

**EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA EN FORMACIÓN**
**The Concept of Autonomy of Pre-Service Spanish as a Foreign Language
Teachers**

Isabel Gibert* ORCID: 0000-0003-3158-9658
Universitat Rovira i Virgili
isabel.gibert@urv.cat

Sandra Iglesia-Martín** ORCID: 0000-0002-6193-3467
Universitat Rovira i Virgili
sandra.iglesia@urv.cat

Recibido: 08/05/2024 - **Aceptado:** 10/07/2024

Resumen

El objetivo principal de este estudio es investigar si la formación inicial de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) influye en sus creencias sobre la autonomía del estudiante. Se analizan estas y se propone una metodología basada en la reflexión y el análisis de la propia práctica docente para facilitar la adquisición de esta competencia. Utilizando un enfoque fenomenológico hermenéutico, se recogieron datos a través de un cuestionario administrado a 22 estudiantes de máster y profesores en formación de diversas nacionalidades. Los resultados revelan que, a pesar de la formación específica recibida, persiste la creencia de que el docente debe dirigir la clase con una participación controlada de los estudiantes. Se concluye que es necesario diseñar intervenciones formativas que ayuden a los futuros docentes a comprender y fomentar la autonomía del aprendizaje en sus alumnos.

Palabras clave: autonomía del estudiante; formación de profesorado; lenguas extranjeras; actuación docente; competencia del profesorado

Abstract

The main objective of this study is to investigate whether the initial training of teachers of Spanish as a Foreign Language (ELE) influences their beliefs about student autonomy. These beliefs are analyzed, and a methodology based on reflection and the analysis of one's own teaching practice is proposed to facilitate the acquisition of this competence. Using a phenomenological hermeneutic approach, data were collected through a questionnaire administered to 22 master's students and trainee teachers of various nationalities. The results reveal that, despite the specific training received, the belief that the teacher should lead direct the class with controlled student participation persists. It is concluded that it is necessary to design training interventions that help future teachers understand and promote learner autonomy in their students.

Keywords: Student autonomy; teacher training; foreign languages; teaching performance; teacher's skills

El concepto de autonomía de profesores de Español como Lengua Extranjera en formación

1. Introducción

Desde la aparición del método comunicativo y, posteriormente, con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), se ha producido progresivamente un cambio sustancial en lo que hasta el momento había sido el papel del profesor en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El papel tradicional del profesorado como contenedor y transmisor de conocimientos, muy arraigado todavía en el imaginario del alumnado, se ha ido transformando paulatinamente en un papel en el que el docente se convierte en mediador-facilitador del aprendizaje. Esto favorece que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan observar su propio progreso, controlar en qué fase del aprendizaje están e ir acotando sus necesidades. Sin embargo, gestionar este cambio de perspectiva resulta complicado para el profesorado en formación, cuya práctica en el aula es todavía incipiente en muchos casos y, por tanto, conoce estas premisas solo de forma teórica. Por consiguiente, los docentes en prácticas llegan a sus primeras experiencias en el aula con una base teórica en la que asumen el concepto de autonomía del alumnado sin alcanzar a comprenderla de forma clara y, en el momento de poner en práctica lo aprendido, se produce una confusión entre la autonomía de los alumnos y la pérdida de control de la clase.

El objetivo principal de este estudio es investigar cómo las creencias de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en formación sobre la autonomía del estudiante influyen en su práctica docente y en la implementación de estrategias didácticas para fomentar dicha autonomía. Así, para indagar sobre cómo trabajar el concepto de autonomía del estudiante en la formación de profesorado de lengua extranjera en cursos de posgrado, llevamos a cabo un estudio fenomenológico hermenéutico que propició trabajar este concepto a partir de la reflexión positiva y la escucha activa. La información proporcionada por el experimento permitió diseñar acciones formativas que faculten para intervenir en este tipo de formación y que contribuyan a que los futuros docentes asuman la autonomía de sus estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Para lograr este objetivo principal, fue crucial la implementación de la metodología propuesta por la construcción guiada del conocimiento y la práctica reflexiva. La construcción guiada del conocimiento se basa en un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, en el que se fomenta el aprendizaje activo, la reflexión y la colaboración como estrategias para el desarrollo profesional y formativo de los docentes (Esteve *et al.*, 2011). Por otra parte, la práctica reflexiva aporta la combinación de conocimientos teóricos y prácticos: “la práctica reflexiva emerge como una propuesta altamente efectiva para la formación inicial y permanente de docentes” (Domingo, 2021, p. 2). El propósito que nos planteamos fue ayudar a los participantes del estudio a mejorar su comprensión del concepto de autonomía del aprendizaje a través de una reflexión sistemática que estimulase su capacidad de autoobservación para mejorar su práctica docente, tal como sugiere Domingo.

Nos planteamos también dos objetivos específicos de índole didáctica: mejorar las prácticas docentes con el fin de desarrollar la autonomía en los potenciales estudiantes y proponer diferentes estrategias para trabajar en el aula de formación de profesorado.

La experiencia como tutoras de prácticas curriculares y como docentes en el máster nos lleva a plantearnos la hipótesis de que los profesores de ELE en formación consideran que la autonomía del estudiante es algo que no debe trabajarse en el aula y que no depende del profesorado. Estas creencias, en su mayor parte, dependen de las

propias experiencias vividas como aprendientes de los docentes en formación. Con el fin de validar esta hipótesis, se administró un [cuestionario](#) a profesores de Español como Lengua Extranjera en formación para establecer la base sobre la que construir las acciones formativas necesarias para trabajar con los futuros profesionales de la enseñanza de español para extranjeros el concepto de autonomía del estudiante.

2. El papel del profesorado en ELE en la implicación de los alumnos en su propia autonomía de aprendizaje

Muchos han sido ya los autores que han trabajado en torno al concepto de “autonomía en el aprendizaje” y la respuesta a la pregunta de qué es la autonomía del alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser muy variada. En este estudio, trabajamos con la definición aportada por Scharle & Szabo (2000) y Benson (2007), que entienden la autonomía como la capacidad del alumnado de responsabilizarse de su propio aprendizaje; en palabras de estos investigadores “the freedom and ability to manage one’s own affairs, which entails the right to make decisions as well” (Scharle y Szabo, 2000, p. 4) o citando a Benson (2007, p. 1):

Autonomy in learning is about people taking more control over their learning in classrooms and outside them and autonomy in language learning about people taking more control over the purposes for which they learn languages and the ways in which they learn them.

Autonomy can also be described as a capacity to take charge of, or take responsibility for, or control over your own learning. From this point of view, autonomy involves abilities and attitudes that people possess, and can develop to various degrees.

Luego, el alumno o la alumna debe ser capaz de tener suficiente libertad y habilidad de gestionar sus propios intereses y esto también conlleva el derecho de decidir por sí mismo. Esta autonomía requiere, por supuesto, una implicación activa del aprendiz y, por tanto, la motivación y la responsabilidad jugarán un papel muy importante en el desarrollo de esta. Así, su desarrollo, tal como indica Mora Sánchez (1994), es un proceso que ocurre tanto dentro como fuera del aula, por lo que los profesionales de la enseñanza se ven obligados a replantearse su docencia para poder estimular correctamente este desarrollo. Si, además, entendemos la autonomía como una competencia «intencional, consciente, explícita y analítica» (Centro Virtual Cervantes, 2008), es decir, que no posee un carácter innato, sino que debe aprenderse, el papel del profesor adquiere una relevancia con un peso específico en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En esta línea encontramos también la visión que proporciona Moreno Fernández (2012, p. 8) en “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”, donde destaca una de las competencias clave del profesorado de Español como Lengua Extranjera: “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, que incluye las siguientes subcompetencias: a) promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender; b) integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; c) promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje; d) motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje (Moreno Fernández, 2012, p. 11).

Tal como ya hemos destacado, tanto el profesorado como el alumnado, a pesar de vivir y observar cada vez con más frecuencia el cambio de paradigma que se está dando en los roles de docentes y discentes, siguen encontrándose ante una realidad que no acaban de entender en su totalidad, un ambiente de aprendizaje que borra los límites tradicionales claramente establecidos años atrás sobre los papeles de profesorado-

alumnado, ampliamente aceptados en la docencia en general, no solo en la de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Como indica Marrero Romero (2016, pp. 598-599):

(...) el docente se encuentra en un segundo plano, aunque no por ello menos importante ya que adopta un papel esencial en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y de su afectividad, además de dirigir y cohesionar el grupo de trabajo. Así, podríamos hablar de tres facetas del profesor, que entran en juego en este [sic] nueva metodología y técnicas, así como en sus formas de actuación, que serían las de facilitador, motivador y negociador.

De esta forma, se espera que el docente como facilitador sea capaz de transmitir a los discentes el conocimiento sobre la lengua, pero también motivarlos para que puedan ser capaces de coger las riendas de su propio aprendizaje. Para ello, el docente debería ser capaz de utilizar estrategias y técnicas que ayudaran al aprendiz a hallar una motivación intrínseca hacia el aprendizaje:

La existencia de un proceso mismo de aprendizaje del aprendizaje, no de la lengua, nos lleva a la conclusión de que el profesor tiene un papel muy importante en el desarrollo de ese proceso. Es decir, que su participación gradual en el proceso de autonomía -que parte del aprendizaje programado y pasa por un estadio intermedio de *semiautonomía*, antes del alcanzar el pleno estado de autonomía- es necesaria, aunque variable, siempre condicionada al estadio del proceso en el que se encuentre el aprendiz y a las necesidades inmediatas del mismo. Por ello, si alguna característica obligada ha de tener el profesor de ELE es la de ser un buen observador para ser capaz de ver la realidad que tiene delante de sus ojos (Mora Sánchez, 1994, p. 225).

Es importante este último aspecto, puesto que, como indica Higuera García (2012), parece ser que la visión tradicional del profesorado como transmisor de conocimientos está superada, a tenor de los resultados recogidos en un taller con profesores en activo y en formación, en los que se ve al docente como facilitador, acompañante, catalizador, etc. Si bien es cierto que los últimos años, en la formación del futuro docente de ELE (bien sea a través de cursos, de másteres o diplomas de especialización), se ha repetido esta idea hasta la saciedad, de forma que el alumnado lo ha asimilado a sus creencias sobre lo que sea ser un buen docente de español, no es menos cierto que a la hora de transferir lo aprendido a la realidad de aula, el profesorado en formación tiene algunos problemas que dificultan su desarrollo profesional desde este punto de vista. Así, como indica (Underhill, 2000, p. 149) no sirve de nada usar nuevas técnicas con viejas actitudes.

Tal como indica Peris (1999, p. 18):

La conseqüència més visible de l'aplicació d'un model com aquest és la codificació - l'ampliació i diversificació, diríem millor- dels rols de professor i alumne. (...) els rols tradicionalment assignats a professors i alumnes no hi són adequats. (...) En el nou rol del professor, els components relatius a la seva capacitat per intervenir en la gestió de l'aprenentatge passen a ser tan importants com fins ara ho havien estat els que tenien a veure amb la seva especialització en una determinada disciplina i el domini dels seus continguts conceptuals.¹

¹ Traducción del/la autor/a: La consecuencia más visible de la aplicación de un modelo como este es la codificación -la ampliación y diversificación, diríamos mejor- de los roles de profesor y alumno. (...) los roles tradicionalmente asignados a profesores y alumnos no son adecuados. (...) En el nuevo rol del profesor, los componentes relativos a su capacidad para intervenir en la gestión del aprendizaje se vuelven tan

A pesar de que parece claro, como se ha visto hasta el momento, que el profesorado tiene un rol básico en el desarrollo de la autonomía del aprendiz —existen diferentes formas de desarrollar la autonomía del aprendiz, pero escapan a los objetivos de este estudio, por lo que no las tenemos en cuenta aquí, sugerimos la consulta de la obra de Dickinson (1987)—, esta parte de aprendizaje del proceso no se tiene en cuenta en la formación del profesorado (Evans, 1988). Esta es la razón por la que nos planteamos en este estudio trabajar con las creencias de los profesores en formación sobre el concepto de autonomía del aprendiz y cómo este aspecto se plasmaría en su desempeño diario en el aula.

3. Metodología

3.1. Reflexiones previas

A pesar de que en la mayoría de las asignaturas del Programa del Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera, los profesores en formación trabajan de forma directa con el concepto de “autonomía del aprendiz”, durante la realización de las prácticas curriculares del mismo programa, mostraban dificultades para adquirir la competencia de “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje” (Moreno Fernández, 2012, p. 8); es decir, les era difícil trabajar con la idea de autonomía del estudiante de forma consciente y sistematizada en el aula. Esta es la conclusión a la que llegamos tras la experiencia de más de 20 años como tutoras de prácticas de profesorado en formación y de docentes en el Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Para explicar este hecho, cabe tener en cuenta que en la actuación docente del profesorado en prácticas sigue prevaleciendo “una epistemología subyacente que le es propia y que es a la vez producto de una biografía escolar colectiva” (Compagnucci *et al.*, 2005, p. 203). Se trata, pues, de creencias que el docente en prácticas seguirá trasladando al aula de forma consciente o inconsciente. Por este motivo decidimos llevar a cabo un estudio sobre las creencias del profesorado en formación para comprobar si la formación inicial que habían recibido influía de algún modo en la forma de acercarse al desarrollo de la autonomía de sus alumnos.

3.2. Participantes

El estudio contó con la participación de 22 estudiantes de máster y profesores en formación, provenientes de seis nacionalidades distintas —España, Francia, Ucrania, Rumanía, Filipinas e India—, aunque había un predominio del grupo de estudiantes españoles. Los participantes se dividieron en tres grupos diferenciados: un 22,7% eran graduados en magisterio, el 63,5% tenía formación en estudios de lenguas o filologías, especialmente español o inglés, mientras que el 13,8% restante provenía de otros grados no ligados directamente con la lengua, como Historia o Psicología.

En cuanto a la experiencia docente de los participantes, los resultados del cuestionario revelaron que el 61,9% solo tenía experiencia como docente en prácticas, mientras que el resto tenía experiencia desigual en la impartición profesional de clases, con un rango que oscilaba entre 60 y 600 horas. Cabe destacar que un 14,3% declaró tener una experiencia de más de 1000 horas de clase. Ninguno de los participantes con experiencia docente profesional tenía experiencia dando clases de español como lengua extranjera.

3.3. Procedimiento e instrumento

importantes como hasta ahora lo habían sido los que tenían que ver con su especialización en una determinada disciplina y el dominio de sus contenidos conceptuales.

El propósito fundamental de este estudio consiste en mejorar la formación del profesorado con el objetivo de que los docentes en prácticas asuman con mayor facilidad la autonomía de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Para lograr este objetivo, es fundamental realizar una identificación previa de las creencias que tienen los profesores en formación acerca del papel del alumnado como agente activo en su propio aprendizaje, así como analizar las impresiones que tienen sobre su propio desempeño docente. Estos pasos son esenciales para poder alcanzar una formación docente de calidad que fomente la autonomía y el aprendizaje autónomo en el aula de ELE.

El [cuestionario](#) se diseñó cuidadosamente para evitar sobrecargar a los participantes del máster con una gran cantidad de preguntas complejas que pudieran sesgar los resultados. Consta de un total de 22 preguntas, de las cuales únicamente dos son de respuesta completamente abierta. Las 20 preguntas restantes son de respuesta cerrada, donde los encuestados indican su nivel de acuerdo o desacuerdo con una escala de Likert de 5 puntos, en la que 0 representa “nada de acuerdo” y 5 representa “muy de acuerdo”. Se eligió esta escala porque es un instrumento diseñado específicamente para medir actitudes y opiniones. Cada pregunta de respuesta cerrada se complementa con una pregunta de respuesta abierta, en la que los participantes pueden añadir un pequeño comentario que justifique o aclare su respuesta. Estas preguntas se plantean bajo el siguiente enunciado:

Anota en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 0 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo) y escribe un comentario que aclare tu respuesta numérica. Se trata de que reflexiones cómo lo harías realmente y no de cómo crees que lo tendrías que hacer según lo que has estudiado en los cursos de formación que has hecho (o en el máster si es que eres estudiante del máster). Piensa en las prácticas y tu experiencia profesional, si la tienes).

Para asegurar la eficacia, fiabilidad y participación en el estudio, se realizó una validación del cuestionario a través del juicio de expertos. Para ello, se contó con la opinión de siete profesores universitarios especialistas en la formación de profesorado de ELE y la enseñanza de español para extranjeros. Asimismo, se solicitó a los estudiantes que completaran el cuestionario como parte de la asignatura de prácticas, con el propósito de que realizaran una autoevaluación. Este proceso proporcionó información valiosa para el estudio desde dos perspectivas distintas: por un lado, los resultados obtenidos nos permitieron identificar algunas áreas de mejora en nuestro programa de formación, y, por otro lado, las preguntas estimularon a los futuros docentes a reflexionar sobre su práctica pedagógica y a expresar estas reflexiones por escrito.

En este sentido, consideramos que la práctica reflexiva es una metodología de formación docente de suma importancia, ya que permite a los docentes en formación, e incluso a los docentes noveles, conocer y construir su futuro profesional. Además, la práctica reflexiva les permite “explorar y revisar sus experiencias de manera consciente, con el fin de obtener una nueva comprensión que se traduzca en acción” (Compagnucci *et al.*, 2005, pp. 203-204).

Para nuestro estudio, hemos desarrollado un cuestionario como principal herramienta de recolección de datos, basándonos en investigaciones previas sobre la formación de profesorado y la autonomía del alumnado (Dodera *et al.*, 2009; Richards y Lockhart, 1998; Scharle y Szabo, 2000; Solís y Porlán, 2021; y Williams y Burden, 1999). El cuestionario se compone de una sección introductoria, que incluye instrucciones para los participantes y cuatro preguntas para recopilar información personal y experiencia

docente. El cuerpo principal del cuestionario está formado por cuatro bloques con un total de 22 preguntas (el cuestionario puede consultarse en el [este enlace](#)).

A continuación, pasamos a describir los cuatro bloques en los que se organiza el cuestionario:

Bloque I. El papel del docente. Consta de 12 ítems dobles: una afirmación que el participante tiene que valorar del 0 al 5 según esté “nada de acuerdo” (0) o “muy de acuerdo” (5) y completar esta valoración con un comentario que justifique o aclare su respuesta. Las afirmaciones están relacionadas con la actuación docente dentro del aula y sobre la autonomía del alumno desde la perspectiva del profesorado.

Bloque II. El papel del alumnado. Consta de 4 ítems dobles: una afirmación que el participante tiene que valorar del 0 al 5 según esté “nada de acuerdo” (0) o “muy de acuerdo” (5) y completar esta valoración con un comentario que justifique o aclare su respuesta. Las afirmaciones están relacionadas con la actuación docente dentro del aula y sobre la autonomía del alumno desde la perspectiva del propio alumno.

Bloque III. Mi actuación docente. Consta de 5 ítems: tres afirmaciones que el participante tiene que valorar del 0 al 5 según esté “nada de acuerdo” (0) o “muy de acuerdo” (5) y completar esta valoración con un comentario que justifique o aclare su respuesta; uno de pregunta abierta y una de elección múltiple acompañada de un comentario para aclarar la respuesta. En este tercer bloque las preguntas están mucho más orientadas hacia el autoconocimiento del docente a partir del análisis de los sentimientos experimentados en el aula.

Bloque IV. Reflexiones finales. En este cuarto bloque se pide a los estudiantes que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo durante las prácticas docentes, hasta qué punto puede haber cambiado su percepción de la autonomía del estudiante y cómo lo gestionarían en el aula.

4. Resultados y discusión

El análisis de los resultados del cuestionario administrado a los profesores en formación de Español como Lengua Extranjera (ELE) revela percepciones y actitudes fundamentales sobre la autonomía del estudiante y el papel del docente en el aula. Los datos indican que los futuros docentes coinciden mayoritariamente en que el profesor debe ser activo en el aula, entendiendo la actividad no como un control absoluto, sino como una disposición constante a motivar, observar y guiar. Esta perspectiva refleja una comprensión matizada del rol docente, reconociendo la importancia de una presencia activa que no necesariamente centraliza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario administrado ha permitido analizar las impresiones de los profesores sobre su propia actuación docente. Los resultados reflejan que sus concepciones acerca de cómo debe ser el desempeño docente están fuertemente influenciadas por su experiencia previa como estudiantes. Sin embargo, sus respuestas también evidencian el uso de afirmaciones aprendidas en el máster que suelen presentar dificultades de interpretación por parte de los docentes en formación.

Sabemos que para fomentar la autonomía del aprendiz, el docente debe negociar con este los objetivos del curso, la planificación de las clases, los contenidos y la secuenciación, los materiales más apropiados, así como las técnicas y estrategias que se desarrollarán en clase y fuera de ella. En teoría, esto es lo que se enseña a los alumnos en las clases del Máster. Sin embargo, según los resultados de la encuesta, aunque todos los alumnos en formación reconocen la importancia de hacer un análisis de necesidades para establecer la programación y la evaluación, un gran número de ellos piensa que los aprendices solo deben intervenir de forma pasiva e indirecta en la definición de estos elementos (41% de la muestra). Los participantes coinciden en que el profesor debe ser

activo, pero esto no implica necesariamente ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos mencionan que la actividad del profesor debe enfocarse en motivar, observar y guiar: “El profesor debe ser una figura activa en el aula porque debe ser consciente de lo que hace y por qué lo hace. Si somos pasivos, los alumnos lo perciben y no se sentirán motivados a aprender.”

También es sorprendente que la mayoría de los encuestados está de acuerdo en que el docente debe organizar el trabajo en el aula, pero no tanto desde una perspectiva relacionada con la gestión de la clase o el uso de estrategias y técnicas para motivar el aprendizaje del alumnado, sino desde una perspectiva en la que el profesorado es quien lleva las riendas de la clase; si este no puede llevar estas riendas, entonces tiene que improvisar. Para los encuestados, fomentar la autonomía del alumnado y compartir responsabilidades conlleva improvisar en clase y sabemos que en clase no es posible improvisar. Así, los futuros docentes reconocen la importancia de la autonomía, pero muchos creen que siempre debe haber reglas y orientación por parte del profesor, consideran que los estudiantes pueden trabajar de manera autónoma siempre y cuando haya una guía clara.

Los resultados del estudio también indican que los profesores en formación que participaron en él entienden la autonomía del aprendizaje en términos de dependencia e independencia. Según su percepción, cuanto menos dependan del docente en el aula, más autónomos serán los estudiantes. Además, la mayoría (72,7%) considera que, si los docentes no participan en la clase, los alumnos pueden interpretar que no se ha preparado adecuadamente o que no es un buen profesional. De hecho, el 50% de los encuestados responde que si no participan en clase activamente (eso se refiere a una participación orientada a exponer contenidos o hacer una clase magistral) sienten que están haciendo mal su trabajo o se sienten inútiles. Algunos (el 45,4% concretamente), incluso, viven como una ofensa el hecho de que los alumnos no acudan al docente para resolver posibles dudas o preguntar algo que no tengan claro y lo resuelvan con otro compañero o con herramientas complementarias en clase (manual, diccionario, Internet, etc.). Esto también hace que los profesores en formación encuestados identifiquen autonomía del aprendizaje con mayor independencia en el uso del español. Así, muchos de los profesores en formación piensan que, a mayor nivel de competencia en el uso del español, más autónomo será el alumno.

De esta forma, el profesor o la profesora se convierten en el motor de la clase, los transmisores de conocimientos, los responsables de ofrecer input lingüístico y cultural, y los responsables principales del funcionamiento de la clase. Así pues, el rol del docente como facilitador, motivador y negociador, que hemos visto anteriormente, queda desvirtuado en la mente del alumnado en formación cuando se enfrentan al aula de prácticas. Pueden afirmar con insistencia que el docente es el guía, el conductor, pero, en realidad, lo perciben como un mero transmisor del aprendizaje.

En este punto resultan relevantes las palabras de (Marrero Romero, 2016, p. 600):

(...) si echamos la vista atrás y pensamos en nosotros mismos como estudiantes, por ejemplo, en el colegio, relacionaremos las asignaturas que más nos gustaban o para las que “nos creíamos” más capacitados (...) con aquellas impartidas por profesores motivadores, empáticos, ilusionados con su enseñanza (con vocación), que creaban buen ambiente en clase (...)

Quizás habría que añadir aquí que, si echamos la vista atrás, también tendremos una cultura docente adquirida a través de nuestros años como alumnos que pesa mucho en las creencias de lo que debe esperarse de un aprendiz y de un profesor o una profesora en clase. Es posible que en próximas generaciones de docentes este concepto haya

cambiado puesto que las nuevas metodologías están muy presentes ya desde el aula de infantil y primaria, pero, en la actualidad, aquellos alumnos que se enfrentan a la realización de un Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y deben realizar sus prácticas tienen como referentes una gran mayoría de profesorado entre los que la metodología preferida es la clase magistral, sobre todo en la enseñanza universitaria que tienen tan reciente, en la mayoría de los casos.

Resulta realmente significativa la respuesta a la afirmación “Cuando el estudiante es autónomo, tiene la libertad para preguntar, analizar, innovar o considerar nuevas situaciones y buscar alternativas para el aprendizaje”. La mayoría de los profesores en formación encuestados (el 86,3%) han confirmado que están de acuerdo con esta afirmación siempre y cuando se tenga en cuenta que el alumno “debe ceñirse a la clase”, “tiene pautas o guías”, “con la supervisión del docente”. Es decir, en todo momento el profesorado es el que marca las normas, las pautas y la clase, es el que lleva las riendas y dice al alumno cómo de autónomo debe ser... Una de las respuestas claramente significativa a este respecto es la siguiente: “Demasiada autonomía tampoco es buena para mí”.

Tras el análisis de resultados, el diagnóstico más llamativo que surge es el de que el profesorado en formación parece tener dificultades en comprender el concepto de autonomía del estudiante y aquello que la adquisición de esta competencia del discente conlleva en la práctica docente. Relacionamos esta situación con la inseguridad inherente al hecho de ser un profesor o una profesora en prácticas y a las dudas que surgen durante el proceso de aprendizaje en programas intensos como son los másteres. La asimilación de nuevos conceptos y su implementación en el aula es difícil incluso para profesorado experto, si bien es cierto que aquellos estudiantes que llegan al máster con una experiencia previa en lo que a la docencia se refiere consiguen asimilar este concepto más rápidamente.

El cumplimiento del primer objetivo planteado en este estudio (analizar las creencias del profesorado en formación sobre el concepto de autonomía en el aprendizaje del estudiante y sobre su propia práctica docente) nos ha permitido alcanzar el segundo objetivo: proponer unas pautas de formación que ayuden a los profesores en formación a asumir la autonomía de sus alumnos en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Estas pautas se presentan en las siguientes líneas.

Los resultados muestran que trabajar de forma explícita con los profesores en prácticas el concepto de la autonomía del estudiante (de sus estudiantes) en clase durante el Máster es esencial, y a tal efecto hemos establecido una serie de pautas organizadas en tres bloques: 1) tutorizar; 2) planificar; y 3) auto-observar.

Para llevar a cabo las actuaciones necesarias para la mejora, proponemos prácticas que pueden llevarse a cabo durante las tutorías, en la planificación de las clases, en el aula o fuera de ella.

Tabla 1

Propuestas de mejora en la formación del profesorado en formación

En las tutorías	En la planificación de las clases	En el aula	Fuera del aula
Diseño de talleres de reflexión	Con el docente de forma explícita	Autoobservación	Reflexión sobre la propia actuación docente

Trabajo colaborativo	En el diseño de actividades	Reflexión sobre la propia actuación docente	
Discusión y debate en tutorías grupales		Observación entre pares	
Discusión con el docente		Reflexión sobre la propia actuación docente	
<i>Trabajo explícito durante el prácticum: práctica reflexiva y construcción del conocimiento</i>			

Fuente: elaboración propia

Estas estrategias están diseñadas para integrar la teoría y la práctica de manera que los futuros docentes no solo comprendan el concepto de autonomía del estudiante, sino que también desarrollen habilidades prácticas para implementarlo eficazmente en el aula. A través de la reflexión, la planificación colaborativa y la autoobservación, los docentes en formación podrán mejorar su práctica docente y contribuir significativamente al desarrollo de la autonomía en sus estudiantes.

1) En las tutorías y en el aula

Con el fin de facilitar la comprensión y aplicación del concepto de autonomía en el aula, el tutor o la tutora del masterando deberá aprovechar las tutorías para trabajar el concepto de autonomía mediante distintas estrategias. Por una parte, se propone el diseño de talleres de formación específicos que incluyan reflexión individual del profesorado en formación a partir de textos proporcionados por el docente responsable de la asignatura de prácticas externas; por otra, discusiones sobre estos textos en tutorías grupales, aplicando una metodología de trabajo colaborativo con otros profesores en formación y el tutor que beneficiará la aportación de nuevas experiencias y puntos de vista (discusión y debate); y, finalmente, una vez en el aula, discusión con el docente responsable de la asignatura de prácticas externas con el objetivo de que el docente en prácticas pueda reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que está llevando a cabo. Para implementar de manera eficiente esta práctica, se programarán reuniones periódicas donde los participantes discutan sus reflexiones y reciban retroalimentación tanto de sus pares como de los tutores.

2) En la planificación de las clases

Con el fin de dotar a los futuros docentes con herramientas prácticas para fomentar la comprensión profunda del concepto de la autonomía, la planificación de las clases también debe tener en cuenta este aspecto. El/la tutor/a propondrá de forma explícita al profesor o la profesora en prácticas que planee y diseñe para la clase actividades que incluyan el entrenamiento en el uso de estrategias (de aprendizaje y metacognitivas) y el diseño de actividades de autoevaluación. El profesorado responsable de las prácticas acompañará al masterando en el análisis y reflexión de los materiales diseñados y su posible eficacia en el aula.

3) En el aula

Para que los estudiantes puedan ser parte de la evaluación de su propio aprendizaje, se propone la autoobservación y coobservación en el aula para concienciar al profesor o la profesora en prácticas de aquello en lo que pueda mejorar, especialmente en lo relativo a la autonomía del estudiante. El tutor o la tutora propondrá la grabación de las actuaciones docentes de los profesores para que, posteriormente, a través de la autoobservación, estos puedan analizar cómo han trabajado las estrategias propuestas en

las actividades y cómo han ayudado a los estudiantes a desarrollar su autonomía de aprendizaje; esta autoobservación y coobservación en el aula también promoverá la mejora de la práctica docente a partir de la visualización y análisis de las grabaciones, los docentes en formación puedan observar su desempeño, reflexionar sobre su práctica y recibir comentarios constructivos de sus tutores y compañeros; finalmente, proponemos la observación entre pares en la que el docente en formación pueda verse con los ojos de un igual, sin miedo a ser juzgado, sino con la idea de compartir fortalezas y debilidades. Se trata de establecer un sistema de coobservación donde los docentes en formación asistan a las clases de sus compañeros, observen las estrategias utilizadas y ofrezcan comentarios constructivos, y para ello hay que programar sesiones de observación cruzada y reuniones de retroalimentación, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y de mejora continua.

4) Dentro o fuera del aula

Para fomentar la reflexión continua sobre la práctica docente, se mantendrán diarios donde los futuros docentes registrarán sus experiencias, reflexiones y aprendizajes sobre la promoción de la autonomía en sus estudiantes. Se establecerá un sistema regular para que los docentes en formación escriban en sus diarios después de cada clase, discutiendo estos escritos periódicamente con sus tutores para obtener retroalimentación y apoyo.

Como puede comprobarse, esta propuesta se basa en una combinación de metodologías (trabajo colaborativo, investigación en acción y práctica reflexiva), que ayudarán al profesorado en prácticas a etiquetar el concepto y a poderlo trabajar de forma holística. Proponemos un trabajo explícito durante la realización de las prácticas docentes con el concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre con la colaboración del profesorado responsable, que se llevará a cabo, en un primer momento, en las tutorías que el alumnado tenga con su tutor/a académico o profesional; en la planificación y diseño de actividades que llevará al aula; y en la autoobservación que realice de su práctica docente, a modo de investigación en acción.

6. Conclusiones

El presente estudio ofrece valiosos aportes al campo de conocimiento en ciencias sociales y educación, particularmente en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE). A través de un análisis profundo de las creencias de los docentes en formación sobre la autonomía del estudiante y su impacto en la práctica docente, se han identificado varios puntos clave que contribuyen al entendimiento y mejora de la formación docente.

En primer lugar, el estudio destaca la persistencia de ciertas creencias entre los futuros docentes, quienes, a pesar de recibir formación específica, continúan considerando que deben mantener un control absoluto en el aula. Esto es crucial para entender las barreras internas que enfrentan los docentes en formación y subraya la necesidad de abordar estas creencias para fomentar prácticas docentes más autónomas.

En cuanto a la metodología utilizada, basada en un enfoque fenomenológico hermenéutico, proporciona una base para la recogida y análisis de datos. La creación y validación de un cuestionario específico para evaluar las creencias sobre la autonomía del estudiante ofrece, además, una herramienta útil que puede ser replicada o adaptada en estudios futuros.

Referente a las propuestas didácticas presentadas, centradas en la planificación de actividades, la reflexión y la autoobservación, ofrecen un modelo práctico y aplicable para los programas de formación docente. Estas intervenciones formativas concretas pueden ayudar a los futuros docentes a desarrollar competencias efectivas para fomentar

la comprensión del concepto de la autonomía en sus estudiantes, lo cual es esencial para una práctica docente de calidad. Al enfocarse en la formación de profesorado de ELE, se subraya la importancia que tiene desarrollar esta competencia clave, que sin duda conduce a una enseñanza de idiomas más efectiva y centrada en el estudiante. Los resultados sugieren que adaptar las prácticas docentes para promover un ambiente de aprendizaje más autónomo puede mejorar significativamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Las implicaciones de los resultados y propuestas nos guían hacia una modificación en algunos aspectos del diseño e implementación de programas de prácticas de formación docente, ya que nos orientan hacia enfoques que integren la profundización del concepto de la autonomía del estudiante. Así, los resultados del estudio abren nuevas vías para futuras investigaciones, tanto en el ámbito de la formación docente como en la implementación de metodologías que promuevan la autonomía del estudiante en diversos contextos educativos.

Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones de este primer acercamiento al problema planteado, principalmente porque, a pesar de haber previsto que el cuestionario podría ser demasiado largo y haber intentado reducirlo con preguntas cerradas, pensamos que la complejidad que representaba contestar a las preguntas abiertas, al ser puramente reflexivas, hizo que algunos alumnos respondieran a las preguntas de forma rápida y superficial.

También cabe destacar, como limitación, el hecho de que se trate de un estudio fenomenológico basado en la situación de un programa formativo específico y, por tanto, el hecho de que haya un número de informantes limitado.

Admitiendo todas las limitaciones, presentamos este primer estudio exploratorio como un avance que ha permitido validar la hipótesis de partida y proponer un protocolo de actuación para la formación del profesorado de ELE dirigida a adquirir la competencia «implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje», establecida por el Instituto Cervantes como una de las competencias básicas del profesorado de ELE. Así, se ha podido demostrar que el profesorado de ELE encuestado parte de unas creencias sobre la autonomía del aprendiz muy arraigadas, con raíces en, sobre todo, sus experiencias como estudiantes y, por tanto, poco basadas en la formación que reciben en el programa de máster que estudian. Cuestiones como la pérdida de control de la clase consideradas como algo negativo asociado al desarrollo de la autonomía del aprendizaje por parte del alumnado, demuestran que el concepto de autonomía, a pesar de ser uno de los más recurrentes en las aulas de formación del profesorado, es uno de los menos comprendidos y asimilados por el profesorado en formación.

La continuidad del proyecto, con los resultados obtenidos de la administración del cuestionario a nuevos alumnos del Máster en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera, después de haber aplicado las pautas propuestas, nos proporcionarán los datos necesarios para poder seguir mejorando en la formación del profesorado de español como lengua extranjera, y, en una segunda fase del estudio, se prevé ampliar la muestra de informantes a estudiantes de otros programas formativos de profesorado de ELE en España y analizar, también, las posibles diferencias entre profesorado nativo en formación y profesorado extranjero en cuanto a la adquisición de esta competencia.

Referencias bibliográficas

- Benson, Phil. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40 (1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Centro Virtual Cervantes. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. <https://acortar.link/aUAGco>

- Compagnucci, Elsa; Cardós, Paula y Scharagrodsky, Carina. (2005). La formación del profesor en psicología: hacia una práctica reflexiva. En *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 203-205). Universidad de Buenos Aires. <https://acortar.link/orbDS7>
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. *Centro Virtual Cervantes*. <https://acortar.link/PTpHd>
- Dickinson, Leslie. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Dodera, María Graciela; Burróni, Ester; Lázaro, María Pérez; y Paicentini, B. (2009). Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática. En Zapico, Irene y Tajeyan, Silvia (eds.), *Actas de la VII Conferencia Argentina de Educación Matemática* (pp. 346-355). SOAREM. <https://acortar.link/BVBGbW>
- Domingo, Àngels. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Pròxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Esteve, Olga; Carandell, Zinka y Farró, Laura. (2011). La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. En Ruiz Bikandi, Uri y Plazaola, Itziar (eds.), *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua* (pp. 292-). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. <https://acortar.link/Exz5x5>
- Evans, Glen. (1988). Getting Learning under Control. *The Australian Educational Researcher* (15), 1-17. <https://doi.org/10.1007/BF03219398>
- Higueras García, Marta. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *RILE, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (1), 101-128. <https://doi.org/10.17345/rile1.10>
- Marrero Romero, Beatriz. (2016). El rol actual del profesor en el contexto de clase como facilitador, motivador y negociador. En Lamolda González, María Ángeles (comp.), *XXVI Congreso Internacional de la ASELE (Asociación del Español como lengua extranjera). La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 597-606). <https://acortar.link/FyuK9r>
- Peris, Ernesto Martín. (1999). L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (18), 7-24 <https://acortar.link/oeCzNC>
- Mora Sánchez, Miguel Àngel. (1994). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. En Montesa Peydró, Salvador y Gomis Blanco, Pedro (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE* (pp. 219-226). <https://acortar.link/kxF4j1>
- Moreno Fernández, Francisco. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. <https://acortar.link/155g>
- Richards, Jack y Lockhart, Charles. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Scharle, Ágota y Szabó, Anita. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge University Press.
- Solís, Emilio y Porlán, Rafael. (2021). Las concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria en formación inicial. ¿Obstáculo o punto de partida?. *Investigación En La Escuela*, (49), 5-22. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i49.01>

- Underhill, Adrián. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En Arnold, Jane. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-158). Cambridge University Press.
- Williams, Marion y Burden, Robert. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press.

***Isabel Gibert** es Licenciada en Filología Anglogermánica (Universitat Autònoma de Barcelona), Doctora en Lengua, Literatura y Cultura, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Español/Inglés) (Universidad Rovira i Virgili), y Máster en Marketing y Comunicación Digital (Universitat Politècnica de València). Profesora lectora del Departamento de Filologías Románicas de la Universitat Rovira i Virgili. Coordina el Máster Universitario en Enseñanza de lenguas: ELE, en el que también es profesora. Imparte clases en el Grado en Lengua y Literatura Hispánicas y el Grado de Educación Infantil. Es miembro del Research Group in Language and Technology (ReLaTe). Ha sido profesora de lenguas extranjeras durante más de 20 años. Sus principales líneas de investigación son la tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras; la pragmática de la interlengua; la enseñanza de ELE a sinohablantes; la enseñanza de segundas lenguas a personas de origen migrante.

****Sandra Iglesia-Martín** es Licenciada en Filología Hispánica (Universitat Rovira i Virgili), Doctora en Lingüística Aplicada, por la Universitat Autònoma de Barcelona, Máster en Lingüística Aplicada y Máster en Terminología y Lexicografía, por la Universitat Pompeu Fabra. Profesora lectora Serra Húnter del Departamento de Filologías Románicas de la Universitat Rovira i Virgili, donde imparte clases en el Máster Universitario en Enseñanza de lenguas: ELE, y en el Grado en Lengua y Literatura Hispánicas, del que también es coordinadora. Es miembro del Grupo de investigación Lexicografía, Diacronía y ELE, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesora de lenguas extranjeras desde hace más de 20 años. Sus principales líneas de investigación son la lexicografía de aprendizaje, la enseñanza de ELE sinohablantes y la historia de la lexicografía y de los lenguajes de especialidad.