad que los jóvenes hoy realizan. Con ello, se permite la superación del sesgo que puedan traer los observadores quienes pertenecen a otra generación.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT N° 1130863. Nuestros agradecimientos a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) por el financiamiento de esta investigación.

**Palabras clave:** Autoridad Pedagógica, Enseñanza secundaria, Observación de clases, Tipos de autoridad, interacción profesor-alumno.

### **Antecedentes, justificación y formulación del problema**

La autoridad tradicional del profesor en las escuelas ha llegado a su fin. Diversos estudios desde diversas perspectivas dan cuenta de este hecho. El profesor ya no tiene garantizado de antemano ni el respeto ni la escucha (Flores, García, 2007; Zamora, Zerón, 2010; UNESCO, 2005; CIDE, 2010; Ruffinelli, 2012). Dado que, al menos por el momento, no es posible concebir el desarrollo de una clase sin que los estudiantes obedezcan a sus profesores dentro de límites razonables, parece necesario comprender, desde renovados referentes teóricos y prácticos, las formas en que se puede estar reconociendo la autoridad de los profesores hoy en aulas chilenas. Para ello, es necesario identificar las formas o posibles formas desde dónde se construye hoy la autoridad pedagógica del profesor. Este trabajo contribuye a tal tarea presentando y discutiendo los principales desafíos teórico - prácticos que plantea el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de registro de observación de la autoridad pedagógica.

### **Objetivo**

Construir un protocolo de registro de observación de la autoridad pedagógica que permita su caracterización y su comprensión desde su actual ejercicio y formas de legitimación.

### **Metodología**

Se utiliza una metodología cualitativa que considera, en primer lugar, una aproximación teórica a la noción de autoridad, desde la cual se extraen consecuencias prácticas con lo que se construye una primera versión del instrumento; en segundo lugar, una validación por juicio de expertos y finalmente, la aplicación de una prueba piloto. En el proceso, se asume un modelo de toma de decisiones deliberativo. Esto significa que las diferencias de opinión o perspectiva se deciden considerando el peso relativo de argumentos y no sólo la mayoría simple por votación.

### **Aproximaciones al tema de la autoridad pedagógica**

Existen básicamente dos aproximaciones a la autoridad pedagógica: la primera, considera que la autoridad pedagógica está justificada, pero que el ejercicio de su poder no es legítimo y la

segunda, considera que la autoridad pedagógica está justificada y es legítima bajo determinadas circunstancias.

La primera aproximación entiende la autoridad pedagógica como un modo de ejercer dominio sobre los alumnos mediante la violencia física o simbólica. En esta línea se encuentran fundamentalmente los trabajos de Bourdieu y Passeron (1996). La autoridad para ellos sería necesaria para que los profesores ejerzan su acción, porque a los profesores no les sería posible imponer un arbitrario cultural sino es ejerciendo violencia. La institución escolar y en último término la sociedad serían las instancias que proveerían de poder al profesor por ello, el maestro sería un imperio dentro de un imperio (Bourdieu, 1997). En otras palabras, la autoridad pedagógica estaría justificada porque surge de una necesidad, pero sería una necesidad de ejercer dominio de unos sobre otros mediante la violencia, por lo que no sería legítima.

Kojève (2005) sugiere una forma de violencia cuando la figura de autoridad apela a la manipulación afectiva, esto es, a la posibilidad de quiebre de un vínculo afectivo directo o indirecto para lograr la obediencia.

Estas concepciones y ejercicios de la autoridad en Bourdieu, Passeron y Kojève recién descritos se pueden entender como una crítica a la legitimidad y límites de la autoridad pedagógica debido al modo arbitrario en que surgiría y se impondría.

La segunda aproximación entiende la autoridad pedagógica como una relación positiva justificada, legítima y con límites éticos. Guillot (2006), por ejemplo, señala que la autoridad pedagógica refiere a la capacidad de autorizar, de hacer crecer y dar vida. La autoridad sería constructiva y liberadora, porque daría progresivamente vida al educando para el logro de su autonomía. La legitimidad de la autoridad pedagógica provendría para Guillot de sus fines, pues el fin de la obediencia no sería la sumisión sino el bienestar de los estudiantes.

Otras visiones enfatizan el consentimiento en la relación de poder (Simoes, 2002), el liderazgo transformativo (Bass, 1985) o el reconocimiento mutuo de la jerarquía o asimetría entre las partes (Arendt, 1996; Kojève, 2005). En otras palabras, estas concepciones dan razones para legitimar la autoridad del profesor mediante los argumentos propios de sociedades democráticas modernas, esto es: el respeto a la autonomía, los derechos de las personas y, el consentimiento mutuo y libre de posibles asimetrías.

### **Caracterización de la autoridad pedagógica**

Con el fin de distinguir el fenómeno de la Autoridad Pedagógica dentro del mar de interacciones y acontecimientos que suceden entre profesores y estudiantes en las aulas, se presentan a continuación una caracterización a partir de los aportes de la teoría de la comunicación de Luhmann (1995; 1997) y el análisis fenomenológico de la autoridad de Kojève (2005)<sup>2</sup>.

a. La autoridad pedagógica es una realidad social no el atributo de una persona

Luhmann (1995) observa que la autoridad es un tipo especial de comunicación por el cual se coordinan los sujetos entre sí. La autoridad es una realidad que emerge en la interacción social. Aplicado a la situación del aula la observación de la autoridad requiere de profesores y estudiantes en situación de interacción a través de comunicaciones. Es más, Kojève (2005) agrega a esta perspectiva que la autoridad sólo puede ser reconocida por quien obedece.

b. La autoridad pedagógica consiste en actuar sobre otro

La autoridad se presenta cuando la demanda del profesor sirve de premisa para las decisiones de los estudiantes, los cuáles han tenido abierta la posibilidad de negar la demanda. En otras palabras el que tiene autoridad da razones para la acción. En este sentido la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) y que estos renuncien a otras posibilidades de acción, teniendo la posibilidad de hacerlo.

c. La autoridad pedagógica consiste en un intercambio de demandas y aceptaciones.

La autoridad pedagógica se manifiesta particularmente en los intercambios de solicitudes de parte del profesor y aceptaciones de parte de los alumnos. Las solicitudes contienen, a su vez, una información –lo que se espera que el otro haga- y una expresión –la forma, el tono, en que se estructura aquella información-. El modo de expresión influye en la probabilidad de que el otro atienda y acepte la petición. Por otra parte, las aceptaciones contienen principalmente una comprensión y una interpretación de lo que está en juego. En tal sentido, la autoridad del profesor se manifiesta cuando es capaz de hacer que el alumno atienda, comprenda y acepte sus demandas ya sean estas una orden, una prohibición o un permiso. La autoridad requiere del reconocimiento, que se expresa en la aceptación.

d. La autoridad pedagógica es frágil

Las relaciones socio - comunicativas, son frágiles. Permanentemente existe la posibilidad de que alguien no atienda o no entienda las expresiones de su interlocutor. El rechazo es una posibilidad

<sup>2</sup> Tanto en el caso de Luhmann como de Kojève se tematiza directamente la autoridad y a partir de eso dará luces para distinguir la autoridad pedagógica en su ejercicio.

latente en cualquier interacción social. Esto significa que la autoridad no es una condición social permanente o definitiva, más bien, en cada momento está la posibilidad de una contra reacción. Kojève (2005) refuerza la idea indicando que la autoridad solo lo es, cuando es reconocida por quien la acepta y perdura mientras es reconocida y aceptada.

e. La autoridad pedagógica es una realidad activa

Se ha dicho anteriormente que la autoridad aparece en los intercambios en que hay solicitudes desde una parte, las cuales son atendidas y aceptadas por la contraparte, a pesar de que ésta tenga otras posibilidades de acción. De acuerdo a esta definición, se puede decir que no hay relación de autoridad cuando no hay demandas ni peticiones. La autoridad requiere de una intervención activa. Kojève (2005) señala que si los sujetos igualmente van a actuar, independiente de la petición, prohibición o permiso, entonces la autoridad no se manifiesta. En otras palabras, para que haya autoridad pedagógica se requiere que sea el profesor el que dé lugar a las acciones de sus estudiantes (o a la inhibición de ellas).

### **Tipos de autoridad**

La aceptación de las demandas (mandatos, prohibiciones, permisos), esto es al mismo tiempo, la renuncia a otros cursos de acción, se debe a diversos motivos. Esas motivaciones dan lugar a la determinación de diversos tipos de autoridad. En otras palabras, los tipos de autoridad responden a la pregunta: ¿por qué acepto la autoridad de tal agente sobre mí? ¿Qué razones se dan y logran la aceptación o seguimiento de las demandas que se realiza a los estudiantes? Se identifican las siguientes razones para lograr la aceptación: el primer tipo de razones se relaciona con la experticia, con el saber especializado al que se apela al realizar la demanda o dar una respuesta. Esta se denomina autoridad del experto o sabio (Raz, 1990; Kojève 2006; Zamora, Zerón 2010; Meza, 2011). El segundo tipo de razones se relaciona con la capacidad de dirimir conflictos o establecer relaciones de justicia mediante el establecimiento de reglas de convivencia en el aula. Se trata de la autoridad justa (Raz, 1990; Kojève, 2005; Zamora, Zerón, 2010). El tercer grupo de razones, con la capacidad de proponer nuevas ideas o cursos de acción. Se trata de la autoridad del líder. El cuarto tipo de razones se relaciona con la vinculación a la tradición, la institución educativa y los logros realizados en el pasado. Se trata de la autoridad de la tradición. El quinto se vincula con la preocupación, cuidado y respeto por los estudiantes y por la apelación a razones morales para motivar la aceptación. Se denomina autoridad moral. El sexto grupo de razones se

relaciona con el vínculo con los estudiantes y el compromiso afectivo que eso genera. Se trata de la autoridad amoroso-manipuladora (Kojève, 2005; Zamora, Zerón, 2010; Meza, 2011).

Considerando que la finalidad del protocolo de observación consiste en caracterizar diversas formas de ejercicio de la autoridad pedagógica del profesor en el aula, que la autoridad pedagógica puede ser comprendida de diversos modos (justificada, legítima o ilegítima), que puede ser reconocida (aceptada, obedecida) debido a un diverso grupo de razones y que las investigaciones actuales sobre creencias epistemológicas y teorías implícitas en sus diversos enfoques establecen un vínculo entre las concepciones personales con los modos en que los individuos perciben hechos y acontecimientos que llevan a los individuos a predecir acciones propias y ajenas (Hofer, Pintrich, 1997; Pecharromán, Pozo, 2006; López-Vargas, Basto-Torrado, 2010; Gómez, Guerra, 2012), nos enfrentamos al siguiente desafío: por una parte, un protocolo de observación debe garantizar que las observaciones que se realicen levanten información pertinente respecto al fenómeno a observar, por lo que parece necesario que el protocolo incluya instrucciones y ciertas informaciones para los observadores que lo utilizarán, pero por otra parte, las instrucciones e información que se entregue debe evitar que los observadores que utilicen el instrumento sólo registren aquellos eventos de autoridad pedagógica que ellos conceptualicen como tales de acuerdo a su personal visión de lo que ella signifique.

### **Decisiones para la construcción de protocolo de registro de observaciones de Autoridad Pedagógica**

Considerando las reflexiones teóricas sobre autoridad pedagógica, sus consecuencias prácticas y el desafío antes señalado, se decide que el protocolo de observación debe:

1. recoger información comparable a partir de los registros de diversos observadores. Con este fin se solicita informaciones acerca del número de observación, fecha en que se realiza, duración de la observación, procedimientos a seguir antes y después de la observación, datos de las actividades anteriores y posteriores a la clase, así como la verificación de condiciones que permitan un registro.
2. observar las clases de profesores que hayan sido reconocidos como autoridad previamente.

3. observar las primeras clases de los profesores pues en ellas parece ser más evidente el modo en que se establecerán como autoridad en un nuevo período académico y se solicitan informaciones respecto al número de clase observada.
4. registrar una vez que se producen interacciones entre profesores y estudiantes en el aula.

En este proceso permaneció la duda respecto a la información a entregar a los observadores. Por un lado, se consideraba recomendable identificar y comunicar claramente a los observadores las diferentes formas que podía tomar la construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica, y buscar el registro específico de ese tipo de interacciones mediante definiciones generales o entrega de ejemplos. Focalizar la observación involucra capacitar a los observadores en la identificación de diversos modos de ejercicio de la autoridad pedagógica, según la mirada teórica del estudio. Esta estrategia tiene la ventaja de favorecer el que los observadores tengan elementos para identificar las interacciones más relevantes para el estudio y así asegurar en mayor medida su registro detallado y la desventaja de cerrar la posibilidad de registro de nuevas formas de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica no previstos en el marco teórico.

Por otra lado, se evaluó la pertinencia de un registro amplio, de todas las interacciones de aula, para luego, en el proceso de codificación y análisis, levantar las categorías que fuesen necesarias, manteniendo ajeno al observador de aspectos específicos del fenómeno. Esta estrategia supone concentrar la capacitación en el registro amplio de observación sin entrenar en el reconocimiento de situaciones específicas. Esta estrategia tiene la ventaja de no sesgar la observación a partir de concepciones teóricas previas y de las creencias propias de cada observador sobre lo que es o no es autoridad pedagógica y cómo esta se presenta en el aula. La fundamental ventaja de esta alternativa consiste en la apertura a lo nuevo, que es parte constitutiva del objetivo de investigación.

### **Proceso de validación**

El proceso de validación del protocolo de observación se realizó en vista a asegurar que las decisiones tomadas fuesen las adecuadas en relación a los objetivos de la investigación tanto en relación con las informaciones que se entregaban como con las solicitudes que se hacían. Por ello, se decide realizar un proceso de validación en dos fases (Hernández, Fernández, Baptista, 2010): la primera, mediante juicio de expertos y la segunda, mediante la realización de una prueba piloto.

La validación del contenido del protocolo mediante juicio de expertos (Hernández, Fernández, Baptista, 2010) se realizó mediante la técnica de “pensamiento en voz alta” o “think aloud” (Himmel, Infante, 2005). Se seleccionó a tres especialistas para este proceso. El criterio de selección fue: experticia de al menos 5 años en observación de aula con fines de investigación o de evaluación docente.

Cada miembro del equipo investigador se reunió con uno de los expertos al que se le presentaron los objetivos y el protocolo de observación en versión impresa. Luego, se solicitó que lo leyera en voz alta frente al investigador y que verbalizara sus dificultades de comprensión o de lectura, sus sugerencias y sus observaciones en base a su conocimiento y experiencia, en vistas a la optimización de la efectividad de la observación de acuerdo al objetivo y los tópicos de decisiones clave, a saber: si la información e indicaciones que se entregaba era adecuada y si la tarea solicitada era suficiente para recoger información pertinente al objetivo. Posteriormente, se estructuró una tabla comparativa de los comentarios de los tres expertos organizándolos por categoría con el fin de hacerlos comparables y facilitar el establecimiento de aspectos comunes y diferentes. El equipo discutió y realizó modificaciones al protocolo para evaluarlo en una prueba piloto.

La prueba piloto del protocolo de observación se realiza intentando replicar la instancia de observación real. Se selecciona en un mismo establecimiento particular subvencionado a tres profesores identificados por la Directora del establecimiento como aquellos a los “que los alumnos más obedecen”. Se observó a un profesor de lenguaje y comunicación, una profesora de inglés y una profesora de matemática. A cada profesor se le observó en 4 ocasiones (todos cursos de enseñanza secundaria), con un número de alumnos por curso de alrededor de 37.

## 1. Resultados

De ambos procesos de validación se levantaron recomendaciones considerando el criterio de significatividad en relación a los objetivos de la observación y las preguntas para la validación.

En relación a la primera pregunta planteada para la validación, referida a la amplitud o focalización de los registros de aula, se generaron las siguientes recomendaciones:

- Se confirma la instrucción: “registren todas las interacciones”. Privilegiar registro amplio, ya que al observador puede resultarle complejo registrar e interpretar al mismo tiempo lo que observa. Incorporar aspectos prácticos del registro relacionados con la información relevante

para el estudio, como la codificación de quién inicia la intervención, género de los que intervienen, especial énfasis en el registro del tiempo y en el registro de respuestas verbales y no verbales.

- Incorporar referentes a etapas de la clase, como inicio, desarrollo o cierre, para contextualizar interacciones.
- Modificar redacción para evitar foco en el profesor y no en las interacciones entre profesores y estudiantes.

En relación a la segunda pregunta, relacionada con la cantidad de información sobre el fenómeno a observar que se debía entregar a los observadores, las sugerencias apuntaron principalmente a:

- Dar instrucciones de observación amplia, sin enfatizar en los focos o formas posibles de autoridad, con el fin de propiciar una observación no sesgada.
- Incorporar una sección interpretativa final, en que los observadores registren aquellos aspectos que más sobresalientemente relacionen con interacciones que reflejen autoridad pedagógica y que los justifiquen con evidencias extraídas de las observaciones.
- Realizar una pequeña capacitación a los observadores para centrar el registro en las interacciones entre profesor y estudiantes.

Finalmente, se realizaron las siguientes sugerencias en torno a aspectos organizativos, técnicos y de formato:

- Realizar una reunión previa con el profesor a observar para acordar aspectos prácticos y aclarar dudas de sentido.
- Establecer un tipo de presentación tipo del observador en el aula para evitar entregar información que pudiese perturbar la observación de la clase.
- Preparar un formato de breve comentario del observador al profesor al finalizar cada clase observada.
- Incorporar en el protocolo recomendaciones prácticas sobre el manejo de los aspectos de respaldo tecnológico del proceso y que resguarden el normal desarrollo de la clase observada.
- Estructurar el protocolo de manera simple, que permita un registro amplio, sin columnas.
- Elaborar el plano de la clase en hoja completa aparte para mantenerlo a la vista durante la observación haciendo referencia a estudiantes que intervienen con consideración de género.

## 2. Discusión y decisiones finales

El modelo de discusión y de toma de decisiones finales se inspiró en un enfoque deliberativo (Waldron, 2004), esto significa que fue relevante en las decisiones las razones que se dieron para fundamentarlas en vistas al logro del objetivo de observación. A partir de este proceso, el equipo investigador acordó las siguientes decisiones finales:

En relación a la amplitud o focalización del registro de observación, se decide optar por un modo amplio, que busca registrar todas las interacciones de la clase observada, del profesor con uno, varios o todos los estudiantes, iniciadas tanto por éste como por uno o más estudiantes. El registro amplio permite identificar interacciones clave en la fase de análisis, esto es, a posteriori. Esta decisión obliga a tener en cuenta que la premura del registro de todas las interacciones puede hacer perder de vista algunas que sean cruciales para el análisis posterior, por esa razón se decide y recomienda registrar en audio y video cada una de las clases observadas.

Se agrega, una vez finalizado el proceso de registro, una pregunta a los observadores que consulta acerca de las principales estrategias que utilizó el profesor observado para lograr la aceptación de demandas y lineamientos por parte de sus estudiantes y una pregunta de opción múltiple en que se pide determinar si el profesor se parece más a: un juez o una jueza, un dictador o una dictadora, un experto o experta, un amigo o amiga, un guía espiritual, pastor o sacerdote, un líder y qué de ejemplos de respaldo de esa percepción. Las categorías de definición de estilo son levantadas a partir de la teoría e incluyen la categoría “Otro” con el fin de evidenciar la posibilidad de registro de otros modos de ejercicio de la autoridad.

Esta solución al problema de la amplitud o focalización para el registro de las observaciones posee las siguientes ventajas: distingue entre momentos en el trabajo de los observadores: el de registro descriptivo de las interacciones que realiza durante la observación y, el de juicio general y justificación de este juicio a partir de la descripción realizada al término; permite obtener datos que no correspondan a la construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica dados por el marco teórico o, las creencias previas de los observadores acerca de lo que la autoridad pedagógica sea. El momento del juicio y justificación permite obtener juicios de los observadores susceptibles de ser contrastados a través de los registros obtenidos, pues deben incluirse evidencias obtenidas de los registros y, también permite informar implícitamente a los observadores acerca de la existencia de diversos modos de ejercicio y construcción de la autoridad pedagógica en el aula.

En relación al grado de conocimiento a entregar a los observadores sobre el fenómeno conceptual en estudio, se decide centrar la capacitación de los observadores en el registro descriptivo de las

observaciones de modo de evitar sesgos. Se indicará solamente el objetivo del estudio que se realiza. Se enfatizará que “se está observando a un(a) profesor(a) que es identificado(a) por sus estudiantes como ‘el/la que más obedecen’ y que nos interesa saber qué sucede en su clase que puede originar esta opinión por parte de los estudiantes” y que la observación se centra en registrar todas las interacciones verbales y no verbales ocurridas en el aula cada 5 minutos.

En relación a la estructura del protocolo de observación, se decide afinar la información entregada previa y posteriormente al trabajo de registro. Esta instrucción se orienta a asegurar información comparable a partir de registros de diversos observadores. En vista a este objetivo, el protocolo de observación se estructura finalmente en tres secciones: la primera sección presenta indicaciones generales como datos de la investigación, objetivo e indicaciones de procedimiento. En la segunda sección se establece un formato para el registro que incluye informaciones del curso y contexto a observar (institución, asignatura, profesor, curso, fecha de observación, hora de inicio y término número de estudiantes, lugar que ocupa la clase de esos estudiantes con ese profesor dentro del año lectivo, distribución por género). Se solicita también realizar una breve descripción del espacio físico, la actividad previa y posterior del curso observado y el tema u objetivo de la clase. Esto porque el protocolo de observación debe evidenciar la idea de que la autoridad es un proceso constructivo, constituido por actos previos y posteriores que van formando una trama y que ocurre en un contexto.

Luego, el Protocolo contiene un espacio para el registro en el que se solicita registrar las interacciones identificando hora (se recomienda marcar al menos cada 5 minutos para referencia) y actor que inicia la interacción (profesor o estudiantes). El registro de estos datos permite levantar información acerca del énfasis en la acción de la autoridad pedagógica.

La tercera sección del protocolo, se orienta a la fase pos observación de interacciones. En ella, se solicita caracterizar las estrategias del profesor para lograr la aceptación y seguimiento de sus demandas a los estudiantes y, se pide caracterizar al profesor dentro de un estilo, solicitando evidencias tomadas de los registros.

En este trabajo se ha narrado el proceso involucrado en la creación de un protocolo de observación para acceder a nuevas formas de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica. El mayor desafío lo constituye la tensión de intentar captar nuevos aspectos o formas de un fenómeno, sabiendo que los que realizarán las observaciones -y los propios investigadores- poseen creencias y conceptualizaciones previas del fenómeno y sabiendo que se necesitan marcos

conceptuales previos para poder reconocer el fenómeno. Las decisiones expresadas en el protocolo de registro de observaciones de la Autoridad Pedagógica permiten, a nuestro juicio, superar estas tensiones y acceder a la percepción de lo nuevo.

### **Bibliografía (APA)**

Arendt, H. (1996 [1961]) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Bass, B. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Passeron, J. (1996) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.

Cepal (2004) *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago, Chile.

CIDE. (2010) *VIII Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago, Chile: CIDE, Universidad Alberto Hurtado.

Corey, M.; Corey, G. (1997) *Groups: process and practice*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Flores, L.; García, M. (2007) *Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa*. Proyecto FONDECYT, Santiago, Chile.

Gómez, V., Guerra, P. (2012) Teorías implícitas respecto a la Enseñanza y el Aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 25 – 43.

Guillot, G. (2006) *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.

Hernández, R., Fernández, C., Y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México, Bogotá, Buenos Aires: McGraw Hill.

Himmel, E., Infante, M. (2005) Evaluación formativa de preguntas de prueba mediante la metodología de la entrevista de pensamiento en voz alta. *Boletín de Investigación Educativa*, 20 (1), 33 – 49.

Hofer, B., Pintrich, P. (1997) The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88 – 140.

Kojève, A. (2005) *La noción de autoridad*. Madrid: Nueva Visión.

López-Vargas, B.; Basto-Torrado, S. (2010) Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación*, 13 (2), p. 275-291.

Luhmann, N. (1995) *Poder*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1997) *Teoría de los sistemas sociales*. Artículos. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Meza, M. (2011) *La autoridad pedagógica en contexto democrático*. 203 f. Tesis de doctorado en filosofía, no publicada), Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Pecharromán, I.; Pozo, J. (2006) ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría,

M.P.; Mateos, E.; Martín; de la Cruz, M. (Eds.) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Raz, J. (1990) *Authority*. New York: New York University Press.

Waldron, J. (2004) Deliberación, desacuerdo y votación. En Hongju, H., Slye, R. (Eds.). *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa, 249–267.

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.

## Anexo Hoja de Registro de Observación Autoridad Pedagógica

### HOJA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

#### AUTORIDAD PEDAGÓGICA

#### I. Información general

<b>Institución</b>			
<b>Observador</b>			
<b>Profesor</b>			
<b>Curso</b>			
<b>Asignatura</b>			
<b>Fecha</b>			
<b>Hora de inicio</b>			
<b>Hora de término</b>			
<b>Duración</b>			
<b>Observación N°</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Clase n°</b> (ej. 1ª clase del año, 2ª semana)			
<b>Número de alumnos en lista</b>			
<b>Número de alumnos presentes</b>			
<b>Distribución por género</b>	<b>H</b>		<b>M</b>

<b>Datos sobre actividad previa del curso (ej. vienen de ed. Física / vienen de una prueba).</b>
<b>Tema u objetivo de la clase.</b>

<b>Datos sobre actividad posterior a la clase (ej. van a recreo / van a una prueba).</b>

**II. Descripción del contexto**

<b>Breve descripción del espacio físico. Dibujar un plano sencillo de la organización de la sala, poniendo número a los alumnos para tenerlo a la vista e identificarlos en las interacciones .</b>

**III. Registro de observación (RECUERDE MARCAR LA HORA AL MENOS CADA 5 MINUTOS).  
Anexe todas las hojas que sean necesarias en esta sección.**

**IV. Apreciación del observador**

<b>Desde su perspectiva, en esta clase, ¿cuáles fueron las estrategias principales o más características que el(la) profesor(a) utilizó para lograr que los alumnos aceptaran sus demandas o lineamientos durante la clase? Describa, dando ejemplos</b>

**Tipos de relación de autoridad más relevantes durante la observación:**

Se parece más a...

Un juez o una jueza

Un dictador o una dictadora

Un experto o una experta

Un amigo o una amiga

Un guía espiritual, pastor o sacerdote

Un(a) líder

Otro (indique cuál \_\_\_\_\_)

De algunos ejemplos que expliquen su caracterización: