

APRENDER A APRENDER LENGUAS EN LA L.O.G.S.E.

MARTA NAVARRO COY

Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN. *La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) aprobada en España en 1990 refleja a través de algunos de sus artículos la necesidad de que en la enseñanza secundaria obligatoria se fomente un aprendizaje integral que ponga especial énfasis en el pleno desarrollo de los alumnos como individuos con capacidad de pensar y actuar por sí mismos de forma crítica. Para ello, y con el objetivo de aspirar a una educación permanente, la ley contempla la necesidad de atender a la diversidad en las aulas con el fin de preparar a los alumnos para aprender por sí mismos, es decir, para que aprendan a aprender y se conviertan en aprendices autónomos.*

Tomando como punto de partida aquellos aspectos que implican saber aprender lenguas, se ha elaborado un cuestionario que ha sido distribuido entre profesores que imparten asignaturas de lenguas extranjeras en centros de enseñanza secundaria obligatoria. Dicho cuestionario, base del estudio realizado, tiene como principal objetivo comprobar cuál es la actitud de dicho profesorado hacia la autonomía de aprendizaje y el aprender a aprender, así como la forma en que dicha actitud se refleja en la realidad de las aulas.

PALABRAS CLAVE: *L.O.G.S.E., aprender a aprender, autonomía de aprendizaje.*

ABSTRACT. *The L.O.G.S.E., an educational Act passed in Spain in 1990, reflects in some of its articles the need to promote a whole-person learning, placing particular emphasis on the development of learners as individuals with the capacity to think and act by themselves. With this purpose in mind, and with the objective of providing a life-long learning, this Act envisages the need to meet the diversity of the classroom context so that learners will be prepared to learn by themselves, that is, to learn how to learn and become autonomous learners.*

Taking as a starting point those aspects involved in learning how to learn languages, we have designed a questionnaire which has been distributed among language teachers of secondary education centres. The main aim of this questionnaire, which is the basis of this study, is to reflect the attitude of the teachers interviewed towards learner autonomy and learning to learn as well as the way in which that attitude is reflected in the reality of the classroom setting.

KEYWORDS: *L.O.G.S.E., learning to learn, learner autonomy.*

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, la educación en el ámbito de las lenguas extranjeras ha experimentado un profundo cambio en las últimas décadas y, para comprobarlo, sólo tenemos que volver la vista atrás hacia aquellas metodologías de enseñanza de lenguas en las que el profesor era el principal protagonista, siendo responsable de todas las decisiones concernientes a los distintos niveles que comporta el proceso de aprendizaje y olvidando que el alumno es, en palabras de Batalloso (1997: 3-4) “antes que un individuo que se somete a normas y a ritos, una persona que siente, que vibra y sobre todo que está en proceso de crecimiento demandando del profesor la satisfacción de todo un conjunto de necesidades”. Desafortunadamente no se puede afirmar que esa situación haya sido erradicada por completo de las aulas, pero sí es cierto que paulatinamente cada vez más profesionales de este ámbito se han ido concienciando de la inexistencia de un método de enseñanza ideal, de la diversidad existente en las aulas y, en consecuencia, de la importancia de involucrar al aprendiz en el proceso de aprendizaje.

Esta preocupación por la persona que aprende ha desembocado en un enfoque que, de una vez por todas, ha dejado de ignorar a la parte fundamental en un proceso de aprendizaje como es el propio aprendiz, casi siempre relegado a un segundo plano en favor del profesor así como de la propia metodología; un enfoque que no olvida, como era práctica común, que la persona que aprende no está vacía de conocimientos y mucho menos de pensamientos, sentimientos, inquietudes o motivaciones que ella misma y no el profesor es quien mejor conoce. De ahí se desprende, pues, la gran importancia que va a adquirir el hecho de que desde las aulas se ayude a que el individuo se llegue a conocer como aprendiz y se responsabilice de su proceso de aprendizaje, aprendiendo a aprender a la vez que aprende la lengua y llegar así a convertirse en aprendiz autónomo.

2. AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE Y APRENDER A APRENDER

Cuando hablamos de autonomía de aprendizaje hemos de hacer referencia a la diversidad de definiciones que la literatura nos ofrece del término. Sin embargo, a pesar de esta diversidad en casi todas ellas encontramos unos términos comunes que ponen claramente de manifiesto que cuando hablamos de autonomía no estamos haciendo referencia a una nueva metodología, o como argumenta Little (1990: 7) “no es algo que los profesores hacen con sus alumnos”. Algunos de estos términos a los que hacíamos mención son por ejemplo *ability*, *capacity*, *responsibility* o *control* y todos ellos hacen referencia a la persona que aprende. Como ya hemos adelantado son muy numerosas las definiciones de autonomía que encontramos en la literatura, por lo que hemos seleccionado las siguientes que, con toda probabilidad, resultarán de gran ayuda al lector para comenzar a entender qué es la autonomía y que además contienen algunos de los términos a los que acabamos de hacer mención. No obstante, me atrevería a destacar la primera de ellas, concretamente la definición de Henri Holec (1981: 3) por ser una de las

más utilizadas en la literatura especializada además de reflejar a la perfección y en pocas palabras qué es la autonomía de aprendizaje:

- “The ability to take charge of one’s own learning” (Holec 1981: 3).
- “A capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action” (Little 1991: 4).
- “The ability to act in a situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of the decision” (Legutke y Thomas 1991: 270).
- “The extent to which learners demonstrate the ability to use a set of tactics for taking control of their learning” (Cotterall 1995: 195).
- “The learner’s willingness and capacity to control or oversee her own learning” (Dam 1990)

Pero nos podríamos preguntar cuáles son los motivos que justifican que el aprendiz sea quien debe asumir la responsabilidad en lo que concierne a su proceso de aprendizaje convirtiéndose en aprendiz autónomo capaz de aprender a aprender y, lo que es más importante, de aprender a pensar. La literatura sobre el tema ofrece motivos variados a este respecto que incluso son susceptibles de clasificación. De este modo, la necesidad de involucrar a la persona que aprende en el proceso puede responder a i) motivos prácticos, ii) motivos psicológicos y iii) motivos educativos.

- i) En primer lugar, las *razones prácticas* que abogan por la potenciación de la autonomía responden, por una parte a factores personales como pueden ser la dificultad o imposibilidad de una persona de asistir a cursos reglados o a la imposibilidad de encontrar un curso que se adapte a los objetivos y necesidades de aprendizaje del individuo por ser estos muy concretos (Blue 1981; Dickinson 1987). Por otro lado, todos los aprendices tienen preferencia por unas técnicas y estrategias de aprendizaje concretas que el método aplicado por el profesor en el aula pueda no permitirles poner en práctica.
- ii) En segundo lugar, los *motivos psicológicos* que apoyan la potenciación de la autonomía en los aprendices tienen más que ver con la relación entre estos y su proceso de aprendizaje. Aprender no es un proceso lineal ni acumulativo (Villanueva 1992: 38), es decir, no es un proceso en el que los conocimientos, especialmente los lingüísticos, se van adquiriendo y acumulando uno tras otro sin que se establezca relación entre ellos y a su vez con los conocimientos ya existentes en cada uno de nosotros y que son los responsables de que cada uno asimile la información de una forma u otra. En el marco del aula tradicional donde el aprendiz generalmente es dirigido en todo momento tanto por el profesor como por los materiales sin la más mínima posibilidad de decidir qué es lo mejor para él, se fomenta en gran medida en el aprendiz la idea de que no hay nada que él pueda aportar a su propio proceso de aprendizaje y que su único

papel en el mismo es el de acumular aquellos conocimientos que el profesor y el programa le transmitan para más tarde en un examen demostrar que han sido adquiridos. Sin embargo, dichos conocimientos seguirán siendo, en palabras de Barnes (1976) “el conocimiento de otra persona” que, con toda probabilidad, pronto olvidaremos si no los utilizamos para nuestros propios fines. Sin embargo, dentro de una institución educativa, el profesor puede convertirse en un facilitador del aprendizaje prestando a la persona que aprende la ayuda necesaria para que ésta aprenda a pensar y a aprender y llegue a conocerse a sí misma. De esa manera, conociéndose a sí misma, llegará a ser consciente de que sus conocimientos previos (generales y particulares), así como su visión del mundo, son importantes y, como tal, los aplicará a cada nueva tarea de aprendizaje convirtiéndose así en un aprendiz más eficaz (Little 1990: 8).

- iii) Por último, de la literatura podemos extraer una gran cantidad de *motivos* a los que podemos considerar *educativos* a favor de fomentar la autonomía de aprendizaje y que en su mayoría están relacionados con la diversidad en los aprendices. En los últimos años y, a partir del momento en que los procesos cognitivos del aprendiz pasaron a ser objeto de estudio, comienza a surgir una gran preocupación por conocer cómo determinadas características que diferencian a unas personas de otras pueden influir en su aprendizaje. Estas diferencias individuales entre los aprendices han sido objeto de numerosos estudios (véase revisión en Stern 1983; Brown 1987; Skehan 1989, 1991; Ellis 1994; Segalowitz 1997; Johnson 2001) al considerar los diferentes autores de forma prácticamente unánime que tales características individuales (como por ejemplo la edad, el sexo, la aptitud para la lengua, los estilos cognitivos o los estilos de aprendizaje) deben ser tenidas en cuenta cuando un aprendiz se enfrenta a la tarea de aprender una lengua. Probablemente podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que hoy en día ningún profesional del ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras ignora y/o resta importancia a la diversidad existente entre los aprendices. Indudablemente el principal problema que se plantea, principalmente entre el profesorado, es la manera de afrontar dicha diversidad en las aulas y, sin duda, un primer paso sería concienciar al aprendiz de la presencia de este factor diferenciador que más adelante le lleve a ser capaz de involucrarse y responsabilizarse de un aprendizaje que, sin duda, resultará mucho más eficaz.

Para atender a esta diversidad en las aulas es necesario preparar a los alumnos para aprender por sí mismos atendiendo a sus propias necesidades, aptitudes e intereses, es decir, para que aprendan a aprender y a actuar con sentido crítico, rompiendo definitivamente los lazos de dependencia que durante tanto tiempo nos han ligado a todos a las figuras del profesor y de la institución docente. Pero, ¿qué implica aprender a aprender? A grandes rasgos, podemos señalar que cuando una persona aprende a aprender:

- a) aprende a fijarse unos objetivos de aprendizaje en base a sus necesidades, intereses, o motivaciones.
- b) aprende a seleccionar aquellos medios necesarios para lograr tales objetivos.
- c) aprende a organizar su aprendizaje en lo que se refiere a lugar, tiempo, ritmo de trabajo y secuenciación de tareas.
- d) aprende a evaluar tanto los resultados obtenidos como las decisiones tomadas para llevar a cabo su aprendizaje, decisiones tales como:
 - los objetivos establecidos ¿atienden realmente a mis necesidades?
 - el material que he seleccionado ¿es el adecuado?
 - ¿es adecuado el ritmo de trabajo para lograr los objetivos que me he fijado?
 - etc.

En conclusión y tomando como referencia citas de autores como Boud (1988), Kohonen (1992) y Knowles (1975) podemos afirmar que el aprendiz autónomo es aquél que adopta un papel activo en el proceso de aprendizaje y que del mismo modo genera ideas y aprovecha las oportunidades de aprendizaje que se le presentan en lugar de limitarse a reaccionar a los estímulos del profesor. Igualmente, el aprendiz autónomo:

- Es capaz de poner en práctica un aprendizaje estratégico guiado por sus propios objetivos personales y/o por los objetivos y los criterios de evaluación de otros (instituciones universitarias, organismos emisores de certificados de idiomas...).
- Es capaz de realizar transferencias de lo aprendido a nuevas situaciones.
- Es capaz de desarrollar estrategias propias de un estilo independiente de campo no limitándose a observar los materiales que le son propuestos, sino relacionándolos con sus propias experiencias personales y con los conocimientos que ya posee. Estas habilidades relacionales favorecen el aprendizaje significativo.

Pero aprender a aprender lenguas exige un cambio de actitud que no puede ocurrir de la noche a la mañana sin una preparación previa dirigida tanto al alumno como al profesor. Por el contrario y, como señala Holec (1980: 40-42), es necesaria una preparación a dos niveles: psicológico y técnico; la preparación a nivel psicológico tiene como objetivo fundamental que se produzca un cambio de actitud hacia lo que es el aprendizaje (un proceso en el que la persona que aprende tiene un papel protagonista) y la preparación a nivel técnico implica la adquisición de destrezas lingüísticas, metodológicas y metacognitivas entre las que se encuentran aquellas a las que hacíamos mención anteriormente como la definición de objetivos o la evaluación de los progresos.

En un contexto de aprendizaje diferente al del aula sería necesario contar con ciertos recursos (humanos y materiales) que favorecieran la preparación que el aprendiz requiere a ambos niveles pero, en el marco de la clase, la figura del profesor es una pieza clave a la hora de proporcionar dicha preparación a los alumnos y de ahí la importancia de que en él también se produzca ese cambio de actitud al que nos referíamos anteriormente.

3. AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE Y LA L.O.G.S.E.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), aprobada en España en octubre de 1990, promueve a través de algunos de sus artículos una educación integral y refleja la necesidad de que el alumno se desarrolle como ser libre y responsable con capacidad de reflexión crítica, para lo cual el profesor ha de olvidar su papel de “guardián del secreto” (Illich 1971), es decir su papel de mero transmisor de conocimientos que únicamente se encuentran en su poder, para convertirse en facilitador y consejero en el proceso de aprendizaje. Señalamos a continuación algunos de esos artículos:

ARTÍCULO 1

El sistema educativo español,, se orientará a la consecución de los siguientes fines previsto en dicha ley:

a) el pleno desarrollo de la personalidad del alumno

ARTÍCULO 2

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos.....

ARTÍCULO 19

La E.S.O. contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

c) utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

ARTÍCULO 21

Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

ARTÍCULO 27

5. La metodología del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación.....

Sin duda alguna, estos artículos presuponen un cambio profundo con respecto a la situación que se solía vivir y que por desgracia hoy se sigue viviendo en muchas aulas, aquella en la que el alumno es un mero recipiente al que llenar de unos determinados conocimientos previamente seleccionados por la institución y/o el profesor por considerarlos los más apropiados y que únicamente están en poder de éste último. Asimismo, la L.O.G.S.E. se hace eco de la diversidad existente en las aulas (*pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado*) y contempla que se atienda a dicha diversidad.

3.1. *Objetivos*

Como ya señalábamos en el apartado anterior, la L.O.G.S.E. a través de algunos de sus artículos pone de manifiesto un intento de fomentar que desde las aulas se promueva una formación integral de manera que el alumno se responsabilice de su proceso de aprendizaje consiguiendo así lograr, al menos, un cierto grado de autonomía.

Ante esta situación, en este estudio nos planteamos principalmente dos objetivos:

1. Comprobar cuáles son las consideraciones profesionales del profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) acerca de los aspectos relacionados con la potenciación de la autonomía en las aulas.
2. Comprobar la aplicación de dichos aspectos en el aula.

En otras palabras, se intentará valorar el grado de implicación que diversos profesores de educación secundaria consideran deberían tener los alumnos en cuanto a las decisiones de los distintos aspectos que conforman el proceso de aprendizaje, así como el grado de participación que realmente se les concede, a partir de los datos aportados por un cuestionario utilizado para tal fin y que describimos en el apartado 4.2.

4. METODOLOGÍA

4.1. *Sujetos*

El profesorado que contestó al cuestionario imparte docencia en centros públicos de enseñanza secundaria de la región de Murcia. Se contactó a un total de 10 centros pero sólo se obtuvo respuesta en 5 de ellos y concretamente de 20 profesores de los cuales 14 imparten asignaturas de inglés y 6 de francés. La experiencia docente con que cuentan dichos profesores presenta una media de 11 años y principalmente imparten clases a alumnos de entre 12 y 17 años. Es evidente que el número de centros en los que obtuvimos respuesta por parte del profesorado de idiomas no es muy representativo si tenemos en cuenta el gran número de instituciones de estas características con que cuenta la región de Murcia repartidas en 45 municipios. Asimismo somos conscientes de la escasez del número de profesores que amablemente accedieron a completar nuestro cuestionario. Sin embargo, confiamos en que las respuestas obtenidas sean lo suficientemente significativas como para poder comenzar a tener una visión de las representaciones de los profesores de enseñanza secundaria en lo que respecta a la autonomía de aprendizaje y su aplicación en el aula.

4.2. *Instrumento*

El cuestionario utilizado en el estudio ha sido adaptado a partir de otro utilizado en un proyecto del Consejo de Europa (Camilleri 1999). Como el propio Camilleri señala,

este proyecto pretendía descubrir la actitud hacia la autonomía de aprendizaje en profesores de lenguas extranjeras en diversos países como Belorusia, Estonia, Malta, Holanda, Polonia y Eslovenia. En nuestro caso, hemos hecho uso del cuestionario con el fin de conocer la actitud de los profesores hacia ciertos aspectos que favorecen que los alumnos aprendan a aprender así como en qué medida se les implica realmente en la toma de decisiones que conciernen al proceso de aprendizaje fomentando así su autonomía como aprendices tal y como promueve la L.O.G.S.E.

Las preguntas del cuestionario se han formulado en base a aquellos factores que indicábamos en el punto anterior acerca de lo que implica aprender a aprender y que serán un claro indicativo de si al alumno se le ayuda a convertirse en un mejor aprendiz de lenguas, es decir, a que aprenda a aprender con el objetivo de que alcance un cierto grado de autonomía.

El cuestionario consta de 10 preguntas que a su vez se dividen en dos apartados A y B. El primero de estos apartados pretende reflejar la actitud de los profesores hacia la autonomía y el aprender a aprender. Por su parte, el apartado B de las diferentes preguntas intenta poner de manifiesto el grado en que los profesores encuestados permiten a sus alumnos implicarse en la toma de decisiones de los diferentes aspectos que conforman el proceso de aprendizaje. Por último, tras cada pregunta así como al final del cuestionario se ofrece un espacio en blanco con el enunciado 'comentarios' cuya finalidad es intentar establecer las razones que originan una posible incoherencia entre la opinión del profesorado y su actuación en el aula. A continuación, y para un mejor seguimiento del lector hacemos una relación de las preguntas de que consta el cuestionario el cual ofrecemos íntegramente en el Anexo 1:

1. A) El alumno debería estar involucrado en la toma de decisiones concernientes a los objetivos del curso.
B) En su asignatura, permite al alumno involucrarse en la toma de decisiones concernientes los objetivos del curso.
2. A) El alumno debería estar involucrado en la toma de decisiones concernientes al contenido del curso.
B) En su asignatura, permite al alumno involucrarse en la toma de decisiones concernientes al contenido del curso.
3. A) El alumno debería estar involucrado en las decisiones que conciernen a la selección del material didáctico.
B) En su asignatura, permite al alumno tomar decisiones con respecto a la selección del material didáctico.
4. A) El alumno debería participar en la toma de decisiones concernientes a i) tiempo, ii) lugar y iii) ritmo de las lecciones.

- B) En su clase, permite al alumno tomar decisiones concernientes al i) tiempo, ii) lugar y iii) ritmo de las lecciones.
5. A) El alumno debería estar involucrado en la toma de decisiones con respecto a la selección de las tareas de aprendizaje.
- B) En su clase, permite al alumno tomar decisiones concernientes a la selección de tareas de aprendizaje.
6. A) El alumno debería estar involucrado en las decisiones sobre su propio seguimiento en lo que respecta a: i) el trabajo realizado, ii) las calificaciones obtenidas, iii) la asistencia.
- B) En su clase, el alumno toma decisiones en lo que respecta a su propio seguimiento de: i) el trabajo realizado, ii) las calificaciones obtenidas, iii) la asistencia.
7. A) El alumno debería estar involucrado en las decisiones acerca de las tareas a realizar en casa.
- B) Involucra al alumno en las decisiones acerca de las tareas a realizar en casa.
8. A) El alumno debería estar involucrado en lo que respecta a las decisiones sobre lo que hay que aprender de los materiales proporcionados por el profesor.
- B) En su clase, involucra al alumno en la toma de decisiones acerca de lo que hay que aprender de los materiales que usted proporciona.
9. A) Se debería animar al alumno a descubrir por sí mismo procedimientos de aprendizaje.
- B) En su clase, anima al alumno a descubrir por sí mismo procedimientos de aprendizaje.
10. A) Se debería animar al alumno a que se evalúe a sí mismo, más que ser examinado i) semanalmente, ii) mensualmente, iii) anualmente
- B) En su clase, anima al alumno a que se evalúe a sí mismo i) semanalmente, ii) mensualmente, iii) anualmente.

Para responder a cada una de las preguntas se utilizó una escala de Likert con cinco valores, concretamente de 0 a 4. El uso de una escala impar como la utilizada en este cuestionario presenta una clara ventaja a la que hace alusión Del Rincón (1995:181). Así, para este autor “una escala impar permite el empleo de un grado intermedio, neutro o indiferente que sitúa al sujeto en una posición más cómoda de contestar”. Asimismo, tras cada pregunta se ofrece un apartado que bajo el nombre de ‘comentarios’ permite matizar o ampliar las respuestas dadas a cada una de las preguntas (véase Ander-Egg

1997). A cada uno de los cinco valores de la escala se le otorgó una correspondencia que queda también reflejada en el cuestionario y que a continuación presentamos:

Clave	
0	Nada en absoluto
1	Poco
2	Algo
3	Bastante
4	Mucho

4.3. *Recogida de datos*

Para proceder a la entrega de los cuestionarios se contactó en todos los casos con una persona de cada centro a la cual se hizo entrega de dichos cuestionarios para que estos fueran distribuidos entre sus compañeros encargados de la docencia de las asignaturas de idiomas. En algunos casos la entrega se hizo personalmente y en otras a través de correo electrónico. Estas personas de contacto se encargaron igualmente de la recogida de los cuestionarios una vez que estos habían sido completados y de su devolución a la persona responsable del estudio.

4.4. *Análisis*

A la hora de llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos, adoptamos la interpretación realizada por Camilleri (1999: 8) en su estudio por considerarla muy acertada además de clarificadora. Para este autor, una respuesta en cualquiera de las dos primeras columnas (0 o 1) mostraría una clara resistencia a fomentar la autonomía, una respuesta en la casilla perteneciente al 2 se podría interpretar como un deseo de que exista colaboración y negociación entre profesor y alumno y una respuesta en cualquiera de las dos últimas casillas, (3 o 4), implicaría una firme creencia en la necesidad de fomentar la autonomía en el aula. Por lo tanto y, como el propio Camilleri señala, estas interpretaciones pueden expresarse de forma muy sencilla en forma de tabla tal y como hacemos a continuación. Dicha tabla será la que utilizemos posteriormente para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios:

Respuesta	Interpretación
Nada en absoluto; poco	resistencia a la autonomía
Algo	negociación entre profesor y alumno
Bastante; mucho	firme apoyo a la autonomía

Tabla 1: *Categorización de las respuestas (Camilleri 1999: 8)*

Como ya señalábamos en el apartado 4.2, las diez preguntas de que consta el cuestionario constan a su vez de dos partes que se corresponden con los objetivos que nos planteamos en el estudio. Por ello, y en aras de una mayor claridad para el lector se presentarán por separado los resultados de cada uno de los apartados utilizando diferentes gráficos para cada uno de ellos.

5. RESULTADOS

A continuación y, teniendo en cuenta el sistema que tal y como reflejábamos en el apartado anterior vamos a utilizar para categorizar los resultados, presentamos diversos gráficos que reflejan los mismos. En primer lugar, ofrecemos tres gráficos que muestran los resultados obtenidos en la sección A de cada una de las preguntas y tras una breve discusión de los mismos haremos lo propio con los resultados pertenecientes a la sección B. En la parte derecha de los gráficos aparecen de forma abreviada los valores correspondientes a la interpretación de los datos que reflejábamos en la Tabla 1. Así, 'Resistencia' equivale a 'resistencia a la autonomía', 'Negociación' a 'negociación entre profesor y alumno' y 'Apoyo' a 'apoyo a la autonomía'. Por último encontramos el valor 'Nulas' que refleja el número de respuestas nulas (principalmente no contestadas) que se obtuvo en alguna de las preguntas. En el Anexo 2 ofrecemos una tabla que contiene el número de respuestas obtenidas en cada una de las preguntas en los veinte cuestionarios que analizamos.

5.1. Resultados de las preguntas correspondientes a la sección A

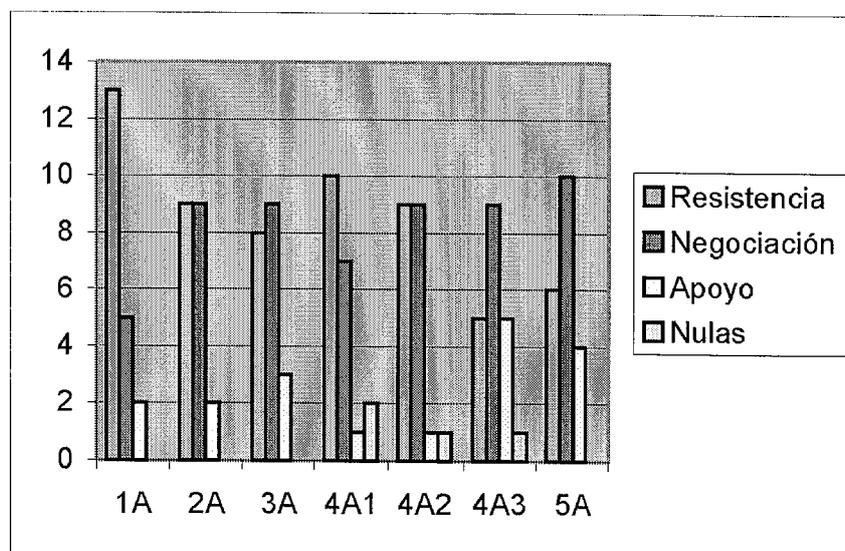


Gráfico 1: Resultados obtenidos en las preguntas 1A a la 5A.

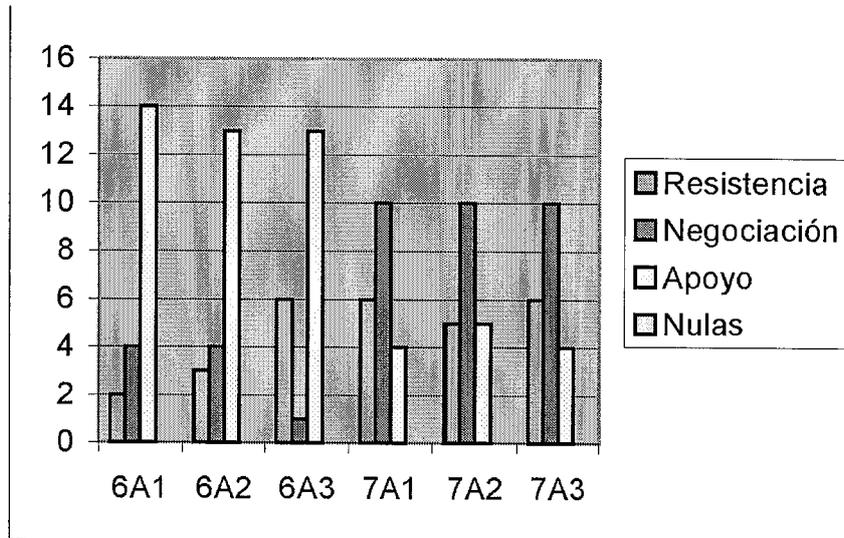


Gráfico 2: Resultados obtenidos en las preguntas 6A1 a la 7A3.

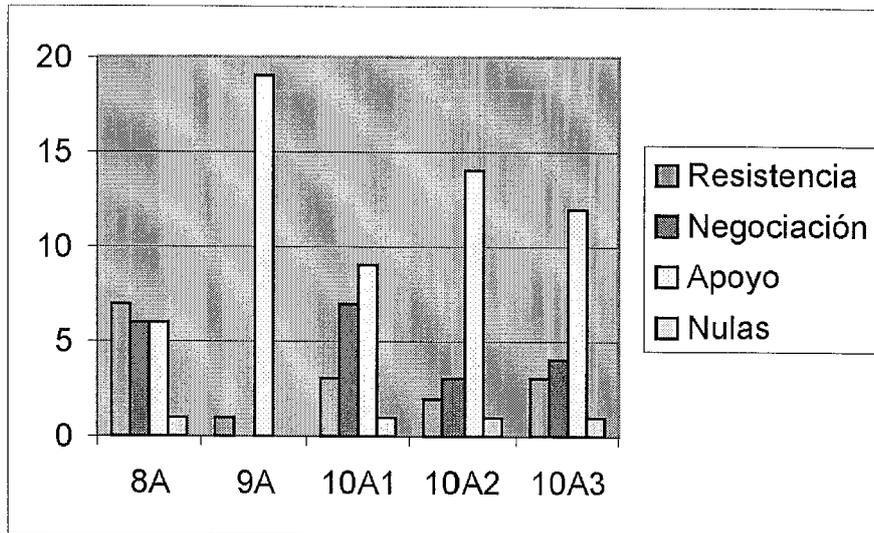


Gráfico 3: Resultados obtenidos en las preguntas 8A a la 10A3.

Una primera observación de los gráficos correspondientes a las preguntas de la sección A del cuestionario nos hace experimentar una sensación de optimismo principalmente por tres motivos que se corresponden respectivamente con los tres valores utilizados: ‘resistencia’, ‘negociación’ y ‘apoyo’.

1. En primer lugar, únicamente en tres preguntas el valor ‘resistencia a la autonomía’ es superior a los demás. Se trata concretamente de las preguntas 1A, 4A1 y 8A (aunque en ésta última la diferencia entre los tres valores es mínima). De estos resulta-

dos sin duda el primero es el más contundente mostrando que un alto porcentaje de profesores considera que no es tarea del alumno estar involucrado en las decisiones que conciernen a los objetivos del curso. No obstante, un resultado tal puede hacernos pensar que corrobora la existencia de una tendencia generalizada a considerar que existen ciertas áreas que son del ‘dominio’ del profesor o de la institución educativa. Nos referimos concretamente a aspectos como la definición de objetivos del curso y sus contenidos, la selección del material didáctico o la evaluación. De hecho y, con respecto a la pregunta que nos ocupa, hemos extraído dos comentarios realizados por dos de los profesores encuestados que así lo vienen a poner de manifiesto:

- “El currículo ya viene impuesto” (pregunta 1).
- “El sistema educativo no lo permite” (pregunta 1).

Igualmente, de los resultados obtenidos en la pregunta 4A1 podemos percibir cierta influencia ejercida por las instituciones educativas, sobre todo al observar uno de los comentarios recogidos en un cuestionario:

- “El tiempo es el permitido por la ley” (pregunta 4).

Como acabamos de mencionar, podemos hablar de una tendencia a considerar que ciertas áreas son y serán siempre del dominio del profesor y/o las instituciones y mencionábamos concretamente cuatro: la definición de los objetivos del curso, la definición de los contenidos del mismo, la selección del material didáctico y la evaluación. En lo que respecta a la definición de objetivos hemos comprobado que dicha creencia es compartida por los profesores encuestados en este estudio. Sin embargo, nos es grato observar cómo esto no ocurre en los demás casos. Así, en la pregunta 2A referente a los contenidos del curso, el número de personas que opina que dichos contenidos son negociables, concretamente nueve, es el mismo que el de aquellos que lo conciben como una tarea del profesor. Los resultados son aún más esperanzadores en la siguiente de las preguntas (3A) donde un número ligeramente mayor de profesores (9 frente a ocho) opina que las decisiones acerca del material didáctico pueden ser negociadas entre profesores y alumnos. Sin embargo, lo más sorprendente en nuestra opinión guarda relación con los resultados obtenidos en la pregunta 10A relacionada con la evaluación. Generalmente la evaluación es un aspecto que los profesores se sienten más reacios a abandonar quizá por pensar que renunciar a ella significaría perder todo su control y autoridad en el aula. Los profesores que han respondido a este cuestionario no parecen, sin embargo, compartir esta opinión ya que, si echamos un vistazo al Gráfico 3 podemos observar cómo el valor más alto en las tres partes de la pregunta 10A es el que aboga por la potenciación de la autonomía en lo que a la autoevaluación de los alumnos se refiere.

2. En segundo lugar, otro aspecto digno de mención guarda relación con la importancia que los profesores entrevistados otorgan a la *negociación entre profesor y alumno*. De hecho, encontramos ciertas áreas en que este valor es igual o superior al 50%. Se

trata concretamente de las preguntas 5A, 7A1, 7A2 y 7A3 relacionadas con la implicación del alumno a la hora de seleccionar el material didáctico y las tareas de aprendizaje y su implicación en la toma de decisiones respecto al seguimiento del trabajo realizado y de las tareas a realizar en casa. Sin duda, unos resultados que muestran la importancia otorgada por los profesores a la hora de involucrar al alumno en estos aspectos son un reflejo de su deseo de fomentar en el alumnado tanto la motivación (permitiéndole decidir sobre cierto tipo de actividades o material con que prefieren trabajar) como la adquisición de ciertas destrezas metodológicas que a la larga contribuyan a hacer de él un mejor aprendiz de lenguas.

3. Ante el predominio de una cultura de la enseñanza como la que suele reinar en las aulas (y en contraposición a una cultura del aprendizaje como la que la autonomía preconiza), los resultados más esperanzadores, a pesar del optimismo que en general emanan todos ellos, hemos de buscarlos en aquellas áreas donde los profesores reflejan con sus respuestas un mayor *apoyo a la autonomía*. Es cierto que en muchas de las preguntas el valor con menos aceptación es precisamente el relacionado con el apoyo a la autonomía, pero no podemos ignorar que aquellas ocasiones, concretamente siete (6A1, 6A2, 6A3, 9A, 10A1, 10A2 y 10A3) en que los profesores encuestados muestran un gran apoyo a la autonomía lo hacen generalmente de forma mayoritaria, valga como ejemplo los 19 profesores (un 95%) que escogieron esta opción en la pregunta 9A ('se debería animar al alumno a descubrir por sí mismo procedimientos de aprendizaje) y que por su contundencia es comparable al resultado obtenido en el estudio de Camilleri (1999) en esta misma pregunta, un 84%. Para este autor, tal resultado refleja que para los profesores "un aspecto fundamental de la autonomía de aprendizaje consiste en permitir que el aprendiz descubra su propio estilo de aprendizaje" (Camilleri 1999: 9).

La pregunta 6 en sus tres partes, A1, A2 y A3 está relacionada con el grado de implicación que en opinión de los profesores debería concedérsele a los alumnos para decidir sobre su propio seguimiento del trabajo realizado, las calificaciones obtenidas y la asistencia y, en este caso, los profesores cuyas respuestas se encuentran entre los valores 'bastante' o 'mucho' son respectivamente 14, 12 y 12.

Finalmente, volvemos a encontrarnos con la pregunta 10A a cuyo sorprendente resultado ya nos referimos anteriormente de forma general. Sin embargo, quisiéramos aquí hacer referencia a otro aspecto importante relacionado con los resultados obtenidos en las tres partes (A1, A2 y A3) en que se divide esta pregunta relacionada con la frecuencia con que los profesores consideran adecuado que se anime al alumno a evaluar su trabajo. En este sentido, los resultados más elevados que apoyan la autoevaluación del alumno los encontramos en las secciones A2 y A3 (14 y 12 respectivamente) que corresponden a una periodicidad mensual y anual. Son precisamente estas evaluaciones (sobre todo la anual) las que en España tienen más relevancia y de ahí que sorprenda comprobar la importancia que los profesores otorgan a que se anime al alumno a evaluarse a sí mismo con dicha frecuencia.

Si relacionamos estos resultados obtenidos en la sección A de las preguntas del cuestionario con el primero de nuestros objetivos, parece lógico concluir que los profe-

sores encuestados consideran un objetivo importante la potenciación en el aula de aquellos aspectos que favorecen la autonomía de los aprendices. No obstante, a continuación y, a partir de los resultados obtenidos en la sección B de las preguntas, podremos comprobar si esta importancia se refleja en la realidad de las aulas.

5.2. Resultados de las preguntas correspondientes a la sección B

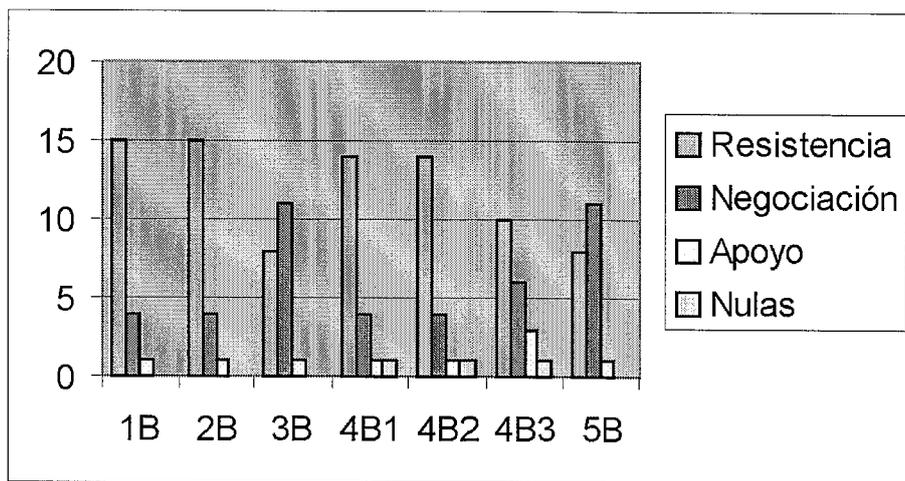


Gráfico 4: Resultados obtenidos en las preguntas 1B a la 5B.

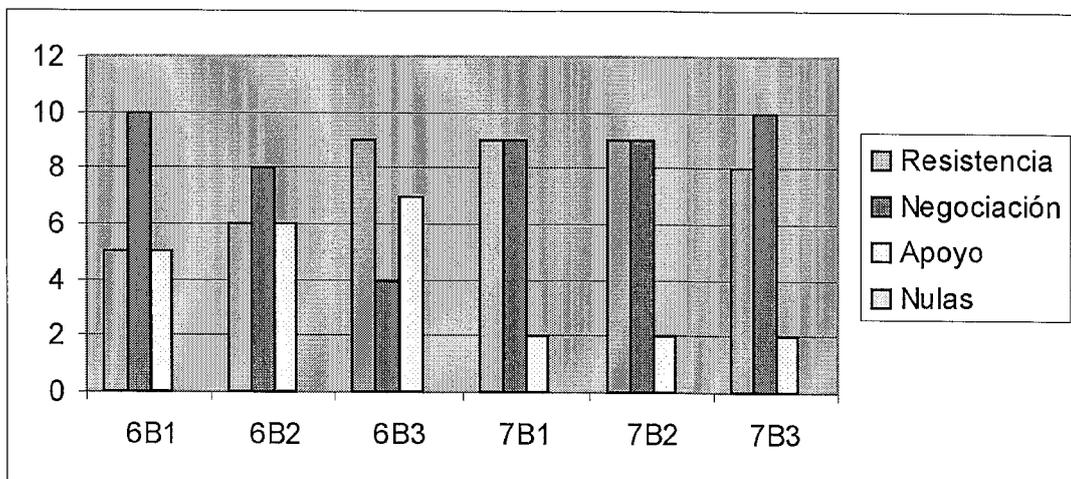


Gráfico 5: Resultados obtenidos en las preguntas 6B1 a la 7B3.

Category	Example
Age	<i>Joven</i> 'young'
Size	<i>Grande</i> 'big'
Physical Appearance (animate referent)	<i>Bonito</i> 'handsome'
Description/evaluation (inanimate)	<i>Difícil</i> 'difficult'
Description of a person(ality)	<i>Simpático</i> 'nice'
Colour	<i>Azul</i> 'blue'
Mental state	<i>Sorprendida</i> 'surprised'
Physical state	<i>Enfermo</i> 'sick'
Sensory characteristic	<i>Frío</i> 'cold'
Status / class	<i>Rico</i> 'rich'

Gráfico 6: Resultados obtenidos en las preguntas 8B a la 10B3.

Para comentar los resultados correspondientes a la sección B de las preguntas del cuestionario seguiremos el mismo procedimiento que en el apartado anterior, es decir, haremos referencia en primer lugar a lo más representativo de los resultados con respecto al valor 'resistencia a la autonomía' para a continuación hacer lo mismo con los otros dos valores: 'negociación entre profesor y alumno' y 'apoyo a la autonomía'.

1. El número de preguntas en el que el valor '*resistencia a la autonomía*' es superior a los demás se dobla con respecto a los resultados de la parte A. Así, encontramos seis casos en los que esto ocurre, concretamente las preguntas 1B, 2B, 4B1, 4B2, 4B3 y 6B3. En dos de estos casos (1B y 4B1) observamos una clara coincidencia con lo que ocurría en los resultados de la sección A, lo cual nos indica que los profesores encuestados además de considerar que los alumnos no deben tomar parte en la toma de decisiones en lo que respecta a los objetivos del curso y a la duración de las clases, reflejan dicha opinión a través de sus actuaciones en el aula y en algunos de los comentarios extraídos de los cuestionarios:

“En algunos casos resulta difícil que se involucren por su falta de disciplina” (pregunta 1).

“Lo ideal sería que pudieran participar en esta toma de decisiones, pero no están preparados” (pregunta 4).

Sin embargo, en el resto de los casos los resultados reflejan ciertas contradicciones entre las consideraciones del profesorado y sus actuaciones en el marco de la clase. Así, por ejemplo, en las preguntas 2A y 4A2 dichas consideraciones ponían de manifiesto una tendencia a considerar importante la negociación entre profesor y alumno mientras que en sus correspondientes 2B y 4B2 un total de 15 y 14 respuestas respectivamente se situaban entre los valores 0 ('nada en absoluto') y 1 ('poco'). Del mismo modo, los casos correspondientes a las preguntas 4B3 y 6B3 se contradicen con sus correspondientes de

la sección A. En ésta última y en el caso de la pregunta 4A3 el mayor número de respuestas las encontrábamos en el valor correspondiente a la negociación entre profesor y alumno mientras que en la 4B3 se produce de nuevo un cambio radical y vuelve a reflejarse una clara resistencia a fomentar la implicación del alumno en la toma de decisiones. En lo que respecta a la pregunta 6B3 y su correspondiente 6A3 la contradicción en los resultados es aún más llamativa ya que en ésta última¹³ profesores opinaban que los alumnos han de estar ‘bastante’ o ‘muy’ involucrados en las decisiones respecto a su asistencia a clase pero cuando echamos un vistazo a los resultados de la pregunta 6B3 observamos cómo, de nuevo, el valor que refleja una resistencia a fomentar la autonomía vuelve a ser el más alto.

2. La *negociación entre profesor y alumno* se presenta como un valor importante en los resultados de la sección B de las preguntas del cuestionario, ya que en 8 de dichas preguntas éste es el mayor valor, aunque también debemos mencionar que muchos de los resultados no son del todo coherentes con lo que ocurría en la sección A. Sí encontramos coherencia en el caso de las preguntas 3B, 5B y 7B3, ya que en sus correspondientes A el mayor valor correspondía también a la negociación entre profesor y alumno. Sin embargo, en los demás casos como son las preguntas 6B1, 6B2, 10B1, 10B2 y 10B3 se produce un cambio importante, ya que mientras que las consideraciones del profesorado al respecto tenían que ver mayoritariamente con el valor correspondiente al apoyo a la autonomía, su actuación en el aula hace que de nuevo dichas consideraciones no parezcan ser puestas en práctica, ya que como podemos observar en la tabla del Anexo 2, en la sección A todas las respuestas a estas preguntas se encontraban mayoritariamente repartidas entre las casillas 3 y 4 que interpretábamos como un claro apoyo a la autonomía lo cual indica que en la situación real de la clase los profesores encuestados no ponen en práctica de forma tan mayoritaria algo que consideran importante para el desarrollo de la autonomía. Desafortunadamente, la ausencia de comentarios en los espacios del cuestionario destinados a tal fin nos impide intentar alcanzar alguna conclusión acerca de esta aparente incoherencia que, en el caso de la pregunta 10, quizá tenga mucho que ver con la exigencia de las instituciones educativas de contar con una nota final de los alumnos otorgada por el profesor.

No obstante y, a pesar de estas contradicciones, no podemos ignorar la importancia que se deriva de unos resultados que ponen de manifiesto que se permita en gran medida la implicación del alumno en la toma de ciertas decisiones que conciernen a su proceso de aprendizaje.

3. Sin duda, el mayor contraste entre los resultados de las secciones A y B de las preguntas del cuestionario lo encontramos cuando echamos un vistazo a aquellas respuestas que implican un firme *apoyo a la autonomía* por parte de los profesores, es decir, a aquellas que se encuentran repartidas entre las casillas 3 (‘bastante’) y 4 (‘mucho’). Como vimos en el apartado 4.6.1 y podemos además comprobar en los Gráficos 2 y 3 así como en la tabla del Anexo 2 en siete de las preguntas de la sección A, el mayor valor era precisamente aquél que reflejaba un firme apoyo a la autonomía, mientras que en la

sección B esto únicamente ocurre en una de las preguntas, concretamente la 9B, que presenta un resultado similar a su correspondiente 9A (14 y 19 respuestas respectivamente), lo cual como ya señalábamos anteriormente viene a poner de manifiesto la importancia que para los profesores tiene que los alumnos aprendan a descubrir sus estilos de aprendizaje.

A continuación y, a modo de conclusión, presentamos una tabla que puede servir para tener una visión global de algunos de los resultados más destacados del estudio.

Resistencia (50% o superior)	Apoyo (50% o superior)
p.1B] decisiones sobre los objetivos del curso 75%	p. 9A] descubrimiento por parte del aprendiz de procedimientos de aprendizaje: 95%
p. 2B] decisiones sobre el contenido del curso 75%	p. 9B] descubrimiento por parte del aprendiz de procedimientos de aprendizaje: 70%
p. 4B1] decisiones sobre el tiempo de las lecciones: 70%	p.10A2] autoevaluación del alumno mensualmente 70%
p. 4B2] decisiones sobre el lugar de las lecciones: 70%	p. 6A1] seguimiento del alumno del trabajo realizado 70%
p. 1A] decisiones sobre los objetivos del curso 65%	p. 6A3] seguimiento del alumno de la asistencia a clase 65%
p. 4A1] decisiones sobre el tiempo de las lecciones 50%	p. 10A3] autoevaluación del alumno anualmente 60%

Tabla 2: Resultados (en porcentajes y en orden descendente) que muestran las áreas de mayor resistencia y apoyo a la autonomía.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya apuntábamos en anteriores ocasiones, el presente estudio está inspirado en otro que, a mayor escala, llevó a cabo el Consejo de Europa en diversos países (y más concretamente en la parte realizada por Camilleri en Malta). El objetivo de dicho estudio era comprobar la actitud de los profesores hacia la autonomía de aprendizaje. En nuestro caso hemos querido igualmente comprobar dicha actitud pero centrándonos en un contexto educativo regido por una ley, la L.O.G.S.E., que promueve a través de algunos de sus artículos la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje con el fin de que éste se convierta en un aprendizaje integral y duradero que fomente la construcción de conocimientos significativos por parte del aprendiz de manera que sea capaz de continuar su proceso de aprendizaje una vez finalizado el currículo.

Comparando los dos estudios, no podemos sino afirmar que en muchos aspectos los resultados muestran una actitud similar del profesorado hacia lo que la autonomía de aprendizaje lleva implícito y, en este sentido, compartimos las siguientes palabras de Camilleri 1999: 12) utilizadas en la conclusión de su estudio: “Observo un deseo de los profesores de conceder más libertad al aprendiz en lo que respecta a la toma de decisio-

nes que afectan a la forma en que se lleva a cabo su aprendizaje y al contenido del mismo, aunque aún existen áreas donde la resistencia hacia la autonomía es fuerte”.

Ciertamente, los resultados de nuestro estudio en cierto modo nos hacen experimentar un sentimiento de optimismo al comprobar que en muchos aspectos los profesores consideran que sería importante contar con una mayor implicación del aprendiz en las decisiones sobre aquellos aspectos que conforman el proceso de aprendizaje fomentando así la autonomía de dichos aprendices. Sin embargo, también hemos observado una falta de coherencia entre los resultados de las secciones A y B que se producen, salvo excepciones, de forma casi sistemática. Así, a modo de ejemplo y recordatorio observamos cómo 9 de los profesores encuestados opina que las decisiones concernientes al contenido del curso son susceptibles de negociación, mientras que sólo 4 afirman fomentar dicha negociación en el aula. Del mismo modo, 14 profesores opinan que el alumno debería estar bastante o muy involucrado en la toma de decisiones sobre su propio seguimiento en lo que respecta al trabajo realizado y, sin embargo, sólo 5 de ellos admiten que el alumno toma en su clase dichas decisiones de manera habitual. Estos ejemplos y otros similares que pueden ser extraídos de los resultados del cuestionario ponen de manifiesto que la consideración de los profesores acerca de cuáles son las circunstancias idóneas en el contexto del aula para fomentar la autonomía de aprendizaje está, en cierto modo, reñida con su forma de actuar para la consecución de dicho propósito. A este respecto son varios los factores que podrían considerarse como responsables de una situación así. No obstante, nos inclinamos a pensar, apoyándonos sobre todo en algunos de los comentarios finales realizados por los profesores encuestados, que tales factores se reducen principalmente a tres: en primer lugar los ‘obstáculos’ que en ciertos aspectos representan las instituciones educativas (programas a cubrir, exámenes a realizar, materiales didácticos previamente seleccionados, etc.). En segundo lugar, también nos podemos estar enfrentando a una falta de información acerca de qué es y qué implica la autonomía de aprendizaje y, por último y en cierto modo como consecuencia de lo anterior a una ausencia total de preparación del profesorado principalmente a nivel psicológico, es decir, una preparación que les ayude a asumir una actitud flexible hacia el aprendizaje que les permita convertirse en facilitadores del proceso asumiendo que el aprendiz es por pleno derecho el principal protagonista del mismo. Esta falta de preparación puede ser en gran medida la responsable de la falta de motivación de los profesores hacia todo lo que supone fomentar la autonomía en sus aulas y de que no hayan llevado a cabo un proceso de reflexión que les permita reconsiderar sus ideas preconcebidas acerca de lo que implica aprender lenguas y de cuál ha de ser su papel en el proceso de aprendizaje.

A continuación reproducimos algunos de los comentarios finales obtenidos en los cuestionarios, que ponen de manifiesto la ausencia de información y de preparación del profesorado a la que acabamos de hacer referencia:

-“Los alumnos hoy en día no poseen la madurez ni responsabilidad suficiente como para poder decidir sobre qué contenidos, objetivos o materiales utilizar. Esto es una utopía más”.

-“Los apartados ‘A’ de las preguntas describen una situación idílica pero me temo que utópica. Los que damos clase tenemos mucho que aprender y seguro que podemos mejorar nuestros métodos.....”.

-“He oído/leído que el aprendizaje autónomo es beneficioso para el alumno y, por lo tanto, deberíamos estimular tal aprendizaje. Sin embargo, mientras sigamos teniendo unas clases masificadas, poco material, poca o escasa autoridad o poder, un alumnado totalmente desmotivado, falta de interés, etc. lo anterior (aprendizaje autónomo) es una utopía”.

-“A veces lo he intentado pero los resultados no sólo son incoherentes, falsos o poco realistas sino que son descorazonadores por la apatía, la falta de interés, el nulo espíritu de renovación y sobre todo el escaso hábito de trabajo (sobre todo en el tema de decidir por sí mismos)”.

-“Fomentar la autonomía de aprendizaje es un procedimiento muy bueno y útil siempre y cuando los alumnos cuenten con la madurez suficiente”.

No obstante, y a pesar de esta aparente falta de motivación y de la evidente ausencia generalizada de información y preparación, no podemos ignorar la obtención de algunos resultados que reflejan una actitud positiva del profesorado encuestado hacia la potenciación de la autonomía en el aula y que también se manifiesta en alguno de los comentarios finales realizados de entre los que podemos destacar los siguientes:

-“Veo fundamental para el aprendizaje de cualquier idioma que el alumno/a vaya adquiriendo estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo”.

-“Creo importantísimo que los estudiantes sean capaces de ser autónomos para satisfacer su necesidad de aprender. Para ello, por supuesto, el profesor tiene que guiar y fomentar este proceso”.

Por último, nos gustaría señalar que somos conscientes de las limitaciones de un estudio como el que hemos presentado. Sin duda la muestra (sólo 20 profesores encuestados) dista de ser representativa, a lo cual hay que añadir la escasez de comentarios obtenidos por parte de dichos profesores que hace que contemos con un *feedback* relativamente pobre que nos ayude a la hora de poder establecer unas conclusiones más contundentes. De lo que no cabe duda es de la necesidad de que se lleven a cabo más investigaciones de este tipo que arrojen más luz sobre esta cuestión y que sirvan como complemento al modesto estudio que hemos presentado para lo cual podría ser de gran utilidad realizar entrevistas a los profesores implicados con el objetivo de conocer más a fondo sus opiniones y actuaciones en el aula con respecto a la autonomía de aprendizaje. No obstante, y a modo de conclusión no deberíamos obviar la aparente actitud positiva del profesorado hacia la autonomía de aprendizaje que este estudio refleja. Por ello, consideramos de vital importancia que se pongan al alcance de los docentes todos los medios necesarios para ayudarles en su andadura como profesores autónomos y poder así lograr que sus alumnos consigan este mismo estatus, derecho que debemos respetarles como individuos de una sociedad libre y democrática.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. 1997. *Técnicas de Investigación Social*. México, D.F.: El Ateneo.
- Barnes, D. 1976. *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Batalloso, J.M. 1997. "Más allá de la L.O.G.S.E.: Una reflexión sobre ética y educación". [Documento de Internet disponible en <http://www.nalejandria.com/00/colab/logse.htm>].
- Blue, G.M. 1981. "Self-directed learning systems and the role of the ESP teacher". *ELT Documents* 112: 58-64.
- Boud, D. 1988. "Moving towards autonomy". *Developing Student Autonomy in Learning*. Ed. D. Boud. Londres: Kogan Page. 17-39.
- Brown, H.D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Camilleri, G. 1999. "Learner autonomy: a goal worth striving for". *Learner Autonomy-The Teachers' View*. Ed. G. Camilleri. Strasbourg: Council of Europe. 7-12.
- Cotterall, S. 1995. "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs". *System* 23: 195-206.
- Dam, L. 1990. "Learner autonomy in practice". *Autonomy in Language Learning*. Ed. I. Gathercole. Londres: CILT. 16-37.
- Del Rincón, D. 1995. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. 1980. "Learner training: meeting needs in self-directed learning". *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Eds. H.B. Altman y C. Vaughan James. Oxford: Pergamon. 30-45.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row.
- Johnson, K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Longman.
- Knowles, M. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Nueva York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Kohonen, V. 1992. "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education". *Collaborative Language Learning and Teaching*. Ed. D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 14-39.
- Legutke, M. y H. Thomas. 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Little, D. 1990. "Autonomy in language learning". *Autonomy in Language Learning*. Ed. I. Gathercole. Londres: CILT. 7-15.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublín: Authentik

- Segalowitz, N. 1997. "Individual differences in second language acquisition". *Tutorials in Bilingualism*. Eds. A.M.B. de Grot y J.F. Kroll. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1991. "Individual differences in second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 175-198.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Villanueva, M.L. 1992. "El aprendizaje de la autonomía: desarrollo de la conciencia lingüística". *Ici & Lá* 22: 37-41.

ANEXO 1: CUESTIONARIO DISTRIBUIDO AL PROFESORADO

Estimado profesor / a

El objetivo principal del cuestionario que a continuación le presentamos, es recopilar información que nos ayude a conocer las opiniones de los profesores de enseñanza secundaria acerca de la autonomía de aprendizaje y su aplicación en las aulas.

Le rogaríamos que una vez lo haya completado, lo haga llegar lo antes posible a la persona que se lo entregó.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Años de experiencia en la enseñanza: _____

Asignatura/s que imparte: _____

Edad de los estudiantes: _____

Para cada una de las preguntas marque su opción con un ♦

Clave

0	Nada en absoluto
1	Poco
2	Algo
3	Bastante
4	Mucho

1

A El alumno debería estar involucrado en la toma de decisiones concernientes a los **objetivos** del curso.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su asignatura, permite al alumno involucrarse en la toma de decisiones concernientes a los **objetivos** del curso.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

2

A El alumno debería estar involucrado en la toma de decisiones concernientes al **contenido** del curso

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su asignatura, permite al alumno involucrarse en la toma de decisiones concernientes al **contenido** del curso

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

3

A El alumno debería estar involucrado en las decisiones que conciernen a la **selección del material didáctico**

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su asignatura, permite al alumno tomar decisiones con respecto a la **selección del material didáctico**

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

4

A El alumno debería participar en la toma de decisiones concernientes a: **tiempo, lugar y ritmo de las lecciones**

A 1 tiempo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 2 lugar

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 3 ritmo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su clase, permite al alumno tomar decisiones concernientes al **tiempo, lugar y ritmo de las lecciones**

B 1 tiempo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 2 lugar

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 3 ritmo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

5

A El alumno debería estar involucrado en la toma de decisiones con respecto a la **selección de las tareas de aprendizaje**

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su clase, permite al alumno tomar decisiones concernientes a la **selección de las tareas de aprendizaje**.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

6

A El alumno debería estar involucrado en las decisiones sobre su propio **seguimiento** en lo que respecta a:

A 1 el trabajo realizado

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 2 las calificaciones obtenidas

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 3 la asistencia

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su clase, el alumno toma decisiones en lo que respecta a su propio **seguimiento** de

B 1 el trabajo realizado

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 2 las calificaciones obtenidas

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 3 la asistencia

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

7

A El alumno debería estar involucrado en las decisiones acerca de las **tareas a realizar en casa**

A 1 cantidad

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 2 tipo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 3 frecuencia

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B Involucra al alumno en las decisiones acerca de **las tareas a realizar en casa**

B 1 cantidad

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 2 tipo

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 3 frecuencia

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

8

A El alumno debería estar involucrado en lo que respecta a las decisiones sobre **lo que hay que aprender de los materiales** proporcionados por el profesor

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su clase, involucra al alumno en la toma de decisiones acerca de **lo que hay que aprender de los materiales** que usted proporciona.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

9

A Se debería animar al alumno a **descubrir** por sí mismo **procedimientos de aprendizaje**

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su clase, anima al alumno a **descubrir** por sí mismo **procedimientos de aprendizaje**

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

10

A Se debería animar al alumno a que se **evalúe** a sí mismo, más que ser examinado

A 1 semanalmente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 2 mensualmente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

A 3 anualmente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B En su clase, anima al alumno a que se **evalúe** a si mismo

B 1 semanalmente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B2 mensualmente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

B 3 anualmente

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Comentarios:

Comentarios que desee hacer sobre la autonomía de aprendizaje o el aprender a aprender:

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2: NÚMERO DE RESPUESTAS OBTENIDAS EN CADA UNA DE LAS PREGUNTAS. (Nº DE SUJETOS = 20)

Nº de pregunta	Nada en absoluto (0)	Poco (1)	Algo (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Respuestas nulas
1A	5	8	5	2	0	
1B	9	6	4	1	0	
2A	4	5	9	2	0	
2B	5	10	4	1	0	
3A	3	5	9	3	0	
3B	2	6	11	0	1	
4A1	3	7	7	0	1	2
4A2	3	6	9	1	0	1
4A3	1	4	9	4	1	1
4B1	2	12	4	1	0	1
4B2	3	11	4	1	0	1
4B3	1	9	6	3	0	1
5A	2	4	10	4	0	
5B	1	7	11	1	0	
6A1	2	0	4	9	5	
6A2	3	0	4	5	8	
6A3	6	0	1	4	9	
6B1	2	3	10	3	2	
6B2	4	2	8	4	2	
6B3	8	1	4	4	3	
7A1	3	3	10	3	1	
7A2	3	2	10	4	1	
7A3	3	3	10	3	1	
7B1	4	5	9	2	0	
7B2	5	4	9	2	0	
7B3	4	4	10	2	0	
8A	3	4	6	6	0	1
8B	4	4	3	8	0	1
9A	0	1	0	5	14	
9B	1	1	4	5	9	
10A1	1	2	7	7	2	1
10A2	0	2	3	12	2	1
10A3	0	3	4	9	3	1
10B1	3	4	8	3	1	1
10B2	2	3	8	5	1	1
10B3	3	2	8	3	3	1