



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PRESENTACIÓN

Han pasado ya cuarenta años del primer debate sobre autonomía promovido por Henri Holec (1979). En él se puso de manifiesto, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, la importancia, por un lado, de la capacidad del estudiante de construir el propio recorrido de aprendizaje, y, por otro lado, la capacidad del docente de respaldar e incentivar este planteamiento. Desde estas primeras reflexiones ha supuesto un concepto ya recurrente en el día a día de la formación en segundas lenguas en todos los niveles. Documentos oficiales como el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) revelan la centralidad del factor de la autonomía para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas y la formación continua. Después de cuarenta años, este ámbito, y su aplicación a la práctica de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, sigue siendo relevante. Esta sección monográfica de *Philologia Hispalensis* pretende dar cuenta de los resultados más actuales en la investigación sobre el fomento de la autonomía, así como aportar ejemplos de su implementación práctica en los diferentes escenarios educativos en nuestros días. Los editores somos conscientes de que en la enseñanza superior el principio de la autonomía del estudiante y del profesor es cada vez más pertinente y relevante en la formación, entendida como pensamiento crítico y capacidad de tomar decisiones en las diferentes opciones y en la variedad de canales de la comunicación y educación (cf. Martos/Tassinari 2016).

A continuación, vamos a abordar algunos aspectos clave del desarrollo del concepto de autonomía y presentaremos las diferentes aportaciones de este número monográfico. Finalmente, deseamos aportar una bibliografía básica que, además de proporcionar evidencia de la literatura mencionada aquí, también incluye una selección de trabajos en el campo de la autonomía del estudiante y el aprendizaje de idiomas extranjeros.

1. UNA DEFINICIÓN DE AUTONOMÍA

La primera y más citada definición de la autonomía del aprendiente (Holec 1979) hace referencia a la capacidad de asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje, “la capacité de prendre en charge son apprentissage”, y por lo tanto de tomar

decisiones en todas las etapas: definir los objetivos, elegir los materiales y métodos, establecer el ritmo de trabajo, evaluar lo que se ha aprendido y el proceso emprendido (Holec 1979: 4). Esta capacidad es considerada por Holec como un requisito previo para llevar a cabo procesos de aprendizaje autodirigidos.

Para entender mejor esta propuesta no hay que olvidar que el enfoque de Holec se elaboró en el marco de la política europea de educación de adultos para la promoción de los conocimientos de idiomas extranjeros, y marcó el comienzo de un interés por la autonomía de los estudiantes en la investigación y la práctica de los idiomas extranjeros que se ha mantenido ininterrumpidamente desde entonces. Estas reflexiones fueron probablemente también una reacción a los diversos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros centrados en el profesor.

Poco más de un decenio después, Little (1991: 4) define la autonomía como “a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”. Basándose en las teorías constructivistas de aprendizaje, Little hace hincapié en la dimensión psicológica y la interdependencia en la construcción. Pasa de una visión más competente y orientada a la acción, y de una visión más instrumental y técnica (Holec) a una visión psicológica o de aprendizaje de la autonomía.

Posteriormente, a las reflexiones técnicas y psicológicas de Little, Benson (1997: 18) añade un matiz político al ya complejo concepto de autonomía en tanto que se pregunta cómo adquirir las condiciones estructurales de manera que permitan que el aprendiente pueda controlar tanto su aprendizaje individual como el contexto institucional, es decir, pone el foco en la conjunción de aspectos internos y externos del aprendizaje. En definitiva, esta nueva propuesta, sin duda, causa puntos de fricción ya que en el contexto institucional suele tratarse del hecho de que los aprendientes hagan suyos los objetivos de aprendizaje predeterminados: ¿hasta qué punto se puede hablar de autonomía si se supone que los alumnos deben actuar en condiciones heterónomas, determinadas externamente?

Es necesario también aclarar cierta confusión terminológica. Por un lado, se suele relacionar la autonomía con la auto-instrucción (Self-instruction). Según Dickinson (1987: 5; citado por Navarro Coy 2005: 147) este término se usa para hacer referencia a situaciones en las que un aprendiente, con otros, o solo, trabaja sin el control directo de un profesor. Esta afirmación puede conducir a la idea de que la auto-instrucción no se puede llevar a cabo en contexto formal, algo que se contradice con el espíritu del fomento de la autonomía; igualmente, se puede tender a pensar que cualquier aprendizaje sin profesor es autónomo, circunstancia esta que no es cierta.

Por otro lado, el concepto de aprendizaje autodirigido (self-directed learning) hace mención al control que ejerce el aprendiente sobre la totalidad del proceso de aprendizaje (véanse las diferentes fases de Holec 1979). Dickinson equipara autonomía a aprendizaje autodirigido en tanto que hacen referencia al mismo proceso. Navarro Coy (2005), sin embargo, llama la atención sobre el hecho de que la

autonomía hace referencia solo a la actitud del aprendiente, mientras que el aprendizaje autodirigido apunta al modo en el que se organiza el aprendizaje.

Uno de los aspectos que cambian en el fomento de la autonomía es, sin duda, la negociación de los objetivos y tareas de aprendizaje y la consideración de los intereses individuales (Dam 1995). No se parte de una idea de aprendizaje predefinido, sino se trata de saber gestionar las diferentes fases de un proceso de aprendizaje negociado entre el profesor y el alumno, en el que los alumnos aprenden a tomar decisiones conscientes, a actuar y a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y el profesor les apoya en ello.

Como afirman Benson & Voller (1997), la autonomía es un constructo multidimensional por lo que nos enfrentamos a situaciones inestables y complejas de diferente naturaleza: qué conocimientos son necesarios para aprender de manera autónoma, cómo determinar la capacidad personal del individuo para actuar de manera autodeterminada, y por último qué ocurre con el control del contenido del aprendizaje o el control de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos. Por otro lado, no hay que olvidar que la autonomía no es una construcción de todo o nada, sino más bien un continuo en cuyos extremos se encuentran la autonomía y la heteronomía, la independencia y la dependencia, el autocontrol y el control externo (Martos/Tassinari 2016; Sánchez 2007).

La investigación sobre la autonomía de los estudiantes es también una investigación sobre los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza y sobre los nuevos papeles que requiere y permite un enfoque de promoción de la autonomía (ver artículo de Karlsson en este volumen). Como describen Martos/Tassinari (2016), se invita a los alumnos a que configuren su aprendizaje de manera activa y autodeterminada, a que tomen decisiones, a que trabajen en tareas, a que planifiquen y ejecuten sus proyectos junto con sus compañeros, a que reflexionen sobre su trabajo y a que lo evalúen en consecuencia. Se invita a los profesores a apoyar y acompañar estos procesos, a renunciar a parte de la responsabilidad o de las decisiones, a dar opciones, a dar consejos en lugar de mandar/ dar órdenes, a estimular la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a animar y apoyar a los alumnos. En el aprendizaje autodirigido y autónomo surgen nuevas figuras y funciones. El asesor de aprendizaje de idiomas y el tutor son algunas de ellas. La autonomía del alumno requiere que los alumnos y los docentes se replanteen su propia posición y actitud hacia el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por último, quisiéramos mencionar que la investigación sobre la autonomía también abarca muchos otros campos, además de la autonomía del alumno (Little 1991; Benson & Voller 1997; Dam 1995; Nunan 1988; Karlsson, Kjisik & Nordlund 1997; Legenhausen 1999) o la autonomía del profesor (Thavenius 1999; Jiménez Raya, Lamb & Vieira 2007; Jiménez Raya 2016). No hay que olvidar investigaciones sobre la creación del Centro de Aprendizaje de Lenguas de Autoacceso (Tassinari 2016), el entrenamiento para el aprendizaje de idiomas (Spänkuch & Kleppin 2016), el tándem

(Brammerts & Kleppin 2001), la adquisición de competencia comunicativa intercultural (Jiménez Raya & Sercu 2007), la motivación (Ushioda 1996; Dörnyei 1998), las creencias de los alumnos (Martínez 2008), el afecto en el aprendizaje de idiomas (Arnold 1999) o los avances en el mundo de la comunicación y la tecnología (Schwienhorst 2008; Strasser 2013). Todos estos estudios han promovido un cambio en la perspectiva desde la cual observamos las condiciones y hábitos de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y docentes por igual, y proponen un cambio de mentalidad y diferentes escenarios, haciendo hincapié en la responsabilidad de cada actor del proceso de aprendizaje. En resumen, se trata de la aplicación de un paradigma diferente.

En definitiva, los artículos presentados en este número monográfico pretenden ofrecer una panorámica actualizada de propuestas y reflexiones sobre un concepto tan vigente en estos días, como es el de la autonomía en contextos de L2.

2. LAS APORTACIONES AL VOLUMEN

El presente volumen monográfico apunta a poner el foco en algunos de los aspectos mencionados en el punto uno y presenta planteamientos recientes en diferentes contextos universitarios.

Bailini, en su artículo, explora el potencial del *feedback* como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en el escenario universitario de español como L2. En el marco de la Teoría Sociocultural el *feedback* representa una actividad colaborativa con el objetivo de promover la concienciación lingüística a través de la interacción verbal para que el aprendiente llegue a ser cada vez más autorregulado, es decir, autónomo. En este contexto, la tipología de *feedback* marca el grado de desarrollo potencial de la autonomía. En definitiva, Bailini analiza hasta qué punto el *feedback* puede estimular el proceso de autonomización en la evolución de la interlengua del español LE.

Jiménez Raya, por su parte, aborda un tema clave como es la formación de los docentes. Analiza los usos de la pedagogía del caso en la formación de profesores para la autonomía y argumenta que la pedagogía del caso puede cumplir este propósito. A través del análisis y del desarrollo de casos de enseñanza orientados a la investigación, centrados en la pedagogía para la autonomía, los docentes en su periodo de formación tienen la oportunidad de mejorar su propia autonomía mediante el desarrollo de una visión crítica de la educación, abordando las limitaciones y abriendo espacios de maniobra.

Koch centra su aportación sobre el papel de la reflexión en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Describe, concretamente, tres condicionantes de la reflexión para el aprendizaje de lenguas. Koch argumenta que la sobrecarga cognitiva lingüística, acompañada del miedo específico a hablar la L2, puede inhibir y frustrar la reflexión en las fases de interlengua; además, incide en que la dificultad de modificar hábitos de aprendizaje relacionados con la propia autoorganización

y autopercepción puede frenar o bloquear la reflexión en el aprendizaje; y por último, concluye que la ausencia de una práctica reflexiva del profesorado representa un claro hándicap para superar los dos primeros condicionantes.

Martos y Trapassi, por su parte, abordan la cuestión de cómo un centro de recursos puede fomentar un comportamiento autónomo y promover el uso consciente de estrategias entre los aprendientes de segundas lenguas. Partiendo del Centro APLA, Centro de Aprendizaje Lingüístico Autónomo de la Facultad de Filología de la US, creado a finales de 2018, describen las diferentes actividades que han llevado a cabo desde su fundación, y las razones para fomentar la autonomía en una Facultad de Filología. En su investigación hacen hincapié en las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas como forma más adecuada para alcanzar este propósito.

En la aportación de Menegale se aborda el uso del cuaderno de bitácora como herramienta para fomentar la autonomía de aprendizaje en los estudiantes de lenguas extranjeras. Partiendo de la idea de que la autonomía de aprendizaje es un constructo multidimensional de capacidad para la autorregulación, que requiere concienciación y toma de decisiones informadas, Menegale considera fundamental crear una conciencia del aprendiente a través de la reflexión, tanto del sistema lingüístico, como del proceso de aprendizaje y del aprendiente en sí mismo. Para activar este proceso es necesario practicar la autonomía, bien fomentando el uso de herramientas para la reflexión, como los cuadernos de bitácora, bien ofreciendo a los aprendientes opciones para reflexionar sobre proceso de aprendizaje. La investigación pretende, en primer lugar, conocer cómo perciben los estudiantes universitarios el uso de esta herramienta y cuáles son sus ventajas y límites; y, en segundo lugar, plantea hasta qué punto el cuaderno ayuda a fomentar la autonomía del estudiante en términos de control sobre su aprendizaje.

Mónica Sánchez describe en su artículo los resultados de un proyecto de fomento de la autonomía entre la Universidad de Oviedo y la Ludwig-Maximilians-Universität München, basado en la metodología tándem. Enfocado a la mejora de la comprensión oral y la pronunciación de las lenguas alemana y española, el proyecto corrobora la idea, no exenta de controversia, de si es posible introducir el concepto de gradualidad de la capacidad de ser autónomo, desde los primeros niveles de aprendizaje de la L2. Demuestra que efectivamente este planteamiento ayuda a eliminar inhibiciones, siempre y cuando el alumno esté apoyado debidamente en su desarrollo autónomo.

Las dos expertas en asesoramiento, Mozzon-McMerphson y Tassinari, examinan el desarrollo de la práctica del asesoramiento en el aprendizaje de idiomas y el consiguiente establecimiento relacionado de una función distintiva para los asesores en el aprendizaje de idiomas (LLAs, Language Learning Advisors) en el contexto de las lenguas modernas en la enseñanza superior. Después de abordar y describir los principios y las contribuciones interdisciplinarias a la construcción de un diálogo

reflexivo, ambas autoras analizan el cambio gradual a una práctica académica más integrada que utiliza el diálogo reflexivo intencional y hábil eficaz como su característica profesional distintiva para el éxito y el aprendizaje continuo, sostenido de las conversaciones. Se apoyan también para ello en los relatos de desarrollo profesional de los asesores y sus necesidades profesionales. Es interesante la reflexión final sobre los retos a los que se enfrentan las universidades y la contribución positiva que de ALL puede hacer para abordarlos.

Por último, Leena Karlsson, en su trabajo de carácter narrativo y auto-etnográfico, presenta una interesante y descriptiva experiencia personal a partir de una versión de escritura “post-académica”. Explora el modo de mejorar y desarrollar la capacidad de *narrative inquire* y fortalecer su voz escrita, en cuanto expresión de autonomía como docente-investigador. Parte del relato de la historia de dos “escritoras”, la estudiante Laura y ella misma, en el proceso de desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la experiencia educativa a través de la escritura. Los textos de ambas tienen su origen en el mundo de la narración compartida del asesoramiento lingüístico. Ambas experimentan la escritura reflexiva personal como modo para reclamar la autoría de esta práctica de escritura abierta y de expresar nuestra autonomía.

José Javier Martos Ramos y Leonarda Trapassi

Sevilla, 2020

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (Ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Benson, P. & Cooker, L. (Eds.) (2013). *The Applied Linguistics Individual. Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Equinox.
- Benson, P. & Reinders, H. (Eds.) (2011). *Beyond the Language Classroom*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306790>
- Benson, P. & Voller, P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning*. Longman.
- Brammerts & Kleppin, K. (Eds.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenberg.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Authentik.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>

- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Eds.) (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Hueber.
- Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *Marcoele Revista de didáctica ELE*, 19.
- Esch, E. (1997). Learner training for autonomous language learning. Autonomy and independence in language learning. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Introduction: autonomy and independence in language learning*. Longman, 164-176. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-13>
- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera).
- Holec H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques*, 10, 48-64.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.
- Holec, H. (1991). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe 1979. En *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon 1981.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning. A single pedagogical paradigm or two? En F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identity*. Tampere University Press, 21-47.
- Jiménez Raya, M. & Sercu, L. (Eds.) (2007). *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02964-2>
- Jiménez Raya, M. (2013). *Exploring pedagogy for autonomy in language education at university: possibilities and impossibilities*. En M. L. Pérez Cañado (Ed.). *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Springer, 119-38. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0_8
- Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (Eds.) (2008). *Pedagogy for Autonomy in Modern Languages Education in Europe: Theory, Practice and Teacher Education*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (Eds.). *Understanding and Exploring Pedagogy for Autonomy in Language Education: A case-based approach*. Authentik.
- Karlsson L., Kjisik F. & Nordlund J. (1997). *From here to autonomy*. Helsinki University Press.
- Kumaradivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Legenhausen, L. (1999). Language acquisition without grammar instruction? The evidence from an autonomous classroom. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 63-76.
- Legutke, M. & Howard, Th. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24, 4, 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Multilingual Matters.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. (2002). (Traducción del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.)
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Narr.
- Martos, J. & Tassinari, M. (Eds.) (2016). Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Ansätze, Rollen, Erfahrungen. *Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 40, 105-116.
- Miliander, J. & Trebbi, T. (Eds.) (2008). *Educational policies and language learner autonomy in schools: A new direction in language education?* Authentik.
- Murray, G. (Ed.) (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137290243>
- Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (Eds.) (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747>
- Navarro Coy, M. (2005). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odissea*, 6, 145-160.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reinders, H. & Lewis, M. (2006). An evaluative checklist for self-access materials. *ELT Journal*, 60(3), 272-278. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl007>
- Sánchez, Mónica (2007). *La autonomía y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras: posibilidades y límites*. Universidad de Oviedo.
- Schwiehorst, K. (2008). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Routledge.
- Spänkuch, E. & Kleppin, K. (2016). Support für Fremdsprachenlerner. Sprachlern-Coaching als Konzept und Herausforderung. En J. Martos & M.G. Tassinari (Eds.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40, 189-213.
- Strasser, T. (2013). Quick 'n Dirty – The Use of Internet Tools in the EFL-lesson. *New Routes. DISAL*, 51, 14-18.
- Tassinari, M.G. (2016). Assessment for learning; assessment for autonomy. En A. C. Gitskaki & B. C. Coombe (Eds.), *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing*. Cambridge Scholar Publishing, 118-136.
- Tassinari, M.G. (2016). Emotions and feelings in language advising discourse. En A. C. Gkonou, B. D. Tatzl & C. S. Mercer (Eds.), *new directions in language learning psychology*. Springer International Publishing, 71-96. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5_6
- Tejedor Cabrera, J.M., Martos Ramos, J., & Trapassi, L. (2018). *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14735>

- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. En S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, Peter Lang, 163-166.
- Ushioda, E. (2006). Motivation, autonomy and sociocultural theory. En P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*. Authentik, 5-24.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Authentik.
- Vieira, F. (1997). Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. En M. Müller-Verweyen (Ed.), *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7: Neues lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. Goethe Institut, 53-72
- Wenden, Anita L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.

