

Sobre la importancia de la autonomía del asesor en el sistema educativo

Mónica Sánchez González
Universidad de Oviedo

Existen hoy en día muchos y variados tipos de asesoramiento, y todos ellos tienen en común la atención individualizada a una persona o entidad. Sin embargo, los cometidos del asesoramiento en la educación difieren bastante de otros ámbitos como el comercial, el financiero, el matrimonial, el clínico o el de atención al cliente. El alumno no es un paciente ni un cliente; el principal objetivo no es resolver un trámite administrativo ni un problema personal o una crisis existencial, sino fomentar la autonomía del asesorado

en general y en este caso específico en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en adelante DLE). A diferencia de los otros, la función del asesor en este ámbito se deriva de las funciones del profesor y, por lo tanto, el punto de partida de este artículo debe ser la autonomía docente.

A pesar de la notable cantidad de estudios publicados sobre la cuestión de la autonomía del profesor, hay autores que todavía hacen referencia a la opacidad del término (Usma 2007) o a los escasos intentos de especificar su significado o posibles significados (Smith 2001) dentro de la investigación existente. Se habla en general de tres ámbitos en el empleo del concepto “autonomía del profesor” en la DLE (véase por ejemplo Smith 2001; Usma 2007): 1. “autonomía del profesor como aprendiz” (“teacher-as-learner autonomy” en palabras de Vieira (2007), alguien quien aprende cómo enseñar), 2. autonomía del profesor como profesor (“teacher-as-teacher autonomy” para Vieira (*ibid.*), alguien quien enseña cómo aprender) y 3. autonomía institucional. Estas tres manifestaciones de la autonomía del profesor deberían cumplirse según Smith (2001: 5) de cara a fomentar la autonomía del alumnado.

La mayor parte de las definiciones de autonomía del profesor hacen referencia a una o dos de las dimensiones a las que nos acabamos de referir, pero no a todas; Usma señala además (2007: 20) la ausencia de estudios sobre la autonomía docente que analicen la relación entre la adquisición y el ejercicio de la autonomía por parte del profesor y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, que sería relacionar los dos primeros aspectos de la autonomía del profesor mencionados arriba. También son escasas las definiciones que interrelacionan las tres dimensiones de la autonomía del profesor; a continuación nos referiremos a algunas de ellas.

Usma, por ejemplo, concibe la autonomía del profesor como “the perceived and actual capacity to exercise control over teaching and assessment, curriculum development, school functioning, or professional development matters, within the limits of the educational goals accepted by the school community” (*ibid.*: 27). Otra definición destacable del término es la de Jiménez Raya, Lamb y Vieira; para estos autores, el concepto constituye “the competence to develop as self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez Raya et al. 2007: 1). Ambas definiciones hacen referencia a los tres ámbitos donde se suele emplear el término autonomía del profesor, si bien la primera se centra más en la autonomía institucional, mientras que la segunda destaca la autonomía personal, de forma similar a definiciones previas de autonomía del aprendiz, y hace alusión además a la transferencia de la capacidad autónoma a otros entornos.

La definición de autonomía personal propuesta por Sánchez González (2006: 161-164) pretende servir para todos los casos de autonomía personal sea cual sea su ámbito de aplicación, así que sería válida igualmente para el profesor: “Autonomie ist nach unserer Definition als eine Fähigkeit zu

Resumen:

La presente contribución aborda la autonomía del asesor a través de los tres ámbitos donde se suele tratar en la investigación sobre la autonomía del profesor (como aprendiz, como profesor y en relación con las instituciones). Se muestran las capacidades que es necesario adquirir, puesto que con la falta de apoyo institucional al asesoramiento es imprescindible un alto grado de autonomía personal del asesor para poder apoyar la autonomía del alumnado dentro de las instituciones.

Palabras clave: Autonomía personal, autonomía del profesor, autonomía del asesor, autonomía alumnado, autonomía de las instituciones, Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Tandem

Zusammenfassung:

Der folgende Beitrag beschreibt die Autonomie des Beraters über die Bereiche, die üblicherweise in der Forschung zur Autonomie des Lehrpersonals behandelt werden (der Lehrer als Lerner, als Lehrer und im institutionellen Kontext). Es werden die verschiedenen Fähigkeiten aufgezeigt, deren Erwerb nötig ist, weil die mangelnde institutionelle Unterstützung einen hohen Grad persönlicher Autonomie unabdingbar macht, damit die Autonomie des Lerners innerhalb der Institutionen unterstützt werden kann

Schlüsselwörter: Persönliche Autonomie; Autonomie des Lehrpersonals, Autonomie des Beraters, Autonomie des Lerners, Autonomie der Institutionen; Fremdsprachendidaktik; Tandem

verstehen, die teils angeboren ist, teils erworben wird. Sie ist graduell, nicht permanent, übertragbar, eingebettet in eine bestimmte soziale Realität, von der sie ständig beeinflusst wird, und in ihrer Vollständigkeit unerreichbar“ (Sánchez González 2007: 227). Esta interpretación se centra en la autonomía personal y en cómo se desarrolla, pero contiene también la relación recíproca comunicativa de la persona con su entorno social y cultural concreto. Si aplicamos esta definición al caso del profesor, se puede decir que tiene, al igual que la autonomía en general, una faceta personal y otra social. En lo personal se muestra en la capacidad del profesor de ampliar y mantener la autonomía innata y adquirida en sus propios contextos biográficos de aprendizaje (familiar, escolar, universitario y profesional). En lo social, el grado de autonomía profesional adquirida se manifiesta tanto en la comunicación con superiores, compañeros, padres y alumnos como en la interpretación, aplicación, uso y -en su caso- elaboración de directrices educativas, planes de estudios, programaciones y materiales educativos, en la arquitectura y los recursos educativos por un lado y en el entorno socioeducativo y político dado por otro.

En la estructura de la presente contribución seguiremos los tres campos de investigación establecidos:

1. La autonomía del profesor como aprendiz, su autonomía personal, que denominaremos “autonomía del profesor hacia sí mismo”.
2. La autonomía del profesor como profesor, la manera de fomentar la autonomía de los alumnos en el ejercicio de su profesión, que llamaremos “autonomía del profesor hacia su alumnado”
3. La autonomía institucional del profesor, que

denominaremos “autonomía del profesor hacia las instituciones educativas”.

A pesar de seguir la lógica de la investigación, esta división no nos parece la más coherente en cuanto a contenidos: en primer lugar, es evidente que la autonomía del profesor como aprendiz tiene una faceta principalmente institucional, porque en el caso ideal el profesor debería mejorar sus capacidades de profesor que aprende a transmitir autonomía dentro de las instituciones educativas. Por tanto, el profesor no solamente tiene que defender su autonomía frente a las instituciones educativas, sino que a menudo también la suele adquirir a través de ellas.

Desde la lógica de nuestra definición de autonomía, además, la distinción entre la autonomía del profesor hacia el alumno y hacia la institución tampoco es la más conveniente por dos razones:

- En la relación con los demás, la autonomía se muestra en la comunicación con superiores, compañeros, padres y alumnos. Es decir, al igual que Jiménez Raya, Lamb y Vieira (2007) y Smith (2001), incluimos a los compañeros y también a los padres (hasta el instituto), y por ello nos parecería más coherente estructurar el tema de una manera transversal. El mero hecho de distinguir entre autonomía hacia la institución y hacia el alumno ya refleja una cierta reflexión jerárquica con una autonomía limitada del propio investigador. Exigir libertad de control por parte de las instituciones y pensar al mismo tiempo en la autonomía del alumno en términos de control parece algo incoherente desde la perspectiva de una misma definición de autonomía personal para todos.

- En general, el poder y el control de la institución no se manifiestan en una comunicación recíproca, sino más bien de manera unidireccional en directrices educativas, planes de estudios, programaciones y materiales educativos en el entorno cultural, social y político concreto del sistema educativo en el cual trabaja el profesor o asesor. Aquí el profesor funciona como una especie de bisagra que transmite de forma más o menos autónoma lo que el Estado (sea democrático o no) prescribe, y lo que determine el ambiente en clase es por tanto una cuestión de interpretación y creatividad en la transmisión de estas prescripciones. Sin embargo, para no contraponer nuestro razonamiento a las corrientes de la investigación seguiremos en la estructura del artículo los tres aspectos mencionados, y volveremos al final a la lógica de nuestra definición para concluir con sus efectos en la descripción de la autonomía del asesor.¹

La autonomía del profesor/asesor hacia sí mismo

No resulta sencillo imaginarnos a un profesor poco autónomo que sea consciente del valor de la autonomía, intente promoverla en el alumno y lo haga con éxito. Por ello es fundamental su predisposición y currículum personal hacia la adquisición y ampliación de las competencias necesarias. La propia autonomía del profesor, así lo señala Usma (2007: 19), ha de ser fomentada en lugar de estar esencialmente fijada en la conexión entre profesor y autonomía del estudiante, algo que ha limitado la atención de la investigación a un reducido aspecto de este amplio constructo. Hay varios autores que insisten -igual que nosotros en nuestra definición general de autonomía personal- en que la gradualidad de la autonomía lógicamente también es válida para el profesor, y en que “teacher autonomy is not an omnipresent attribute of certain teachers; it manifests itself differently in every teacher, and at the same time, every teacher perceives and exercises his/her professional autonomy across different domains in different ways” (ibid.: 23). En este sentido, no podemos decir que un profesor o un asesor es autónomo, sino que posee cierto grado de autonomía en cada uno de los tres aspectos tratados. El grado de autonomía adquirido puede aumentar o disminuir, y una vez obtenido se hace transferible a otros ámbitos. Por lo tanto, la autonomía del profesor como aprendiz tampoco se ejerce únicamente en un campo; se refiere en lo profesional al proceso de ampliación de autonomía en la DLE, a cuestiones pedagógicas, de la lengua meta, o al uso de los medios de comunicación.

Jiménez Raya y Vieira (2015) también hacen referencia a la condición cambiante de la autonomía del profesor, y tampoco la conciben como un concepto absoluto, sino como un continuum. Smith (2001: 7) señala incluso que un grado absoluto de autonomía del profesor, además de imposible, puede no ser aconsejable; los límites son necesarios entre otras cosas para prevenir abusos que podrían tener un efecto contraproducente en la enseñanza.

Aunque la autonomía personal del profesor se haya debatido ya desde hace un siglo, podemos afirmar que la concepción del profesor como aprendiz sigue siendo el aspecto que menos extensamente se ha tratado, lo que se explica en parte por el hecho de que varias de las definiciones establecidas de autonomía en la DLE parten del proceso de aprendizaje de lenguas y no de la autonomía personal del profesor o del aprendiz. En el Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL), en la Universidad de Nancy, se impulsó entre otras cosas el concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como la diferenciación del papel del profesor con la importante función del asesor, pero al mismo tiempo se delimitó la futura investigación de la autonomía a través de la definición de Holec (1980), tal y como señala Koch (2013: 28), que no explica el desarrollo de la autonomía personal, sino que aborda las capacidades pedagógicas que una persona ya autónoma debe haber adquirido. Hoy en día se tiene constancia de que el saber es inagotable y de que el aprendizaje permanente es una realidad tanto para el alumno como para el docente. El profesor ya no es la autoridad suprema del saber, sino que sus opiniones son contrastadas con otras fuentes de información, y puede aprender de forma constante, también de sus alumnos. La idea del *life-long learning* está bastante asumida en la Unión Europea, y se ofrecen continuamente cursos de formación en todo tipo de contenidos, métodos pedagógicos y adaptación a nuevos decretos, si bien la autonomía a todos los niveles educativos sigue sin ser un tema predominante. La cuestión de la función del profesor como coaprendiz debería ser tema explícito de la formación didáctica, tanto teórica como práctica, para todos los futuros profesores. De esta forma, la autonomía personal del profesor como aprendiz se vincula a su autonomía institucional.

Smith denomina a la función del profesor como aprendiz “teacher-learner autonomy” y la define como “the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others” (Smith 2001: 1). Esto lleva implícito, además de un aprendizaje permanente, el establecimiento de una relación de interdependencia con los propios alumnos y con otros compañeros de profesión. Smith destaca la

multidimensionalidad e importancia de la autonomía del profesor asociada al desarrollo profesional. Así también, la función de “language learner” propuesta por Cohen (1998: 100-01) incluye una necesaria empatía por parte del profesor hacia los problemas a los que ha de hacer frente el alumno cuando está aprendiendo la L2. Vemos que los tres aspectos de la autonomía del profesor están entrelazados; también para el profesor es imposible hacerse más autónomo sin relacionarse con los demás.

La interdependencia alumno-alumno y alumno-profesor es asimismo fundamental para Esch y St. John, puesto que esta “enables both the teacher and the learner to make explicit the subjective and often subconscious ways in which we learn how to communicate in a particular foreign language” (Esch y St. John 2003: 69). Breen y Mann, por su parte, no solo juzgan como esencial esta competencia del profesor, sino sobre todo que este la ejerce de forma consciente: “This awareness includes a critical sense of when I am able to act autonomously and when I am not able to; to know what beliefs I hold about teaching and learning, and to know how my own biography as a learner and a teacher has shaped my current assumptions, perceptions and practices in the classroom” (Breen y Mann 1997: 145).

El desarrollo de esta capacidad requiere una formación del profesorado adecuada dirigida a la autonomía, así como una sensibilización por parte de los futuros profesores hacia una pedagogía de la autonomía. En este contexto no tiene sentido que el futuro profesor “aprenda” la autonomía en clases frontales -si la práctica contradice al contenido resulta muy complicado para los futuros profesores cambiar del modelo tradicional a uno que active la autonomía-. Nos deberíamos preguntar si los programas educativos dan poder a dichos futuros profesionales de la enseñanza para convertirse en agentes de transformación personal y social (Vieira y Marques 2002: 2). Esto llevaría implícito el desarrollo de un punto de vista crítico sobre la enseñanza, que es uno de los cuatro aspectos clave de la autonomía del profesor según Jiménez Raya, Lamb y Vieira (2007: 52-54). Acortar la distancia entre la realidad (lo que es) y nuestro ideal (lo que debería ser) constituye, en palabras de Jiménez Raya, el desarrollo de nuestra capacidad profesional como docentes; el profesor debería buscar espacios de maniobra dentro del contexto pedagógico para el desarrollo de su autonomía profesional (ibid.; Jiménez Raya y Vieira 2015). Sin embargo, hay que señalar que incluso para los más adeptos a la autonomía el margen de acción queda limitado; los planes de estudio actuales siguen siendo rígidos y apenas dan cabida a que el profesor plantee sus clases en función de sus líneas de investigación, sino que tiene que

ceñirse a lo ya establecido, a diferencia de lo que sucede en países como Alemania, donde los planes de estudio varían de un semestre a otro en función de los intereses tanto del profesorado como del alumnado, algo que da sentido a la libertad de cátedra promovida por Wilhelm von Humboldt. Todos los temas mencionados influyen igualmente en la cuestión de la autonomía personal del asesor. Frente a la institución el asesor tiene el derecho y la obligación de desarrollar su autonomía, y debería intentar conscientemente que prevaleciera y se expandiera incluso sin formaciones al respecto. Pero las posibilidades de formarse como asesor en el aprendizaje de lenguas no abundan; en el ámbito europeo se limitan a escasos másteres y conferencias que sí se repiten con cierta regularidad.

Frente al alumno, el asesor debería intentar no influir demasiado con sus conocimientos y opiniones para que encuentre así su propio camino, tarea que sigue siendo sumamente complicada por la dificultad de abstraerse de la propia cultura y convicciones. Esto empieza ya en lo más básico con la cuestión del significado del término “autonomía”. Koch (2013) demostró que el debate sobre autonomía (y la cuestión de si es un concepto global, intercultural) sigue estando muy influido por ideas de la Ilustración europea que no convergen con las nociones de autonomía en otras partes del mundo. Además existen muy diferentes concepciones del asesoramiento que implican un tratamiento muy diferente del asesorado. El debate actual radica en si realmente le sirve al alumno que el asesor le imponga su idea de autonomía al tiempo que insiste en desarrollar el tipo de asesoramiento que le convence, o si tendría que adaptarse a los requerimientos del asesorado. En lo concreto significa que el asesor, cada vez que el alumno le pide un consejo o demuestra una actitud que él mismo considera errónea, tiene que dar un paso atrás y mostrar el grado de su propia autonomía. Ha de sopesar si a) le ofrece una solución, b) le hace una oferta de varias opciones para probar y escoger finalmente la que más le convenga, o c) intenta impulsar una reflexión del asesorado con una pregunta abierta para que él mismo llegue a su propia solución, incluso si el asesor no está conforme con ella.

En el fondo hasta hoy es válida para la autonomía lo que ya dijo Rosa Luxemburg sobre la libertad: el límite de la autonomía propia siempre será la autonomía del otro. Para poder hacerlo hacen falta conocimientos sobre ciertos métodos, el grado de autonomía del alumno y las propias convicciones profesionales, como bien señalaban Breen y Mann. Ningún profesor es más autónomo porque si una vez que cambia al rol del asesor, si bien el deseo de diversificar el papel del profesor y la disposición de dedicarle esfuerzo

y trabajo a menudo no remunerado ya indica una actitud válida para ampliar su propia autonomía como profesor y asesor. Pero además de eso hace falta sensibilidad, empatía y experiencia para ver hasta dónde podemos y debemos pedir al asesorado que encuentre su propia solución, si le tenemos que ofrecer opciones o si la situación requiere un consejo directo.

Concluimos las reflexiones sobre la autonomía del profesor como aprendiz enumerando diez competencias dirigidas a practicar, preservar y ampliar la autonomía propia del asesor:

1. saber distanciarse (temporalmente) de la función de profesor,
2. darse cuenta de que gran parte de lo que se hace tiene que ver con el papel en sí, no con la competencia,
3. tener en cuenta el desnivel de poder y el efecto en la conversación de la situación institucional, la jerarquía entre asesor y asesorado y eventualmente el hecho de que también se es profesor del asesorado,
4. abstraerse al máximo de las propias opiniones y convicciones,
5. observarse y evaluarse a sí mismo en el papel de asesor,
6. estar dispuesto a dejarse sorprender y a aprender del asesorado,
7. aprovechar la experiencia de los compañeros y colaborar con ellos,
8. tomar parte en formaciones y conferencias al respecto,
9. incorporar los últimos resultados de la investigación a la propia práctica,
10. ampliar conscientemente la autonomía como profesor por iniciativa propia.

La autonomía del profesor/asesor hacia su alumnado

La promoción de la autonomía del alumno ha sido el objetivo principal al que se han dirigido los cambios en la función docente, no solamente durante las últimas décadas sino durante toda la historia de la pedagogía. Ya en el siglo XVII Comenio había esbozado la necesidad de cambio en la figura del docente hacia alguien que promoviera la experiencia, pero fue sobre todo a partir de principios del siglo XX cuando la idea siguió avanzando en los debates pedagógicos y mediante proyectos singulares que se realizaron en su mayor parte fuera de la escuela pública.

La cuestión del profesor como impulsor de la autonomía del alumno y de la suya propia está presente en las pautas fundamentales que propone Voller (1997) a las que

según él ha de atenerse todo profesor, tanto si concibe la autonomía como un derecho o como un objetivo distante. Si bien la autonomía docente tiene un valor en sí misma, se puede establecer entre ambas capacidades una relación de interdependencia, tal y como afirman autores como Smith (2001: 7) cuando señalan que “teacher autonomy necessarily involves interdependence, or ‘relatedness’; not just individualism” (énfasis en el original), sobre todo porque las acciones de los profesores deben optimizar el aprendizaje de los alumnos.

Vieira y Marques (2002) también consideran que hablar de la autonomía del profesor carece de sentido sin una concepción de enseñanza que acomode el desarrollo de la autonomía del aprendiz: “[...] teacher autonomy and learner autonomy can be seen as two sides of the same coin, the development of the former leading to the development of the latter, and vice versa. Only then, in our view, can education become a space for personal and social reconstruction” (ibid.: 5). Little (1991: 22) también relaciona ambas capacidades autónomas, si bien no las considera un proceso recíproco, sino que en su opinión la autonomía docente es una precondition para la autonomía del alumnado. Little (1995) considera fundamental contar con docentes autónomos para fomentar la autonomía del alumnado, aunque esto habría que matizarlo, ya que al tratarse de una capacidad gradual e inalcanzable en su totalidad, los docentes a los que se refiere Little serían más bien “docentes con un alto grado de autonomía”. En realidad ambas concepciones tienen sentido: parece indiscutible la adquisición previa de autonomía por parte del docente para poder fomentar esta aptitud entre su alumnado, si bien esto no es excluyente; y al tiempo que el docente promueve esta capacidad, continúa intensificando su propia autonomía. Este sería, pues, el enlace entre las dos capacidades autónomas (véase Koch y Sánchez González 2008).

Tal y como hemos visto, desde un punto de vista histórico la autonomía del profesor hacia el alumno siempre estuvo relacionada con la exigencia de que el docente cumpliera otras funciones que las tradicionales, algo retomado para nuestro campo en el CRAPEL a partir de los años setenta. Koch y Sánchez González (ibid.: 8-9; véase también Sánchez González 2006: 235-236) resumen en un esquema las distintas designaciones del término “profesor” más recurrentes en la bibliografía, que englobarían, según estos autores, otras denominaciones: “facilitador, fuente, observador, evaluador, coaprendiz, coordinador, mediador cultural y asesor”.

El asesor necesitaría desempeñar a priori todas estas

funciones, que irá transfiriendo al alumno poco a poco en función de que este vaya asumiendo más y más control. Puede ser que al alumno poco autónomo le venga mejor la función de profesor con todas sus funciones, sobre todo al principio. Un profesor que cumpla los criterios de autonomía a nivel personal como profesor y también como aprendiz tal como vimos en el punto anterior tiene más posibilidades de ser un buen asesor. El asesor debe aprender en qué momento ha de transferir el control en cada caso, y se ha de adaptar a la individualidad de cada uno de los alumnos. Saber ceder control y responsabilidad en su justa medida es el principal reto tanto del profesor como del asesor que quiera facilitarle al alumno/asesorado la responsabilidad de hacerse con su propio aprendizaje. Pero en comparación con el profesor, el asesor no tiene que transmitir conocimientos o capacidades, sino que ha de aprender a permanecer en silencio y escuchar. El asesor solamente debería dar un consejo u ofrecer al asesorado diferentes opciones si se da cuenta de que este no es capaz de dar el siguiente paso por sí solo. Si el asesorado no sabe reflexionar sobre su aprendizaje y es probable que interrumpa el asesoramiento si no recibe una respuesta concreta, hay que dársela antes de avanzar. El asesor ha de tener en cuenta que tan perjudicial puede ser darle a un alumno demasiada autonomía cuando aún no está preparado como al revés, ya que tanto el exceso como la falta de control pueden influir de forma negativa en su motivación (Koch y Sánchez González 2014).

En la inclusión de la figura del asesor en los cursos tándem entre la Ruhr-Universität Bochum y la Universidad de Oviedo se puede observar cómo cambió el rol del asesor a partir de la investigación acerca de la autonomía para ayudar a los participantes individualmente a optimizar su trabajo autónomo en tándem (véase Sánchez González 2006). En estos cursos ya se vio pronto que el hecho de que profesor y asesor coincidieran en muchos casos en la misma persona puede provocar un "Rollenkonflikt" al que hacen referencia algunos autores (Brammerts et al. 2001: 56), que tiene lugar tanto cuando el asesor/profesor impone objetivos y establece métodos y contenidos, como cuando el aprendiz espera que sea el propio asesor el que lleve a cabo este cometido. Desde que se celebraron por primera vez en 1984 los cursos intensivos tándem español-alemán entre estas dos universidades, los asesores demostraron su autonomía modificando el tándem de forma constante según el estado actual de la investigación. Mientras que al principio se hacía el tándem en relación con las clases, practicando temas anteriormente introducidos, más adelante estas dejaron de impartirse y se pasó a trabajar con tareas específicamente

elaboradas que las parejas tenían que resolver de manera autónoma. Hoy los estudiantes reciben un conjunto de impulsos que dan pie a un único tipo de conversación y que ya no son textos, sino imágenes, cuadros, estadísticas, etcétera, que permiten un trabajo muy individual.

Igualmente se pasó de un tipo de asesoramiento obligatorio bastante dirigido, donde el asesor corregía al asesorado su pronunciación y su forma de trabajar en tándem, a un asesoramiento libre, donde se intenta despertar únicamente la autorreflexión del alumno. Estos cambios reflejan el desarrollo de la investigación acerca de la autonomía y por lo tanto el cambio de las tareas del asesor para conseguir mayor autonomía del asesorado. Así, durante las últimas décadas, el papel del asesoramiento se ha transformado de un profesor que había ampliado sus funciones hacia un asesoramiento voluntario donde no se dan consejos y se busca promover la solución del propio asesorado. La investigación, sin embargo, ha demostrado últimamente (Koch 2013) que el asesor no favorece en absoluto al alumno si convierte su asesoramiento en la defensa de un "estilo puro" del asesoramiento que más le convence. Sobre todo en contextos interculturales se tiene que tener en cuenta la biografía educativa del asesorado, que puede no entender cuando le piden una reflexión acerca de su aprendizaje, porque tiene un concepto de autonomía más relacionado con responsabilidades sociales que con la elección de opciones y su justificación.

Concluimos el apartado como el anterior con diez competencias para fomentar la autonomía del profesor hacia el alumno:

1. determinar en entrevistas o cuestionarios sobre la biografía de aprendizaje del asesorado cuál es su grado y su concepto de autonomía,
2. según el concepto y el grado de autonomía tantear la necesidad de dar consejos, opciones o solamente incentivar una reflexión propia,
3. evitar darle al estudiante *ready-mades*, soluciones listas para consumir,
4. formular preguntas abiertas y escuchar,
5. facultar al asesorado para que él mismo pueda utilizar el rol del observador,
6. prestar atención a las teorías subjetivas del asesorado,
7. relacionarse con él con la misma altura de miras,
8. aprender a permanecer en silencio y no dar la visión de experto,
9. ayudar a estructurar el aprendizaje del asesorado,
10. ayudar a formular objetivos concretos y alcanzables.

La autonomía del profesor/asesor hacia las instituciones

Como vimos al principio, en lo social el grado de autonomía profesional adquirida se muestra por un lado en la comunicación directa con superiores, compañeros, padres y alumnos; por otro, se manifiesta tanto en la interpretación, aplicación, uso y (en su caso) elaboración de directrices educacionales, planes de estudios, programaciones y materiales formativos en la arquitectura pedagógica y con los recursos educativos disponibles, como en el entorno administrativo, socioeducativo y político dado. Una vez que se consiguió acabar con la educación como un privilegio únicamente al alcance de la sociedad más próspera, y que el Estado se hiciera cargo de una educación pública para todos, empezó a preocupar la cuestión de a qué patrones e influencias seguía el Estado, ya fueran religiosos, militares, políticos o capitalistas. Especialmente en el estado totalitario se utilizó la educación como adoctrinamiento, pero no por ello perdió importancia el tema en estados democráticos. Con la cantidad de mecanismos de poder escondidos que nos dificultan el hacernos más autónomos (Meyer-Drawe 2000), este sigue siendo un tema pendiente, incluso mucho más complejo de abordar.

El concepto de autonomía del profesor en el sentido de derecho a la libertad (institucional) respecto de un control exterior ya era defendido por los pedagogos reformistas de comienzos del siglo XX (véase Sánchez González 2006). Sin embargo, la autonomía institucional del docente no tiene sentido sin una estructura que le permita ponerla en práctica sin oposición externa. Así, la autonomía pedagógica habría de extenderse hacia las instituciones, algo que daría como resultado varias décadas después la autonomía de la que gozan hoy en día las escuelas y otros organismos educativos. Aun así, las continuas reformas educativas en países como España demuestran que todavía hace falta un amplio consenso democrático para terminar con los constantes vaivenes de la influencia política en el sistema escolar y universitario.

Una vez conseguida cierta autonomía en los sistemas educativos, la atención se torna de nuevo hacia la autonomía del profesor frente a la institución, cuestiones estrechamente relacionadas. Para muchos autores la autonomía institucional de que goza el profesor sigue siendo insuficiente. Contreras (1997: 18-19) critica la falta de autonomía docente con respecto a las políticas educacionales, lo que puede llevar al profesor a independizarse de estudiantes y padres y excluirlos de las decisiones educacionales que los afectan. Según él, la escasa autonomía institucional del profesor se reduce ya a una "autonomía ilusoria" (ibid.: 11). Entre los límites externos se cuentan factores como la gran carga

docente, la falta de tiempo, el salario, la burocracia o las presiones externas (véase Usma 2007). Para Smith (2001: 1), "being free from constraints on one's teaching" refuerza la autoconciencia del educador, no solo por su afirmación como independencia profesional, sino porque le exige una serie de competencias profesionales adicionales para decidir los objetivos y métodos apropiados.

Algunos autores defienden que la autonomía del profesor tiene que desarrollarse dentro de los límites establecidos por el sistema educativo, mientras que otros de forma explícita exigen más: que el trabajo sea libre de control externo (véase Benson 2000, McGrath 2000) o que haya un compromiso general con la enseñanza autodirigida (Little 1995), lo que implica en muchos lugares del mundo exceder los límites establecidos de la institución. Autoras como Vieira y Marques se posicionan más bien en medio de las dos posturas, porque vinculan en gran medida la autonomía institucional a la capacidad del profesor de hacer frente a los límites institucionales, pero por el otro lado ven en la voluntad un factor igualmente fundamental: "teacher autonomy varies according to the degree of willingness and ability to mediate between constraints and pedagogical goals" (Vieira y Marques 2002: 12). En un artículo posterior, Vieira (2007) critica la tendencia de los análisis a ignorar la dimensión política de la enseñanza y de la educación.

Es este un tema especialmente complejo, pues no solo constituye una cuestión de compromiso y libertad, sino también de capacidad; es decir, del grado de autonomía adquirida por parte de cada profesor. Si un profesor poco autónomo exige su derecho a la autonomía institucional libre de control, casi seguro que no intentará promover la autonomía de sus alumnos. Si un profesor poco autónomo pero convencido de lo contrario intenta cumplir su compromiso de promover la autonomía del alumno, pero no lo sabe hacer porque no es autónomo ni aprendió cómo llevarlo a cabo, puede acabar provocando en el alumno más frustración que autonomía (Koch y Sánchez González 2014), porque le pide cosas que este no es capaz de realizar. El éxito en el fomento de la autonomía depende en gran parte de la dosis en el momento adecuado; es decir, de la capacidad del profesor de impulsar al alumno desde el punto donde se encuentre.

Antes de pedirle al profesor que impulse más autonomía en clase, la institución debería asegurarse de que ha adquirido las competencias adecuadas, como en cualquier proceso de formación del profesorado. El problema es que a menudo el grado de autonomía de la institución no es superior al del profesor y, por lo tanto, no ofrece formación al respecto, y si lo hace se trata más bien de algo esporádico, sin promover

en general la autonomía del profesorado ni comprobar el estado de autonomía adquirido.

Este problema ya se trató en el CRAPEL con la creación de los centros de autoaprendizaje (Koch 2013, Barbot y Gremmo 2012), que intentaban fomentar el trabajo autónomo del alumno sin tener que depender de posibles cambios en los sistemas educativos hacia una pedagogía de la autonomía. Estos centros supusieron sin duda un avance institucional hacia dicho objetivo, pero también hubo malinterpretaciones como la confusión de aprendizaje autónomo con aprendizaje independiente, debate que se aprovechó en el ámbito político para justificar recortes de personal. Si bien hubo en el proceso de Bolonia un cambio de metodología, donde más autonomía implicaba más personal, en general no se hizo gran cosa. Fuera de la tutoría obligatoria del profesorado y del uso del asesoramiento en la propia clase se crearon pocas plazas para asesores en Europa. En algunas universidades se suplantó esta carencia con un asesoramiento por peers (Frankfurt/Oder, Oviedo), lo que implica de todos modos una fase de formación para aquellos que alguien tiene que impartir. Al igual que el asesoramiento en el programa Erasmus o en el Tándem, el esfuerzo del profesorado a menudo no se recompensa con créditos, ni con remuneración o reconocimiento profesional. Por lo general, existe un escaso reconocimiento a la tarea del asesor, no solo a nivel institucional, sino también por parte de los compañeros de profesión. La labor del asesor exige por lo general una serie de competencias profesionales adicionales que difieren del rol habitual del profesor, tal y como vimos en el apartado anterior. El aprendizaje permanente e individualizado y la enseñanza hacia una mayor autonomía necesitan una personalización de objetivos y métodos según las necesidades individuales que no se puede conseguir únicamente con un cambio metódico en clase. Si bien crecen de forma paulatina todavía hay pocas asignaturas, másteres y puestos existentes en Europa para adquirir y ampliar competencias de autonomía en la DLE y para el asesoramiento específico al respecto. Estos son el resultado de una lucha constante del profesorado, signo de una dirección sensible a los requerimientos del alumnado de hoy en día y de una coherencia curricular en los programas de estudio acordes a la visión propia del siglo XXI y constituyen, en efecto, la evidencia de la autonomía de la propia institución.

Consideraciones finales acerca de la autonomía del asesor

Los factores esenciales de la autonomía del asesor —su autonomía personal, la del alumno y la de la institución— se han mostrado en la presente contribución estrechamente

interrelacionados, formando un triángulo. El asesor adquiere y defiende su autonomía tanto con la ayuda de las instituciones y de los alumnos como frente a ellos. Por costumbre y por tener un grado bajo de autonomía, muchas veces el alumno/asesorado pide el consejo y la información directa del asesor, algo que no se debería entender como una manifestación de la autonomía del alumno, sino como una acomodación, tanto del alumno como del profesor -si este da el consejo sin más-, a lo que hoy a menudo se llama su “zona de confort”, para no superar la desidia inicial de dar un paso más hacia la propia autonomía.

Si el asesor no recibe formación al respecto probablemente se quedará en este punto y considerará que dar un consejo es lo más profesional, sin cuestionárselo, sin intentar formar sus competencias como asesor ni ampliarlas hacia un asesoramiento más profesional y eficaz. Asimismo, defenderá su autonomía frente a la institución únicamente como una protección de sus intereses —de todos modos legítimos—, pero no reivindicará más formación en autonomía ni intentará que todo el sistema se vuelva más autónomo frente a posibles influencias, ya sean políticas, mediáticas, religiosas o económicas; tampoco se implicará en la promoción de la autonomía de sus alumnos.

Sin embargo, esto tampoco significa que el asesor nunca pueda dar una recomendación; si el asesorado pide un consejo, habría que evaluar si debido a su biografía, cultura o educación pudiera llegar a interrumpir por decepción el proceso de aprendizaje autónomo, al entender el incentivo del asesor hacia una propia reflexión como una evasión y falta de competencia. Por ello es preciso tomar en serio la pregunta del alumno, sin imponerle una visión cultural de autonomía y frustrar así ya sus primeros pasos hacia la adquisición de esta capacidad. No constituye una falta de autonomía confiar en la persona más formada, como tampoco lo es si se delegan conscientemente funciones a otros porque no es el objetivo avanzar en cierto campo.

En definitiva, hace falta una alta competencia intercultural para comprender y reconocer los diferentes ritmos habituales en este tipo de decisiones en las distintas culturas. También para eso, para distanciarse de su propia opinión y su método acostumbrado, el asesor necesita un alto grado de autonomía; necesita ser capaz de dar un paso atrás, observarse y autoevaluarse en el papel de asesor y como representante de su cultura, y valorar el esfuerzo del asesorado desde la perspectiva de la suya propia. No será sencillo conseguir estas competencias sin formación, sin intercambio con otros asesores, sin experiencia práctica. Las competencias del asesor son altamente especializadas, y como ocurre con todos los grados de autonomía, se pierden si no se practican.

Antes de conseguir un grado suficiente para mantenerlas, ampliarlas y transferirlas por sí solo, debería ser posible adquirirlas en el sistema público. De momento, y a pesar de todos los avances en la cuestión de la autonomía, solamente con un alto grado de esta capacidad, un gran interés por el tema, y desplazamientos por toda Europa, un asesor puede ampliar sus competencias, en un ambiente que le presta como vimos escaso apoyo y reconocimiento profesional. Por tanto, el avance de la autonomía en el sistema educativo, y del asesor como parte integrante de este, depende del impulso, el esfuerzo, la colaboración y el networking de las personas que se dieron cuenta de su importancia en el sistema social en general y ven posible su implementación en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universitaria, desde el profesorado hasta las máximas autoridades en materia educativa.

¹ Pese a la cantidad y variedad de definiciones de autonomía del profesor, apenas se encuentran estudios que aborden la autonomía del profesor en su faceta de asesor lingüístico, a pesar de que el asesoramiento es tratado por un número significativo de autores de la DLE en sus distintas facetas (véanse p. ej. Brammerts et al. 2001; Stickler 2001; Kleppin 2004). Podemos pensar que los autores equiparan la figura del profesor a la del asesor, lo que supondría que se podrían aplicar directamente las definiciones existentes de autonomía del profesor al asesor. Otra razón podría ser que al asesor se le atribuye un grado de autonomía mayor ya por el mero hecho de serlo que haría innecesaria una definición de autonomía del asesor. Ninguna de estas dos razones justifica, a nuestro juicio, que no se consideren los aspectos relevantes de la autonomía del asesor.

Bibliographie

- Barbot, M.-J. y Gremmo, M.-J.** (2012), Autonomie et langues étrangères: Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous, en *Synergies France* 9, 15-27.
- Benson, P.** (2000), Autonomy as a learners' and teachers' right, en B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, Longman, Londres, 111-117.
- Brammerts, H., Calvert, M. y Kleppin, K.** (2001), Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung, en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.) *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem, Stauffenburg*, Tübinga, 53-65.
- Breen, M. y Mann, S. J.** (1997), Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy, en P. Benson y P. Voller (eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*, Longman, Londres, 132-49.
- Cohen, A. D.** (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, Londres.
- Contreras, J.** (1997), *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.
- Esch, K. v. y St. John, O.** (2003), A Framework for Freedom. *Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*, Lang, Frankfurt/M.
- Holec, H.** (1980), *Autonomy in Foreign Language Learning*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F.** (eds.) (2007), *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*, Authentik, Dublin.
- Jiménez Raya, M. y Vieira, F.** (2015), *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*, Mouton de Gruyter, N. York.
- Kleppin, K.** (2004), 'Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen'. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung, en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2).
- Koch, L.** (2013), Zur Notwendigkeit der Revision etablierter Autonomiedefinitionen, en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 39, 27-47.
- Koch, L. y Sánchez González, M.** (2008), Las funciones del docente de lengua alemana en el Espacio Europeo de Educación Superior, en *TN*, 40, 6-18.
- Koch, L. y Sánchez González, M.** (2014), Zum Ansatz einer consequent graduell gedachten Autonomie, en A. Berndt y U. Deutschmann (eds.) *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*, Lang, Frankfurt/M., 113-127.
- Little, D.** (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems, Authentik*, Dublin.
- Little, D.** (1995), Learning as a dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy, *System* 23/2, 175-182.
- Meyer-Drawe, K.** (2000), *Illusionen von Autonomie*, Kirchheim, München.
- McGrath, I.** (2000), Teacher autonomy, en B. Sinclair, I. McGrath, y T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, Longman, Londres, 100-110.
- Sánchez González, M.** (2006), *La autonomía y su aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras: posibilidades y límites*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Sánchez González, M.** (2007), Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens, en *Deutsch als Fremdsprache* 4/44, 227-232.
- Smith, R. C.** (2001), Teacher education for teacher-learner autonomy, "Autonomy in Language Teacher Education", 9º IALS Symposium for Language Teacher Educators, IALS, Universidad de Edimburgo, Noviembre 2001.
- Stickler, U.** (2001), „Beratung für das Tandemlernen“, en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Stauffenburg, Tübinga, 61-65.
- Usma Wilches, J.** (2007), Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics, en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 12, Nº 18, 245-275.
- Vieira, F.** (2007), Teacher education for teacher and learner autonomy, en M. Jiménez Raya y F. Vieira, F. (eds.) *Pedagogy for Autonomy in Modern Languages Education: Theory, practice and teacher education*, Authentik, Dublin 1-4.
- Vieira, F. y Marques, I.** (2002), Supervising reflective teacher development, en *English Language Teacher Education and Development (ELTED)*, 6, 1-18.
- Voller, P.** (1997), Does the teacher have a role in autonomous learning?, en P. Benson y P. Voller (eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*, Longman, Londres.