

AUTONOMÍA DEL ALUMNO: IMPLICACIONES PARA EL PROFESOR

LEARNER AUTONOMY: IMPLICATIONS FOR THE TEACHER

María José Luelmo del Castillo

mariajose.luelmo@urjc.es

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Universidad Rey Juan Carlos (España)

Recibido: 15/11/2019

Aceptado: 27/12/2020

Resumen:

El contexto educativo actual está obligando a redefinir distintos aspectos de la vida dentro del aula. Entre ellos, destaca la implementación de nuevas metodologías de aprendizaje que persiguen la promoción de la autonomía del alumno. Esta búsqueda supone, entre otras cosas, un cambio de rol en alumnado y profesorado. El presente artículo pretende abordar este último, dando a conocer cómo es posible abordar este cambio y cuáles son las características y funciones de este nuevo docente.

Palabras clave: autonomía, rol, capacidad metacognitiva, alumno, profesor.

Abstract:

The current educational context is compelling teachers to redefine many different aspects within the classroom context. A remarkable one is the implementation of new teaching methodologies that promote student autonomy. This search for autonomy implies, among other things, a change in both students and teachers' roles. The current article aims to explore this last one, showing how to facilitate this change. The functions and characteristics of this new teacher will also be discussed.

Keywords: autonomy, role, metacognitive capacity, student, teacher.

1. Introducción.

Nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo donde la idea de autonomía en el aprendizaje, tanto por parte del profesor como del alumno, es esencial. Dentro de la política lingüística de la Unión Europea, la autonomía del alumno es una de las competencias básicas que el aprendiz debe adquirir para poder desarrollar el aprendizaje para toda la vida (Comisión Europea, 2006). Esto nos sitúa en un escenario que nos obliga a definir de manera diferente tanto el trabajo en el aula, como el papel que desempeña el profesorado y alumnado dentro de la misma.

Las discusiones en torno a la autonomía en el aprendizaje en los últimos años han ido cambiando su foco de atención. En un principio, se situaba en la situación. Más adelante, la atención se fue dirigiendo hacia la idea de autonomía como capacidad que puede adquirirse. El debate ha pasado de centrarse en cómo se aprende un idioma a cómo un individuo concreto lo hace (Ghandimati, 2016). Desde este punto de vista, el papel del profesor toma una mayor relevancia puesto que es este quien puede ayudar al alumno a conseguir esta capacidad.

El papel del profesor es crucial en el desarrollo de la autonomía del alumno y su rol, por lo tanto, necesita redefinirse. Los siguientes epígrafes pretenden ilustrar qué entendemos por autonomía del alumno y cuáles son las implicaciones para el profesor; por qué esta redefinición es necesaria y en qué términos debe hacerse; es decir, cuáles son las características y funciones de este nuevo tipo de profesor.

1.1. Autonomía y cambio de rol

El concepto de autonomía es clave en el pensamiento occidental del siglo XX en los campos de la filosofía, la psicología, la política y la educación. En filosofía y psicología está asociado a la capacidad del individuo para actuar como miembro responsable de una sociedad y en educación está asociado con la formación del individuo como núcleo de la sociedad democrática.

Si nos situamos dentro de su aplicación al campo de la educación, a pesar de que su estudio parece relativamente reciente, no se trata de un concepto nuevo, sino que su germen se puede encontrar en el pensamiento de distintos autores a lo largo de la historia: Rousseau (1773) en 1762 ya hablaba de la capacidad innata del estudiante para desarrollar autonomía; Kilpatrick (1918) desarrollaba el trabajo por proyectos, donde los alumnos podían tomar muchas de las decisiones sobre su proceso de aprendizaje; Dewey (1966) sostenía que el aprendizaje es un proceso de adaptación en el que el medio ambiente genera problemas que el individuo debe resolver para conseguir satisfacer sus necesidades. Esta idea del proceso de adaptación es la base de las teorías constructivistas del aprendizaje que influyen en gran manera sobre la teoría de la autonomía del aprendizaje.

En la década de los 80, Holec (1981) propone una definición sencilla y concisa en la que identifica la autonomía como capacidad del alumno “to take charge of one’s own learning” (p.3). Esta definición ha servido desde entonces como referencia básica para seguir perfilando el concepto. Se recogen en esta ella dos de las ideas básicas detrás del concepto de autonomía del alumno que son comunes a la mayoría de las definiciones encontradas en la literatura consultada: el foco de interés se sitúa en el alumno y en su aprendizaje, más que en la enseñanza.

Carl Rogers (1983) propone que el aprendizaje efectivo tiene lugar a partir de experiencias individuales en el aprendiz que le llevan a un cambio en su comportamiento. Wang y Peverley (1986), en la misma línea, consideran que los alumnos autónomos son aquellos que tienen la

capacidad de identificar sus necesidades de aprendizaje y pueden ir adaptando sus objetivos a ellas. Dickinson (1987) sostiene que el alumno es capaz de conseguir autonomía si tiene libertad de situación. Por tanto, la relación óptima en la enseñanza es aquella en la que el profesor adopta un rol de facilitador para ayudar al alumno a conseguir su auto-actualización e interviene lo mínimo posible en el desarrollo de la persona. Esta noción de profesor facilitador es básica en las aproximaciones a la autonomía en el aprendizaje.

En la década de los 90 y a comienzos del siglo XXI encontramos también muchas publicaciones dedicadas a clarificar el concepto. Little (1991) ha escrito extensamente sobre el tema y define la autonomía como un constructo con las siguientes características:

Capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action. It presupposes that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learnt to wider contexts. (p. 4)

La definición de Little es complementaria a la de Holec, porque incluye la idea de la relación psicológica que el individuo ha de establecer con el proceso y el contenido, y que es necesaria para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje de la que habla Holec.

A su vez, Dam (1999) caracteriza la autonomía como la disposición para asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje al servicio de las necesidades y objetivos de cada uno. Esto supone, dice Dam, la capacidad y voluntad de actuar tanto de manera independiente, como cooperando con los demás como una persona socialmente responsable. El aprendiz autónomo es un participante activo en los procesos sociales del aprendizaje, pero también un intérprete activo de nueva información en lo que respecta a lo que solo este conoce. Es esencial que el aprendiz autónomo sea estimulado para desarrollar conciencia de los objetivos y procesos de aprendizaje y sea capaz de desarrollar el pensamiento crítico que los currículos y programas requieren, pero rara vez consiguen. Un aprendiz autónomo sabe cómo aprender y puede utilizar este conocimiento en cualquier situación de aprendizaje con la que pueda encontrarse a lo largo de su vida.

No alargaremos más la discusión sobre las distintas definiciones sobre autonomía puesto que no es el objetivo principal del presente trabajo. Sin embargo, sí querríamos resaltar que, tal y como queda reflejado en la literatura consultada, hay dos aspectos que quedan claros: el concepto de autonomía tiene implicaciones metodológicas y, por lo tanto, hablar de autonomía del alumno supone hablar de un cambio en el rol no solo del estudiante sino también del profesorado tal y como se entendía en el aula tradicional. Zhoulin lo expresa de la siguiente manera:

(...) the traditionally valued role of the teacher as a “walking encyclopedia” might not be appreciated by present-day students. The reason may be that in the past Chinese students had to depend exclusively on the teacher’s elaboration of textbooks and didactic teaching to learn English, whereas present social contexts provide chances for exposure to the English language by means of such extracurricular activities as watching English-language TV and movies, reading newspapers and magazines, surfing the Internet, and so on. Involvement in these activities might shape students’ perceptions about how they could acquire knowledge in an effective and efficient way, and in particular about what is the most helpful role of the teacher in the class. Students come to particularly value the roles of the teacher in providing guidance on how to identify learning problems and in evaluating the learning progress. (2007, p. 70)

Zhoulin habla de alumnos que aprovechan las oportunidades que les brindan las nuevas tecnologías y la sociedad global para abordar su aprendizaje desde otro punto de vista. Estos

alumnos están siendo responsables de su proceso de aprendizaje, están tomando iniciativas y trabajando con materiales más allá del aula. Al igual que ellos han cambiado su rol como alumno, también es necesario que los profesores cambien el suyo puesto que los alumnos demandan otro tipo de estrategias.

Smith (2003, p. 6) reitera la necesidad de tener en cuenta al profesor en las discusiones sobre autonomía del alumno dado que estamos hablando de una capacidad que debe ser desarrollada y desplegada en una serie de situaciones, entre las que se encuentra el aula. Por tanto, el profesor es responsable de ayudar a ese desarrollo ya que la capacidad de los alumnos para conseguir autonomía no puede darse por hecho.

Little, centrándose en la idea de autonomía aplicada al aprendizaje de lenguas, apunta: "The inescapably dialogic nature of language and learning demands a theory of autonomy that includes teachers as well as learners and stimulates new approaches to teacher development" (2007, p. 8). Es decir, en cualquier contexto en el que se busque la promoción de autonomía del alumno hay que tener en cuenta al profesor, que debe necesariamente reflexionar y replantearse su práctica docente. Tanto la lengua en sí misma, como el aprendizaje tienen naturaleza dialógica, de diálogo, lo que supone dejar atrás el rol del profesor tradicional. Ya se ha comentado en un epígrafe anterior la cualidad interpersonal del aprendizaje autónomo que requiere de una necesaria relación entre alumno y profesor en la que exista comunicación e intercambio de ideas.

En el aula tradicional, la clase es dirigida por el profesor, que decide y controla las actividades que se realizarán en clase. Cohen (1994) explica que en este tipo de clases es habitual encontrar la siguiente rutina: el profesor propone una actividad, el alumno la realiza y el profesor la evalúa. El profesor es la fuente de conocimiento y el encargado de diseñar distintas actividades. En palabras de Robinson: "teacher conceives self as quiet set, demanding, concerned with subject matter and in getting specific tasks to be done" (1995, p. 57). En este tipo de clase, el alumno adopta un rol pasivo y se limita a seguir las instrucciones propuestas por el profesor.

Sin embargo, en el aula que pretende promover alumnos autónomos la situación es muy diferente. Las discusiones sobre autonomía han promovido en gran medida el cambio de una enseñanza basada centrada en el profesor a un aprendizaje basado en el alumno (Bodazieva, 2016). La autonomía en el aprendizaje supone alumnos independientes y responsables, características que conllevan un proceso largo, consciente y facilitado por el profesor. Tal y como afirma Bartfield, el papel del profesor en el camino hacia la autonomía es importante porque "the ability to behave autonomously for students is dependent upon their teacher creating a classroom culture where autonomy is accepted" (Bartfield et al., 2001, p. 3). Este proceso implica al profesor en una dimensión más profunda del aprendizaje. Tal y como sugiere Thavenius (1999), los profesores deben reflexionar sobre cuestiones tales como ¿qué hago para fomentar la independencia y la responsabilidad, o ¿son mis alumnos capaces de asumir responsabilidad. En la misma línea, Cotteral (1999, p. 8) considera que uno de los atributos básicos del profesor es la habilidad para enseñarles cómo aprender. Vieira (1997) asegura que el nuevo reto para los profesores de alumnos autónomos solo puede afrontarse si los profesores desarrollan la competencia de aprender a aprender (LLC, Learning to Learn Competence) lo que les hará estar siempre al día con los nuevos descubrimientos en el campo de la lingüística aplicada. Esta LLC requiere que los profesores tengan voluntad de replantearse su práctica docente y debe ser considerada la base de la enseñanza reflexiva.

1.2. Cómo conseguir el cambio.

Una vez argumentado por qué es necesario que los profesores adopten un rol diferente del que solían asumir dentro del aula tradicional, nos centraremos en proponer cómo puede llevarse a

cabo este cambio. Potts (1981) afirma que no estaría bien introducir la autonomía del alumno sin estar preparado con preguntas del tipo “¿qué queréis hacer? como punto de partida del curso. Los estudiantes están demasiado condicionados como para que eso les resulte liberador. Preguntas que resultarían más útiles son ¿quiero trabajar solo o en grupo?, ¿por qué?, ¿en qué tema quiero trabajar juntos?, ¿cómo nos dividimos el trabajo?, ¿cuáles son nuestros objetivos?, ¿cómo se relacionan nuestros objetivos con nuestras necesidades de aprendizaje?, ¿cómo vamos a evaluar nuestro trabajo?, ¿cómo queremos presentar nuestro trabajo final? El profesor debe graduar el proceso facilitando a través de preguntas muy concretas la reflexión de los alumnos que no están acostumbrados a tomar decisiones de este tipo y deben comenzar de esta manera no sentirse abrumados.

En efecto, los profesores han de replantearse su práctica docente y desarrollar una serie de atributos/cualidades. Camilleri (2000) comenta que la más importante de todas ellas es tener conciencia de la propia identidad; es decir, ser consciente de la influencia personal que el profesor tiene en el proceso de aprendizaje del alumno; ser consciente de su propia experiencia de aprendizaje y de su nivel de autonomía como aprendiz; de sus creencias, actitudes, destrezas y prácticas en relación con la autonomía; conocer las características afectivas y cognitivas de sus alumnos y sus actitudes y destrezas en relación con la autonomía. Este profesor debe además entender tanto los principios subyacentes en la teoría sobre autonomía como las prácticas en el aula que la hacen emerger. Debe tratarse también de un buen gestor puesto que tendrá que poder gestionar un aula en la que los estudiantes tomarán decisiones y utilizarán las estrategias y materiales disponibles que le sean más útiles. Este profesor puede observar a los alumnos y ayudarles a mejorar sus estilos de aprendizaje y a gestionar la incertidumbre en el proceso de aprendizaje diario.

Breen y Mann (1997, p. 145-6) también comentan que los profesores de aprendices autónomos exhiben un número de “atributos más profundos” que incluyen: self-awareness/conciencia (del profesor como aprendiz); belief/creencia y trust/confianza (en la capacidad de cada alumno para reafirmar su autonomía) y desire/deseo (de promover el desarrollo de la autonomía). Dichos autores creen que es necesario cierto tiempo para poder desarrollar estos atributos puesto que los profesores necesitan oportunidades de implicarse con el aprendizaje independiente y reflexionar sobre el proceso. El camino hacia la autonomía del alumno requiere tiempo, no solo para el alumno sino para el profesor que quiere promoverla.

Efectivamente, es necesario entender este proceso a lo largo del tiempo, puesto que en un primer momento los profesores que se embarcan en proyectos que buscan conseguir autonomía y, por lo tanto, asumen su nuevo rol, pueden sentirse incompetentes, sin el conocimiento necesario para enfrentarse a un aula de estas características, lo que puede dar lugar a la pérdida de confianza. Sin embargo, poco a poco, los profesores parecen ir ganando confianza (Vieira, 2007), y es a partir de ese momento cuando son capaces de ir adquiriendo estos atributos, siendo cada vez más competentes.

Este cambio en lo que se refiere a competencia y confianza no parece llevarnos en una única dirección. Underhill (1992, p. 79) apunta que los profesores parecen oscilar entre conscious incompetence y conscious competence cuando redefinen su rol. Es decir, el cambio de rol en profesores es necesario si buscamos el cambio hacia la autonomía en los alumnos porque sólo cuando los alumnos se sienten competentes y con confianza son capaces de asumir control sobre su aprendizaje de manera efectiva y, a su vez, solo cuando el profesor se siente competente y con confianza es capaz de promover una pedagogía que permita que los alumnos empiecen a asumir este rol más activo. El profesor que elige una pedagogía encaminada hacia la autonomía elige disminuir su autoridad como profesor para fomentar la de los alumnos, para permitir que ellos asuman el control. Vieira lo llama exercising power to empower (2007, p.16).

En la misma línea, Breen y Candlin (1980) desarrollaron la idea de que la autonomía se puede fomentar mediante un cambio en las relaciones de poder y control dentro del aula, que aparece como contexto social para el aprendizaje y la comunicación, lo cual supone un cambio de rol tanto en aprendices como en profesores.

Auerbach (2007) plantea que los educadores pueden utilizar su poder para elegir una pedagogía que fomente la autonomía cuyo objetivo final sea reducir su autoridad como educadores y fomentar el poder de control de los alumnos. Se desprende de estas reflexiones que modificar las relaciones en el aula y la metodología pueden dar pie a este cambio.

Camilleri (2000) recomienda que los alumnos negocien con los profesores los contenidos del curso y la metodología y que compartan información sobre el proceso de aprendizaje, en sus dimensiones cognitiva, meta cognitiva y afectiva, y promuevan la discusión en el aula al respecto. Es una buena idea, comenta Camilleri, que se permita a los alumnos llegar a sus propias conclusiones sobre el aprendizaje y que se respete su punto de vista individual. Esto significa que los profesores deben crear un ambiente de aprendizaje donde los alumnos sientan que pueden experimentar con él.

Esta necesaria negociación y discusión en el aula pone de manifiesto la relevancia del diálogo que debe permanentemente existir entre profesores y alumnos. El profesor debe mostrar una actitud abierta hacia lo que los alumnos planteen y, a partir de ahí, ayudarles a analizar en detalle las dificultades que ellos hayan percibido, ayudarles a darse cuenta de la naturaleza de sus dificultades e intentar, juntos, explorar una solución. Esta conversación debería tratar los siguientes aspectos (Cotteral y Crabbe, 2008): en primer lugar, es importante esclarecer y evaluar las dificultades. Este primer paso se consigue relacionando el problema o dificultad con las necesidades generales del alumno; es decir, considerar si el problema tiene que ver con aprobar un examen, con conseguir confianza a la hora de utilizar el lenguaje o con cualquier otra cuestión. Una vez hecho esto, habrá que plantearse si la dificultad es realmente una dificultad; es decir, si impide que el alumno consiga sus objetivos.

En segundo lugar, es importante establecer estrategias de evaluación. Para conseguirlo, lo primero que el profesor y el alumno deberán hacer es dejar claro qué es lo que el alumno quiere aprender a través de objetivos. Después habrá que buscar las estrategias necesarias para tratar las dificultades con los recursos disponibles y, por último, sugerir cómo trabajar con las estrategias elegidas.

Percy y Ramsden (1980) enfatizan la relación entre el alumno y el tutor. En su informe sobre autonomía en Educación Superior, los alumnos comentaban que era esencial que existiese un vínculo, tanto académico como personal, entre el tutor y el estudiante. El tutor es el que debe dar seguridad para compensar lo inestable del ambiente de aprendizaje. El rol del profesor es crucial a la hora de crear un ambiente de confianza donde los alumnos se sientan con libertad para ejercer sus juicios independientes en busca de sus intereses personales. Ni siquiera cuando los alumnos ejercen presión para conseguir que el profesor se comporte de manera más convencional, este debe rendirse (Powell, 1981).

Sin embargo, para que el profesor pueda actuar este cambio en la relación y pueda dejar de controlar y desarrollar la confianza y competencia necesarias hacen falta tres factores: experiencia, conocimiento y reflexión (Hafner et al., 2007). Los profesores necesitan experiencia en facilitar aprendizaje autónomo, en acompañar al alumno en su proceso, y deben ejercer autonomía como profesores. Los profesores deben desarrollar destrezas técnicas e integrar el conocimiento adquirido en su propia práctica. En un primer momento, el conocimiento sobre aprendizaje autónomo guía a los profesores sobre qué hacer y les da un sentimiento de competencia; más tarde este sentimiento informa al proceso de reflexión. La reflexión contribuye al refinamiento de las destrezas y la construcción de un entendimiento personal. Sin

embargo, el aspecto más relevante acerca de la reflexión es que sólo a través de ella los profesores pueden involucrarse con sus actitudes, valores y creencias.

Para que los profesores fomenten el aprendizaje independiente afrontamos el mismo dilema que al apoyar a los alumnos: debemos tener suficientes medios para promover la competencia inicial a la vez que es necesario permitir que el profesor tenga espacio para asumir control sobre el proceso. El diseño de los cursos debe permitir la suficiente flexibilidad para que los profesores experimenten y exploren su propia práctica. Esto no solo da material para el proceso reflexivo, sino que deja lugar para que los profesores ejerzan su propia autonomía pedagógica. Debemos aceptar que la reflexión puede no llevar a respuestas claras, sino más bien a tomar conciencia de las distintas posibilidades y aumentar la incertidumbre.

Queda claro, por tanto, que ha de producirse un cambio en el rol que debe adoptar el profesor que se embarque en la tarea de potenciar la autonomía en sus clases, ya que el rol del profesor tradicional no resulta efectivo en este tipo de enseñanza. El cambio afecta al tipo de relación que debe establecerse dentro del aula entre alumno y profesor, al control que ambos ejercen sobre los distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje y las dinámicas de aula y a la actitud de los profesores, que deben reflexionar sobre su práctica docente de manera habitual para poder estar dispuestos a emprender modificaciones. En palabras de Carrol y Cotteral (2007, p. 163): “Effective teaching requires listening and trusting learners, letting go of fixed ideas, and tolerating uncertainty.”

1.3. Características y funciones del nuevo profesor.

Una vez justificada la necesidad del nuevo rol y habiendo explicado cómo puede lograrse, pasamos a analizar las características que este nuevo profesor debe presentar y cuáles deben ser sus funciones. En primer lugar, es importante reiterar la idea de proceso. La adopción de este nuevo rol necesita de un cambio actitudinal importante y es necesario, además, que se haga de manera paulatina. En palabras de Vera Batista (2004, p. 10): “es necesario que el profesor disminuya gradualmente su control o guía en relación con las actividades que planifica si queremos que el alumno crezca en autonomía”.

Aoki (2002, p. 113) enumera las características de la práctica docente que busca promover la autonomía. En primer lugar, debe tratarse de un profesor que confíe en sus alumnos. De esta manera, el profesor conseguirá crear un entorno en el que los alumnos se sientan cómodos. Además, el profesor deberá dar a los alumnos la posibilidad de elegir entre varias opciones y dejará lugar para la negociación. También es importante que las decisiones del profesor sean transparentes para los alumnos.

En líneas generales, este nuevo profesor se caracteriza por ser negociador. Además, es también participante y facilitador del proceso de aprendizaje con los estudiantes tanto dentro del aula, como en centros de aprendizaje independiente (Boud, 1988).

Es necesario que el profesor desarrolle una serie de actitudes concretas que ayuden al alumno en su camino hacia la autonomía. Little (2007), centrándose en el aprendizaje de lenguas, las describe de la siguiente manera: se trata de un profesor que utiliza la lengua meta como medio preferido de comunicación con sus alumnos y exige lo mismo por parte de ellos. Además, implica a los alumnos en la búsqueda de actividades de aprendizaje que se comparten, discuten, analizan y evalúan con toda la clase. Es tarea del profesor también, ayudar a los alumnos a establecer sus objetivos de aprendizaje y a elegir las actividades que les ayuden a conseguirlos. Estos objetivos, a pesar de ser individuales, deben conseguirse a través del trabajo colaborativo en grupos. El profesor debe además pedir a los alumnos que lleven un registro escrito de su

aprendizaje que contenga, por ejemplo, vocabulario, textos escritos por el alumno, etc. Por último, Little sugiere también que el profesor debe realizar una evaluación de su progreso.

Barnes (1976) y Wright (1987) describen el rol del profesor como un continuum que va desde profesores de transmisión a profesores de interpretación. Los profesores de transmisión se ven a sí mismos como especialistas en la materia que deben transmitir a sus alumnos a través de exposiciones en clase o realizando preguntas para averiguar lo que el alumno conoce de la materia. Para el profesor de transmisión, el conocimiento es el objetivo primordial dentro del aula. El profesor es quien establece el diálogo y este suele ser profesor-alumno. Stevick (1976) define al profesor de interpretación de la siguiente manera:

The teacher consciously minimizes status differences between himself (sic) and the students. In this new role, the teacher is more of a resource person or consultant than an authority; he is a facilitator, rather than an arbiter, of the classroom activities; he is concerned with his own sensitivity to the learners and to their individual differences in learning styles and rates of learning; above all he wants to train his students to develop their own learning strategies so that they will not be dependent on him. (p. 91)

Tal y como se desprende de la definición anterior, en el caso de los profesores de interpretación, el profesor deja de ser el experto en la materia para pasar a ser el facilitador del aprendizaje. El conocimiento es, desde este punto de vista, el resultado y no el objetivo principal. El profesor de interpretación considera que los alumnos son un recurso esencial de aprendizaje dentro del aula y por eso establece diálogo alumno-alumno, promueve actividades en las que se fomenta que los alumnos se expresen y solicita retroalimentación de los alumnos. El aprendizaje se convierte en un proceso dinámico y no en la mera digestión de conocimiento (Voller, 1997).

Dentro de este continuum entre uno y otro, los términos que utilizan para definir a este nuevo profesor son: facilitador, ayudante, coordinador, consejero, tutor, asesor, experto y recurso. Voller (1997) los resume en tres: facilitador, puesto que el profesor proporciona apoyo para el aprendizaje; consejero, porque el énfasis se pone en la interacción entre profesor y alumno y recurso, el profesor visto como recurso de aprendizaje. Estos tres roles del profesor están asociados a unas funciones y cualidades que Voller clasifica dentro de los términos apoyo técnico y psicosocial.

El apoyo técnico consiste en prestar ayuda a los alumnos para que sean capaces de planificar y llevar a cabo su aprendizaje de idiomas. El apoyo que presta el profesor consiste en ayudar al alumno a adquirir las destrezas y el conocimiento necesarios para poder de realizar un análisis de necesidades, establecer objetivos, planificar el trabajo y seleccionar materiales.

1. Ayudar a los alumnos a planificar y llevar a cabo su aprendizaje de idiomas a través de análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, planificación del trabajo, selección de materiales y organización de interacciones.
2. Ayudar a los alumnos a autoevaluarse.
3. Ayudar a los alumnos a adquirir las destrezas y el conocimiento necesarios para conseguir llevar a cabo 1 y 2 (mejorando su toma de conciencia/ awareness raising, dándoles formación para ayudarles a identificar estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje).

El apoyo psicológico presenta las siguientes características:

1. Cualidades personales del facilitador (ser comprensivo, apoyar, paciente, tolerante).
2. Capacidad para motivar a los alumnos.
3. Habilidad para que el alumno tome conciencia /raise their awareness.

El ayudar al alumno en esta toma de conciencia hace que la labor del profesor sea aún más importante. En palabras de Trebbi (2008):

(...) rather than being eliminated from the scene. The teacher takes on a more important role in this alternative approach to language learning, recognizing the teacher's new task, which is to promote consciousness raising, a process which seems to rely thoroughly on teacher support" (p. 45-46).

Es importante reiterar en este punto la importancia del diálogo entre profesor y alumno puesto que es el elemento que permite que el profesor preste este apoyo. A través del diálogo el profesor consigue llevar a cabo una de sus misiones fundamentales, conseguir que el alumno reflexione en detalle sobre las dificultades que se han detectado: que el alumno tome conciencia de la naturaleza de ellas, que sepa detectar si tienen que ver con el aprendizaje en sí o con el desempeño de una tarea en concreto (Cotteral y Crabbe, 2008, p. 126).

En resumen, podemos concluir diciendo que es esencial replantearse el rol del profesor, que tendría que iniciar el camino entre ser profesor de transmisión hasta lograr ser profesor de interpretación. Este cambio le llevará a desarrollar ciertos atributos tales como la toma de conciencia de sí mismo (self-awareness), la confianza y el deseo que repercutirán en las relaciones de poder y control dentro del aula. Como consecuencia, en esta nueva relación que surge entre profesor y alumno, el alumno y el profesor son compañeros en el proceso de aprendizaje: el profesor el experto en aprendizaje y el alumno el experto en sí mismo (Camilleri, 2000, p. 39).

1.4. Autonomía del profesor.

Llegados a este punto resulta importante intentar analizar la idea de autonomía del profesor, puesto que todos estos rasgos que acabamos de mencionar y que definen al profesor que persigue fomentar la autonomía del alumno quedan englobados dentro de este concepto.

Vieira (2020) propone tres interpretaciones diferentes del término: libertad profesional o control sobre la actividad profesional; capacidad para asumir el control sobre cómo enseñar y sobre el desarrollo profesional y, finalmente, como interconexión entre autonomía del alumno y del profesor. En primer lugar, nos centraremos en esta última y veremos qué rasgos comparten la autonomía del profesor y la autonomía del alumno. Ashwell (2001) propone que, al igual que la autonomía del alumno, la autonomía del profesor se basa en los principios de reflexión, empoderamiento y diálogo. Se ha comentado anteriormente cómo estas tres características eran básicas en el camino hacia conseguir la autonomía del alumno: reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y desarrollar conocimiento meta-cognitivo, el cambio en las relaciones de poder entre profesor y alumno, que debía llevarnos a conseguir alumnos con más poder de control dentro del aula, y el diálogo que había de establecerse entre alumno y profesor.

En el caso de la autonomía del profesor, la reflexión es acerca de su práctica docente y viene dada por la continua búsqueda de respuestas para buscar soluciones a los problemas que, de manera inevitable, surgen en situaciones de enseñanza-aprendizaje (Shaw, 2008). El empoderamiento del profesor no se refiere a que este asuma el control total del aula, como ocurría en el aula tradicional, sino a que posea libertad e independencia. A través de la práctica reflexiva mencionada como primer principio, enseñar se convierte en investigar e investigar se convierte en una manera de enseñar. En este sentido, la autonomía del profesor "no es un atributo que se posee, sino una construcción permanente en una práctica de relaciones" (Contreras, 1997, p.272). Los profesores se ven implicados en un proceso de autonomización que les concede más poder para asumir el control de su práctica docente (Vieira, 1997).

Al intentar definir la autonomía del profesor, no solo nos encontramos con los mismos rasgos que definen la autonomía del alumno, sino que es complicado tratar de definir cualquiera de las dos de manera independiente puesto que deben, necesariamente, relacionarse entre sí. La autonomía del profesor no es solo parte del desarrollo docente sino una forma de conseguir autonomía en el alumnado (Manzano, 2018). Esta relación entre ambos constructos puede plantearse como relación de simbiosis o interdependencia, como propone Smith en la cita anterior, o de dependencia como planteaba Little. Este afirmaba entonces que la autonomía del alumno depende de la autonomía del profesor:

It is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner. In determining the initiatives, they take in their classrooms, teachers must be able to apply to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning. (Little, 1999, p. 175)

Little plantea la autonomía del profesor desde dos perspectivas. En primer lugar, es necesario que el profesor sepa lo que significa ser un alumno autónomo; es decir; es importante que el profesor haya sido un estudiante autónomo él mismo o haya recibido formación al respecto. Además, debe ser capaz de reproducir el proceso en su práctica docente. Se plantea así la idea de que exista capacitación profesional para los futuros profesores en este sentido dentro de sus titulaciones universitarias o durante su periodo de prácticas (Han, 2017).

Además de la práctica reflexiva y del empoderamiento, Ashwell (2001) comenta también que es importante que, además del esencial diálogo con el alumno, exista diálogo con otros profesionales que estén también embarcados en la promoción de autonomía. Vieira (1999, p. 25) enfatiza la importancia del aspecto social en la autonomía del profesor y propone que la colaboración entre compañeros puede ayudar en el desarrollo de la autonomía. Kohonen (2003, p. 148), a su vez, se refiere a esta colaboración entre profesores como “professional interaction for growth”.

Podríamos establecer un paralelismo entre la definición de referencia de Holec de alumnos autónomos como aquellos “who take responsibility for their own learning” (1981, p. 3) y la que hacen de Vries y Kohlberg (1987) del profesor autónomo. Estos autores definen al profesor autónomo como aquel que sabe qué hacer y por qué, que sabe cómo piensan los alumnos y cómo intervenir para promover el aprendizaje constructivo. En otras palabras, podría decirse que el profesor autónomo es aquel who takes responsibility for their own teaching, entendiendo el asumir responsabilidad como el tener, tanto la capacidad como la libertad para hacerlo.

Vemos, por tanto, como el profesor que busca fomentar autonomía en sus alumnos debe, no solo redefinir su rol, sino además ser autónomo él mismo en su práctica docente. De hecho, el término autonomía del profesor se utiliza en muchas ocasiones como sinónimo de capacidad para promover la autonomía del alumno. En este sentido, es posible establecer algunos preceptos generales a tener en cuenta en la formación de profesores que buscan una pedagogía para la autonomía en sus clases y que concluyen en el desarrollo de la autonomía del propio profesor (Smith y Erdogan, 2008). Es decir, la búsqueda de la promoción de la autonomía del alumno nos lleva a encontrar la autonomía del profesor. En otras palabras, la autonomía del profesor se puede desarrollar en simbiosis con la implicación en una pedagogía para la autonomía (Smith, 2003).

Smith y Erdogan (2008, p. 86) mencionan varios de estos preceptos. En primer lugar, parece ser que intentar convencer a los profesores del valor de la autonomía del alumno de manera abstracta es insuficiente. Consecuentemente, es necesario centrarse primero en el desarrollo de alguna de las dimensiones de la autonomía del profesor. El posibilitar que los profesores experimenten distintas formas de promover la autonomía dentro del aula, a través de proyectos

de investigación o en un contexto en el que otros profesores trabajen también en este ámbito, resulta especialmente fructífero.

Sin embargo, a pesar de que fomentar la autonomía del alumno puede conducirnos a desarrollar la del profesor, y a que ambas ideas comparten características, no son sinónimos. Se trata más bien de que ciertas dimensiones de la autonomía del profesor son necesarias para promover la del alumno. Además, la autonomía del profesor es un objetivo en sí misma y puede desarrollarse de manera aislada. La autonomía del profesor puede considerarse el motor que guía el desarrollo profesional de por vida (Smith y Erdogan, 2008, p. 85). Aparece como un beneficio en sí misma, independientemente de si va ligada a una pedagogía para la autonomía o no.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo, se ha ofrecido una breve aproximación al concepto de autonomía centrada en su aplicación al aprendizaje. Como ha podido observarse, la idea de autonomía resulta muy compleja y existen diversas interpretaciones sobre la misma. En general, las definiciones de autonomía del alumno refieren a la idea de responsabilidad sobre el proceso, de asumir el control y de tomar decisiones. Además, es importante el carácter social implícito en el concepto; es decir, las relaciones con el grupo, con los compañeros, así como con el profesor son fundamentales.

Para ayudar a que los alumnos consigan autonomía es necesario que cambien las relaciones de poder y control dentro del aula; por eso profesores y alumnos deben adoptar un rol diferente al que venían teniendo dentro del aula tradicional. Es esencial que el profesorado que persiga la promoción de autonomía dentro de sus aulas adopte un rol diferente al que se daba en el aula tradicional: que promueva el diálogo y la toma conjunta de decisiones, que ayude a sus alumnos a ser reflexivos y que se replantee el control dentro del aula desde una perspectiva diferente.

En resumen, el requisito esencial para poder promover la autonomía en el aula es que el profesor llegue a ser, él mismo, autónomo. Una vez que lo consiga, debe emprender el camino que va de profesor de transmisión a profesor de interpretación, desarrollando la competencia y confianza necesarias para ello. Como hemos visto, no se trata de un camino sencillo ni en línea recta, pero, los resultados serán muy positivos y contribuirán a que los alumnos aprendan mejor.

Referencias Bibliográficas

- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom and responsibility. En P. Benson, & S. Toogood, *Learner Autonomy 7: Challenges, Research and Practice* (págs. 111-135). Dublin: Authentik.
- Ashwell, T. e. (2001). The Shizuoka Definition. *2001 CUE Conference*. Shizuoka.
- Auerbach, E. (2007). Necessary Contradictions and Beyond. En A. Barfield, & S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education* (págs. 84-92). New York: Palgrave Macmillan.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Bartfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., Robertson, M. (2001). Exploring and defining teacher autonomy: A collaborative discussion. *Developing*

- Autonomy, Proceedings of the College and University Educators* (págs. 217-222). Tokyo: The Japan association for Language Teaching.
- Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered teaching and learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 35-40.
- Boud, D. (1988). Towards student responsibility for learning. En D. B. (ed), *Developing Student Autonomy in Learning* (págs. 21-38). London: Kogan Page.
- Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 89-112.
- Breen, M., y Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. En P. Benson, y P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning* (págs. 132-149). Harlow: Adison Wesley Longman.
- Camilleri, G. (2000). *Learner Autonomy: The teacher's views*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Carrol, M., y Cotteral, Sara. (2007). Narrative, Struggle, Reflection and Autonomy. En A. Barfield, y S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education* (págs. 156-165). New York: Palgrave Macmillan.
- Cohen, E. (1994). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Contreras, J. D. (1997). La autonomía del profesorado. Ediciones Morata.
- Cotteral, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them. *System*, 593-613.
- Cotteral, S., y Crabbe, D. (2008). Learners talking: from problem to solution. En H. Reinders, y T. Lamb, *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* (págs. 125-141). Amsterdam: John Bejamins Publishing Company.
- DeVries, R., y Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education*. New York: Longman.
- Dewey, J. (1966). *Lectures in the philosophy of education, 1899*. Random House.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gandhimathi, S. N. S., y Devi, A. (2016). Learner autonomy and motivation-a literature review. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(3), 80-83.
- Hafner, C., Young, J., y Fisher, D. (2007). Shifting Hands: Supporting teachers in Facilitating Independent Learning. En A. Barfield, y S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Education* (págs. 196-208). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Han, L. (2017). The Connotations of Language Teacher Autonomy. *English Language Teaching*, 10(10), 134-139.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- Kohonen, V. (2003). Students autonomy and the teacher's professional growth: fostering a collegial school culture in language teacher education. En D. Little, E. Ushioda, y J. Ridley, *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (págs. 147-159). Dublin: Authentik.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 175-182.
- Little, D. (2007). Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. En A. Barfield, y S. H. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education* (págs. 1-13). New York: Palgrave MacMillan.
- Manzano Vazquez, B. (2015). Pedagogy for autonomy in FLT: An exploratory analysis on its implementation through case studies.
- Percy, K., & Ramsden, P. (1980). Independent Study: Two examples from English higher education. Society for research into higher education.
- Potts. (1981). One-to-one learning. En D. Boud, *Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Powell, J. (1981). Moving towards independent learning. En D. Boud, *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Rogers, C. R. (1983). Freedom to Learn for the 80s (2nd). Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Rousseau, J. J. (1982). Emilio (Vol. 33). Edaf.
- Shaw, J. (2008). Teachers working together. Learner and teacher autonomy: Concepts realities and responses, 187-203.
- Smith, R. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 43-44.
- Smith, R. (2003). Teacher Education for teacher-learner autonomy. *Symposium for Language Teachers Educators: Papers from Three IALS Symposia* (págs. (CD-ROM)). Edimburgo: IALS, Universidad de Edimburgo.
- Smith, R., y Erdogan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses, 83-102.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method: Some psychological perspectives on Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. En S. Cotteral, y D. Grabbe, *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Trebbi, T. (2008). Freedom- prerequisite for language autonomy? En T. Lamb, y H. Reinders, *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses* (págs. 33-46). Amsterdam: John Benjamins.
- Underhill, A. (1992). The role of groups in developing teacher self-awareness. *ELT Journal* 46, 71-80.
- Vera Batista, J. L. (2004). Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lengua y Literatura*. Santiago de Compostela: International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones, S.L.
- Viera, F. (2007). Teacher development through Inquiry: Getting started. En A. Barfield, y S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation* (págs. 15-30). New York: Palgrave MacMillan.

- Vieira, F. (2020). Pedagogy of Experience in Teacher Education for Learner and Teacher Autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 143-158.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous learning? En P. Benson, y P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning* (págs. 112-120). London: Longman.
- Wang, M. C. y Peverley, ST (1986) The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*. Ü, 370-404.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhoulin, R. (2007). Learners beliefs about self-regulation: adressing autonomy in the Chinese ELT context. En P. Benson, *Teacher and learner perspectives* (págs. 61-84). Dublin: Ireland.