



## Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades

Jesús Plaza de la Hoz<sup>1</sup>

Recibido: abril 2016 / Evaluado: julio 2016 / Aceptado: septiembre 2016

**Resumen.** La relación pedagógica ha sido siempre objeto de estudio y reflexión. Cuando la educación trasciende el ámbito familiar y se generaliza su acceso en la escuela de masas, se vuelve problemática la conexión entre autoridad docente y valores democráticos. Con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) el escenario cambia de nuevo. El objetivo de este artículo es doble; por una parte, analizar la bibliografía reciente sobre las transformaciones que las tecnologías imprimen en la autoridad pedagógica; por otro se contrastan esos resultados con un estudio de campo. Se han revisado los últimos artículos sobre la relación entre autoridad docente y TIC a través de Google Scholar, Dialnet o Web of Science, primando su actualidad; el estudio cualitativo se basa en la técnica de los grupos de discusión, así como en el posterior Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador (CAQDAS), por medio del programa Atlas.ti.7.

Como resultado, las TIC, lejos de anular la autoridad del profesor la afianzan, aunque con un enfoque muy distinto al tradicional; se advierte así un proceso todavía paulatino de adaptación que modifica el sentido de la autoridad desde un carácter impositivo a uno demostrativo. Por tanto el estudio de la literatura reciente destaca el impacto que la sociedad red y las tecnologías tienen en el quehacer docente, algo que se comprueba en el estudio de campo. Por otro lado el tamaño de la muestra y su carácter cualitativo dejan abierta la perspectiva de si las TIC reforzarán el papel de autoridad del profesor, como aquí se sugiere, o lo harán superfluo, como indican los más críticos.

**Palabras clave:** Autoridad; tecnología de la educación; rol del profesor; investigación cualitativa.

### [en] Teachers as authorities and New Technologies: changes, challenges and chances

**Abstract.** The pedagogic relation has always been studied and thought about. When education went beyond the limits of family and became universal as a mass education, the connection between educational authority and democratic values turns problematic. With the coming of new information and communications technology (ICT) the scene changes again. The aim of this article is double: on the one hand, gaining insight into recent bibliography about the transformations that ICT introduces in pedagogical authority; on the other hand, checking these results with a field study. The last articles about educational authority and ICT have been examined by means of browsers like Google Scholar, Dialnet or Web of Science, prioritizing the more recent ones. The field study makes use of focus group technique, as well as a subsequent Computer Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDAS), by means of the Atlas.ti.7 programme.

As a result, far from destroying teacher's authority, ICT strengthen it, but in a very different perspective from the traditional one; it takes place in a gradual process of adaptation in which the sense of authority is modified, from an imposing character to a demonstrative one. Therefore, the study of the recent literature lights up the impact of the networking society and ICT in educational task, something that it is checked in the field study. On the other hand, the size of the sample and its qualitative character are

---

<sup>1</sup> Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España)  
E-mail: [jesus.plaza@unir.net](mailto:jesus.plaza@unir.net)

opened to the perspective about ICT as a reinforcement of teacher authority, as we suggest, instead of its cancellation, as most critical views point out.

**Keywords:** Authority, educational technology, teacher role, qualitative research.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Crisis de autoridad en educación. 3. Impacto de las TIC en la autoridad docente. 4. Cambio de la autoridad docente en la sociedad TIC. 5. La apreciación docente del papel del profesor en la escuela hoy. 6. Conclusiones. 7. Prospectiva y limitaciones. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Plaza de la Hoz, J. (2018). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 269-286.

## 1. Introducción

Enseñar y aprender es un proceso profundamente dialógico e interpersonal (Argos y Ezquerro, 2013), y manifiesta una relación de ausencia y necesidad que muestra la desigualdad de posiciones de partida entre los polos de la relación. La adquisición de las diversas competencias y conocimientos que permiten la maduración del discente requieren una instancia especializada con la capacidad y experiencia precisas ya adquiridas. Por otra parte, la autonomía que se desea que alcancen los alumnos no se tiene ya, ni se logra de una vez, ni se improvisa, ni adviene con el mero paso del tiempo; necesita ejercicio guiado y paulatino, asimilación libre y responsable por etapas. En definitiva, educar implica algún grado de asimetría, jerarquía y dominio: autoridad.

Pero a diferencia del puro ejercicio de poder—que requiere una relación también asimétrica, jerárquica y dominante—, la autoridad se aleja del autoritarismo en la medida en que es reconocida y aceptada voluntariamente; en la relación educativa se da una tensión relacional entre los modos de ejercer el poder, las estrategias de enseñanza y el clima escolar (García, 2013), en la que profesores y alumnos tienen visiones y emociones encontradas. Y es que para educar se necesita influir en el alumno y reconocer al profesor. Es decir, la autoridad educativa en general se considera “activa”, ejercida sobre un agente libre y consciente (Kójeve, 2005, 35), lo que lleva consigo tanto la posibilidad de oponerse, como su aquiescencia voluntaria. De ahí que en educación la autoridad implique obediencia libre, por respeto a la persona o al cargo, sin necesidad de coerción ni consenso (Tassin, 2002). En el paradigma de la educación familiar —donde prima la educación de cada hijo en su singularidad—, la autoridad no emerge del consenso como en la sociedad política, sino del compromiso de aquellos que buscan el bien del educando (Bernal y Gualandi, 2009). Dicho de otro modo, el acto educativo es de suyo directivo (Abrate, Juri y Cauteren, 2015, 6), tiene efecto sobre otros, lleva consigo el ejercicio de la autoridad, a la que, por tanto, no puede renunciar. Una autoridad que viene del afecto, haciendo presión sobre el educando, de modo afectuoso, rígido y firme (Gramsci, 1981, 174); y que busca transmitir certeza por endeble y pasajera que sea, pues sin certeza alguna es imposible construir sentido (Ibarra, 2013, 175). Y en ausencia de sentido se pierde la finalidad del proceso educativo y se cae en el nihilismo en el que toda autoridad entra en crisis (Barrio, 2009). Por eso la solución a la incertidumbre cultural no está en aumentar las medidas de policía democrática en la escuela porque no es ese el tipo de poder que interesa recuperar.

Así como la imposición del poder supone su recepción pasiva, por obligada, el reconocimiento de la autoridad va acompañado de legitimación y por tanto supone una disposición activa en el receptor: abrir la inteligencia a las verdades que se le muestran, y querer ser iluminado por esas verdades. Hablaríamos así de una autoridad epistemológica (Muñoz, 2013, 131) fundada tanto en un saber amplio, como base del reconocimiento por parte del alumno, como en la consideración del alumno mismo como sujeto capaz de aprender.

Siguiendo la tipología clásica de Weber sobre las fuentes de legitimidad del poder (Weber, 1979, 706-716) podríamos dotar al profesor de una cierta autoridad tradicional fundamentada en varios factores: el conocimiento de la materia que imparte y su experiencia docente, su edad, la cultura y valores adjudicados por su rol. Todos ellos conforman la natural ascendencia atribuida a quien imparte clases desde la cátedra. La actitud que cuadra con este tipo de autoridad sería el respeto o “reverencia”.

El cargo que desempeña el profesor puede estar, además, imbuido de otro tipo de autoridad, derivada de las condiciones legales de acceso. En efecto, para trabajar en una institución escolar se requiere titulación oficial que acredite la formación necesaria, haber aprobado un examen o un proceso de selección. Las notas de objetividad, fiabilidad, certificación, legalidad, etc. con las que se reviste la autoridad suscitan la actitud del “reconocimiento”.

Por otra parte, muchos profesores tienen vocación, el gusto y afición por la materia que imparten; es decir, cualidades especiales para transmitir el saber, el afán de saber —la capacidad de motivar, empatizar con los alumnos y comunicarles su entusiasmo. Todo ello define la autoridad carismática, cuya actitud correspondiente sería la “emulación”.

En cualquier caso, postulamos que los objetivos educativos de nuestras sociedades: calidad, eficiencia, promoción social, transmisión de los valores democráticos, igualdad de oportunidades, integración de las minorías, cooperación y distribución de los recursos docentes, etc., necesitan autoridad docente para hacer posible la relación educativa. Sin autoridad no hay posibilidad de transmitir cultura, socializar a las nuevas generaciones, educarlas en los principios de una sociedad libre y solidaria, lograr que desarrollen armónicamente su personalidad en el respeto, la tolerancia y la convivencia, que venzan el egoísmo y la tendencia —también natural— a la “ley de la selva”. El ser social ha de ser conformado a partir del ser individual, modelándolo, orientándolo, corrigiendo las pulsiones excluyentes, y afianzando las altruistas, de modo que ayude a conformar una sociedad según la dignidad del ser humano.

Los estudiantes no demandan de sus profesores romper la relación asimétrica, sino resignificarla, reconstruirla en una interacción siempre contingente (Zamora y Zerón, 2010), es decir, que encarnen una verdadera autoridad; y señalan sus rasgos: el conocimiento especializado de su materia, su adecuada transmisión, unas reglas claras que se hagan cumplir, un compromiso de respeto recíproco con sus alumnos, el cuidado y la protección mediante vínculos cercanos y personales, saber crear un clima de confianza que guíe y promueva la autonomía del alumno, (Pierella, 2011, 2014; Tallone, 2011). Se observa pues el carácter paradójico y ambivalente de la autoridad, que aúna tanto el mandato como el reconocimiento, la distancia como la igualdad; pues si una dependencia acrítica sería peligrosa, una autonomía absoluta del alumno impide reconocer y valorar al otro que enseña.

## 2. Crisis de autoridad en educación

Con la expansión de la escuela en la modernidad se le concede legitimación a la investidura social e institucional del profesor. Y cuando la modernidad entra en crisis, tal legitimación pierde su función, se resquebraja en el nuevo contexto sociocultural, constituido por un entorno familiar complejo, una generalizada falta de disciplina y límites, y ausencia de lo que antes era control “natural”, y ahora es sustituido por un equilibrio precario (Abrate et al., 2015; Zamora, 2011, 364).

En la escuela crece la desconfianza mutua, la percepción de control y vigilancia, las tensiones entre la disciplina, la discusión y la resistencia (Rojas y Acuña, 2013). Algunas escuelas tienen dificultades para ser lugares seguros y ordenados donde los profesores puedan enseñar y los estudiantes aprender (Shanker, 1997). La enseñanza obligatoria incluye alumnos que no quieren estar en clase, que desconocen normas mínimas de educación, no quieren aprenderlas, o las ignoran deliberadamente. Se debilita o echa en falta un contexto normativo que dicte cómo exigir los deberes a quienes con tanto cuidado garantiza sus derechos. La poca exigencia, el incremento de la diversidad y la desatención de los padres (García-Ruiz, 2011, 196) conforman un contexto escolar difícil para ejercer autoridad.

En la modernidad se descalifica la autoridad identificándola con autoritarismo. Así pues la emancipación moderna que cuestionó los modos tradicionales de autoridad en el ámbito sociopolítico alcanza a la condición juvenil y genera tensiones en los procesos de transmisión y herencia cultural, tanto en la familia como en la escuela, presionando hacia una desinstitucionalización e individualización de las relaciones (Arendt, 1996, 202-3; Bauman, 2008, 33-42; Pierella, 2014, 155). La postmodernidad añade transformaciones en el papel del adulto, nuevas subjetividades adolescentes, pérdida de valores como el esfuerzo, y la necesidad de legitimar constantemente el ejercicio de la autoridad en la relación pedagógica (Tallone, 2011, 133), que se ha de construir en cada contexto concreto.

Así pues, la autoridad docente en tiempos de crisis está muy diluida, pues los profesores tienen dificultades para comunicarse. Se precisa cultivar el diálogo y el reconocimiento, pues, una vez puesta en duda toda autoridad por un exceso de autonomía, cabe el peligro de caer en la total indiferencia ante lo bueno, bello o verdadero (Ibarra, 2013, 175); y en la indiferencia es imposible pensar y educar. La escuela no puede renunciar a la autoridad legítima y a la vez convive paradójicamente con el debilitamiento cultural de esa legitimidad (Arendt, 1996, 207). Dado que la escuela es una caja de resonancia de lo que acontece en la sociedad, es lógico que el sistema educativo acuse las transformaciones culturales de la posmodernidad, aunque más que de una crisis absoluta habría que hablar de que los modos de regulación del sistema han cambiado, de modo que de una disciplina prepotente se pasa a la convivencia necesaria según principios democráticos, en la interacción educativa y en la gestión del conflicto, una tensión compleja entre control social y democratización de la escuela (Gil, 2010, 541).

Algunos investigadores señalan que la “sensación” de crisis de autoridad o de falta de reconocimiento social es algo subjetiva, que en los estudios de campo no responde a la realidad (Zamora, 2011, 360); quizá porque los medios resaltan casos aislados de indisciplina, junto con las quejas reiteradas de docentes y sindicatos, que también van debilitando la imagen del profesor y su prestigio social. A ello contribuirían otros factores como el crecimiento de las clases medias, más formadas y

exigentes, el cambio en la consideración social de la infancia, el contexto económico, o el desprestigio del sistema educativo que ya no garantiza la movilidad laboral; Fernández-Enguita (2005, 30) añade también el cierre corporativo de los docentes y su pugna constante por el tiempo de trabajo.

Cambios culturales que demandan una formación del profesorado adaptada a ellos, pero también delimitar más y mejor un marco estatutario que contemple explícitamente las obligaciones y derechos de alumnos, familias y docentes (Diker, 2008; Sánchez, Boix y Jurado, 2009). El deslizamiento del foco de atención hacia el alumno, su autonomía y su aprendizaje desdibuja el papel del profesor, genera disfunciones y descuida la consideración social del docente.

### **3. Impacto de las TIC en la autoridad docente**

Por otra parte, la sociedad del conocimiento cuestiona la autoridad curricular y la del experto (Correa, Fernández-Olaskoaga, Gutiérrez-Cabello, Losada y Ochoa, 2015; Bartolomé y Grané, 2013) al hacer accesible, e inabarcable a la vez, gran cantidad de contenidos. Y en este sentido, es difícil seguir exigiendo obediencia ciega a alumnos con un dominio mayor que sus maestros en ciertas habilidades digitales (Narodowski, 1999, 77). Con el despliegue tecnológico la autoridad encuentra límites, se pluralizan las fuentes de autoridad y los modos de tránsito de la infancia a la adolescencia (Diker, 2008, 65-6); la escuela deja de ser la única fuente de información, adquisición y uso del conocimiento. Podríamos decir que aunque el desarrollo científico-técnico depende en general de la permeabilidad de los modos de autoridad y estructuración de la sociedad (Suárez y Aguayo, 2013, 28), el despliegue de TIC y el ritmo al que se van transformando se impone en tal extensión e intensidad en los últimos años, que no deja tiempo a una asimilación suficientemente ponderada, en un sistema educativo que tiene sus inercias.

Como consecuencia aparecen tensiones entre los nuevos medios y la pedagogía al uso centrada en el éxito individual de los alumnos, con el profesor representando la autoridad y el control del proceso (Ingram, 2014, 15). Salvo que se opte por marginarlas, las TIC tienen la virtualidad de abrir el marco escolar a nuevos actores, con los que se hace necesario un nuevo ensamblaje pedagógico.

El contexto juvenil cambia profundamente en la sociedad red, pues los jóvenes usan primero y más intensamente las TIC. El impacto de éstas en los procesos sociales impele a analizar los cambios en la relación pedagógica, asumir diversas modalidades de autonomía en la formación del alumnado, así como varias formas de relación con las normas y la autoridad. Ferreira (2014, 139) advierte cómo un uso diferenciado de las TIC correlaciona con una diferenciación en términos de autonomía, en relación a su vez con la autoridad; de modo que desligarse de las normas y de la autoridad puede suponer mayor autonomía, pero también mayor dependencia de las TIC. En este caso la autoridad del profesor actúa como referencia estable normativa para el alumno.

Así pues, mediadas por la utilización de los nuevos recursos tecnológicos, se desarrollan nuevas formas de autoridad. Algunas se limitan a intentar domesticar y controlar el caos que introducen en el aula las TIC; otras introducen el pensamiento crítico sobre su naturaleza y efectos (Stommel, 2014) o sobre algunas consecuencias negativas como la amenaza a la privacidad (Boyd, 2014, 54-7). Quedan comprome-

tidos intereses y valores, la importancia de la intencionalidad y la responsabilidad en su uso, el control de la información propia y ajena; en definitiva, estas tecnologías no eliminan sino que hacen más urgente un compromiso político y social (Gutiérrez-Cabello, 2015, 364).

Por tanto no se trata de manejar el nuevo entorno educativo de modo instrumental, sino que las TIC cambian el modo de aprendizaje, el tipo de interacción y la filosofía de trabajo (Colmenares y Barroso, 2014), y por tanto el papel y el cariz de la autoridad del profesor. Una de las consecuencias del uso de recursos hipermedia puede ser la debilitación de la relación pedagógica al promoverse entornos no presenciales (Argos y Ezquerro, 2013, 185); pero toda educación requiere un proceso dialógico e interpersonal, y el educador debe seguir ahí para guiar al alumno. Ni la tecnofilia centrada en el uso puramente instrumental de las TIC, ni la tecnofobia que las reduce al enfoque transmisivo, garantizan un ejercicio de la autoridad docente adecuado a la nueva era de la “identidad docente digital” (Correa et al., 2015); una nueva identidad en proceso necesitada de orientación.

La presencia digital en la sociedad y las aulas genera un nuevo campo de distorsión, un “nuevo ruido en la relación pedagógica” (Zamora, 2011, 265) por el que la cultura juvenil invade la escuela, lo que complica más el exceso de atribuciones al sistema educativo en general y a los profesores en particular. En cuanto a los valores culturales de la sociedad del conocimiento el pragmatismo y el multiculturalismo inciden en las estrategias de poder y resistencia (Gil, 2010, 541, 551) subrayando el carácter idealista de la escuela como comunidad y dificultando las relaciones profesores-familias-estudiantes.

En este contexto, el perfil docente requiere apuntar a la “inteligencia exitosa” (Sánchez, Boix y Jurado, 2009, 187-8) que añade a la analítica, la inteligencia creativa y la práctica; y convertirse en programador, transmisor y mediador de un proceso de autoaprendizaje con sentido. Las implicaciones que para la autoridad tiene la nueva relación pedagógica mediada por TIC son grandes, porque sin una adecuada intervención docente cabe el peligro de que deshumanicen (Barrio, 2009; Stommel, 2014), orientando el aprendizaje al éxito o al resultado.

#### **4. Cambio de la autoridad docente en la sociedad TIC**

Visto el papel de la autoridad en la relación pedagógica, su puesta en entredicho con la crisis de la modernidad y el papel de las TIC en esa crisis, es hora de analizar un nuevo modelo de autoridad que siga cumpliendo su papel en la tarea educativa.

De lo dicho parece deducirse que la autoridad necesita más recursos y destrezas, fomentar la negociación, suscitar un compromiso asumido voluntariamente, y construir la confianza y el reconocimiento mutuo con el alumno para legitimarse a sí misma. Los maestros (Abrate et al., 2015, 12) piensan que cabe reconstruir la autoridad poniendo en juego su experiencia docente, atendiendo los intereses de los estudiantes y sabiendo imponer ciertas conductas. Un uso con sentido de las TIC puede no sólo atender a los intereses del alumnado, sino renovar ese mismo interés motivando un aprendizaje activo y colaborativo.

El acceso libre al conocimiento que facilita internet democratiza y acerca el saber, pero necesita orientación y discernimiento. Cabe así asentar la autoridad al construir un lazo educativo compartido (Neut, 2015, 35; Muñoz, 2013, 130) reconociendo el

profesor sus limitaciones al buscar la colaboración con otros docentes y contenidos online, y hacer ver al alumno las suyas al carecer de experiencia para distinguir lo importante de lo accesorio, o la trascendencia de gestionar responsablemente perfiles, identidades y comportamiento en red. Un distanciamiento del profesor que puede generar la confianza necesaria.

Las distintas percepciones que docentes y alumnos tienen de las relaciones de poder, las estrategias de enseñanza y la convivencia escolar (García, 2013; Piarella, 2011) pueden confluir a través de las TIC. En efecto, el trabajo en equipo y en proyectos compartidos, favorecidos por las tecnologías, permiten construir una autoridad sobre el diálogo y el respeto, generar una predisposición en el estudiante a aprender, superar la sensación de competitividad excluyente, y lograr consensos sobre derechos y deberes.

A través de las TIC se pueden recuperar espacios para consensuar ritmos y metas de aprendizaje, marcos de intervención cooperativa que estimulen el deseo de aprender, un mayor conocimiento de las capacidades y potencialidades del alumnado, y más compromiso de las familias, pues la flexibilidad de su uso y la variedad de sus aplicaciones permite adaptarlas al contexto escolar. De ese modo cabe construir una nueva legitimidad para la autoridad docente (Tallone, 2011, 134). La apertura ilimitada a múltiples contenidos disponibles en la red puede tanto confundir como ser cauce de pensamiento, reflexión, diálogo y pensamiento crítico, si el profesor, como guía, contrarresta la rutina, la saturación o la curiosidad superficial.

Es decir, se hace perentorio concienciar en una visión crítica de las TIC por parte del profesorado, lo que supone cambiar su rol, así como tener en cuenta las experiencias de la vida extraescolar (Correa et al., 2015, 54); todo ello se traduce en el aula en la responsabilidad de ejercer su papel de orientador experimentado para promover un uso crítico, emancipador, igualitario y justo de las TIC, es decir, más autoridad y no menos, si bien no de tipo disciplinario, sino demostrativo.

El aprendizaje de la ciudadanía promovido a través de la instrucción escolar puede facilitarse a través de las TIC, y contrarrestar así la amenaza que suponen el pragmatismo y el multiculturalismo actuales para la comunidad escolar (Gil, 2010, 549-51). Primero porque el uso habitual de TIC por los jóvenes es comunicativo. Además, la orientación de los grupos de trabajo propia de la enseñanza reglada puede vehicular a través de las TIC la integración del grupo clase, cruzando relaciones, expandiendo vínculos cerrados, socializando alumnos con dificultades, manejando la diversidad, etc. Es lo que Ingram (2014, 15) denomina “pedagogías invisibles, colaborativas, activas” con las que las TIC recontextualizan el espacio y tiempo educativos. Para ello el profesor como “facilitador” adquiere una posición central gestionando y poniendo en contacto sensibilidades y capacidades de su alumnado para el aprendizaje de la convivencia democrática.

Pensar que toda asimetría profesor-alumnos encierra una lógica desigualitaria sería negar la necesidad de cualquier aprendizaje. El mundo digital difumina, sí, algunas diferencias que antes reforzaban la autoridad del profesor al globalizar la información y su acceso; sin embargo, refuerza otras como la invisibilidad del poder (Gil, 2010, 546) o la brecha digital, al tiempo que muestran en positivo la distancia e independencia que todo instrumento requiere para un uso dirigido más allá de su utilización inmediata, para evitar el peligro de quedar atrapados en la lógica tecnológica. Al librarnos de la dominación moderna del poder de la autoridad docente (Gómez y Mamilovich, 2011, 127), aparece la necesidad de que alguien con auto-

ridad reconocida enseñe cómo dominar la adicción y el mal uso de las tecnologías, aprovechando precisamente el nuevo espacio de relaciones que propician.

Consideremos características de nuestra sociedad global, tales como la innovación constante, la ruptura de fronteras culturales, la movilidad académica, las migraciones o la formación continua; en este panorama las TIC se convierten en el tren del futuro (Sánchez, Boix y Jurado, 2009, 200), pero con posibilidades de que descarrile para el alumno carente de competencias en aprendizaje continuo, actitud crítica ante los medios, manejo con sentido de las TIC, y capacidad de dirigir los cambios hacia metas duraderas y objetivas. Y el modelo para lograrlo es el maestro con autoridad práctica reconocida, pero en el sentido de la praxis griega, no sólo en el de “saber ser” con intencionalidad técnica (Suárez y Aguayo, 2013, 37-8). En ese sentido, el papel más activo del alumnado de hoy, cualquiera que sean sus modalidades (lifelong learning, edupunk, edupop, serendípico —Colmenares y Barroso, 2014- flipped classroom o blended learning —Tourón y Santiago, 2014—, etc.) sigue, en nuestra opinión, sin poder prescindir de la autoridad docente, como guía, facilitador, gestor, orientador y mentor.

## **5. La apreciación docente del papel del profesor en la escuela hoy**

En esta segunda parte nos proponemos contrastar los hallazgos de la literatura sobre el cambio que las TIC introducen en la noción y práctica de la autoridad en el aula con la realidad pedagógica según la apreciación de los docentes. Para ello nos acercaremos de modo cualitativo al modo como los profesores encaran su labor educativa con TIC desde el punto de vista de su posición de autoridad. Hemos considerado como hipótesis de partida las conclusiones de un estudio previo sobre niveles de uso y de sentido de las tecnologías (García, Moreno y Plaza, 2013, 64), para observar cómo la autoridad del profesor no sólo no es superflua, sino que adquiere un nuevo relieve; eso sí, con tintes distintos de los tradicionales.

### **5.1. Metodología**

Para nuestro propósito se ha usado una metodología cualitativa desde la perspectiva de la Grounded Theory, centrada en producir de modo inductivo ideas teóricas e hipótesis a partir de los datos, en vez de comprobar teorías específicas previamente enunciadas (Gibbs, 2013). En este caso lo hemos enriquecido con un estudio del estado del arte acerca de cómo las TIC afectan a la autoridad del profesor tras la crisis de la modernidad. Para el desarrollo de la investigación hemos utilizado la técnica del grupo de discusión, así como el Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Computador (CAQDAS), mediante el programa ATLAS.ti.7.

La técnica del grupo de discusión promueve un ambiente de confianza que permite estudiar diferentes materias, tales como discursos ideológicos y preocupaciones, relaciones entre los temas y el problema de estudio, que podríamos perder mediante preguntas específicas, creencias tras cuestiones explícitas, etc. (Barbour, 2013). La composición de la muestra ha sido libre y heterogénea (se han seleccionado cuatro grupos de entre 4 y 7 profesores, de Madrid, Zaragoza y Teruel), aunque se ha unificado el guión de las sesiones, las transcripciones literales y su



tratamiento informático. En ellos han intervenido profesores de diversas materias tanto de centros públicos como concertados y privados, todos ellos en Educación Secundaria Obligatoria.

## 5.2. Resultados

### 5.2.1. Análisis de los términos (Word cruncher)

Para analizar los datos hemos usado el programa ATLAS.ti.7. Se ha llevado a cabo un estudio de los términos, con especial atención al propósito del artículo, para ver los principales intereses de los profesores, según el número de palabras más repetidas en las fuentes primarias (transcripciones de los grupos). El recuento completo obtuvo 2.516 palabras. Después de eliminar las expresiones irrelevantes (artículos, preposiciones, genéricos, etc.) se unificaron aquellos términos semánticamente relacionados (Gráfico 1).

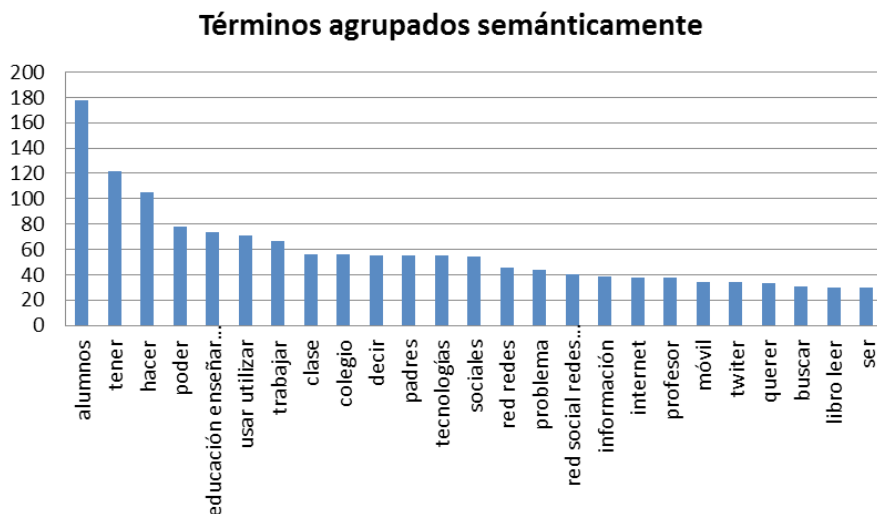


Gráfico 1. Términos repetidos en las fuentes primarias.

El análisis de frecuencias revela cuestiones interesantes, como la orientación a los alumnos. Cuando los profesores piensan sobre TIC se refieren a los estudiantes más que a la institución escolar o a sí mismos (“alumno-s, niños-as, chicos-as”, obtienen 178 referencias; frente a las 56 de “colegio-escuela-instituto” y las 38 de “profesor-a-es-as”). Un segundo hecho relevante es la importancia de los padres (con 55 referencias), casi siempre en el contexto de su necesaria colaboración en el proceso de aprendizaje con TIC.

También se observa una alta frecuencia de las formas verbales “tener, hacer, poder, usar y trabajar” que inciden en el enfoque todavía preferentemente instrumental que tienen las TIC en el quehacer docente, frente a otros términos como “colaborar”, “compartir” o “participar” (con 2, 6 y 10 referencias, respectivamente) más cercanas a un sentido pedagógico innovador.

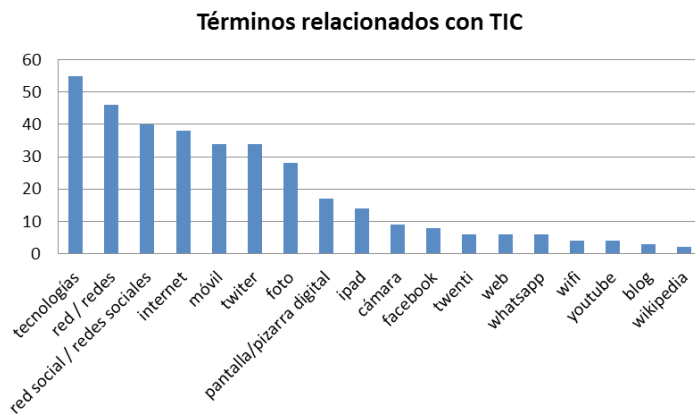


Gráfico 2. Términos tecnológicos repetidos en las fuentes primarias.

Si tenemos en cuenta el lenguaje tecnológico (Gráfico 2) destaca la alta frecuencia de “redes sociales” (40 repeticiones) e “internet” (38), junto con el “móvil” y “Twitter” (ambos con 34 repeticiones -frente a otros recursos o software), aunque casi siempre con un sentido de prevención ante los peligros que entrañan, si bien se reconoce su extendido uso entre los adolescentes, y algunos profesores aportan su experiencia pedagógica positiva al respecto.

Los términos que expresan la posición de autoridad tradicional del profesor (como “prohibir”, “sanción”, “transmitir”, “disciplina”, “memoria”, “permiso”, o “castigar”) se sitúan en frecuencias bajas entre 12 (“controlar”) y 2 (“obligar”), teniendo en cuenta que “autoridad” sólo se menciona en una ocasión. En cambio otros más acordes con nuevos modelos de igualación de roles, tienen una frecuencia mayor (desde “comunicar/compartir” con 18 referencias, a “colaborar” con 2, incluyendo “adaptarse”, “ayudar”, “concienciar”, “participar”, “tutoría”, “comentar”, “discusión”, “libertad/autonomía”, “motivar/estimular”, “orientar/dirigir” e “investigar”) (Gráfico 3). Sin embargo, incluso los primeros adquieren una significación innovadora, como se verá en el análisis de los códigos.

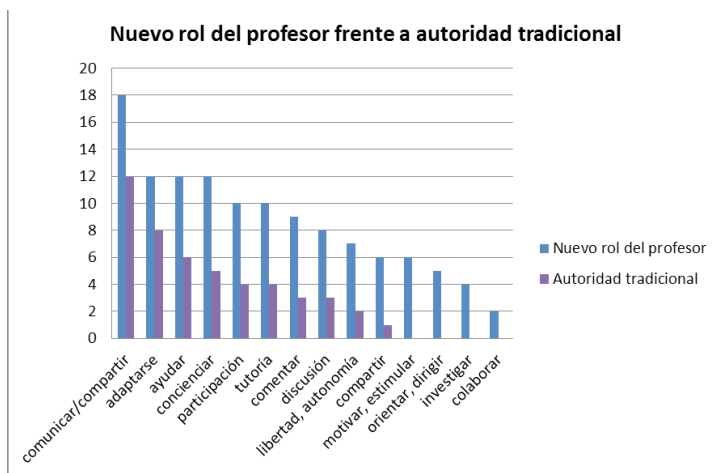


Gráfico 3. Relación entre términos de autoridad tradicional y nuevos roles.

### 5.2.2. Codificación y relación entre códigos

Los códigos proveen de un punto de partida para pensar sobre el texto y su interpretación (Gibbs, 2013, 66). Aquí hemos seguido una doble codificación, deductiva guiada por conceptos, con códigos procedentes en gran parte de los estudios previos; e inductiva, codificación “in vivo”, a partir de la lectura de las fuentes primarias (Tabla 1).

Tabla 1. Códigos conceptuales e “in vivo”.

CODIFICACIÓN DEDUCTIVA	CODIFICACIÓN INDUCTIVA
Facilitador	Disciplina
Gestor	Formación continua
Guía	Herramienta sin más
Motivación	Sistema sancionador
Orientación	Normalización
Apoyo imprescindible	Prevención
	Vigilancia

Cada código se describe mediante la unión a una serie de textos de las fuentes primarias. A su vez se establecen relaciones entre códigos, redes semánticas (Figura 1).

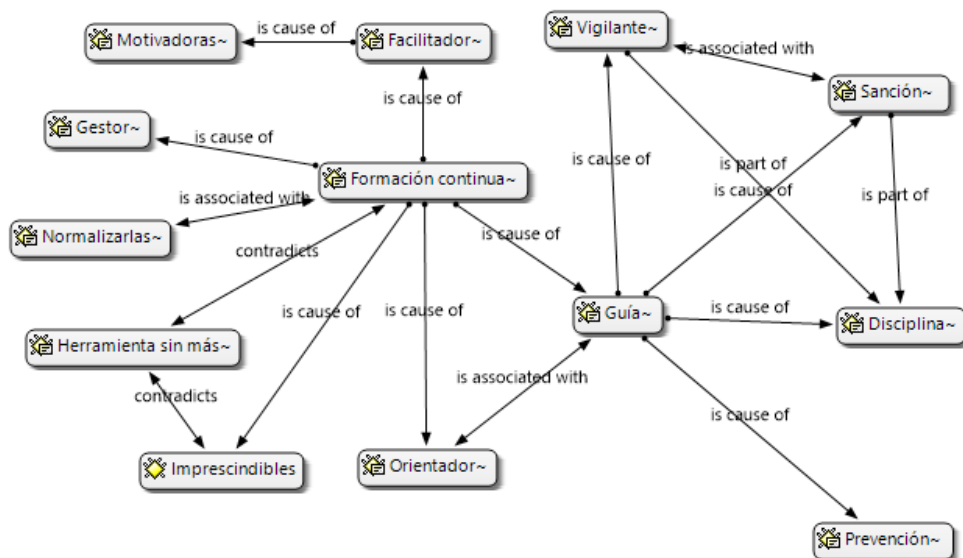


Figura 1. Red de códigos con sus interrelaciones

Las citas acercan a la vivencia de los profesores sobre su quehacer educativo y muestran el ejercicio de su labor docente y su rol en el entorno tecnológico de

la escuela. Especialmente significativos resultan los códigos “Guía” y “Orientación”, tanto por su contenido como por el número de citas asociadas a ellos.

Veamos el sentido de las citas de estos códigos principales: bajo el código “guía” se manifiesta la importancia de la labor de tutoría tanto con los alumnos como con los padres:

“en las tutorías personales... sabes perfectamente cada chaval el uso que hace del iPad, pero perfectamente, sabes que se le va la fuerza en las redes sociales, a quién en los juegos... las chicas suele ser en la cámara de fotos... es como ver en un cuaderno de un chaval”. (Carmen, &1:46)

Así mismo los profesores advierten que la tecnología es una realidad de la vida, en la que alguien debe indicar un buen uso; de hecho el docente debe trabajar con el alumno en clase para enseñar a manejar las TIC adecuadamente.

“(las TIC) te empuja a que el profesor desaparezca de la pizarra, y se meta con los alumnos a trabajar...” (José Luis, &1:02)

“fíjate, con los ejercicios buscamos otra cosa, que es que sean ellos los que se den cuenta de la relación que hay al final” (Daniel, &3:042)

“la verdad es que tienen problemas en discriminar aquella información que les puede ser realmente útil para lo que están haciendo” (Juanjo, &4:04)

El cuanto al código “orientación” la necesitan padres y alumnos; en particular el profesor enseña cómo evitar distraerse con ellas y verlas como medio de trabajo, la responsabilidad en el uso de la libertad, corrigiendo a partir de los errores y dando confianza, la sinceridad para citar fuentes y el esfuerzo de redactar con sus palabras, las consecuencias de un mal uso y cómo valorar los peligros y su alcance, páginas web más apropiadas, etc.

“se debe hacer desde pequeños, para que se tenga en cuenta esto, que aunque el conocimiento es de todos, sí que hay gente que lo ha generado, por lo tanto tiene que estar manifestado”. (Maricarmen, &4:05)

“es ir educándoles, crear un poco el sentido de... tú tienes tu libertad, pero con la responsabilidad, es decir: el primer día se les instala un perfil, ¿vale?, pero está ahí, no prohíbe ni restringe nada” (David, &1:05)

“yo no veo que hagan muchos trabajos de grupo, que les encarguen para que aprendan a compartir, colaborar, a respetar, a asumir roles en un grupo de trabajo. Yo por ejemplo cuando estudiaba BUP y tal, nos mandaban un montón de trabajos y teníamos que aprender a quedar, uno buscaba... repartir diferentes roles...” (Javier, &3:048)

Por otro lado, el código “formación continua” permite desarrollar el rol de orientador y de guía, y se asocia con la normalización de las TIC, el aprovechamiento de su potencial motivador y la gestión de los conflictos derivados.

“la misma filosofía que las tutorías. Conseguimos más, yo a lo mejor, acudiendo a José Luis y preguntándole un tema puntual... y luego se lo puedo comentar a lo mejor a mi compañero, con lo cual es exponencial el crecimiento” (David, &1:57)

“Entonces, (el uso de TIC) o es algo que está incorporado desde pequeñitos a la estructura propia de tu clase o si no, pues es un día de fiesta en el que no hacemos nada y perdemos todos el tiempo” (César, &2:22)

“Precisamente por eso algunos profesores están empezando a utilizar ese recurso (las redes sociales) para llegar hasta ellos” (Juan Carlos, &3:006)

“Eso es lo que hace falta, formación al profesorado y desde luego mucha a los padres, e implicación, mucha, de los padres; de la sociedad en general, pero sobre todo de los padres” (Maricarmen, &4:64)

Los códigos “vigilante, sistema sancionador y disciplina” se interrelacionan por referencia a la labor de “guía” que les da sentido. Así, las TIC permiten que el alumno crezca en autonomía responsable, siempre que padres y profesores se unan en una labor de educación que da significado tanto a la sanción como a un marco mínimo de disciplina, cuya finalidad es que el propio alumno sepa administrar el uso que hace de TIC.

“como sigamos pretendiendo ser el flautista de Hamelin, que estoy en la pizarra y yo marco las pautas, y yo marco los ritmos y yo marco todo...” (José Luis, &1:03)

“un mal uso implica lógicamente algún tipo de sanción, pero sobre todo hablar con el chico y decirle, “oye mira, el colegio es, digamos, un entorno ‘seguro’”” (David, &1:05)

“sí que les preocupa, en las sesiones que ha habido con padres, incluso en las sesiones propias de curso, incluso padres que yo pensaba que no iban a mostrar interés, han dicho, “bueno y ahora ¿qué puedo hacer a mi hijo para controlar la red social?”... y les preocupa” (César, &2:52)

“vamos haciendo controles y se va corrigiendo y... vuelves a dar la libertad, vuelves a dar la libertad, corriges, sancionas y otra vez de nuevo” (Carmen, &1:08).

## 6. Conclusiones

Con respecto al estudio previo indicado siguen vigentes el “continuo” de la apropiación de las TIC que hacen los profesores, desde la resistencia a su uso, hasta la identificación con sus potencialidades para una apropiación pedagógica de la tecnología.

Quedando clara la orientación fundamental de la práctica docente hacia el alumno, se matiza la transferencia unidireccional de la información entre estudiantes y profesores, éstos en el rol de facilitadores, debido a la inclusión en la muestra de un colegio que sólo usa iPad y pantallas digitales. Por su compromiso con el uso de TIC, se refuerzan si cabe los roles directivos del profesorado; los problemas que en los

otros colegios se advierten de compartir contenidos y participar juntos, son ocasión de orientar y guiar en un uso adecuado.

De igual modo se amplía la percepción de las TIC como meros suplementos a la enseñanza tradicional hacia un uso metodológicamente activo e integrado, como proponen las investigaciones recogidas en la primera parte del artículo, aunque con cierta dosis de prevención; así mismo se muestra que el proceso de adaptación está lejos de haber concluido, pues una cosa es el discurso y otra las prácticas.

La confusión entre trabajo, juego e instrucción que caracteriza la sociedad en red es ocasión de reforzar la figura del profesor como referencia autorizada para dar sentido al aprendizaje con TIC. En esta línea los profesores reconocen la necesidad de formación continua para adaptarse a la evolución tecnológica, así como su potencial en la enseñanza.

Del proceso y análisis de la codificación de los textos transcritos se deriva además la centralidad de los roles de “orientación” y “guía”, así como la presencia de otros códigos como “sanción”, “disciplina”, o “vigilancia”. Estos últimos tienen especial relevancia en el contexto del uso de TIC, porque no sólo indican que la autoridad sigue siendo imprescindible, sino que adquieren nuevo significado al quedar supeditados al código guía; es decir ninguno tiene sentido por sí mismo, sino como medio para alcanzar la autonomía del alumnado para usar responsablemente las TIC.

Como las TIC introducen además de distorsiones y ruido, retos éticos y dependencias deshumanizadoras necesitan de orientación. De ahí que la figura de la autoridad docente requiera remodelarse y adaptarse al nuevo entorno. Adaptación que significa más colaboración, guía del trabajo en equipo y proyectos compartidos, gestión de las relaciones sobre diálogo, respeto y consenso, cooperación con las familias, fomento del pensamiento crítico, y facilitar la integración. En definitiva, un tipo de autoridad no tanto impositiva, como demostrativa. En este marco las TIC promueven nuevas formas de autoridad, y exigen un papel más activo del profesor como referente cualificado.

En definitiva, los rasgos propios de la autoridad tradicional no desaparecen en el entorno tecnológico, si bien se ordenan a nuevos roles del profesor que la literatura reciente menciona; incluso podríamos decir que se acentúa la figura del docente cuando las TIC se normalizan, de modo que su autoridad se reviste de una necesaria instancia de sentido como orientación y guía en el aprendizaje.

## **7. Prospectiva y limitaciones**

En la relación entre profesor y estudiante se da una desigualdad de posiciones de partida, la necesidad de tener en cuenta tanto una instancia especializada para promover el proceso de aprendizaje, como el horizonte de lograr la autonomía del que aprende. Todo ello supone un ejercicio guiado y paulatino de influencia y reconocimiento, en definitiva, de autoridad.

La “reverencia” que suscitaba la autoridad de tipo tradicional ha perdido en gran medida su ascendiente; el “reconocimiento” de las credenciales oficiales con que la modernidad vistió al profesor no siempre es inmediato; y hasta la “emulación” del carisma personal de algunos profesores se pone en entredicho en la sociedad post-moderna. Y aun con su carácter paradójico, es necesario resignificar la autoridad docente para evitar tanto la dependencia acrítica del autoritarismo, como la autonomía sin norte del nihilismo (Barrio, 2009).

Por otro lado, la sociedad red que promueven las nuevas tecnologías ha resquebrajado el monopolio docente de la institución escolar, lo que genera nuevas tensiones. A las dificultades habituales observadas en la relación pedagógica se suman ahora un contexto juvenil en el que el uso masivo de TIC relativiza la importancia tanto de la figura del docente como de los modos de aprendizaje estándar. Se requieren nuevas formas de relación educativa, cualificar al profesorado, renovar los cauces de enseñanza y la filosofía de trabajo.

Así pues, la presencia de las TIC en las clases, un hecho que nadie pone en duda, supone un reto para el profesorado. Conscientes de las dificultades que entraña el nuevo contexto social, juvenil y docente, los profesores se encuentran en un proceso todavía de adaptación, donde conviven la prevención frente a nuevos problemas conocidos por otros, con algunas experiencias positivas personales. Aquellos que optan por un uso intensivo de TIC generan mecanismos de vigilancia, disciplina y sanción, pero al servicio del aprendizaje paulatino de la autonomía del alumno y con vistas a orientar su uso con sentido así como a evitar la dependencia.

En definitiva, cambia el tipo de autoridad, se flexibiliza, se multiplican los modos de su ejercicio, pero no desaparece ni pierde su papel de referencia orientadora de sentido. Tratándose de un estudio cualitativo de una muestra modesta, queda abierto a ulteriores investigaciones sobre si las TIC reforzarán la autoridad del profesor o la harán superflua (Gómez y Mamilovich, 2011; Tahull y Montero, 2013; Gutiérrez-Cabello, 2015).

## 8. Referencias bibliográficas

- Abrate, L., Juri, M.I. y Van Cauteren, A. (2015). *Cuadernos de educación XIII(13)*, 1-13.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Argos, J. y Ezquerro, p. (2013). Entornos hipertextuales y educación. *Teoría de la Educación*, 14(3), 175-190.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barrio, J. M. (2009). *El balcón de Sócrates: una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Rial p.
- Bartolomé, A. y GRANÉ, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma. Revista de Psicología, Ciencias de l'Educació i del l'Esport*, 31(1), 73-81.
- Bauman, Z. (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernal, A. y Gualandi, M.G. (2009). Autoridad, familia y educación. *Revista Española de Pedagogía* 67(224), 511-528.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. E.E.U.U.: Yale University Press.
- Colmenares, L. y Barroso, J. (2014). Tipos de aprendizajes emergentes bajo la influencia de la Web 2.0. *Revista Internacional de Investigación e Innovación educativa. (IJERI)* 1, 99-108.
- Correa, J.M., Fernández-Olaskoaga, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y Ochoa, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *RELATEC* 14(1), 45-56.

- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 58-69.
- Fernández-Enguita, M. (2005). Un profesorado comprometido, *Revista del Fórum europeo de administradores de la educación*, mayo-junio.
- Ferreira, N. (2014). La autonomía, autoridad y confianza en un momento de nuevas TIC: distintas actitudes y prácticas de los estudiantes de secundaria. *Publicação de Faculdade de Letras da Universidade do Porto*
- García, J., Moreno, D. y Plaza, J., (2013). Expectations and Forms of ownership of technology by compulsory secondary education teachers. *Proceedings of the 6th International Conference on Education*, 60-64.
- García-Ruiz, M.J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202.
- García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. *Diálogos Educativos*, 26, 60-95.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, F. (2010). Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna. *Revista de Educación* 351, 541-553.
- Gómez, C. y Mamilovich, C. (2011). La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad. *UCES*, 119-128.
- Gramsci, A., (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Gutiérrez-Cabello, A. (2015). Entre la autoridad y el autoritarismo: análisis del papel de las tecnologías digitales en la relación pedagógica. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 357-367. DOI:10.1344/reire2015.8.28225
- Ibarra L.R. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles educativos* 35(141), 167-185.
- Ingram, N.R. (2014). Time past: impacts of ICT on the pedagogic discourse in the Interactive project. *Technology, Pedagogy and Education*. 1-18. DOI: 10.1080/1475939X.2014.972440
- Kójeve, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz, L.V. (2013). Nuevas construcciones de autoridad: una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Temas*, 125-133.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Neut, p. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia* 19.
- Pierella, M. p. (2011), Una experiencia de formación cara a cara. Los estudiantes de Física y sus visiones acerca de la autoridad. *Revista del IICE*, 30, 139-153.
- Pierella, M. p. (2014). La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles educativos* 36(145), 140-156.
- Rojas, L.G. y Acuña, G. (2013). Las representaciones sociales de la disciplina escolar. Ciclo IV de educación básica de la IED Orlando Fals Borda, localidad de Usme. *Aletheia* 5(1º), 68-89.
- Sánchez A., Boix, J.L. y Jurado, p. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 34, 179-204.
- Shanker, A. (1997) "Giving Teachers Authority", *The Responsive Community*, 7(2): 10-12.
- Stommel, J. (2014). *Critical Digital Pedagogy: a Definition*. Washington D.C.: Opened Conference Recuperado de <http://www.digitalpedagogylab.com/hybridped/critical-digital-pedagogy-definition/>, 4/02/2016.
- Suárez, S. y Aguayo, F. (2013). Identidad epistemológica del conocimiento tecnológico para su proyección en la actuación docente. *Sevilla Técnica* 41, 28-38.



- Tallone, A.E. (2011) Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, 115-135.
- Tassin, È. (2002). “Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)”. En G. Frigerio, (Comp): *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Tahull, J. y Montero, Y. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *RASE*, 6(3), 459-477.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2014). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, B. (2011). Voces y miradas del y sobre el profesorado. *RASE*, 4(3), 336-368
- Zamora, G. y Zerón A.M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía* 68(245), 99-116.