

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación e innovación
en la Enseñanza Superior.
Nuevos contextos, nuevas
ideas**

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

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

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

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

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© 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

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

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.

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

35. La percepción del alumnado de Magisterio sobre el rol docente en la escuela del siglo XXI

Rico Gómez, M. Luisa

Universidad de Alicante, marialuisa.rico@ua.es

RESUMEN

El objetivo del trabajo es conocer la perspectiva de los y las estudiantes del Grado de Magisterio respecto al rol que debe desempeñar el docente en la escuela del siglo XXI. Desde la percepción del alumnado, se analizan, por un lado, las funciones pedagógicas-didácticas, sociales, técnicas y formativas, así como las características actitudinales que debe reunir un docente de la escuela del siglo XXI; por otro lado, se profundiza en la concepción del liderazgo pedagógico y la autoridad educativa, como elementos clave de la identidad docente; y, por último, se determina cuál es el estilo docente definido. Para realizar este estudio, se ha empleado un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, a partir de un cuestionario destinado a los y las estudiantes de Magisterio, de la Universidad de Alicante, de Extremadura y de Salamanca. Los resultados obtenidos refrendan la hipótesis de partida: el alumnado de Magisterio presentan una percepción construida por el enfoque pedagógico constructivista social, y se identifican con un estilo docente pedagógico cooperativo, centrado en los intereses y las necesidades del alumnado.

PALABRAS CLAVE: percepción, estudiantes de Grado de Magisterio, identidad docente, siglo XXI.

1. INTRODUCCIÓN

El interés de esta investigación parte de conocer directamente la percepción de los y las estudiantes de Magisterio sobre el rol que debe ejercer el docente en la escuela del siglo XXI. La riqueza de este estudio es acercarse a la concepción construida por los discentes sobre su ejercicio profesional futuro como docentes, en base a lo que consideran que debe ser y la experiencia personal y formativa vivida.

Desde el ingreso en el EEES, se plantea cada vez más la necesidad de proceder a la innovación educativa y facilitar el paso a un entorno de aprendizaje competencial, digital, creativo, multidireccional y autónomo, en un contexto cada vez más diverso en metodologías y con rápidos cambios en la práctica docente. Este estudio parte de la perspectiva de los y las estudiantes en formación inicial de Magisterio, para conocer sobre qué parámetros pedagógicos se están formando, mediante una socialización en valores y en un estilo docente para el contexto de la escuela del siglo XXI.

Se ha empleado una metodología de enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, de base empírica y descriptiva-interpretativa. La técnica es el cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas. Las cerradas se miden en base a la escala Likert y se incluyen en un módulo sobre la percepción de las funciones pedagógicas-didácticas, sociales, técnicas y formativas, así como de las características actitudinales que debe tener un docente de la escuela del siglo XXI. Se incorporan, a su vez, las preguntas de respuesta abierta, descriptivas, sobre qué es la educación, así como qué entienden por liderazgo y autoridad educativa para, de esta manera, concretizar, ampliar y profundizar más en el universo de la percepción del discente acerca del perfil docente. La muestra son 282 estudiantes del

Grado en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria de las universidades de Alicante, de Extremadura y de Salamanca, del curso académico 2018-2019.

La mayor parte de los estudios existentes se focalizan en la importancia del hecho y del estilo docente para el aprendizaje del alumnado, sobre todo desde el trabajo de Anderson (1979), reflexionando sobre lo que se considera por “profesor eficaz”, y por lo general, desde la visión universitaria (por ejemplo, Liu, Keeley & BusKist 2015). Entre la diversidad de temas, cabe señalar, entre otros, la percepción del alumnado hacia: las motivaciones y las necesidades formativas (Gallard y Vázquez, 2016); el “buen profesor” (Casillas, 2006); la satisfacción sobre la metodología formativa recibida (Zurita, Viciano, Padial y Cepero, 2017); las expectativas de aprendizaje (Martín, Paolini y Rinaudo, 2015); las metodologías innovadoras (Hershkovizt, 2017); las buenas prácticas (Berasategi y Orcasitas, 2014); la comparación entre la percepción de docentes y estudiantes sobre metodologías de aprendizaje (Carrió, Agell, Rodríguez, Larramona, Pérez y Baños, 2018); la influencia del ejercicio docente en la afectividad y motivación del alumnado (Rodríguez, Regueiro, Blas, Valle, Piñeiro y Cerezo, 2014); la convivencia en el aula (Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río, 2017); u otros como la influencia de género en la formación (Habib y Álvarez, 2018). Del lado del rol del docente del siglo XXI, entre las temáticas principales, se estudian las características del mismo en el nuevo marco de cambio de roles docente-discente y de una educación basada en competencias, actitudes y valores (Romero y Hurtado, 2016; y Espinoza, Tinoco y Sánchez, 2017), y/o con el uso de las TIC (Molas y Roselló, 2010), principalmente a nivel universitario, o desde un aspecto comparativo a nivel internacional (Vega, 1999). En cambio, las investigaciones sobre la percepción del discente de Magisterio sobre el rol a desempeñar en su futuro como docente de la escuela del siglo XXI requieren de mayor atención historiográfica.

Los objetivos del trabajo son, por tanto, acercarse a la percepción que tiene el discente de Magisterio sobre su ejercicio profesional futuro como docente en la escuela del siglo XXI, en base a las funciones pedagógicas-didácticas, sociales, técnicas y formativas, así como a las características actitudinales a desempeñar; adecuar los resultados obtenidos al perfil de la nueva concepción de liderazgo pedagógico y autoridad educativa; ubicar los resultados en un estilo docente; y analizar si concuerda con el modelo docente constructivista. La hipótesis que se maneja previamente, coincide con lo que Asthon & Webb (1986) determinan para adecuarse a las características de la escuela del siglo XXI: las representaciones cognitivas de los y las estudiantes están configuradas en base a la socialización vivida en un contexto formativo y de experiencia de interacción social, determinado por multiplicidad de vínculos, relaciones y contradicciones, propios de las pautas del paradigma educativo constructivista social y las necesidades competenciales de la sociedad del conocimiento y digital del siglo XXI. Ello lleva a que el alumnado en formación inicial de Magisterio apruebe el perfil del docente para el siglo XXI como orientador, mediador, facilitador y motivador en un aprendizaje significativo y afectivo centrado en el discente (Soler, 2006: 44), con metodologías innovadoras, en beneficio de su desarrollo personal y académico; que le ayude a construir el conocimiento de forma autónoma y creativa en un ambiente de diálogo cooperativo, dejando a un segundo plano el desempeño de la gestión más administrativa del conocimiento (Flagel, 2015).

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La recogida de datos se ha realizado entre estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria (59,2%) e Infantil (40, 8%), del curso académico actual, 2018-2019, de tres universidades

españolas: Universidad de Alicante, Extremadura y de Salamanca, en las facultades de Educación, desde las áreas de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Lengua y la Literatura Castellana y de Teoría e Historia de la Educación. El número de estudiantes se divide en un 52,5 % de participantes de 3º curso y un 44,3% de 2º curso; el resto, un 3,2 %, son de 1º y 4º curso. En su mayoría son mujeres, un 79,8%. La edad ha oscilado en su mayor porcentaje entre estudiantes en edad formativa universitaria, de los 18 a 22 años (72,3%).

Las respuestas se obtienen del alumnado que se encuentra en la etapa académica intermedia de Magisterio, que ya se han socializado a nivel formativo con la realidad educativa del siglo XXI, pero que aún no han entrado en contacto con las actitudes y los valores del ámbito profesional docente (Gallardo y Vázquez, 2016:1667-1668). De ahí que, las concepciones de la profesión docente estén influidas más por valores intrínsecos relacionados con la experiencia personal, formativa y vocacional, con preferencia hacia el rol docente del paradigma constructivista social, que aún no se han puesto en cuestionamiento por las relaciones profesionales de la práctica educativa (Pérez, 2010: 17-36).

2.2. Instrumentos

La metodología empleada es mixta, cuantitativa y cualitativa, descriptiva-interpretativa, de base empírica, para la cual se ha utilizado un cuestionario: *La formación inicial del profesorado y los retos de los futuros docentes del siglo XX*.

El cuestionario está conformado por preguntas cerradas y abiertas, de tipo evaluación. Se ha diseñado un módulo de datos personales para identificar el perfil de los participantes (Grado, curso, sexo y edad). Y otro módulo con tres dimensiones: una, para definir el rol del docente en base a las funciones pedagógicas, de relación con el entorno, técnicas y formativas (25 ítems); y otra, a nivel actitudinal (27 ítems); ambas, con preguntas cerradas que miden las respuestas por la escala psicométrica Likert, con 5 niveles: Nada (1), Poco (2), Algo (3), Bastante (4), Mucho (5). Se ha incluido una tercera dimensión de preguntas abiertas, de respuesta descriptiva, para profundizar más en el universo de las percepciones del alumnado: una pregunta sobre qué entienden por educación; y otras cuatro preguntas para definir el liderazgo y la autoridad educativa según la experiencia formativa vivida y lo que conciben que debe ser el docente de la escuela del siglo XXI.

2.3. Procedimiento

Las pautas de la investigación se han basado, en primer lugar, en la preparación para concebir conceptualmente la investigación, el marco teórico y las perspectivas de trabajo (Igartua y Humanes, 2011). La hipótesis se ha definido de forma inductiva por las apreciaciones obtenidas en el ejercicio diario como docentes universitarios.

En segundo lugar, se ha procedido al diseño experimental del cuestionario, distribuido a los y las estudiantes durante el mes de enero y las dos primeras semanas de febrero de 2019. Una vez obtenidos los datos, se han analizado con SPSS V. 21. A la misma vez, se ha reflexionado teórica y conceptualmente sobre la temática de estudio, a través de trabajos científicos relacionados.

En tercer lugar, una vez analizados los datos, se ha procedido a la fase interpretativa-deductiva, relacionando las variables numéricas de respuesta cerradas con las cualitativas, de respuesta abierta, para proceder a la verificación de la hipótesis de forma hipotético-deductiva (Baker, 1997).

3. RESULTADOS

En la dimensión de preguntas cerradas sobre qué funciones debe ejercer un docente del siglo XXI, se ha procedido a un proceso de clasificación de la información por categorías divididas en las pedagógicas-didácticas, las sociales de relación con el entorno, las técnicas y las formativas. Para el análisis de los resultados se ha procedido a la agrupación entre los valores de estar de acuerdo, “bastante” y “mucho”, y, por otro lado, los de no estar de acuerdo, de “poco” y nada”; el valor de “algo”, intermedio sirve para balancear el análisis los resultados hacia el apoyo de un lado y otro en función del porcentaje obtenido.

La primera categoría corresponde con las funciones estrictamente docentes (11 ítems):

Tabla 1. Funciones del docente del siglo XXI: pedagógicas-didácticas (%)

%	Educación Integral	Educación académica unidireccional	Dominio metodología teórica	Dominio metodología E/A	Metodologías alternativas innovadoras	Interdisciplinariedad
Nada	0	8.9	0.4	0	0.4	0.4
Poco	3.2	19.1	3.2	3.5	4.3	4.3
Algo	13.1	28.7	20.9	13.1	9.2	16
Bastante	30.5	27.3	41.8	22.3	27.3	34.8
Mucho	53.2	16	33.7	61	58.9	44.7

%	Innovación y creatividad	Educación inclusiva	Evaluación Formativa	Investigación	Tutorización personalizada
Nada	0.4	1.4	1.1	0.4	0
Poco	4.3	2.5	3.2	4.3	5.3
Algo	11.3	11.3	11.7	12.4	14.9
Bastante	24.8	22.3	30.1	31.6	24.8
Mucho	59.2	62.4	53.9	51.4	55

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que el promedio de las respuestas de los valores a favor, “mucho” y “bastante” es de 78,81%, se confirma que los ítems que más respuestas favorables han tenido están relacionados con las nuevas metodologías, la adaptación curricular y significativa, la innovación educativa, la evaluación formativa y continua, el fomento de la formación integral, la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los intereses del alumnado y la investigación para la mejora pedagógica del aula. Y, los que menos valoración reciben, por debajo del promedio, están relacionados con los paradigmas tradicionales de concebir al docente como mero transmisor de conocimientos.

La segunda categoría a las funciones sociales del docente de relación con el entorno (5 ítems):

Tabla 2. Funciones del docente del siglo XXI: relación con el entorno (%)

%	Colaboración docentes y alumnado	Colaboración claustral	Colaboración con familia y comunidad educativa	Colaboración con el proyecto del centro	Convivencia democrática en el centro
Nada	0.4	0.4	1.4	0.4	0.7
Poco	3.5	3.5	4.6	1.4	2.5
Algo	13.1	11	8.5	11.3	8.5
Bastante	31.9	26.2	21.6	35.5	24.8
Mucho	51.1	58.9	63.8	51.4	63.5

Fuente: Elaboración propia

Los resultados son, por lo general, favorables a la relación con los diferentes agentes del entorno, por encima todos del promedio de 74%. Señalar que la respuesta más favorables son las de favorecer la convivencia y el respeto hacia las normas y proyecto educativo del centro, y la colaboración con la familia y el resto de comunidad educativa externa al centro. Por debajo, aún con cifras altas, están los asociados con la relaciones interpersonales y profesionales del centro, de colaborar con el resto de docentes, y alumnado, así como con el claustro de docentes.

La tercera categoría se centra las funciones técnicas-organizativas (5 ítems):

Tabla 3. Funciones del docente del siglo XXI: técnicas (%)

%	Planificación y organización	Destrezas comunicativas	Dirección y gestión	Movilidad nacional e internacional	Participación en el centro
Nada	0.4	0	1.1	2.1	0
Poco	3.5	2.1	2.5	4.6	2.5
Algo	11	12.8	20.6	18.8	11.3
Bastante	30.5	28	36.2	34	27.3
Mucho	54.6	57.1	39.7	40.4	58.9

Fuente: Elaboración propia

Las funciones de comunicación, de relación interpersonales y de participación en el funcionamiento del centro, así como las de planificación y organización son las que más valoración reciben por parte del alumnado, por encima de la media de 79,2%. Por debajo, se ubican aquéllas relacionadas con la gestión directiva y la movilidad profesional.

Y, la cuarta categoría, en relación a las funciones formativas (4 ítems):

Tabla 4. Funciones del docente del siglo XXI: formativas (%)

	Formación académica	Formación didáctica y pedagógica	Formación continua y actualización	Formación TIC
Nada	1.8	0.4	0.4	0
Poco	4.3	2.1	1.8	3.2
Algo	22	9.6	8.5	10.3
Bastante	28	27.7	25.5	29.8
Mucho	44	60.3	63.8	56.7

Fuente: Elaboración propia

Se considera que la formación es, sobre todo, en competencias didácticas y pedagógicas, seguida de una formación en las TIC, y, por último, de una formación conceptual -disciplinar, siendo el ítem más valorado el de formación continua y actualizada. Todas se sitúan en torno a la media, 83,95%, salvo la formación académica que queda en un segundo plano.

En la segunda dimensión (Tabla 5), se estudian las características actitudinales, en base a los valores y las actitudes (27 ítems) que debe reunir el docente del siglo XXI, entendidos como principios prácticos que rigen las actuaciones, tanto intrínsecos como extrínsecos ligados a la finalidad docente (Mbawmabaw, 2007: 56-57).

Tabla 5. Características del docente del siglo XXI: valores y actitudes (%)

	Esfuerzo y compromiso	Optimista	Respeto	Tolerante	Interculturalidad	Imparcial
Nada	0	0.4	0.4	0.4	0.4	3.9
Poco	1.1	0	0	0	0	1.8
Algo	3.2	4.3	3.2	8.2	2.8	12.4
Bastante	7.1	13.1	6.7	16.3	7.8	25.5
Mucho	88.7	82.3	89.7	75.2	89	56.4

	Trabajo	Educación	Autocrítica	Exigencia	Innovación y creatividad	Responsabilidad	Reflexión
Nada	0	0.4	0.4	1.8	0.4	0	0.4
Poco	0.7	0.4	0.4	5	0	0.7	0.4
Algo	2.5	1.8	3.9	27.7	3.2	2.1	4.6
Bastante	9.6	9.9	11	34.8	9.2	10.6	15.6
Mucho	87.2	87.6	84.4	30.9	87.2	86.5	79.1

	Planificación	Acceso y gestión información	Empatía	Cautivador	Flexible	Cooperación	Dedicación
Nada	0.4	0.4	0.4	0.4	0	0.4	0.4
Poco	0	0.4	0	1.4	1.8	0	0.4
Algo	3.9	2.8	1.8	14.9	5	1.8	1.8
Bastante	15.2	25.9	9.9	29.1	21.6	12.1	11.3
Mucho	80.5	70.6	87.9	54.3	71.6	85.8	86.2

	Vocación	Tutoría	Autoridad	Relación horizontal alumnado	Madurez y autoestima	Líder	Amigable y cercanía
Nada	0.4	0.4	4.6	1.4	0	3.5	0.7
Poco	0.4	0.7	9.2	1.1	0.7	7.4	0
Algo	2.5	1.8	33.3	10.6	2.5	24.1	8.9
Bastante	6	17.7	27.3	31.6	13.5	31.6	23
Mucho	90.8	79.4	25.5	33.3	83.3	33.3	67.4

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, es interesante cómo el porcentaje recibido en cada uno suele ser similar: tanto los que están relacionados con la dedicación docente (vocación, responsabilidad, trabajador, madurez y seguridad personal); con el desarrollo de la convivencia y relación con el entorno a nivel docente y profesional (cooperación, educación, fomento de la interculturalidad y empatía); con la función tutorial, de atención personalizada; como con la planificación docente, de innovación y creatividad. Sin embargo, varía la tónica comportamental, con cifras relativamente bajas, en comparación con el resto, el líder y la autoridad, siendo ésta la que mayor porcentaje de “algo” y de desacuerdo recibe, cerca del 50%.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las percepciones descritas del rol docente por los y las estudiantes de Magisterio anda acorde con la definición de liderazgo pedagógico para el aprendizaje, centrado en la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado (Murillo, Bolívar y López, 2013: 23). Se está frente a un liderazgo distribuido y orientador, que se construye como proceso-acción en un contexto determinado en base al compromiso y a la responsabilidad compartida de mejora educativa entre los miembros de la comunidad educativa (Spillane, 2006: 58). Este liderazgo colectivo tiene como misión compartida establecer un ambiente propicio al aprendizaje significativo (Robinson, 2007: 7), bajo la responsabilidad moral de la cultura escolar. (Pont, Nusche & Mooman, 2008: 50-60). Se busca, así, enterrar el liderazgo tradicional autocrático y burocrático, personificado en un individuo y en la idea de dirección y control (Harris, 2013: 545-554; Sans, Guàrdia y Triardó, 2016: 86-88).

Integrar el ejercicio docente dentro de la concepción de liderazgo distribuido y orientador anda acorde a los nuevos retos de la escuela del siglo XXI y a la definición europea de liderazgo: un líder que desarrolle un aprendizaje de innovación, integración e inclusivo; los valores cívicos; la motivación, la participación y el diálogo democrático; el uso eficaz de las nuevas tecnologías y las metodologías innovadoras y cooperativas; el vínculo de la educación a la realidad, entre profesorado y entidades sociales; la formación continua de los docentes; y el liderazgo educativo cooperativo (Council Of the European Union, 2014; Consejo de la Unión Europea, 2017). En base a estas líneas, los resultados del cuestionario coinciden con estas definiciones, salvo en los porcentajes otorgados al valor de líder vinculado a la autoridad educativa.

La percepción interpretativa construida en el período formativo del discente se mueve entre lo que considera que debe ser y lo que es en la realidad que vive, influida por todas las variables personales y contextuales que socializan al individuo hacia las tendencias que hoy en día definen un estilo docente. De ahí que en las respuestas haya una contradicción: el perfil de lo que consideran que debe ser su ejercicio docente apunta hacia la definición de liderazgo distribuido y orientador y, en contra, por la experiencia formativa vivida, son más reticentes para valorar al docente del siglo XXI como líder.

Su concepción de lo que debe ser la función del docente se mueve dentro de la descripción de líder pedagógico distribuido y orientador: actúa dentro de una cultura educativa colaborativa, con la comunidad educativa, cuyas relaciones interpersonales funcionan tanto en sentido ascendente, descendente como en horizontal (Murillo, 2006: 16-19), para alcanzar un propósito compartido de mejora del aprendizaje del discente, (Day, Guy & Sammons, 2016: 223-228), a través de la motivación, orientación y atención personalizada al grupo (Spillane & Diamond, 2016).

Estas concepciones se refuerzan con la respuesta de desarrollo libre de lo que debe ser el liderazgo educativo en el siglo XXI. Comparten en unanimidad la necesidad de relación democrática y horizontal con el alumnado, liberalizadora, centrada en los intereses y necesidades del discente, donde el docente ejerza como guía, mediador, orientador y motivador del aprendizaje, y desarrolle una educación basada en valores de respeto, empatía, libertad e igualdad, con responsabilidad y vocación.

Por otro lado, respecto a la percepción que muestran según la realidad vivida, lo que los y las estudiantes han entendido por liderazgo educativo, como valor y actitud, tendría que ver más con un enfoque tradicional, que no concuerda con las funciones que sí han apoyado para el docente del siglo XXI (Hallinger, 2003: 338-339). Se mueven en la concepción del “líder normativo”, desde la dimensión autoritaria y autocrática, que deja de lado el aspecto más pedagógico y mantiene unas relaciones de poder cerradas e impositivas, predominando la lógica de la reproducción. Esta afirmación se expresa en las respuestas de desarrollo libre, donde la mayor parte, cerca del 70 %, consideran que el liderazgo ejercido por los docentes en su experiencia formativa se manifiesta a través de autoritarismo, control, obediencia, sumisión, en una escala de superioridad y poder, de relación vertical respecto a los y las estudiantes, sin posibilidad de libertad de expresión.

Esta concepción del liderazgo pedagógico está también relacionada con la percepción de la autoridad docente. En la actualidad, la autoridad en sentido tradicional, como status otorgado por la institución y la profesión misma, que ofrece la capacidad de control de un docente, y que deja fuera de juego al alumnado, ya no tiene sentido (Tallone, 2011: 115-135). Se aboga por una autoridad moral entendida como el conjunto de normas y disciplinas desarrolladas en el aula, en un contexto dinámico, cuya finalidad es la de crear un dominio favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje, que necesita del reconocimiento del alumnado siempre que éste observe que la intención pedagógica proporciona un apoyo al desarrollo personal y profesional del mismo (Zamora y Zerón, 2009:

171-180), en términos de igualdad, y basado en la capacidad de establecer una educación en valores (Duarte y Abreu, 2014: 90-93).

Ante esta definición, y en función de los resultados de la encuesta, se observa, por un lado, que lo que consideran, en su totalidad, que debe ser la autoridad docente está en la línea de la autoridad moral: responden de forma libre y abierta a la idea del respeto acordado si la práctica educativa se centra en los intereses, las necesidades, la libertad de expresión y de participación de los y las estudiantes, en una relación horizontal, libre e igualitaria entre docentes y discentes; además de preocuparse por guiar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un clima constructivo. Se acercan a la idea de autoridad asociada a la relación social en sentido democrático, y al ejercicio profesional, en el lado de la eficacia de la práctica docente.

Y, por otro lado, la percepción que tienen en función de la realidad vivida, les lleva a considerar la autoridad docente como la menos valorada. Las definiciones de respuesta abierta denotan, en torno al 96%, que la autoridad docente en la que se han socializado está más bien asociada a una visión autocrática y autoritaria, jerárquica, de poder y sumisión, legitimada por la legalidad de una institución e imposible de construirse en aras a una interacción y negociación entre docentes y discentes, como freno a una enseñanza democrática y de libertad del alumnado, que potencia el abuso de poder tradicional (Duarte y Abreu, 2014: 96).

Esta construcción se ejemplifica en la definición libre de lo que entienden por educación. Por un lado, rechazan el personalismo autoritario y autocrático tradicional, distante de los intereses del alumnado, que no se preocupa por el desarrollo personal de los y las estudiantes. Y, por otro lado, sí abogan por el perfil de liderazgo pedagógico, como proceso, que desarrolla buenas prácticas en sentido democrático, que impulsa los esfuerzos de los diferentes agentes para favorecer y mejorar el aprendizaje del alumnado, a través de una metodología activa, innovadora, construida en sentido horizontal (Balduzzi, 2015).

Así, se puede concretar el estilo de enseñanza que defienden. Entendido como una relación didáctica entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, busca siempre la participación del alumnado en sentido bidireccional y las relaciones afectivas establecidas en el proceso de toma de decisiones y del rol a desempeñar por cada cual (Balboa, Boschen, Caldevilla, Cantillo, Contra y López, 2010). Se atiende a un estilo de enseñanza cooperador, que favorece relaciones interpersonales entre el grupo y agentes externos; un estilo innovador, que aporta nuevas ideas metodológicas y potencia la creatividad; y un estilo individual, que se ajusta al ritmo, a los intereses y a las necesidades de cada sujeto (González y Pino, 2013).

Por tanto, se corrobora la hipótesis: en esta etapa de formación inicial, la percepción estudiantil sobre el desempeño futuro como docentes de la escuela del siglo XXI depende del enfoque pedagógico constructivista social o dialéctico, en su proceso de interacción interpersonal, centrado en el desarrollo formativo del alumnado (Espinoza, Tinoco y Sánchez, 2017), y basado en una relación liberalizadora y no de poder. La importancia recae en el rol docente como mediador para que el discente adquiera su aprendizaje (González, 2012). En efecto, se han socializado en el rol del docente como mediador, motivador, guía y facilitador, dentro del ejercicio de liderazgo pedagógico distribuido y orientador, de interdependencia entre la motivación individual y la sociocultural para efectuar un aprendizaje autónomo en un contexto de participación cooperativa, donde importa el saber ser y saber convivir (Sanz, 2016), así como el desempeño tutorial y la función relacional y socializadora del docente en comunión con el resto de la comunidad educativa (Romero y Hurtado, 2017).

2. REFERENCIAS

- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Baker, T. L. (1997). *Doing social research*. United States: MacGraw-Hill.
- Balboa, Y., Boschen, A., Cladevilla, L. Cantillo, O., & López I. (2010). Los estilos de enseñanza, su utilización en la clase de educación física contemporánea. Educación física y deporte. *Revista Digital*, 141. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd141/los-estilos-de-ensenanza-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm>
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155.
- Consejo de la Unión Europea. (2017). Conclusiones del Consejo sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 8 de diciembre de 2017. 2017/C 421/03. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1552463631436&uri=CELEX:52017XG1208\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1552463631436&uri=CELEX:52017XG1208(01))
- Council of the European Union (2014). Council conclusions on effective leadership in education. *Official Journal Of the European Union*, 25 and 26 November 2013. 2014/C 30/02. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0201(01))
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Duarte, A. L., & Abreu, J. L. (2014). La autoridad, dentro del aula: ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), 90-121.
- Espinoza E. E., Tinoco, W. E., & Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Flagel, J. E. (2015). La propuesta metodológica de Hugo Zemelman (Reflexiones en torno a una ciencia social crítica), 1(1). En *Actas de Periodismo y Comunicación. II Congreso Comunicación/ Ciencias Sociales desde América Latina (II COMCIS). El rol del Estado en los escenarios de transformación y los procesos democráticos populares*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2837>
- Gallardo, N., & Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 72(3), 1661-1696.
- Giacobbe, C. D. (2016). La autoridad en el aula: percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). *Cuestiones de Sociología*, 15. Recuperado de <http://www.cuestiones-sociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe016>
- González, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: OEI.
- González, M., & Pino, M. (2013). Percepción del alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estudios de enseñanza. *Innovación Educativa*, 23, 215-229.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership friend or foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

- Igartua, J. J., & Humanes, M. L. (2011). El método científico aplicado a la investigación en comunicación social. *Portal de la Comunicación InCom-UAB-Lecciones del Portal*. Recuperado de http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/6_esp.pdf
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F. J., Bolívar, A., & López, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Mbawmbaw, J. (2007). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de las características más importantes que debe cubrir un líder para enfrentar los grandes problemas contemporáneos. *Investigación Universitaria Multidisciplinar*, 6, 55-66.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice*. Paris: OCDE Publishing.
- Robinson, V. M. (2007). *School Leadership as Student Outcomes: Identifying What Works*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Romero, A., & Hurtado, S. J. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Revista Educativa Hekademos*, 22, 84-92.
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 135-148.
- Sans, A., Guàrdia, J., & Triadó, X. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Sanz, R. (2016). La formación docente en el marco de la sociedad del siglo XXI. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 232-236). Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 216 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación, N° Extra. 1*, 115-135.
- Zamora, G., & Zerón, A.M., (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 171-180.