Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación en docencia universitaria

Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa

Octaedro
Editorial

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa

Octaedro

Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa

EDICIÓN:
Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional
Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara
Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Peruggia
Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro
Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton
Prof. Dr. Gonzalo Lorenzo Lledó, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, California State University-Fullerton
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:
Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante
Galdys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2017

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-935-6

Producción: Ediciones Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Caracterización de la autoridad del docente universitario y sus repercusiones en el alumnado de Magisterio. Caso de estudio

Gladys Merma Molina y Diego Gavilán Martín

Universidad de Alicante

RESUMEN

Los profesores necesitan desarrollar una autoridad legítima en clase y esta se construye en base a las relaciones con el alumno. En base a esta premisa, los objetivos de este estudio son: conocer cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación Infantil la autoridad de sus docentes, e identificar las actitudes del alumnado durante las clases. El estudio empírico se realizó con 320 estudiantes. Se aplicó un cuestionario que contiene las siguientes áreas: dominio de la asignatura; personalidad, valores y principios del docente; metodología de enseñanza del profesor; capacidad de comunicación e interacción con el alumnado y el interés del profesor por el aprendizaje de los alumnos. Los resultados muestran que la autoridad docente está vinculada con la personalidad y actitudes del profesor; el respeto e interés por el aprendizaje de todos, con su capacidad de establecer relaciones positivas en el aula; con el desarrollo de clases activas; y con la capacidad de promover una participación inclusiva, esto implica que los estudiantes reconocen y legitiman la autoridad docente. Con relación a las actitudes del alumnado, destacan el respeto de los estudiantes al profesor, los alumnos rara vez conversan en clase, son impuntuales, se quejan de sus compañeros o no cumplen las actividades; también destaca la presencia de algunos elementos disruptores como el uso del portátil y del móvil cuando en clase. Estas variables han de ser consideradas para desarrollar estrategias que mitiguen o erradiquen las disrupciones.

PALABRAS CLAVE: autoridad docente, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación Universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la eficacia de la docencia universitaria es una de las preocupaciones más relevantes en la Educación Superior Europea, aunque en España tiene una trayectoria más reciente. La búsqueda de la calidad y excelencia en las universidades españolas condujo al establecimiento de sistemas de evaluación docente del profesorado especialmente a través de las encuestas a los estudiantes (Galán, 2007). Estas encuestas no están exentas de crítica (Tejedor & Jornet, 2008; Tierno, 2007) ya que resultan insuficientes como elemento de evaluación por no tener en cuenta factores como los criterios pedagógicos que utiliza el profesor, la dedicación a la docencia, la relación con los alumnos o la innovación (San Martín, Santamaría, Hoyuelos, Ibáñez, & Jerónimo, 2014).

Durante mucho tiempo ha prevalecido la autoridad tradicional, *de facto*, del profesor universitario en la que los alumnos aceptaban las instrucciones académicas del docente sin mayores cuestionamientos, pero en el mundo moderno ya no se admite este tipo de autoridad (Roberson, 2014) sino aquella que promueve la construcción de competencias personales y profesionales en el alumnado (Álvarez et al., 2009) y que realmente influya en las acciones y en la vida del alumnado (Steudel & Spiecker, 2000).

En consecuencia, existe una diferencia entre autoridad y poder. La autoridad se entiende como la capacidad de influir en los pensamientos y comportamientos de los otros, mientras el poder es la capa-

cidad para controlar (Roberson, 2014). Brubaker (2009) y Elliott (2009) sostienen que el maestro debe saber ganar y negociar la autoridad en el aula y que este proceso ha de basarse en el entendimiento de que el maestro legitima su autoridad siempre que alumno lo permita.

Por otro lado, la autoridad, en el sentido moral y pedagógico, está relacionada directamente con el respeto y la adhesión que el profesorado suscita en los estudiantes, tanto por su saber como por su buen hacer (Rojas & Lambrecht, 2009). Claro está que el despliegue de dicha autoridad necesita un clima institucional adecuado y propicio, y que su figura y papel son, además de exigentes, cruciales para una buena educación.

Harjunen (2011) sostiene que en el ámbito educativo, la autoridad del docente es una autoridad legítima en la que el poder diferencial entre el profesor y el estudiante es estrecho y negociado con los estudiantes, quienes cooperan con el maestro, siempre y cuando el uso de la autoridad del maestro sea una influencia positiva y razonable para los estudiantes; la autoridad es esencial en el aula y puede convertirse en un problema de difícil solución cuando está mal negociada (Pace & Hemmings, 2007). Los argumentos expuestos muestran el papel determinante de la autoridad en la docencia universitaria, pero, como señalan Pace & Hemmings (2007), algunos profesores universitarios aún no ha entendido que si quieren ser efectivos en el aula, deben obtener el derecho de tener una autoridad legítima sobre los estudiantes, que implica la adquisición de conocimientos y habilidades aplicados tanto académica como socialmente, otros reconocen que necesitan autoridad para tener éxito en el aula y solo pocos parecen entender cómo desarrollarla o mantenerla.

Los argumentos expuestos y la presencia de variables personales, académicas y sociales, nos hace ver que la autoridad es una construcción compleja, que tiene un significado diferente en una persona y en una situación; a pesar de ello los especialistas sostienen que la autoridad se basa en las relaciones que se desarrollan entre las personas (Berger, 1994; Brubaker, 2009). Diversas investigaciones (por ejemplo, Harjunen, 2011; Hattie, 2009; Jensen, 2010, Merma & Martín, 2016) han mostrado que la autoridad de los profesores es valorada por los estudiantes a través de variables como el conocimiento y dominio que tiene el profesor de la asignatura que imparte, la motivación en el aula (Davis, 2006), la motivación para hacer las tareas (Katz, Kaplan, & Gueta, 2010), los logros (Roorda et al., 2011), la participación del alumnado en el aula (Davis, 2006) y la socialización académica (Wentzel, 2010).

Finalmente, hemos de señalar que pesar de la necesidad de aprender cómo se desarrolla la autoridad del maestro, aún no hay una comprensión práctica del proceso de desarrollo de la autoridad, temática que ha permanecido esquiva (Pace & Hemmings, 2007), muy probablemente porque, tal como señala Elliott (2009), el desarrollo de la autoridad se aprende por ensayo y error, lo que lo convierte en un proceso tácito.

En base a la premisa de que los profesores necesitan desarrollar una autoridad legítima (Myers & Martin, 2006) en clase y con los estudiantes, y que esta se construye en base a las relaciones entre el profesor y el alumno, los objetivos de este estudio son: 1) conocer cómo valoran y caracterizan los estudiantes universitarios que cursan el Grado de Maestro en Educación Infantil la autoridad del docente de *Teoría e Historia de la Educación* e 2) identificar qué tipología de comportamientos y actitudes se reflejan en los alumnos durante las clases en la mencionada asignatura.

2. MÉTODO

Este estudio empírico se basa en el diseño y aplicación de un cuestionario estructurado que fue aplicado a 320 estudiantes. El instrumento fue diseñado por el *Grupo de Investigación de Indisciplina y Violencia en la Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Contiene 29

ítems cerrados y una pregunta abierta relacionados con las siguientes áreas: 1) dominio de la asignatura; 2) personalidad, valores y principios del docente; 3) metodología de enseñanza del profesor; 4) capacidad de comunicación e interacción con el alumnado; y 5) el interés del profesor por el aprendizaje de los alumnos. Para valorar las distintas categorías, se utilizó la escala de Likert: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Raramente (2), Nunca (1). Para la validación del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach cuyo resultado fue 0,9078, lo cual demuestra un alto grado de confiabilidad del instrumento utilizado en el estudio.

2.1. Procedimiento

En la elaboración del cuestionario participaron 5 profesores expertos en el tema. Se analizaron las temáticas emergentes en estudios anteriores (Díaz, 2016; Elliott, 2009; Harjunen, 2009; 2011; Roberson, 2014) y finalmente se determinaron los 29 ítems y una pregunta abierta.

Se invitó a 410 estudiantes que cursan el tercer año del Grado de Maestro en Educación Infantil que cursan la mencionada asignatura, de los cuales accedieron a participar 320 alumnos. El cuestionario fue entregado y cumplimentado de forma anónima, fuera de la universidad. Una vez recopilados los cuestionarios, los datos se transcribieron y organizaron en la plataforma *on-line* del grupo de *Investigación interdisciplinar sobre valores, violencia y educación*. Posteriormente se realizó el análisis e interpretación se realizó con el programa estadístico SPSS 22.0., enfatizando en la estadística descriptiva.

3. RESULTADOS

Los hallazgos globales muestran que los estudiantes destacan en sus respuestas, en primer lugar, la actitud de respeto el profesorado a todos y cada uno de los estudiantes (p3=69,23%), seguido del interés que tienen los docentes por cada alumno, ya que se preocupan porque todos aprendan (p13=68,92%). Asimismo, señalan que sus clases son entretenidas (p10=65,33%); que los profesores se relacionan con todos los alumnos y "tiene buena onda" con ellos (p9=64,29%); y que muestran una gran personalidad que exige respeto (p5=61,88%). Otro actitud prevalente de los docentes, según los estudiantes, es la imparcialidad (p12=60%), ya que no favorecen ni premian a unos más que otros y que actúan con justicia. El alumnado participante en el estudio declara que estos rasgos del profesorado de *Teoría e Historia de la Educación* hacen que ellos "casi siempre les hagan caso" a sus docentes (Gráfico 1).

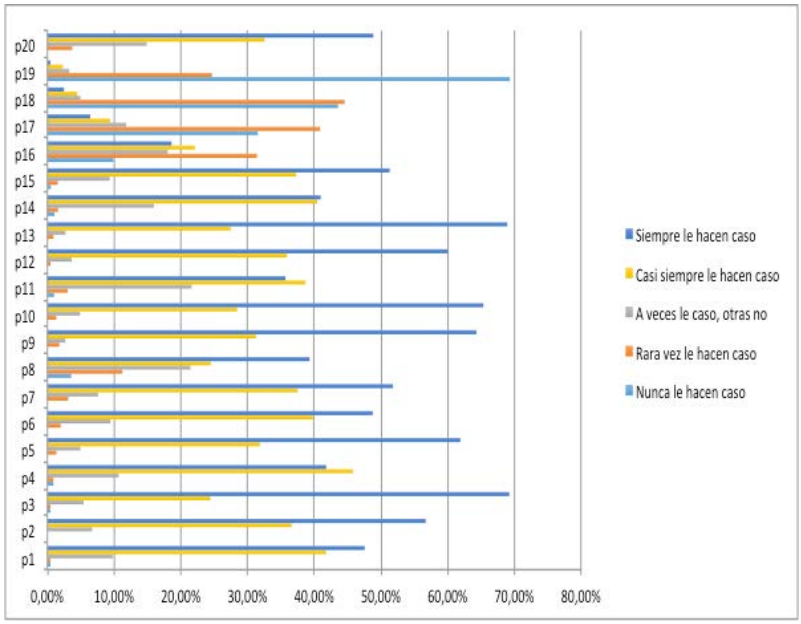

Gráfico 1. Resultados globales de los rasgos de la autoridad docente de THE

Sobre los rasgos del profesor

De forma más específica, en la Tabla 1 se muestra la valoración de la Metodología que utiliza el profesorado en su docencia y el dominio que tiene de los contenidos de la asignatura; en la Tabla 2, los valores y su capacidad de relacionarse con los estudiantes y en la Tabla 3, el estilo docente de su profesor.

Tabla 1. Metodología y dominio de la asignatura

Frecuencia relativa	p1	p4	p7	p10	p12	p13	p14	p15
Nunca le hacen caso	0,44%	0,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,06%	0,52%
Rara vez le hacen caso	0,44%	0,89%	3,13%	1,33%	0,45%	0,90%	1,60%	1,55%
A veces le hacen caso	9,78%	10,67%	7,59%	4,89%	3,64%	2,70%	15,96%	9,33%
Casi siempre les hacen caso	41,78%	45,78%	37,50%	28,44%	35,91%	27,48%	40,43%	37,31%
Le hacen caso siempre	47,56%	41,78%	51,79%	65,33%	60,00%	68,92%	40,96%	51,30%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

p1: mi profesor domina la asignatura que explica; p4: explica con claridad, sin perderse; p7: no pide memorismo; p10: sus clases son entretenidas; p12: no es excluyente, busca la participación de todos; tiene interés por todos, no permite que nadie deje de aprender; p13: tiene interés por cada alumno y no permite que nadie deje de aprender; p14: retroalimenta los ejercicios cuando hay notas bajas; p15: devuelve los ejercicios corregidos enseguida

Con relación a la metodología de la enseñanza y a la experticia, destacan de sus docentes su interés por el aprendizaje de todos los alumnos, el uso de actividades entretenidas y activas, y la promoción de la participación de todos los estudiantes en las clases, sin ningún tipo de exclusión.

Tabla 2. Valores y relaciones con los alumnos

Frecuencia relativa	p2	p3	p5	p6	p8	p9	p11
Nunca le obedecen	0,00%	0,45%	0,00%	0,00%	3,57%	0,00%	1,01%
Raramente le obedecen	0,00%	0,45%	1,35%	1,99%	11,22%	1,79%	3,02%
A veces le obedecen otras no,	6,70%	5,43%	4,93%	9,45%	21,43%	2,68%	21,61%
Casi siempre se le obedece	36,61%	24,43%	31,84%	39,80%	24,49%	31,25%	38,69%
Le obedecen siempre	56,70%	69,23%	61,88%	48,76%	39,29%	64,29%	35,68%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

P2: su conducta es coherente, da buen ejemplo; p3: respeta a los alumnos; p5: muestra gran personalidad, exige respeto; p6: sanciona con justicia; p8: es estricto y riguroso, no es blando; p9: sabe relacionarse, tiene "buena onda"; p11: es imparcial

Por su parte, los valores más destacados son el respeto del profesor a los alumnos, su capacidad de relacionarse y de entender a los estudiantes, así como la personalidad del docente que por sí misma ya exige respeto.

Tabla 3. Estilo docente

Frecuencia relativa	p16	p17	p18	p19	p20
Nunca	9,88%	31,53%	43,56%	69,30%	0,00%
Rara vez	31,40%	40,89%	44,55%	24,65%	3,72%
Normalmente	18,02%	11,82%	4,95%	3,26%	14,88%
Casi siempre	22,09%	9,36%	4,46%	2,33%	32,56%
Siempre	18,60%	6,40%	2,48%	0,47%	48,84%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

P16: busca armonía, ayuda a todos, tiene comunicación asertiva; p17: es inconsistente, impreciso, su creatividad es limitada; p18: es controlador, intimidante; p19: pasa de todo, evita dificultades, se muestra apático; p20: busca soluciones a los conflictos, negocia con los alumnos, está comprometido con la marcha del aula, colabora.

El 69,30% de los alumnos señala que el docente nunca "pasa de todo"; estos resultados son coherentes con el 48,84% de estudiantes que manifiestan que los docentes buscan soluciones a los conflictos, negocian con los alumnos y están comprometidos con el grupo-clase.

Sobre las actitudes de los alumnos

El análisis de los resultados muestra que los alumnos nunca faltan el respeto al profesor (p25=75,56%), rara vez se habla en clase mientras el docente desarrolla actividades (p24=67,84%); que solo ocasionalmente los estudiantes son impuntuales, se retrasan y al entrar rompen el hilo de la explicación (p26=65,63%); que rara vez los alumnos se quejan sobre la forma de ser de sus compañeros (p22=57,73) y que solo en algunas ocasiones las propuestas de las actividades planteadas por el profesor (lecturas, análisis, búsqueda de información, etc.) no suelen cumplirse (p28=55,71%).

Asimismo, el 56,89% señalan que los compañeros rara vez utilizan el portátil y el móvil para entretenerse (p.23); el 47,29% sostienen que los alumnos nunca copian los exámenes y (p.29); y el 47,77% manifiestan que sus compañeros no apagan el móvil y que ocurren llamadas molestas en clase (p.27), y finalmente el 42,47% manifiestan que normalmente estudian la asignatura (p.21) (Tabla 4).

Tabla 4. Actitudes que genera la autoridad del profesor de THE en los estudiantes

Frecuencia relativa	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29
Nunca	0,00%	27,27%	6,67%	4,85%	75,56%	16,52%	47,77%	26,48%	47,29%
Rara vez	5,48%	57,73%	56,89%	67,84%	17,33%	65,63%	45,98%	55,71%	43,35%
Normalmente	42,47%	9,55%	25,33%	21,15%	6,22%	12,95%	4,46%	10,96%	5,42%
Casi siempre	40,18%	5,00%	8,44%	4,85%	0,00%	4,46%	1,34%	4,57%	2,46%
Siempre	11,87%	0,45%	2,67%	1,32%	0,89%	0,45%	0,45%	2,28%	1,48%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

P21: los alumnos estudian continuamente; p22: los alumnos se quejan de sus compañeros; p23: utilizan el móvil o el portátil y no atienden las explicaciones; p24: hablan en clase y molestan; p25: faltan el respeto al profesor; p26: son impuntuales e interrumpen la explicación; p27: utilizan el móvil, hay sonidos molestos en clase; p28: no suelen cumplir con las actividades; p29: se copian en los exámenes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la autoridad docente, según las opinión del alumnado, está especialmente vinculada con la personalidad y actitudes del profesor, basada en el respeto e interés por el aprendizaje de todos los estudiantes, así como con su capacidad de establecer relaciones positivas en el aula; con el desarrollo de clases activas y entretenidas; y con la capacidad del docente para promover la participación de los alumnos sin ser excluyente, sino, por el contrario, inclusivo. Estos rasgos del profesorado hacen que los alumnos "le hagan caso a sus docentes", tal como ellos mismos señalan, comportamiento que implica que reconocen y legitiman su autoridad, pues cooperan con ellos (Elliott, 2009; Harjunen, 2011; Pace & Hemmings, 2007). Esto es crucial en la Educación Universitaria, ya que aprendiendo a cooperar con una autoridad en clase, los estudiantes han de ser capaces de tener un mejor aprendizaje, de desenvolverse mejor en el aula (Pace & Hemmings, 2007), y consecuentemente de disfrutar con el aprendizaje (Wentzel, 2004, 2009). Los beneficios pueden trascender el aula, ya que como señalan Jennings & Greenberg, (2008), es probable que los alumnos aprender a cooperar con una autoridad cuando entren a formar parte del ámbito laboral. Los hallazgos de nuestro estudio también concuerdan con la investigación de Schrodt et al. (2009), que concluyen que la atención, la

confianza y la empatía son formas de comunicación estrictamente relacional y que esta puede ser entendida como la forma en que los maestros demuestran respeto por los estudiantes, y con Roberson (2014) que concluye que el respeto y la confianza recíprocos (profesor-alumno, alumno-profesor) le ayuda al docente a desarrollar una autoridad legítima en clase (Goodboy & Myers, 2008; Schrodt et al., 2009).

Otros hallazgos significativos del estudio, vinculados con las actitudes de los alumnos en las clases, son el respeto que los alumnos tienen por profesorado, el hecho de que los estudiantes rara vez conversen, interrumpan o molesten el normal desarrollo de la clase, que se producen casos aislados de impuntualidad, que rara vez se quejan de sus compañeros y que rara vez las actividades planteadas por el profesor no se cumplen cumplirlas. Asimismo, destacan la presencia de elementos disruptores que impiden el normal desarrollo de las sesiones de aprendizaje, como el uso del portátil y del móvil, especialmente de los sonidos producidos por llamadas del móvil cuando el profesor está desarrollando la clase; estas variables han de ser tenidas en cuenta para implementar, en el siguiente curso académico, estrategias que las mitiguen o erradiquen.

En suma, la autoridad es necesaria para convertirse en un maestro eficaz, pero a los maestros de hoy ya no se les da automáticamente la autoridad tradicional que antes tenían los maestros (Elliott, 2009). Partiendo de este hecho, es sumamente importante que los profesores universitarios de hoy aprendan a desarrollar la autoridad legítima en el aula, no solo para que puedan convertirse en docentes eficaces sino también para enseñarles a adquirirla a los futuros maestros. Los resultados de nuestro estudio nos hacen concluir que para que haya una buena relación de trabajo con sus alumnos y un ambiente positivo en clase, los maestros han desarrollar y potenciar la autoridad legítima, ya que esto no solo motivará a los estudiantes a lograr sus objetivos académicos sino que aumentará la probabilidad de que desarrollen identidades académicas y sociales sanas y constructivas (Wentzel, 2009, 2010).

Si bien los resultados del estudio no se pueden generalizar por la especificidad de la muestra, esta investigación puede ser útil para implementar cursos de capacitación profesional que les permita, a los docentes universitarios, adquirir habilidades relacionales y otras competencias que le faciliten adquirir la autoridad legítima en el aula (Elliott, 2009; Elliott, Stemler, Sternberg, Grigorenko, & Hoffman, 2011).

Asimismo, como perspectiva de futuro, se ha de señalar la importancia de repetir este estudio en otras carreras profesionales; de realizar otros estudios que tengan que ver con la perspectiva no solo de los estudiantes sino también de los profesores; y de realizar otras investigaciones que permitan entender cómo varía la relación que tiene un es docente con un alumno, de forma individual, y cómo son sus relaciones con el grupo-clase.

5. REFERENCIAS

Álvarez, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. University education at present times: teachers' profiles and teaching competencies required. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *20*(3), 270—283.

Berger, C. R. (1994). Power, dominance, and social interaction. In M. L. Knapp, & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp. 450—507). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Brubaker, N. D. (2009). Negotiating authority in an undergraduate teacher education course: A qualitative investigation. *Teacher Education Quarterly, 36*(3), 99—118.

Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, *106*, 193—223.

Díaz, J. M. (2016). Clima escolar, mediación y autoridad docente: el caso de España. *Temas de Educación*, *22*(2), 305—315.

Elliott, J. G. (2009). The nature of teacher authority and teacher expertise. *Support for Learning, 24*, 197—203.

Elliott, J. G., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal, 37*, 83—103. doi:10.1080/01411920903420016

Galán, A. (2007). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia, En A. Galán (Ed.), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. (pp. 56—82). Madrid: Encuentro.

Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education, 57*, 153—179. doi:10.1080/03634520701787777

Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*, 109—129. doi:10.1080/13540600802661345

Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*, 403—424. doi:10.1080/00313831.2011.587325

Hattie, J. A. C. (2002). What are the attributes of excellent teachers? Paper presented to the *New Zealand Council for Educational Research Annual Conference*, *Teachers make a difference. What is the research evidence?,* Wellington.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2008). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491—525. doi:10.3102/0034654308325693

Jensen, B. (2010). *Investing in our teachers, investing in our econom*y (Report Nº 2010-6 Nov 2010). Melbourne: Grattan Institute.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, *78*, 246—267. doi:10.1080/00220970903292868

Merma, G., & Gavilán, D. (2016). Perceptions of students on the authority of the teacher in the classroom. *Leading education: The distinct contributions of educational research and researchers, European Educational Research Association*, Dublín.

Myers, S. A., & Martin, M. M. (2006). Understanding the source: teacher credibility and aggressive communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (pp.67—88). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, *77*, 4—27. doi:10.3102/003465430298489

Roberson, R. R. (2014). *Understanding the development of legitimate teacher authority through the teacher-student relationship: A qualitative study* (Doctoral thesis). University of Oklahoma, Oklahoma.

Rojas, A., & Lambrecht, N. (2009). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement, and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*, 493—529. doi:10.3102/0034654311421793

San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J., & Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XX1*, *17*(2), 193—215.

Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education, 58*, 350—371. doi:10.1080/03634520902926851

Steutel, J., & Spiecker, B. (2000). Authority in educational relationships. *Journal of Moral Education, 29*, 323—337. doi:10.1080/03057240050137373

Tejedor, F. J., & Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(SPE), 1—29.

Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 213—241). San Diego: Elsevier.

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp. 301—322). New York: Routledge.

Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75—91). New York: Routledge.