



LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA RELACIONAL EN EL CONTEXTO DE SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA¹

TEACHER IN TRAINING AUTONOMY: AN ANALYSIS FROM RELATIONAL
PERSPECTIVE IN THE PEDAGOGICAL SUPERVISION CONTEXT

Paola M. Andreucci – Annunziata (*)

*Centro de Investigación en Educación
Universidad Bernardo O'Higgins*

Eugenia Lía Eisendecker Melgarejo

Universidad Gabriela Mistral

Resumen

El estudio busca comprender de qué manera se desarrolla la autonomía del docente en formación en el contexto de supervisión de prácticas profesionales, en tanto habilidad y competencia diferenciadora de un ejercicio profesional satisfactorio y reflexivo. En el marco de un estudio cualitativo descriptivo-interpretativo, se entrevistó a 30 docentes formadores/as de dos instituciones de educación superior, supervisores/as de prácticas profesionales, y se realizó focus group a sus respectivos grupos de supervisión al inicio y al final del proceso de supervisión. Para la interpretación de resultados se procedió al análisis de contenido, validando categorías teóricas. Los principales hallazgos dan cuenta de la relevancia relacional de la figura que ocupa el/la docente supervisor/a y su autoridad pedagógica y de las habilidades de los/as supervisados/as relativas al autoconcepto académico y autodeterminación, compromiso con el propio aprendizaje y la posición que ocupan en su centro de práctica en el rol de profesores/as en formación.

Palabras clave: Autonomía; formación de profesores; relaciones interpersonales; supervisión.

Abstract

The study seeks to understand how the autonomy of the pre-service teacher is developed, in the context of professional practice supervision, as a differentiating skill and competence of a satisfactory and reflective professional practice. Within the framework of a descriptive-interpretative qualitative study, 30 teacher educators from two higher education institutions, whom are supervisors of professional practices, were interviewed and focus groups were held at their respective supervision groups at the beginning and end of the supervision process. For the interpretation of results, content analysis was carried out, validating theoretical categories. The main findings show the relational relevance of the figure of the supervising teacher and their pedagogical authority and of the supervisee's abilities related to academic self-concept and self-determination, commitment to their own learning and the position they occupy in their practice center in their role as pre-service teachers.

Keywords: Autonomy; teacher training; relationships; supervision.

(*) Autor para correspondencia:

Paola M. Andreucci – Annunziata
Centro de Investigación en Educación
Universidad Bernardo O'Higgins
Avenida Viel 1497, Santiago, Región
Metropolitana
Correo de contacto: paolaandreucci@yahoo.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 19.04.2020
ACEPTADO: 23.10.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1102

¹ Este artículo surge del Informe de Avance de Resultados, Etapa 2018, correspondiente al Proyecto **Fondecyt de Iniciación N° 11170971** (Octubre 2017 – Octubre 2020) que lleva por título: **«Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas»**. Investigadora Responsable: Paola M. Andreucci - Annunziata.

1. Introducción

Este estudio tuvo como *objetivo* analizar cómo los/as docentes universitarios/as, en su calidad de supervisores/as de práctica, propician la autonomía profesional de los/as estudiantes de Pedagogía en su proceso de formación, focalizándose en la instancia de supervisión de prácticas profesionales, a la vez que van modificando y cristalizando su propio autoconcepto como supervisores/as guías de este proceso. Para observar este fenómeno de eventual transformación se valió del sistema de creencias y concepciones de los/as supervisores/as y supervisados/as respecto del rol profesional docente, las alianzas de trabajo en supervisión y el desarrollo de competencias de autorreflexión y autocrítica en contextos de creciente diferenciación y demanda social de profesionalización en las funciones de los/as profesores/as (Lederman & Lederman, 2016). La construcción de la autonomía ha sido una constante preocupación de pedagogos/as y gestores/as educacionales, ya que

el desarrollo de la autonomía supone la capacidad de pensar por uno mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Autonomía significa, por tanto, gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. (Serramona, 2012, p. 11)

La importancia de la formación de profesionales docentes autónomos en el mundo actual es tal, que ya en 2005 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, p. 5) identificó tres competencias claves, siendo una de ellas el “actuar de forma autónoma”. Asimismo, se ha vinculado la autonomía profesional con la satisfacción docente, el bienestar subjetivo, el autoconcepto académico (Esnalao, Goñi & Madariaga, 2008) y el vínculo interpersonal satisfactorio, comprobándose en varios estudios “el poder del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la satisfacción docente” (Quiles, Moreno-Murcia & Vera-Lacárcel, 2015, p. 68). El bienestar subjetivo del docente reside, en gran parte, en la autoconfianza desarrollada en sus propias capacidades a lo largo de la formación (Cubukcu, 2016) y en la posibilidad de ejercer con relativa libertad pedagógica e institucional su labor en un contexto interpersonal enriquecido (Moreno-Murcia et al., 2019; Tello, 2016). Las políticas sobre la autonomía docente, por su parte, están presentes en distintos marcos regulatorios de política pública educativa como respuesta, en la mayoría de las realidades latinoamericanas, a las demandas de los movimientos sociales por la educación, a pesar de que los mismos marcos educativos terminan prescribiendo un trabajo

docente subordinado casi por completo al cumplimiento de bases curriculares estandarizadas y objetivos predeterminados (Cornejo et al., 2015; Fernández Ugalde, 2017).

Por su parte, la expectativa de autonomía pedagógica tiende a tensionarse con las concepciones de docentes y estudiantes sobre la autoridad pedagógica y la capacidad de autodeterminación especialmente a nivel microgenético más que de lineamientos político-normativos generales o marcos, es decir, en su generación, despliegue interaccional y práctico en la cotidianidad de la sala de clases. En este sentido, en la promoción de la autonomía

diversos factores juegan un papel real [...], como por ejemplo: el clima del aula, un grado de confianza mutua, las expectativas (altas) del profesorado y del alumno, las interacciones positivas personales en el desarrollo tutorial de la autonomía en el aprendizaje, así como los aspectos emocionales. (Rué, 2009, pp. 115-116).

Lo anterior ha llevado a observar las interacciones que se producen entre ambos agentes educativos en el aula a objeto de precisar cómo y cuánto del rol docente favorece la autonomía o búsqueda autodirigida y autogestionada de sus alumnos, tanto en la generación de conocimiento pedagógico como en su posición frente al mismo, y cuánto se impone desde una autoridad personal, disciplinar o relacional (Meza, Cox & Zamora, 2015). Los autores en general tienden a concluir que la autoridad pedagógica favorecedora de la autonomía se pone al servicio de la formación desde la legitimación que los propios profesores/as en formación le otorgan al docente formador (Zamora, Meza & Cox-Vial, 2015). Es decir, tanto la autoridad como la autonomía docente no son atributos instalados *a priori* o condiciones innatas o constitucionales heredadas o transmitidas por “osmosis” (Cheon, Reeve, Lee & Lee, 2018) o institucionalmente investidas, sino que se construyen en la relación con la coparticipación activa de los actores educativos: profesores/as y estudiantes. Lo mismo ocurriría con la autodeterminación y la importancia de los factores contextuales provenientes del entorno directo como familia y sistema educativo (Vicente-Sánchez, Guillén-Martín, Verdugo-Alonso & Calvo-Álvarez, 2018).

Ante la demanda social y política por autonomía, y la importancia que en su construcción posee la actividad educativa autodeterminada y reflexiva (Bocchielesí, Melacarne & Gómez, 2017; Ruffinelli, 2017), resulta clave conocer y analizar las prácticas pedagógicas que se implementan en los dispositivos de supervisión, espacios, encuentros e instancia privilegiada para profundizar en estos logros desde una perspectiva interaccional, relacional y socioafectiva (Andreucci, 2011, 2013, 2016; Borri-Anadón, 2015). Se afirma que la dimensión relacional le

aporta sentido y determina la existencia del dispositivo de supervisión en su posibilidad y condición de establecer una red articulante/desarticulante entre los agentes educativos que operan al interior del dispositivo, es decir, relación entre supervisores/as y supervisados/as (Andreucci, 2016). Esta experiencia relacional en un espacio cuasiprofesional permite explorar nuevas dimensiones cognoscitivas y afectivas al alero de una conducción práctica que ingresa al espacio del aula de modo indirecto, más o menos intrusivo, más o menos observante del quehacer del docente en formación (Gil Molina, 2019).

La perspectiva relacional, asimismo, ubica al vínculo intersubjetivo y a la mutua reciprocidad y comunión entre personas como foco que ilumina el logro de la autonomía (Andreucci, en prensa; Lévinas, 1977; Rué, 2009). La relación que se establece entre los agentes educativos a través de un diálogo permanente, reflexivo y autocrítico favorecería un clima de confianza para ir instalando paulatinamente procesos básicos que impulsen el asentir/disentir, aceptar/cuestionar, decidir/solicitar ayuda en el marco progresivo de la supervisión pedagógica o acompañamiento docente que realizan los/as profesores/as experimentados/as con sus docentes en formación.

La relación interpersonal se despliega y supone determinadas categorías de encuentro/desencuentro que pueden sistematizarse como vinculadas a ámbitos comunicacionales, de confianza vs. desconfianza en el trabajo, de conocimiento y habilidades del otro, de vínculo o alianza de trabajo que organiza como vector la labor de ambos agentes de la ecuación educativa, autodeterminación y autoconcepto académico en profesores/as en formación y también de formadores/as en su calidad de supervisores/as o tutores/as de prácticas iniciales, intermedias y profesionales (Andreucci, 2016). Esta relación posibilita logros en la autonomía y en la propia gestión del conocimiento práctico.

La supervisión de prácticas pedagógicas en formato de tutorías y/o mentorías implementadas por diversos centros de educación superior congregan roles, funciones, tareas, obligaciones y requerimientos de sus agentes educativos a la vez que se erigen como dispositivos de observación, control, guía, evaluación, retroalimentación y seguimiento de los progresos de sus aprendices (Andreucci, 2013). Este tipo de dispositivo ha desempeñado un papel fundamental en la formación de nuevas generaciones de pedagogos/as en virtud de sus dimensiones interaccionales, reflexivas, estratégicas y políticas (Andreucci, 2016). Se ha enfocado desde perspectivas “objetivistas”, con énfasis en la producción práctica de conocimiento disciplinar y pedagógico; “subjetivistas”, con énfasis en la formación personal, actitudinal y valórica del profesional aprendiz, e “intersubjetivistas”, con foco en los procesos de transformación de los agentes educativos que intervienen en el proceso formativo. Esta última perspectiva es la

asumida por este estudio, ya que al ubicar “al sujeto en formación –los jóvenes profesores– en el centro de la conformación del dispositivo y en el sentido primero y último de su existencia, permanencia, vaivenes y disolución” (Andreucci, 2016, p. 3) se recuperaría el rol fundamental del formador/a en la interacción para el logro de la confianza y autonomía profesional de sus colegas en desarrollo formativo.

La pregunta que guía la investigación es, por tanto: ¿Cómo se logra la autonomía profesional en los dispositivos de supervisión de prácticas pedagógicas? Para responder la pregunta se delimitaron tres objetivos específicos: (1) Describir concepciones, sentimientos y/o estrategias promotores de la autonomía profesional desarrollados por docentes formadores en el espacio de supervisión pedagógica; (2) Describir concepciones, sentimientos y/o estrategias que los/as supervisados/as utilizan como vehículos de autonomía docente en el contexto del dispositivo de supervisión pedagógica; (3) Comparar ambos registros de concepciones supervisor/a-supervisados/as al encuentro de supervisión, focalizándose en los hitos relacionales de autonomía docente a lo largo del proceso. Para este reporte, se decidió profundizar en los dos primeros objetivos específicos dejando el tercero para una próxima comunicación.

2. Metodología

Bajo un diseño cualitativo descriptivo-interpretativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) de casos múltiples (Mella, 2003), se seleccionaron 30 supervisores/as de dos centros de formación terciaria privados de la capital (Santiago de Chile), de los programas de Pedagogía en Educación de Párvulos (PEPA), Pedagogía en Educación Básica (PEBA) y Pedagogía en Educación Diferencial (PEDI), con un mínimo de 5 años de ejercicio en esta labor y favorable evaluación de desempeño por tres períodos académicos consecutivos. Este grupo de estudio, al cual se accedió de modo dirigido a través de las coordinadoras de práctica de las instituciones que aceptaron participar de la investigación, quedó configurado de la siguiente forma:

Tabla 1

Caracterización del grupo de estudio supervisores/as

Carrera o programa	Rango de edad	Mujeres	Hombres	Promedio de años como supervisor/a	Total carrera
PEPA	35 - 45	10	0	6	10
PEBA	38 - 54	8	2	8	10
PEDI	42 - 58	5	5	10	10

Fuente: Elaboración propia.

Cada supervisor/a se hizo cargo de un grupo de 4 a 7 estudiantes en una modalidad de taller de supervisión. Al inicio del proceso de supervisión, y bajo formatos de consentimiento informado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada supervisor/a y *focus group* al grupo de estudiantes, ambos instrumentos orientados por guiones temáticos previamente validados por tres expertos independientes. El proceso de supervisión fue registrado con dispositivos de audio y luego se transcribieron ortográficamente tres instancias del proceso de supervisión en el marco de los talleres respectivos (Fases de Inicio, Desarrollo y Cierre). Los datos se analizaron con una pauta de codificación abierta, orientada por el guion temático, que recogió categorías propiamente relacionales: comunicación, confianza, vínculo o alianza de trabajo, autodeterminación y autoconcepto académico (Tabla 2).

Tabla 2

Categorías relacionales de análisis

Categoría relacional	Definición conceptual
Comunicación	Principalmente ligada a la función de la comunicación en pedagogía y caracterizada por aspectos informativos, afectivos y reguladores.
Confianza	Facilitada por el docente, recibida por el estudiante y fomentada por ambos, esta dimensión es entendida como una confianza en los conocimientos, habilidades pedagógicas y capacidades académicas de ambos.
Vínculo/Alianza	Dada por la interacción afectivo-relacional del docente formador y el docente en formación. El vínculo permitiría una cercanía que promueve la autonomía en el docente en formación.
Autodeterminación	Se refiere a una determinada característica disposicional que se manifiesta cuando cada uno de nosotros actúa como agente causal o motivador de su propio actuar.
Autoconcepto	El autoconcepto académico refiere a una percepción positiva de sí mismo, lo que incrementa las posibilidades de desarrollo de habilidades a la vez que potencia la seguridad y confianza en el espacio educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz y Lobo (2012), Mumbardó et al. (2017), Ribot et al. (2014) y Rué (2009).

Al finalizar el proceso de supervisión se administró un nuevo *focus group* a los/as supervisados/as y se realizaron entrevistas de cierre, de carácter semiestructurado, a los/las supervisores/as. Los resultados se compararon para cada caso, una vez transcurridos 6 meses de trabajo efectivo.

El análisis de resultados se realizó con el apoyo del *software Atlas.ti*, versión 7.5.18. ®. Esta herramienta informática, como señala San Martín (2013), “permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo” (p. 114) y el cómo se va desarrollando la teorización en función de los datos recogidos a lo largo de la investigación. Luego de una íntegra lectura, se seleccionaron párrafos relativos a los objetivos de este trabajo, los cuales se sometieron a evaluación interjueces, con el propósito de ejemplificar resultados en función de elementos promotores de autonomía docente.

3. Resultados

Los resultados generales son presentados por categorías relacionales de análisis de acuerdo al marco referencial del estudio, articulando datos provenientes de supervisores/as y supervisados/as en cada categoría, abordando equitativamente cada programa o carrera. Los resultados reportados son obtenidos de entrevistas y *focus group* de las **etapas iniciales** de las prácticas profesionales (Fase de Inicio).

3.1. Comunicación

En esta categoría ambos agentes educativos se refieren tanto a los tiempos y formatos de comunicación como a la disponibilidad, calidad y condiciones para que la comunicación sea efectiva entre las partes. Los/as supervisores/as señalan: *“En términos de comunicación, yo les doy mi celular y les fijo un horario, por una cosa de respeto”* (Entrevistada 1, PEPA). *“A través de la honestidad, a través de la transparencia, de establecer límites previos de iniciar la práctica o de la asignatura”* (Entrevistada 11, PEBA). *“La disposición aquí tiene mucho que ver con el humor, con las alegrías, con las ganas de aprender, con las ganas de salir adelante”* (Entrevistada 22, PEDI). Por su parte, los/as profesores/as en formación aportan: *“La profe envía al correo del curso la información. Cuando tenemos problemas en la mañana... problemas con nuestros hijos, por ejemplo, y no pudimos asistir al centro de práctica, además de llamar al jardín, le ponemos un correo a la profe”* (Focus Group 1, PEPA). *“[...] ella es bastante clara y al minuto que nosotros le podamos consultar algo por correo también nos responde”* (Focus Group 2, PEBA). *“[...] si es que tenemos alguna duda o si algo no nos quedó claro, que la busquemos, que la llamemos o que nos juntemos acá en la universidad fuera del horario de clase... yo no*

tengo ningún problema en llamarla por teléfono, mandarle un whatsapp o mandarle un mail”
(Focus Group 3, PEDI).

3.2. Confianza

En esta categoría se pone énfasis en una cuota y modalidad apropiada de confianza, sin traspasar límites hacia el “amiguismo” ni establecer un distanciamiento emocional que dificulte el logro de los aprendizajes, por una parte, ni la credibilidad en la autoridad pedagógica del supervisor/a, por otra. Los/as supervisores/as conciben la confianza como: “[...] *partimos diciendo ‘cómo se vio usted’, ‘cómo se sintió’, ‘qué nos pueden decir’... eso es un signo de confianza en ellas*” (Entrevistada 2, PEPA). “*Y ser muy respetuoso con ellas porque es un espacio de crecimiento, porque no cualquiera muestra lo que uno hace... ellas ya saben bastante, solo tienen que ponerlo en práctica y yo estoy aquí para acompañarlas en eso*” (Entrevistada 12, PEBA). “[...] *yo no voy a estar diciéndoles ‘chiquillos, la próxima semana...’, no, ellos saben lo que tienen que hacer y la importancia que tiene esta instancia de prácticas para ellos y ellas*” (Entrevistada 23, PEDI). Los/as docentes en formación, por su parte, conciben la confianza como: “*La profe nos dice siempre ‘no se decaigan, es parte de la vida, no todos nos quieren, a veces nos quieren más, nos quieren menos, pero lo importante es cómo ustedes se enfrenta a esto’... y eso como que nos transmite confianza*” (Focus Group 4, PEPA). “*Se conjugan un montón de experiencias, de contenido, de afirmar mi rol como futura educadora, tanto esfuerzo... o sea, yo siento que pasa como la vida ahí... y ella es como una madre que nos guía... más como un modelo a seguir pero sin imponernos cosas*” (Focus Group 5, PEBA). “*La profe está en el rol de poder sacar lo mejor de nosotros, desde nuestras propias respuestas y acciones, tratando de ser una orientadora y facilitar el proceso, pero el resultado final es nuestra responsabilidad... finalmente nosotros estamos en la sala de clases con los alumnos*” (Focus Group 6, PEDI).

3.3. Vínculo/Alianza

La categoría de vínculo aborda el valor otorgado por supervisores/as y supervisados/as a la alianza de trabajo, tanto en los talleres de práctica profesional como fuera de ellos, en el logro de grados crecientes de autonomía profesional y autodeterminación, dejando de lado amiguismos y autoritarismos. Los/as docentes formadores/as aluden al vínculo como: “[...] *el vínculo afectivo porque cuando tú vas y saludas a la estudiante de abrazo y de beso, no es que estemos pasando para el otro lado y que sea una patudez, sino que es reconocer al otro como persona y con todas sus dificultades en este proceso*” (Entrevistada 3, PEPA). “*Ellas se dan mucho con uno a medida que va pasando el taller... y sobre todo por esto de que las he tenido años anteriores, hay una relación, un vínculo diferente*” (Entrevistada 13, PEBA). “[...] *cambiar*

esta mirada de la supervisión como profesora supervisora que tiende a ser un poco más distante y de una forma un poco más rígida desde lo vertical... generar vínculo es fundamental para que se sientan seguras y confíen en sí mismas” (Entrevistada 24, PEDI). Los/as profesores/as en formación, por su parte, valoran un vínculo cercano al mismo tiempo que orientador desde la experiencia: “[...] por ahí veo el cuento de la profe. Interesarse por las personas... por los procesos que estamos viviendo en cada minuto de la práctica... nos cuenta sus propias experiencias y además es seca. Eso es lo de ella” (Focus Group 7, PEPA). “En general se genera, por lo menos en mi caso, una relación muy horizontal. Ella no se siente como la señora supervisora... es cercana pero sabe mucho igual... es muy reconocida como profe” (Focus Group 8, PEBA). “[...] se generan vínculos de amistad, y el cariño... sin pasarse pa’ la punta (jeje) digamos, te lleva a que tú tengas mucha más honestidad, mucha más transparencia, que puedas libremente contar las pifias o el problema que tuvimos... como que no hay un juicio de por medio... aunque igual te evalúe al final (jeje)” (Focus Group 9, PEDI).

3.4. Autodeterminación

Alude a la capacidad de dirigir las acciones por sí mismo, flexibilizar planteamientos en caso de ser necesario y asumir las implicancias y consecuencias de las propias determinaciones. Los/as supervisores/as se refieren a esta categoría como promotora de la autonomía en los siguientes términos: “[...] uno tiene que ser bastante profesional al minuto de entregar el aprendizaje, trabajar con colegas y todo lo que es la comunidad de aprendizaje... son varios los factores que otorgan seguridad en el quehacer docente” (Entrevistada 4, PEPA). “A mí me importa mantener una mirada totalmente distinta a como yo me eduqué, entonces me abre mucho las puertas enseñar de una manera distinta y que mis supervisadas vayan encontrando su propia forma de hacer clases” (Entrevistada 14, PEBA). “Intento que vean los contenidos de mil formas distintas y todo eso les ayuda a aprender distintos estilos y encontrar el propio, les ayuda a crecer cada día, porque en este trabajo uno nunca deja de aprender, es increíble y alucinante a la vez” (Entrevistada 25, PEDI). Los/as docentes en formación valoran una guía estricta pero cercana que los/as apoye en sus propias decisiones: “[...] si la profe no fuera tan exigente con algunas cosas nosotras no seríamos buenas educadoras y no habríamos aprendido a tomar buenas decisiones con los niños en el jardín” (Focus Group 10, PEPA). “Siento que todo lo que yo hago... lo he complementado con lo que he aprendido acá en la universidad y me siento capaz y con mucha confianza de entrar en este mundo profesional por mí misma” (Focus Group 11, PEBA). “[...] pero uno mira para atrás y dice ‘uhh, me la pude. Soy lo que soy gracias a mi esfuerzo. Estoy haciendo lo que hago porque yo lo elegí’... eso se siente bacán” (Focus Group 12, PEDI).

3.5. Autoconcepto

Se visualiza como una concepción que resulta de un tránsito satisfactorio por las categorías previas y que aporta decididamente a la autonomía profesional docente. En el caso de los/as supervisores/as el autoconcepto como docente formador/a se circunscribe a las siguientes características: *“Me visualizo como una supervisora que apoya el trabajo de sus futuras colegas... me interesa que la profesión crezca y se desarrolle... y que cada vez valoren más a las educadoras de párvulos por su rol decisivo en la primera infancia”* (Entrevistada 5, PEPA). *“Creo que me ven como buena profe, estricta pero cercana, siento que confían en mis conocimientos y en mi ojo pedagógico (jeje)”* (Entrevistada 15, PEBA). *“Trabajar con la discapacidad te hace un profesor más humano y cercano con tus estudiantes... si realmente valoras la diferencia hay que practicarla... yo me visualizo como un profe flexible y sobre todo confiable”* (Entrevistado 26, PEDI). Los/as profesores/as en formación valoran, por su parte, el apoyo pedagógico que han recibido de sus docentes a lo largo de la carrera, compañeros/as y equipo técnico de los establecimientos educacionales en práctica como factores codeterminantes en su autoconcepto académico e incipiente autonomía profesional: *“Todo eso de las distintas asignaturas y profes te va nutriendo como educadora y eso también es enriquecedor, porque tú dices ‘ah, ya, si ocupo esta técnica me va a funcionar’, entonces como que manejas todo el mapa de la situación. Es experiencia directa, como se dice, la práctica hace a la maestra”* (Focus Group 13, PEPA). *“Uno va evaluando las herramientas que necesita y se apoya también en las compañeras y en la profe si se necesita. Ahora, yo igual me siento preparada, yo sé lo que tengo que hacer, sé por dónde trabajar”* (Focus Group 14, PEBA). *“En mi área hay muchos doctores, psiquiatras, que a lo mejor ven al profe muy por debajo, y no es así. Entonces también siempre traté de situarme desde eso, que es mi profesión. Sentí que claro, es algo que ya está incorporado y me siento orgulloso de ello”* (Focus Group 15, PEDI).

3.6. Relación de categorías

La relación de categorías permite visualizar como conector central al vínculo o alianza de trabajo que, por una parte, vehiculiza las categorías de comunicación y confianza y, por otra, concretiza las de autodeterminación y autoconcepto académico. Dicho de otro modo, es a través del vínculo interpersonal que se expresan las categorías comunicación y confianza con el otro, lo que produce una respuesta de validación paulatina que iría precipitando en una cada vez más clara autodeterminación profesional y un autoconcepto satisfactorio como categorías personales ligadas a la función y quehacer docente autónomos. Estas últimas categorías, de naturaleza más personal, asimismo se nutren de las interpersonales a través de un vínculo efectivo, aportando recursivamente a la autonomía docente.

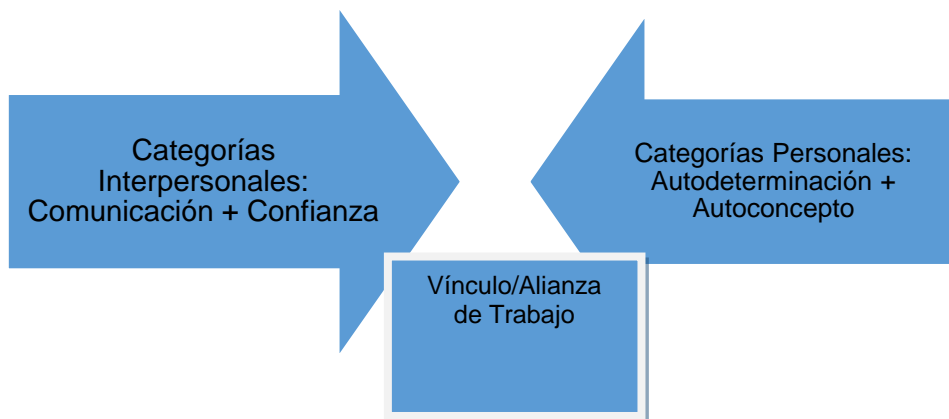


Figura 1: Relación de categorías interpersonales y personales promotoras de autonomía profesional docente

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti 7.5.18.®, 2020.

4. Discusión

Existe una estrecha relación entre el hito que significan las prácticas profesionales, de carácter reflexivo, en las carreras de Pedagogía en Educación de Párvulos, Básica y Diferencial, dispuestas en dispositivos de supervisión pedagógica (Andreucci, 2016; Borri-Anadón, 2015; Gil Molina, 2019) y la emergencia de la autonomía profesional, ya que es en este lugar e instancias donde los/as docentes en formación emprenden el desafío de desplegar las habilidades aprendidas a lo largo de su carrera. Lo anterior en compañía de un/a mediador/a - orientador/a que se desempeña como supervisor/a de práctica y el grupo de pares, todos/as insertos en un dispositivo de supervisión eminentemente relacional e interaccional (Andreucci, 2011; Gil Molina, 2019).

La dimensión relacional de la supervisión es relevada como fundamental, tanto por supervisores/as como por supervisados/as de los grupos estudiados, sin distinción entre programas o carreras, para configurar el vínculo afectivo y alianza de trabajo que conecta aspectos propiamente interpersonales (Bocquillon, Dehon & Derobertmeasure, 2015) con los personales, los que dan origen, a su vez, a la autonomía profesional (Rué, 2009; Serramona, 2012). El vínculo, en tanto, supone transitar desde la subjetividad a la intersubjetividad y viceversa, reconociendo en el otro ya no a un extraño sino a un par o compañero/a de ruta (Lévinas, 1977). Este proceso se realiza comunicándose y confiando en el otro. Comunicándose

no solo en términos de intercambio de información, como se puede apreciar en los resultados obtenidos, sino que, fundamentalmente, en términos afectivos, lo que favorece la autorregulación y la reflexión crítica (Bocciolosi et al., 2017; Ribot, Pérez, Rousseaux & Vega, 2014; Ruffinelli, 2017). Para ello, resulta necesario validar al otro y reconocerlo como una autoridad legítima, democrática y cercana, que se dispone genuinamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Meza et al., 2015) o, tal como lo señalan los/as propios/as docentes en formación, como una autoridad horizontal sin dejar de ser “seca” o erudita en sus ámbitos de conocimiento disciplinar y pedagógico. Estas condiciones favorecen la confianza académica (Rué, 2009) en ambos agentes: se confía en la conducción del supervisor/a y en las habilidades y conocimientos del supervisado/a para ejercer con efectividad y humanidad su labor profesional en el marco de una “relación propiamente tal” significada críticamente por sus participantes (Freire, 2003).

Por su parte, las categorías personales promotoras de la autonomía profesional docente, también articuladas al vínculo o alianza de trabajo, cristalizan concepciones que aportan a la identidad del profesor/a en formación. La autodeterminación se pone de manifiesto cuando, al observar reflexivamente a sus formadores/as, los/as docentes en formación eligen voluntariamente ir generando sus propios estilos de enseñanza, metodologías didácticas y estrategias de evaluación. Es en este momento o punto de inflexión cuando el profesor/a empieza a actuar como agente causal o motivador de su propia vida laboral (Mumbardó-Adam, Shogren, Guàrdia-Olmos & Giné, 2017) y, a su vez, actúa como agente promotor/a de la autodeterminación en el aula con sus propios/as estudiantes (Mumbardó-Adam, Vicente et al., 2017), estableciéndose una cadena relacional virtuosa.

El autoconcepto académico, en tanto categoría personal, merece una dedicación especial por su aporte a la construcción de la identidad profesional docente en maestros/as primarios/as y secundarios/as (Andreucci, en prensa; Jarauta, 2017). Se ha puesto énfasis en el rol mediacional del autoconcepto académico en diversas actitudes propias de la adolescencia y la primera juventud (Díaz & Lobo, 2012; Veas, Castejón, Miñano & Gilar-Corbí, 2018), concepción que iría evolucionando a lo largo de la vida, especialmente en aquellos/as profesionales que desempeñan su labor en el ámbito de la educación en general y de la docencia en particular (Ibarra Aguirre & Jacobo García, 2016; Rivera & Hernández, 2017). En este estudio resultó gravitante tanto la valoración personal que tenían los/as supervisores/as respecto de su labor como la seguridad en la propia que iban desarrollando sus supervisados/as. En el primer caso, demandas de mayor visibilidad ante sus pares que se reflejan en escasa dedicación de tiempo, infraestructura deficiente o inapropiada para realizar su trabajo de supervisión y remuneraciones menores y/o inestables, llevan a los/as supervisores/as a valorar su trabajo de

formación directamente con sus futuros colegas a los que reconocen como pares tempranamente, depositando en ellos/as su confianza. Dicho de otro modo, se orientan por motivaciones más intrínsecas y altruistas que extrínsecas en la concepción y el desempeño de su rol. Por su lado, una parte importante de los/as supervisados/as se siente satisfecho con los logros obtenidos a la fecha, lo que les infunde seguridad en sí mismos y aporta a su autoestima, ya que “se la pudieron” en relación a sus prácticas y específicamente con sus respectivos cursos y grupos de alumnos/as asignados/as. Otra parte de los/as supervisados/as ha tenido que recorrer un camino más largo al tener que desembarazarse de roles identitarios previos (Jarauta, 2017), como lo son los de técnico de educación superior en párvulos, básica o diferencial, para asumir un autoconcepto nuevo que puede tensionar sus antiguas concepciones, relaciones y equipos de trabajo. Los pares actuales aportan consolidando ciertos aspectos del autoconcepto y tensionando otros como la autoridad pedagógica en aula. Esta última también estaría cuestionada institucionalmente por su rol de estudiantes en práctica exigidos por la institución académica y por los centros educativos respectivos en los cuales realizan su práctica profesional, cuyas prescripciones de trabajo docente, además, están solo parcialmente reguladas por el marco de políticas educativas en nuestra realidad nacional (Cornejo et al., 2015).

La autonomía del docente en formación requeriría, por tanto, promover estilos interpersonales de apoyo a dicha autonomía (Moreno-Murcia et al., 2019), actuando como soportes o andamiajes que catapulten la motivación autodeterminada y la satisfacción docente inicial (Quiles et al., 2015). Lo anterior se vio reflejado, en este estudio, por la construcción de vínculos afectivos de confianza y comunicación fluida y efectiva entre los agentes educativos por distintas modalidades, tanto sincrónicas como asincrónicas (correo electrónico, aplicación *WhatsApp*), la que podría prevenir, de mantenerse, deserciones tempranas de estos/as profesores/as principiantes al insertarse definitivamente en el sistema escolar.

5. Conclusiones

Es posible concluir que el objetivo general de este estudio se cumple. Fue posible analizar intersubjetivamente cómo los/as supervisores/as de práctica propician la autonomía profesional de los/as estudiantes de Pedagogía de último año en su proceso de formación, al mismo tiempo que van generando su propio autoconcepto como supervisores/as guías de este proceso. Se ven como orientadores/as y referentes de sus estudiantes pero también como compañeros/as de ruta, enseñantes y aprendices dialógicos, constructores de pilares sólidos a nivel disciplinar y pedagógico para sus futuros colegas, a la vez que sostenedores emocionales y activos gestores de autonomía. Se acercan a observar y se alejan disciplinadamente

permitiendo la toma de decisiones de “los/as profesores/as de aula”, aquellos/as que están regularmente con sus alumnos/as en la enseñanza, en la implementación de sus clases, en el manejo de incidentes críticos. Lo relacional se impone sosteniendo el dispositivo en ambas direcciones, interpelando creencias y concepciones pedagógicas.

En este mismo sentido, el primer objetivo específico que guio este reporte y que dice relación con describir concepciones, sentimientos y/o estrategias promotores de la autonomía profesional desarrollados por docentes formadores en el espacio de supervisión pedagógica, se aprecia en cómo los/as supervisores/as hacen énfasis en el vínculo afectivo como categoría que propicia una mejor comunicación, cercanía en términos relacionales y mejores resultados de aprendizaje disciplinar y pedagógico en el espacio de práctica profesional. Se aprecia, asimismo, en un estilo de conducción más o menos favorecedor de la autonomía profesional según las características personales percibidas en sus supervisados/as, el conocimiento previo que tienen de ellos/as y su propio autoconcepto docente. Se observa, no obstante, un escaso conocimiento y manejo didáctico en temáticas conflictivas de aula en torno a incidentes críticos que ocurren en los centros de práctica lo que, a su vez, favorece el desarrollo de la autonomía, autogestión y autodeterminación de los/as docentes en formación, quienes se encuentran directamente a cargo de los cursos, clases y grupos de alumnos/as asignados/as. El foco de la supervisión transita dialógicamente desde centrarse en el estudiante en aprendizaje y formación como docente hacia focalizarse en las características actitudinales del supervisado/a y viceversa, según estrategias declaradas por los/as propios/as supervisores/as. Lo anterior, sin diferencias observadas entre carreras o programas. La especificidad está dada por el tipo de alumno/a y la confianza en su trayectoria educativa.

En referencia al segundo objetivo que se focalizó en describir concepciones, sentimientos y/o estrategias que los/as supervisados/as utilizan como vehículos de autonomía docente en el contexto del dispositivo de supervisión pedagógica, el valor del autoconcepto académico y la autodeterminación resultaron gravitantes para obtener seguridad en el ejercicio profesional inicial e ir probando distintos estilos de “ser docente” en un espacio protegido y acogido a la confianza básica otorgada por los/as formadores/as. La horizontalidad relacional favorece la autodeterminación si se da aparejada de respeto profesional y legitimización de la autoridad pedagógica que “porta” o ha construido el formador/a a lo largo de su desarrollo profesional y que se expresa en el dispositivo de supervisión pedagógica. En este caso, las estudiantes de PEDI logran más rápidamente esta *horizontalidad* que sus colegas de los otros dos programas – PEBA y PEPA–, lo que probablemente está ligado a los énfasis curriculares y sentidos estratégicos definidos por la propia carrera con foco en diversidad e inclusión.

Por su parte, al igual que en investigaciones previas realizadas tanto en nuestra realidad nacional (Andreucci, en prensa) como en la experiencia internacional comparada (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011), no se apreciaron diferencias por edad, género o tipo de institución de educación superior en las cuales se desempeñan laboralmente supervisores y supervisoras. La homogenización de la experiencia académica y, específicamente, la referida al rol de supervisores/as de prácticas profesionales docentes, no permite transferir intersubjetivamente estos resultados a docentes formadores/as con menor experiencia en este ámbito y/o evaluación deficiente de desempeño, cuestión que se constituye en una realidad en diferentes instituciones de educación superior del país, especialmente en aquellas sin mayor tradición en la formación de profesores/as. Este punto puede constituirse en una limitación del estudio e invita a indagar en el marco de diseños comparativos alejándose de lo prescriptivo y acercándose a la precaria realidad institucional de diversos centros formadores de profesores/as.

Se proyecta resolver, en una próxima comunicación, cómo se van produciendo los eventuales cambios o transformaciones en los ámbitos del rol y la autonomía docente, desde el ingreso a la práctica profesional y su posterior egreso e inserción temprana de los/as docentes titulados/as en los centros educativos. Esta trayectoria puede arrojar luces sobre cómo se enfrentarían las primeras dificultades, incidentes críticos o conflictos laborales desde la autodeterminación y el autoconcepto docente. Asimismo, puede indagar en el cómo se mantendrían o no los vínculos interpersonales con los/as formadores/as en función de la comunicación afectiva y confianza generada a lo largo del proceso de práctica profesional. Ya algunas luces arrojan el hecho de que varios/as de estos/as supervisores/as eran conocidos/as por los/as profesores/as en formación a través de asignaturas previas o charlas dadas como invitados/as a seminarios o conferencias, lo que contribuyó a su legitimación como autoridad docente en sus respectivas disciplinas.

Finalmente, coincidimos en que el desarrollo de la autonomía docente requiere de intervenciones de soporte o andamiaje debidamente intencionadas con ese objetivo, desestimando que dicha condición se dará de modo natural o “naturalizado” producto del crecimiento o “maduración” profesional exclusivamente, en especial, en profesores/as en formación y principiantes que inician su recorrido y requieren canalizar su motivación por la docencia (Cheon et al., 2018).

7. Referencias Bibliográficas

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. doi:10.14221/ajte.2010v35n6.3
- Andreucci, P. (2011). La dimensión interaccional en la supervisión de prácticas docentes: Una aproximación desde la transdisciplinariedad. *Calidad en la Educación*, 34, 185-202. doi:10.31619/caledu.n34.135
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26. doi:10.4067/S0718-07052013000100001.
- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de reconstrucción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 3-20. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.463
- Andreucci, P. (en prensa). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.
- Bocciolosi, E., Melacarne, C., & Gómez, E. L. (2017). Formación permanente desde la perspectiva reflexiva: un estudio desde Italia y España. En A. Bianca, M. Valenzuela, L. Guillén, M. Antonio, P. Rivilla, & L. Rodríguez (Eds.), *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad* (pp. 173-183). Hermosillo, Sonora, México: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité: étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. doi:10.7202/1031200ar
- Borri-Anadón, C. (2015). Un dispositivo teórico-metodológico para comprender las prácticas profesionales. *Revista Perspectiva Educacional*, 54(1), 3-16. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.291

- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. doi:10.1016/j.tate.2017.09.022
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/277268752_La_tutoria_en_el_Practicum_revision_de_la_literatura
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580
- Cubukcu, F. (2016). The correlation between teacher trainers' and pre-service teachers' perceptions of autonomy. *Procedia – Soc. Behav.*, 232, 12-17. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.004
- Díaz, N., & Lobo, P. (2012). Autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza en el desarrollo de un aprendizaje autónomo de inglés con fines académicos. *Aportes científicos desde Humanidades*, 11(2). Recuperado desde <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CUADERNOS%20DE%20CATEDRA/APORTES%2012/PDF/Lenguaje%20cognicion/DIAZ%20LOBO.pdf>
- Esnalao, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. Recuperado desde <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/231/227>
- Fernández Ugalde, R. (2017). *Dimensiones del trabajo cotidiano en tensión para la autonomía docente. Un estudio de carácter etnográfico sobre las dimensiones en tensión de la autonomía docente y la toma de decisiones en el trabajo cotidiano en distintos contextos educativos* (Tesis de maestría). Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167929>
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia* (27.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Gil Molina, P. (2019). La primera experiencia de prácticum: un estudio exploratorio con alumnado y profesorado-tutor del grado de educación infantil. *Contextos Educativos*, 23, 31-47. doi:10.18172/con.353
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibarra Aguirre, E., & Jacobo García, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-70. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620-16000100045&lng=es&tlng=pt
- Jarauta, B. (2017). La construcción de Identidad Profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, 103-122. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/html/567/56750681006/>
- Lederman, J. S., & Lederman, M. G. (2016). The functions of a teacher. *Teacher Education*, 27, 693-696.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-Methodológicas y Técnicas de Investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Meza, M., Cox, P., & Zamora, G. (2015). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, 41(3), 729-742. doi:10.1590/s1517-97022015051777.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar Hernández, E., Nuñez Alonso, J. L., León, J., Valero Valenzuela, A., & Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasi-experimental para promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 19(2), 83-101. doi:10.6018/cpd.337761
- Mumbardó-Adam, C., Shogren, K. A., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2017). Contextual predictors of self-determined actions in students with and without intellectual disability. *Psychology in the Schools*, 54, 183-195. doi:10.1002/pits.21987

- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., Raley, S. K., & Verdugo, M. A. (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: el Modelo de Enseñanza y Aprendizaje de la Autodeterminación. *Siglo Cero*, 48(2), 41-59. doi:10.142-01/scero20174824159
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado desde <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., Vera-Lacárzel, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Ribot, V., Pérez, M., Rousseaux, E., & Vega, E. (2014). La comunicación en Pedagogía. *Educación Médica Superior*, 28(2), 347-355. Recuperado desde http://scielo.sld.cu/-scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200014
- Rivera, A., & Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 73(2), 87-100. doi:10.35362/rie732213
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29849949007>
- San Martín, D. (2013). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16, 104-122. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Serramona, J. (2012). Autonomía y calidad de la educación. *Educaçió i Cultura*, 23, 7-21.
- Tello, C. (2016). Políticas de subjetividad: autonomía e identidad docente en Latinoamérica. *Interacções*, 40, 70-88. doi:10.25755/int.10687

Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, P. (2018). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista Psicodidáctica*, 24(1), 71-77. doi:10.1016/j.psicod.2018.11.001

Vicente-Sánchez, E., Guillén-Martín, V. M., Verdugo-Alonso, M. A., & Calvo-Álvarez, M. I. (2018). El rol de los factores personales y familiares en la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 24, 75-83. doi:10.5093/psed2018a13

Zamora, G., Meza, M., & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80. doi:10.11144/Javeriana.M7-15.DAPC