

BIODATA

Iker Erdocia es licenciado en Filología Hispánica por la UNED, con Máster en Español Lengua Extranjera en la UIMP-Instituto Cervantes y Máster en Literatura y Teatro en la UNED. Lleva a cabo su tesis doctoral sobre formación de profesores ELE en la Universidad de Alcalá. Profesor de ELE en el Reino Unido, Hungría y Polonia, desarrolló su principal labor docente en el Instituto Cervantes de Cracovia. En la actualidad, es Profesor Invitado (AECID) en el Máster ELE y el Grado de Estudios Hispánicos del Departamento de Literaturas y Lenguas Modernas de la Universidad de Montreal. Ha impartido talleres, conferencias y cursos de formación de profesores en España, Polonia, Holanda, Colombia y Canadá.

RESUMEN

La autonomía es una de las competencias clave del siglo XXI y, por ello, tiene una importancia capital en la sociedad contemporánea. Sin embargo, es un constructo complejo, con imbricaciones en distintas disciplinas del conocimiento. En el ámbito de la lingüística aplicada, la autonomía del aprendiente ha sido un campo de gran interés investigador y teórico durante más de tres décadas. Este artículo describe el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde sus concepciones filosóficas originales hasta su aplicación al aprendizaje de lenguas. Por una parte, rastrea sus orígenes en el terreno de la enseñanza y de las diferentes corrientes lingüísticas. Por otra, presenta las conceptualizaciones y los modelos teóricos elaborados en el ámbito investigador del aprendizaje de lenguas hasta la actualidad.

PALABRAS CLAVE: autonomía, ELE, lingüística aplicada, aprendizaje, didáctica

ABSTRACT

Autonomy is a very important skill nowadays. Therefore, it is of critical importance in contemporary societies. However, it is a complicated construct with links with different disciplines of knowledge. In the field of applied linguistics, learner autonomy has been a field of a great research and theoretical interest for over the last three decades. This article describes the development of learner autonomy from its original philosophical perspective to its application to language learning. It traces its roots to learning field and to different linguistic theories. Besides, it expounds conceptualization and theoretical models built in language learning research area to present.

KEY WORDS: autonomy, Spanish as a Foreign language, applied linguistics, learning, L2

1. ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA

La autonomía es un concepto complejo con imbricaciones en varios campos del conocimiento como la política, la sociología, la psicología, la educación y la filosofía. Es, en esta última –en concreto en el terreno de la ética–, en donde se encuentra su origen, en su correlación con los conceptos de voluntad individual y de responsabilidad. Según el sentido que le infiere Kant, la capacidad para que la voluntad actúe de forma autónoma viene dada por la razón, en contraposición a la heteronomía o regulación externa, rígida y coercitiva, ajena a la conciencia del individuo sobre su conducta y que da lugar a comportamientos homogéneos. La norma prescrita los establece dejando al sujeto, paradójicamente, libre de toda responsabilidad. La autonomía, como acto recíproco de una responsabilidad ética, dispone a la persona en una situación de *pouvoir*, frente a la de *devoir* heterónima con sentido de obligación.

La persona está en disposición de dar cumplida cuenta de sus acciones tanto socialmente como, sobre todo, a ella misma de forma individual. En última instancia, el debate de la introspección gira en torno a la constitución del sujeto a través de los mecanismos de subjetivización que trascienden el ámbito individual (Foucault, 1994).

En el campo de la teoría política, la autonomía se encuentra en el modelo clásico de democracia y en la idea de libertad entendida desde una perspectiva liberal. El objetivo de la libertad individual es “garantizar la autonomía personal mediante la limitación y el control del poder” (Blas, 2010: 112). Sin embargo, la esencia individualista

de un enfoque puede variar significativamente a la de otro, como es el caso del personalismo de Mounier o Freinet. Según este marco, la autonomía se define como una dinámica del destino del hombre en búsqueda de su personalización y su construcción tanto personal como social (Hoffmans-Gossets, 1987), lo que equivale al desarrollo de la persona a través de la construcción de su identidad individual y colectiva. Es precisamente a través de la socialización como la autonomía dispone de la posibilidad de transformar la sociedad (Freire, 1994).

Aunque es un concepto central en la Europa del siglo XVIII desde los preceptos democrático-liberales y liberal-humanistas (Lindley, 1986), la autonomía se hace particularmente presente en el último medio siglo como reflejo de los cambios que ha venido sufrido la sociedad occidental. Organizaciones privadas e instituciones han vuelto la vista hacia la autonomía: desde la gestión del capital humano, en la que el trabajador asume responsabilidades en la cadena de producción y dirección, hasta el criterio de funcionalidad social de los sistemas de formación de adultos (Delors, 1996), que se adaptan a las exigencias progresivas del ámbito social y profesional (Giovannini et al., 2003), y preparan al individuo para participar en la sociedad democrática (Holec, 1979).

La autonomía se ha asociado a la idea de la empleabilidad en propuestas de reforma educativa (Bentley, 1998), al establecimiento de determinadas pautas de consumo (Holec, 1985), al reduccionismo en cuanto a su verdadero alcance educativo y social (Little, 2007a) o a la propia necesidad de adaptación a los cambios

tecnológicos en el acceso y gestión de la información y los nuevos canales de comunicación. Algunos teóricos de la autonomía en el aprendizaje, por su parte, insisten en que esta no surge de los intereses de la sociedad posindustrial ni depende de sus intereses económicos, sociales o culturales (Benson, 2011); otros, en cambio, señalan su incorporación al ideario neoliberal (Freire, 2006).

En cualquier caso, conviene no caer en las arenas movedizas de cierta terminología que se presta en ocasiones a interpretaciones parciales, simplificadoras o interesadas, como es el caso de un constructo complejo como el de autonomía. Este fenómeno de aprehensión incompleta en algunos desarrollos de la autonomía queda ilustrado por Pennycook (1997: 41) a través de la muda de disciplinas: "broader political concerns about autonomy are increasingly replaced by concerns about how to develop strategies for learner autonomy. The political has become the psychological".

1.1. DE LA MULTIDISCIPLINARIEDAD A LA LINGÜÍSTICA APLICADA

A la hora de rastrear los orígenes del constructo en educación, suele ser habitual remontarse a la época de Galileo, quien, refiriéndose a la enseñanza y al aprendizaje, reseñaba que no se le podía enseñar nada a una persona, sino que solo se le podía ayudar a encontrarlo en su interior. En el siglo XVIII, el modelo de educación basado en la disposición natural del niño propuesto por Rousseau en *Émile* también se considera un ejemplo, aunque indirecto, de la responsabilidad individual del alumno en sus acciones y en las consecuencias de estas. No deja de ser, sin embargo, una débil influencia de una visión romántica de la naturaleza humana.

Ya en la época contemporánea, el concepto de autonomía se va acotando al terreno de la enseñanza, aunque sus implicaciones sociales y políticas son evidentes y pretendidas (Benson: 2011): la educación como resolución de problemas y el componente experiencial social de los alumnos de Dewey (1958); el método basado en proyectos de Kilpatrick (1921) como medio de adquisición de las habilidades y las actitudes necesarias para una participación social en democracia; la integración de Freire (1974) como forma de materializar la capacidad crítica para tomar decisiones, transformar la realidad individual y social, y convertirse en un miembro autónomo de la sociedad; la crítica al sistema educativo institucionalizado de Illich (1971) y los efectos perniciosos de un aprendizaje dirigido frente a uno informal; la psicología humanista y la facilitación de Rogers (1983); las características diferenciadas de la educación de adultos, etc.

Así pues, la autonomía en el aprendizaje parte de un enfoque centrado en el alumno que se fraguó especialmente a partir de la década de los 70 de la confluencia de aportaciones de la educación, de la política educativa, de la psicología y de la psicolingüística, aunque uno de los campos de la enseñanza con más desarrollo de la autonomía es el de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Como señala Finch (2002: 2), la tendencia humanista que propiciaría más tarde el desarrollo de la autonomía dio lugar en el terreno de la lingüística en las décadas de los 60 y 70 a distintas disciplinas sociolingüísticas que anuncian un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas:

TABLA 1. Disciplinas lingüísticas y cambio de paradigma (confeccionada a partir de Finch, 2002: 2)

DISCIPLINA	AUTORES
Teoría de los actos de habla	Austin (1962); Searle (1969)
Etnometodología, la etnolingüística y la etnografía de la comunicación	Hymes (1966, 1974); Gumpertz y Hymes (1972); Saville-Troike (1982)
Lenguaje en la educación	Labow (1972); Halliday (1973); Habermas (1979)
Sociología del lenguaje	Fishman (1972)

Seguendo a Finch (2002: 3), los primeros trabajos que pueden considerarse generadores de la autonomía en el aprendizaje de lenguas son los de Altman (1971), Disick (1975), Knowles (1975), Harding-Esch (1976) y Dickinson (1978), aunque su plena madurez no llegará hasta la década de los 80, cuando el grado de desarrollo y diferenciación de su estudio alcanzó el reconocimiento de la comunidad profesional.

El siguiente estadio se puede considerar en relación directa con el campo de estudio de la autonomía. Su origen está en las orientaciones y perspectivas de los enfoques centrados en el alumno que surgieron en las décadas de los 80 y 90:

TABLA 2. Orientaciones de enseñanza relacionados con la autonomía en el aprendizaje (confeccionada a partir de Benson y Voller, 1997: 7)

ORIENTACIÓN O PERSPECTIVA	AUTORES
Currículum centrado en el alumno	Nunan (1988)
Negociación del syllabus	Breen y Candlin (1979); Bloor y Bloor (1988)
Formación de aprendientes	Ellis y Sinclair (1989); Dickinson (1992)
Estrategias de aprendizaje	Oxford (1990); Wenden (1991)
Syllabus basado en proyectos	Legutke y Thomas (1991)
Aprendizaje experiencial y colaborativo	Kohonen (1992); Nunan (1992)
Enseñanza basada en el alumno	Campbell y Kryszewska (1992)

2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES

Al igual de lo que ocurre con constructos complejos en otras disciplinas del conocimiento, afrontar la definición de autonomía requiere una gran dosis de precaución. Desde finales de la década de los 70, momento en el que adquirió una relevancia significativa, la autonomía no solo ha sido objeto de análisis, sino también de constante interpretación y revisión. Las definiciones existentes, más allá de diferentes fijaciones de una misma significación, son reflejo de concepciones divergentes del término que, en ocasiones, se tienen por elusivas (Kohonen, 2001), problemáticas (Benson y Voller, 1997), cuando no por directamente incoherentes (Oxford 2003). En cuanto a la falta de consenso en la definición y las contradicciones conceptuales existentes según los autores, las valoraciones también varían; estas se distribuyen en una escala que va desde la desautorización directa de algunas interpretaciones (Little, 1991), hasta el reconocimiento de la conveniencia de la actual divergencia frente a una hipotética definición consensuada (Breen y Mann, 1997).

La noción de autonomía se mantiene bajo una premisa de ambigüedad debido a su carácter de neologismo semántico (Holtzer, 1995) en el que se mezclan dimensiones antiguas y nuevas que se refieren, respectivamente, a debates continuos en los campos de la filosofía y la pedagogía y a aportaciones teóricas con un nivel de investigación todavía insuficientemente satisfactorio. El cuestionamiento y el debate inacabado a su alrededor se debe a que es una disciplina joven y todavía poco desarrollada (Cotterall y Crabbe, 1999). A lo largo de estas cuatro décadas, la autonomía en el aprendizaje como sujeto de investigación ha ido ganando importancia en la disciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, periodo suficiente para poder apreciar una

evolución en su conceptualización y el desarrollo de múltiples y variadas líneas de investigación¹.

En no pocos casos, sobre todo en sus inicios, la proximidad de otros modelos teóricos y la propia indefinición del concepto han derivado a una cierta confusión en parte de la literatura con otros términos con los que puede tener puntos de convergencia (Pemberton et al. 1996; Benson, 2011):

- Auto-instrucción: se basa en las ideas de responsabilidad exclusiva del aprendiente y el aprendizaje sin profesor (Dickinson, 1987).
- Autodirección: se considera una actitud (Dickinson, 1987) o una destreza (Holec, 1985) hacia la tarea del aprendizaje.
- Aprendizaje auto-dirigido: control total de las decisiones de la planificación del aprendizaje (Knowles, 1975).
- Individualización: el alumno se limita a seguir las decisiones del profesor, pudiendo haber o no por parte de este último la intención de adaptarse a las características individuales de los alumnos (Riley, 1987).
- Aprendizaje auto-organizado: construcción e intercambio de significados relevantes cuyo objetivo es la autorreflexión y el control (Harri-Augstein y Thomas, 1991).
- Aprendizaje independiente: término utilizado por Lamb (2006) para referirse a la manifestación externa de la autonomía, centrada

¹ Para una perspectiva histórica de la autonomía en detalle, véase Little (1991), Gremmo (1995), Benson (2001), Holec (2007) y Smith (2008).

en el modo de aprendizaje, así como en el control del alumno sobre el entorno.

La vertebración del debate sobre la autonomía se enmarca en sus inicios en su consideración como dimensión situacional dentro del proceso de aprendizaje. Para Stanchina (1976), la autonomía es conseguir que el aprendizaje se libere de los límites establecidos por las instituciones y que tanto su control como su responsabilidad recaigan en el individuo. De acuerdo con esta idea, la autonomía se concibe como la libertad individual para asumir la propia educación más allá de los elementos que conforman los contextos de enseñanza formales, a saber, la autonomía se reafirma en la negación de unidades contextuales de la educación convencional.

En la misma línea situacional, Dickinson (1978) la equipara al más alto grado de aprendizaje autodirigido ya que la responsabilidad del aprendiente en la toma y materialización de las decisiones que afectan a su aprendizaje reemplazaría, en última instancia, a la figura del profesor y, por ende, a la propia institución. Aunque este proceso de autodirección es progresivo, su grado final de consecución termina en una supuesta independencia del aprendiente, idea que chocaría con la consideración extendida de que la autonomía no sustituye a estos dos actores de la enseñanza. Otros autores no llegan tan lejos, pero relacionan los conceptos de autonomía e independencia dentro de un mismo proceso de aprendizaje ya que la primera es una condición necesaria para la consecución de la segunda (Lamb y Reinders 2005). A pesar de una aparente confusión terminológica, la concepción teórica sobre la autonomía que se implantará mayoritariamente es la de la autonomía dentro de un contexto educacional formal).

La idea que prevalece en los anteriores acercamientos es la de que la autonomía en el aprendizaje es una de las proyecciones de una noción mayor de la autonomía personal, que se conoce como autonomía en la vida. Por tanto, la autonomía requiere en el caso del aprendizaje la asunción del control y de la responsabilidad educativa, aunque no deja de ser uno solo de los ámbitos en los que se desarrolla la autonomía individual. Algo que no se infiere de este primer estadio teórico es la forma en la que se adquiere o desarrolla esta capacidad, precisamente porque su esencia radica en lo situacional y, más específicamente, en su negación parcial ya que su objetivo consiste en la no dependencia con respecto a instituciones y a agentes educativos. Aunque en disonancia con la idea predominante de autonomía por este último aspecto, se reconoce que el campo teórico del aprendizaje autodirigido sirvió de base para la construcción teórica de la autonomía en el aprendizaje de lenguas (Lamb, 2008).

Se considera que la primera exposición teórica del aprendizaje autónomo en el ámbito del aprendizaje de lenguas se produjo en el *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL) de la *Universidad de Nancy* a comienzos de la década de los 70. De ahí surgió la formulación de Holec (1979: 3) "capacité de prendre en charge son propre apprentissage", que marcaría todo un hito en el armazón teórico de la autonomía en el aprendizaje. Sus primeros pasos aplicados a la clase de lenguas se dieron en el *Institiúid Teangeolaíochta Éireann* de Irlanda y en Copenhague, para extenderse después al resto de Europa. La definición de Holec, dirigida al *Consejo de Europa*, además de ser una de las primeras, ha alcanzado un alto grado de difusión en la bibliografía especializada. Ahora bien, los posteriores acercamientos de los autores a este constructo han dado lugar a otras tantas propuestas conceptuales que divergen entre sí y retratan un panorama de no pocos

desencuentros. La literatura revela la dificultad para consensuar una definición satisfactoria que reúna las condiciones de precisión en su formulación y compleción en su alcance (Little, 2002)².

En su lugar, se produce una amplia variedad de interpretaciones de la definición original de Holec, empezando por su propia traducción al inglés: "ability to take charge of one's own learning" (Holec, 1981: 3). Por una parte, se sustituye el término habilidad –"ability"– por:

- capacidad: "a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action" (Little 1991: 4).
- voluntad: "a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a social, responsible person" (Dam, 1995: 1).
- actitud "an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning" (Dickinson 1995: 167).

Por otra parte, como se puede apreciar en estas mismas definiciones, la expresión hacerse cargo de –"take charge of"– se reemplaza por actuar, responsabilizarse o controlar, términos que entrañan diferentes connotaciones y que son utilizados en ocasiones por el propio Holec. De cualquier manera, el elemento clave en estas definiciones es la idea según la cual la autonomía es un atributo de los aprendientes en lugar de un aspecto situacional del aprendizaje, por lo que, salvo excepciones (Dickinson 1987), se aprecia una

² Para una recopilación cronológica de definiciones de autonomía y sus connotaciones, véase Finch (2002).

superación de la dimensión situacional del estadio anterior a la formulación de Holec.

Lo preeminente en la visión de la autonomía a partir de este autor es su carácter psicológico (Martinez, 2008), como queda expuesta en la definición de Benson (1997: 19) "construct of capacity –attitudes and ability– that allows learners to take more responsibility for their own learning". Resalta la figura del aprendiente como elemento individual que, en disposición de una determinada capacidad compleja, es capaz de asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje. Esta visión se apoya en los postulados de la psicología humanística, según los cuales las personas son entes independientes con una capacidad consciente para desarrollar competencias personales (Elsen y John, 2007). Según Holec (1981), esa capacidad emerge en el aprendiente tras un periodo de formación y experiencia en el aprendizaje autónomo, es decir, se adquiere por instrucción y se desarrolla por actuaciones encaminadas a la responsabilización individual en el aprendizaje. La autonomía según esta perspectiva se alcanza a través de un enfoque orientado al proceso.

Varias propuestas teóricas posteriores mostraron sus reticencias a una interpretación excesivamente actitudinal de esta formulación (Martinez, 2008). El propio Benson (1995) alerta del peligro de reducir el sentido de la autonomía a un conjunto de actitudes externamente establecido que el aprendiente hace suyo. Si el aprendiente se limitara únicamente a asumir un patrón dado de comportamiento, su papel se reduciría al de un receptor pasivo y acrítico. En este sentido, se corre el riesgo de que la formación para la autonomía consista en una serie de técnicas que puedan desembocar en una mera exhibición de comportamientos pretendidamente autónomos por parte de los alumnos (Esch, 1996),

apreciación que afecta no solo al éxito o fracaso de los modelos de intervención en contextos formales, sino fundamentalmente a la estructura teórica de la autonomía del aprendiente. A su vez, también puede suceder que la autonomía se acabe convirtiendo en el objetivo definitivo de la formación (Barbot y Camatarri, 1999) y que se reserve para la última fase de ese proceso de aprendizaje. Así concebido, debido precisamente a su carácter de meta final, en muchos casos las posibilidades para su consecución resultan escasas. El objetivo de consecución de una autonomía total se torna demasiado idealista (Sinclair, 2000), por lo que hay autores que recomiendan un enfoque autónomo gradual (Dickinson, 1987; Pennycook, 1994). En definitiva, la autonomía en el aprendizaje no es un método ni de enseñanza ni de aprendizaje (Benson y Voller, 1997; Little, 1991), sino un componente del proceso de aprendizaje.

Con la intención de establecer los componentes necesarios para conseguir la autonomía en el aprendizaje, Holec (1979: 4) enuncia una serie de actuaciones que se alejan de una concepción estrictamente actitudinal:

- La détermination des objectifs
- La définition des contenus et des progressions
- La sélection des méthodes et techniques à mettre en oeuvre
- Le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

Así, este autor establece que la autonomía del aprendiente es una capacidad para decidir y actuar a lo largo de las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, y no tanto un conjunto de actitudes. La capacidad de actuar de forma autónoma radica, pues, en la toma de decisiones con respecto a la gestión y la organización del propio

aprendizaje, lo que supone asumir la responsabilidad en todo ese proceso.

En un ejercicio de contrarios muy clarificador, Little (1990: 7) enuncia aquello que la autonomía no es o no comporta:

- Autonomy is not a synonym for self-instruction
- It is not limited to learning without a teacher
- It does not entail an abdication of responsibility on the part of the teacher
- It is not a matter of letting the learners get on with things as best they can.

Además, complementa la definición primaria de Holec (1979) y le añade una dimensión relacional en tanto en cuanto la autonomía “presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relations to the process and content of learning” (Little, 1991: 4). Esta capacidad autónoma incide en los procesos cognitivos de un aprendizaje autodirigido y se reflejará tanto en la forma en la que se produce el aprendizaje en el individuo, como en la que se transmite lo aprendido a otros componentes de dicho aprendizaje. Así pues, la autonomía es para Little (1991: 4) “a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action”.

De la definición de Little se desprende la importancia del control de los procesos cognitivos que tiene lugar en un aprendizaje efectivo controlado por el propio aprendiz (Smith, 2003; Benson, 2011), algo no explicitado por Holec. Estudios posteriores sobre estrategias y comportamiento autónomo (Crabbe, 1999) han tenido como objetivo acercarse a esta dimensión cognitiva del aprendizaje presente en Little.

Ahora bien, Little (1991) deja claro que la autonomía no es una nueva metodología ni se limita a cómo se organiza el aprendizaje, si

bien admite que el aprendizaje será más eficiente si los alumnos son conscientes y críticos con los objetivos y métodos de aprendizaje. Muestra su cautela ante la manera en la que los alumnos llegan a un particular estado que les permite actuar autónomamente ya que es un proceso laborioso y su permanencia en el tiempo no está asegurada. Además, el carácter variable de la autonomía hace que un alumno que muestre un gran grado de autonomía en un área pueda no mostrarla en otra. Afirma que, mientras que el desarrollo del aprendizaje autónomo depende del grado de responsabilidad adquirida para saber qué, cómo y por qué se aprende, el efecto final de la autonomía es permitir superar las lindes del aprendizaje formal en un entorno de aprendizaje más amplio (Little, 1999).

Este autor se refiere a las diferencias individuales al advertir de que la autonomía del aprendiz puede tomar numerosas concreciones diferentes según variables como la edad, el grado de consecución del aprendizaje, la percepción de sus necesidades, etc. Al contrario de la idea según la cual la autonomía del alumno siempre implica consciencia y reflexión explícita (Deci, 1996), la capacidad autónoma para Little (2009) no es una fase estable a la que los alumnos llegan en algún momento preciso del aprendizaje. De hecho, declara que solo una pequeña parte de los aprendientes consigue ser autónomo, más allá de que sea un objetivo que queda recogido en una gran parte de los currículos y planes de estudio (Little, 2009; Sinclair, 2000). Lo expuesto por Little no hace sino retratar el carácter complejo de la autonomía y declarar la dificultad a la que se enfrentan los profesores a la hora de plantear una intervención docente dirigida hacia su práctica. Como dice Benson (2011: 124), la mayoría de los investigadores coincide en que la autonomía no se puede “enseñar” o “aprender”, por lo que la expresión “fomentar la autonomía” hace referencia a las iniciativas educativas diseñadas para apoyar y estimular el desarrollo de la autonomía en clase.

La copiosa bibliografía de Little ha sido de una importancia capital para el desarrollo de este constructo. Ha sido uno de los artífices de que la autonomía en el aprendizaje de lenguas haya conseguido tal nivel de importancia, reconocimiento y relevancia en áreas aplicadas que superan el ámbito de la investigación, como son los programas formativos de profesores, los currículos académicos y las prácticas docentes, al igual que documentos de referencia como el *Portfolio Europeo de Lenguas* y, en el caso del ELE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El hecho de que las definiciones de autonomía en esta nueva fase no expliciten su dimensión situacional o lo hagan vagamente (Little, 1999) hace que esta quede abierta a la interpretación ya que no se establece si el alumno es solo responsable de la toma de decisiones fuera del contexto de la clase o si también afecta a su aprendizaje dentro del aula (Siqueira, 2008). Por el contrario, esta falta de definición no ocurre en concepciones posteriores, que concretan que la autonomía se desarrolla en entornos formales, en los que profesores y alumnos son co-gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y también fuera de las instituciones educativas (Jiménez et al., 2007). Aquellas tampoco aclaran si la responsabilidad en las decisiones consiste en la toma de todas ellas o si, por el contrario, se comparte con los demás agentes educativos.

Little et al. (2002: 31) transfieren la noción teórica a su resolución efectiva en el aula y resumen el alcance del potencial autónomo de los alumnos en los siguientes términos:

- Los alumnos se inician en la autonomía cuando empiezan a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Ejercitan y desarrollan su autonomía participando en las decisiones e iniciativas que dan forma y dirigen el proceso de aprendizaje de lenguas.

- Desarrollan su capacidad metacognitiva y metalingüística (capacidad para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sobre el componente formal y los usos de la lengua) planificando, monitorizando y evaluando su aprendizaje.

Por último, Sinclair (2000) describe el concepto de autonomía exponiendo trece aspectos que conciernen a la autonomía del aprendiente y que, según afirma, son ampliamente aceptados por los profesores de lenguas:

1. La autonomía es un constructo sobre capacidad.
2. Comprende la voluntad por parte del aprendiente de responsabilizarse de su propio aprendizaje.
3. La capacidad y la voluntad del aprendiente para tomar dicha responsabilidad no tiene por qué ser innata.
4. Una autonomía completa es un objetivo irrealizable.
5. Hay grados de autonomía.
6. Los grados de autonomía son inestables y variables.
7. La autonomía no consiste solamente en propiciar situaciones de aprendizaje que exijan a los alumnos ser independientes.
8. La autonomía requiere ser consciente del proceso de aprendizaje.
9. Fomentar la autonomía no es solo una cuestión de enseñar estrategias.
10. La autonomía puede darse tanto dentro como fuera de clase.

11. La autonomía tiene un dimensión individual y una social.
12. El fomento de la autonomía tiene un componente político y psicológico.
13. La autonomía tiene diferentes interpretaciones según las culturas.

3. DIMENSIONES Y MODELOS

Benson (2001) justifica la validez del concepto de autonomía sobre la base de los comportamientos observables en cualquier tipo de contexto de aprendizaje, o lo que es lo mismo, la autonomía se debe construir sobre la generalización de capacidades comunes que los aprendientes ejercitan. A las dos dimensiones citadas anteriormente –la de la actitud del aprendiente en la toma de decisiones y el control del proceso de aprendizaje (Holec, 1979: 3) y la dimensión psicológica del aprendizaje, que tiene que ver con el control sobre los procesos cognitivos y una gestión efectiva del propio aprendizaje (Little, 1991: 4)–, Benson (1996) añade una nueva: la del control del contenido y su aspecto situacional. Esta dimensión introduce, aunque tímidamente, el componente social de la autonomía ya que tiene en cuenta que las acciones que se toman para controlar el propio proceso de aprendizaje producen, necesariamente, consecuencias sociales (Benson, 2011). Así pues, apoyándose en Holec y Little, Benson (2001: 76-103) concluye que son tres las dimensiones sobre las que el aprendiente ejerce el control: la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y los contenidos en contexto.

Es significativo el uso que este autor hace del término control, que sustituye a responsabilidad o capacidad. Identifica el control con los comportamientos que despliega el aprendiente autónomo y justifica su utilización frente a los anteriores porque “it places an emphasis on the right to autonomy” (Benson, 1996: 31) y porque “the construct of ‘control’ appears to be more open to investigation than the construct of ‘charge’ or ‘responsibility” (Benson, 2001: 47). El control que es capaz de ejercer el aprendiente autónomo se concreta en:

- Seleccionar y usar las estrategias de aprendizaje apropiadas.
- Controlar procesos cognitivos como la atención y la reflexión.
- Gestionar el conocimiento metacognitivo.
- Determinar el contenido de su aprendizaje.

Lewis y Vialleton (2011) ponen en duda el planteamiento de Benson respecto a la dimensión de control. Argumentan que el control del aprendizaje no es una entidad simple, ni tan siquiera unitaria, que puede ser tratada de forma indiferenciada como lo hace Benson. Para estos autores, los diferentes tipos de control que identifica se corresponden con atributos y capacidades que difieren completamente de categoría. La misma noción de control presenta cuestiones irresueltas como pueden ser la ausencia de consenso en la disciplina de adquisición de lenguas sobre el control de nuestra propia lengua materna, la inefectividad y temporalidad de algunos intentos por controlar el aprendizaje, la escasez de evidencias empíricas sobre el control de los factores afectivos que afectan el aprendizaje o la compartición del control en ámbitos colaborativos.

La idea del control en relación a la autonomía no ha encontrado unanimidad. Kenny (1993: 440) considera que el control y la responsabilidad en las decisiones no cubren el alcance último de la autonomía. En su lugar, esta consiste sobre todo en “allowing and encouraging learners [...] to begin to express who they are, what they think and what”, interpretación que será rebatida más tarde por Benson (2000).

En cualquier caso, tal y como admite el propio Benson (2010) refiriéndose al grado de desarrollo en la investigación de la autonomía, las dudas se hacen extensivas a otros aspectos apremiantes sin resolver por falta de investigaciones apoyadas por datos. La literatura especializada apenas ha dedicado atención a cuestiones como, por ejemplo, hasta qué punto la autonomía es un rasgo psicológico o consiste en habilidades que se aprenden, cómo se desarrolla y/o se adquiere la capacidad autónoma, cómo se transfiere de una situación a otra o cuál es la relación entre la autonomía en el aprendizaje de lenguas con el aprendizaje en general.

En lo concerniente a los modelos, Smith (2003) distingue entre pedagogías para la autonomía fuertes y débiles. Las primeras parten de la convicción de que el alumno ya es autónomo y co-crean con ellos las condiciones para ejercitar la autonomía; las segundas, por el contrario, asumen que el alumno no lo es, por lo que se convierten en un objetivo final que se consigue a través de la instrucción. Littlewood (1999) propone la distinción entre autonomía proactiva, que regula tanto la dirección de la actividad como la propia actividad, y reactiva, que regula la actividad una vez ha sido dirigida. Kumaradivelu (2001) habla de autonomía académica, relacionada con el aprendizaje, social o cooperativa y liberadora o crítica.

Por su parte, Macaro (1997: 169) se centra en la parte funcional de la autonomía, que define como “developing potential in the learner”. La divide en tres subpartes: la autonomía de la competencia lingüística, la de la competencia para el aprendizaje de lenguas y la de elección y acción. El modelo teórico de aprendizaje autónomo de Oxford (2003), que se basa a su vez en el de Benson (1997), integra las siguientes perspectivas: técnica, psicológica, sociocultural y crítico-política. Se refieren respectivamente a la situación física, a las características de los alumnos, al aprendizaje mediado y, por último, a las ideologías y estructuras de poder. Allford y Pachler (2007) hablan de modelos radicales, o autonomía como derecho de los aprendientes, y graduales, o consecución de la autonomía como objetivo a largo plazo.

La concepción de la autonomía del aprendiente por parte de Sinclair (2008: 243), que destaca por su carácter a la vez sintético y aglutinante, es una muestra de la complejidad y extensión teórica del concepto, así como de las limitaciones de cualquier intento de concreción en una definición:

- La autonomía es un constructo relacionado a la idea de capacidad del aprendiente, que se pone en práctica cuando existe voluntad.
- Esta capacidad consiste en el desarrollo y concienciación de un conjunto de conocimiento metacognitivo sobre:
 - El *self*³ en relación con el aprendizaje
 - El contexto de aprendizaje del individuo
 - La temática de los contenidos de aprendizaje

³ A falta de un término comúnmente aceptado en español, se utiliza el original en inglés.

- El proceso de aprendizaje
- La intervención es necesaria para desarrollar la capacidad autónoma en los alumnos.
- La autonomía comprende 'a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a socially responsible person' (Dam 1995: 1).
- La voluntad de ser autónomo resulta de la motivación intrínseca y varía con el tiempo y según las tareas.

También resulta relevante desde el punto de vista teórico, práctico y de la investigación la clasificación de los enfoques orientados al desarrollo de la autonomía de Benson (2011: 125-126) ya que fusiona el aprendizaje autónomo de lenguas con sus áreas de práctica:

- Enfoque basado en los recursos: uso e interacción independiente con los materiales de aprendizaje.
- Enfoque orientado a la tecnología: uso e interacción con tecnología educativa.
- Enfoque orientado al aprendiente (o al alumno): desarrollo de competencias autónomas en el aprendizaje a través de cambios psicológicos y en el comportamiento del aprendiente.
- Enfoque orientado al aula: control sobre las decisiones tomadas en clase, como planificación o evaluación.

- Enfoque orientado al currículum: control sobre el currículum en sentido general.

- Enfoque orientado al profesor: formación docente y papel del profesor en el fomento de la autonomía entre los aprendices.

La enseñanza de ELE tiene en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) un imprescindible documento de referencia que incluye el aprendizaje autónomo como una de las tres dimensiones del alumno, junto con las del aprendiente como agente social y como hablante intercultural. En su desarrollo de las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), el PCIC hace una apuesta firme por un concepto que el MCER recoge, aunque no de forma explícita. El PCIC (2006: 93–94, 96–97) establece los cometidos del aprendiente autónomo según los factores cognitivos y afectivos del proceso de aprendizaje. Son un total de seis –control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de factores psicoafectivos y cooperación en el grupo– divididos en tres fases –aproximación, profundización y consolidación– a lo largo de todos los niveles de referencia.

Al igual que lo que viene ocurriendo en otras áreas de conocimiento, una de las tónicas de los últimos años ha consistido en abordar la autonomía en el aprendizaje desde enfoques multidisciplinares de corte posestructuralista: desde una perspectiva feminista, se identifica la autonomía con el discurso masculino que distorsiona las realidades sociales (Griffiths, 1992; Aoki y Hamakawa, 2003). También se ha señalado el componente autónomo del desarrollo humano, que permite que los alumnos expresen, interpreten, negocien y decidan la información con la que más se identifican (Kenny, 1993; Savignon, 1997).

La concepción de la autonomía como un producto de la sociedad occidental (Riley, 1988; Jones, 1995) se ha revisado para concluir que se corresponde con una capacidad humana universal (Little, 1999; Aoki, 1999). Se tiene por una consecuencia inevitable de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje para toda la vida (Elsen, 2007). La autonomía se localiza dentro de un ámbito mayor, imprescindible para una completa ciudadanía en nuestras sociedades cambiantes (Cotterall, 1995) y válida para la transformación social (Benson, 1997). Según esta línea, los individuos son libres para dirigir el curso de sus vidas, por lo que la autonomía se refiere en ese ámbito avanzado a la autonomía en la vida, conocida también a través de variantes como la autonomía individual (Raz, 1986) o la autonomía personal (Buss, 2008). Esta última se ha revisado en su proyección histórica desde las perspectivas racional, comunitaria y posmoderna (Zembylas y Lamb, 2008).

Cabe destacar por su consistencia teórica y presencia en la investigación actual los acercamientos al concepto de autonomía en el ámbito del aprendizaje de lenguas y del aprendizaje en general que se han llevado a cabo de la mano de conceptos de la psicología educacional como la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryana, 2002), la motivación (Ushioda, 2011; Lamb, 2009), la autoeficacia (Pintrich y Schunk 2002; Elliot y Dweck 2007) y la identidad y el *self* (Tsui, 2007; Dörnyei y Ushioda 2009), y de otros ámbitos de estudio como el aprendizaje a distancia (White, 1995).

4. CONCLUSIONES

En definitiva, se puede concluir que uno de los grandes valores de la investigación de la autonomía es precisamente la variedad de enfoques utilizados, que evitan respuestas fijas y monolíticas. En su lugar, "conditions of plurality and parameters of variability will be sought after, then brought to play in the analyses carried out and finally accommodated in the theories and/or the practices provisionally set up" (Holec, 2008: 4). Smith y Ushioda (2009) fijan en la conferencia *Autonomy and Language Learning: Maintaining control* de 2004 en Hong Kong el punto de ruptura de una supuesta unidad en el terreno de la autonomía del aprendiente, veinte años después de otra conferencia *Autonomy in Language Learning*, celebrada también en Hong Kong, que marcó un punto de inflexión en el asentamiento de este campo en la investigación de la lingüística aplicada y de la enseñanza de idiomas.

Las concepciones más recientes de la autonomía en el aprendizaje de lenguas se sitúan en un terreno multidisciplinar y polifacético en donde se interrelacionan intereses de corte diversos. Su carácter maleable y su capacidad de adaptación a los nuevos valores y parámetros que rigen el pensamiento contemporáneo le confieren dinamismo, aunque también hacen que, en ocasiones, corra el peligro de caer en una excesiva subjetivización. Por el contrario, cabe preguntarse si, en realidad, esto no es más que un rasgo inherente a la autonomía: "L'Autonomie, pas plus que la Liberté, la Justice, n'est un principe éternel, toujours identique à lui-même; mais un phénomène historique variable suivant les milieux où il se manifeste" (Lafargue 1881). Al fin y al cabo, la autonomía no dejar de ser un modo de estar y de comprometerse con el mundo (Breen y Mann, 1997).

5. BIBLIOGRAFÍA

Allford, D. y Pachler, N. (2007). "Language, autonomy and the new learning environments" (ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Altman, H.B. (1971). "Toward a definition of individualised foreign language instruction". *American Foreign Language Teacher* III.

Aoki, N. y Smith, R.C. (1999). "Learner autonomy in cultural context: the case of Japan". En S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp. 19-28). Frankfurt am Main: Lang.

Aoki, N. y Hamakawa, Y. (2003). "Asserting our culture: teacher autonomy from a feminist perspective". En D. Palfreyman & R.C. Smith (Eds.). *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives* (pp. 240-253). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Austin, J.L. (1962). "How To Do Things With Words". Oxford: Clarendon Press.

Barbot M-J. y Camatarri G. (1999). "Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation". París: PUF.

Benson, P. (1996) "Concepts of autonomy in language learning". En R. Pemberton, E. Li, W. Or y H. Pierson. (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (pp. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Benson, P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy". En P. Benson y P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). Londres: Longman.

Benson, P. (2000). "Autonomy as a learners' and teachers' right". En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman.

Benson, P. (2001). "Teaching and Researching Autonomy in Language Learning". Harlow: Pearson Education.

Benson, P. (2005). "Taking Ownership. Authority and Voice in Autonomous Agency". En J. Christman y J. Anderson. *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*. (pp. 101-126). Cambridge: Cambridge University Press.

Benson, P. (2010). "Measuring autonomy: Should we put our ability to the test?". En A. Paran y L. Sercu (eds.). *Testing the untestable in language education*. (pp. 77-97). Bristol: Multilingual Matters.

Benson, P. (2011). "Teaching and researching autonomy in language learning". Londres: Pearson Education.

Benson, P. y Voller, P. (1997). "Autonomy and Independence in Language Learning". Londres: Longman.

Bentley, T. (1998). "Learning beyond the classroom: Education for a changing world". Londres: Routledge.

Blas, A. de y Rubio, M^a.J. (2010). "Teoría del Estado I: El Estado y sus instituciones". Madrid: UNED.

Bloor, M. y Bloor, T. (1988). "Syllabus Negotiation: The basis of Learner Autonomy". En A. Brookes y P. Grundy (Eds.). *Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents*, 131. Modern English Publications and the British Council: 62-74.

Breen, M.P., Candlin, C. y Waters, A. (1979). "Communicative materials design: some basic principles". *RELC Journal*. 10/2: 1-13/4.

Breen, M. y Mann, S. (1997). "Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy". En P. Benson y P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman.

Buss, S. (2008). "Personal Autonomy". [consulta: 23 noviembre 2014]. Disponible en la web:
<http://plato.stanford.edu/entries/personal-autonomy/>

Campbell, C. y Kryszewska, H. (1992). "Learner-based Teaching". Oxford: Oxford University Press.

Cotterall, S. (1995). "Developing a course strategy for learner autonomy". *ELT Journal*. 49/3: 219-227.

Cotterall, S. y Crabbe, D. (eds.). (1999). "Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change". Frankfurt am Main: Peter Lang

Dam, L. (1995). "Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice". Dublín: Authentik.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (eds.). (2002). "Handbook of self-determination research". Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Delors, J. (1996). "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI". Madrid: Santillana.

Dewey, J. (1958). "Philosophy of education". Littlefield: Adams.

Dickinson, L. (1978). "Autonomy, self-directed learning and individualization". En *Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents* 103. Modern English Publications and the British Council: 7-28.

Dickinson, L. (1987). "Self-instruction in language learning". Cambridge: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1992). "Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning". Dublín: Authentik.

Dickinson, L. (1995). "Autonomy and motivation: a literature review". *System*. 23/2: 165-174.

Disick, R. (1975). "Individualising Language Instruction: Strategies and Methods". Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Dornyei, Z. y Ushioda, E. (eds.). (2009). "Motivation, language identity and the L2 self". Bristol: Multilingual Matters.

Elliot, A.J. y Dweck, C.S. (eds.). (2007). "Handbook of competence and motivation". Nueva York: The Guilford Press.

- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). "Learning to Learn English: a course in learner training". Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsen, A. y St. John, O. (2007). "Learner autonomy and intercultural competence". En M. Raya y L. Serçu (eds.). *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence*. (pp. 15-38). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Esch, E. (1996). "Learner training for autonomous language learning". En R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, y H.D. Pierson (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (pp. 164-75) Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Finch, A. (2002). "Autonomy: Where are we? Where are we going". JALT CUE-SIG. Proceedings: 15-2.
- Fishman, J. (1972). "Sociolinguistics". Rowley, MA: Newbury House.
- Foucault, M. (1994). "Le sujet et le pouvoir". Dits et écrits, 4. Paris: Gallimard: 222-243.
- Freire, P. (1974). "Education for Critical Consciousness". Londres: Sheed and Ward.
- Freire, P. (1994). "Pedagogy of the oppressed". Nueva York: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2006). "Pedagogía de la autonomía". México D. F.: Siglo XXI.
- Gremmo, M-J. (1995). "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea". *System*. 23/2: 151-164.
- Griffiths, M. (1992). "Autonomy and the fear of independence". *Women's Studies Int. Forum* 15: 351-362.
- Gumpertz, J.J. y Hymes, D. (eds.). (1972). "Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication". Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Habermas, J. (1979). "Communication and the Evolution of Society". Boston: Beacon.
- Halliday, M.A.K. (1973). "Explorations in the Functions of Language". Londres: Edward Arnold.
- Harding-Esch, E. (ed.). (1976). "Self-Directed Learning and Autonomy". Cambridge: University of Cambridge.
- Harri-Augstein S. y Thomas, L. (1991). "Learning Conversations: The Self-Organised Learning Way to Personal and Organisational Growth". Londres: Routledge.
- Hoffmans-Gossets, M-A. (1987). "Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation". Lyon: Chronique sociale.
- Holec, H. (1979). "Autonomie et apprentissage des langues étrangères". En B. Andre. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier/Hatier.
- Holec, H. (1981). "Autonomy and foreign language learning". Oxford: Pergamon Press.

- Holec, H. (1985). "On autonomy: Some elementary concepts". En P. Riley. (ed.). *Discourse and learning*. (pp. 173-190). Londres: Longman.
- Holec, H. (2008). "Foreword". En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response*. (pp. 3-4). Amsterdam: John Benjamin.
- Holtzer, G. (1995). "Autonomie et didactique des langues: Le conseil de l'Europe et les langues étrangères". En H. Martinez. *The subjective theories of student teachers. Implications for teacher education and research on learner autonomy*. Besancon: Universite de Besancon.
- Hymes, D. (1966). "On communicative competence". En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1974). "Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach". Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Illich, I. (1971). "Deschooling Society". Londres: Calder & Boyars.
- Instituto Cervantes. (2006). "Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español". Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Jiménez, M., Lamb, T.E. y Vieira, F. (2007). "Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development". Dublín: Authentik.
- Jones, J. (1995). "Self-access and culture". *ELT Journal*. 49: 228-234.
- Kenny, B. (1993). "For more autonomy". *System*. 21/4: 431-442.
- Kilpatrick, W.H. (1921). "The Project Method". Nueva York: Teachers College Press.
- Knowles, M. (1975). "Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers". Nueva York: Association Press.
- Kohonen, V. (1992). "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education". En D. Nunan. D. (ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (2001). "Towards experiential foreign language education". En V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara. (eds.). *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Kumaravadivelu, B. (2001). "Toward a Postmethod Pedagogy". En *Tesol Quaterly*. 35/4: 537-560.
- Labow, E. (1972). "Language in the Inner City". Oxford: Blackwell.
- Lafargue, P. (1881). "December 25. L'autonomie. L'Égalité, organe du Parti Ouvrier Français". [consulta: 23 noviembre 2014]. Disponible en la web: http://www.marxists.org/francais/lafargue/works/1881/12/lafargue_18811225.htm

Lamb, T.E. (2006). "Supporting independence: Students' perceptions of self-management". En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*, (pp. 97–124). Frankfurt: Lang.

Lamb, T.E. (2008). "Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesizing an agenda". En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. (pp. 269-285). Amsterdam: John Benjamins.

Lamb, T.E. (2009). "Controlling learning: relationships between motivation and learner autonomy". En R. Pemberton, S. Toogood, S. y Barfield, A. (eds.). *Maintaining control*. (pp. 67-86). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Lamb, T.E. y Reinders, H. (2005). "Learner independence in language teaching: A concept of change". En D. Cunningham y A. Hatoss. *An international perspective on language policies, practices and proficiencies*. Belgrave: FIPLV.

Legutke, M. y Thomas. H. (1991). "Process and Experience in the Language Classroom". Harlow: Longman.

Lewis, T. y Vialleton, E. (2011). "The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique". *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5/2: 205-219.

Lindley, R. (1986). "Autonomy". Londres: Macmillan.

Little, D. (1990). "Autonomy in language learning". En I. Gathercole. (ed.). *Autonomy in Language Learning*. (pp. 7–15). Londres: CILT

Little, D. (1991). "Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems". Dublín: Authentik.

Little, D. (1999). "Autonomy in second language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications". En C. Edelhoff y R. Weskamp. (eds.). *Autonomes fremdsprachenlernen*. (pp. 22-36). Ismaning: Hueber.

Little, D. (2002). "Learner autonomy and second/foreign language learning, Good Practice Guide". LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. [consulta: 23 noviembre 2014]. Disponible en la web:
<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>

Little, D. (2007). "Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education". En A. Barfield y S. Brown (Eds.). *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 1-13). Basingstoke: Palgrave.

Little D. (2009). "Learner autonomy, the European Language Portfolio, and teacher development". En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Autonomy and language learning: Maintaining control*. (pp. 147-173). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Little, D., Ridley, J. y Ushioda, E. (2002). "Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom". Dublín: Authentik.

- Littlewood, W. (1999). "Defining and developing autonomy in East Asian contexts". *Applied Linguistics*. 20/1: 71-94.
- Macaro, E. (1997). "Target Language, Collaborative Learning and Autonomy". Bristol: Multilingual Matters.
- Martinez, H. (2008). "The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy". En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (pp. 103-124). Filadelfia: John Benjamins.
- Nunan, D. (1988). "The Learner-centred Curriculum". Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (ed.). (1992). "Collaborative Language Learning and Teaching". Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). "Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know". Englewood Cliffs: Newbury House.
- Oxford, R.L. (2003). "Toward a more Systematic Model of L2 Learner Autonomy". En *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. D. Palfreyman y R. Smith. (eds.). (pp. 75-91). Houndmills: Palgrave.
- Pemberton, R., Toogood, S., y Barfield, A. (eds.). (2009). "Maintaining control: Autonomy and language learning". Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook, A. (1994). "The Cultural Politics of English as an International Language". Londres: Longman.
- Pennycook, A. (1997). "Cultural alternatives and autonomy". En P. Benson y P. Voller (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. (pp. 35-53). Londres: Longman.
- Pintrich, P.R. y Schunk D.H. (2002). "Motivation in education: Theory, research, and applications". Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Raz, J. (1986). "The morality of freedom". Oxford: Oxford University Press.
- Riley, P. (1987). "From self-access to self-direction". En J.A. Coleman y R. Towell. (eds.). *The Advanced Language Learner*. (pp. 75-88). Londres: CILT.
- Riley, P. (1988). "The ethnography of autonomy". En A. Brookes y P. Grundy. (eds.). *Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents 131*. Modern English Publications and the British Council: 12-34.
- Riley, P. (1988). "The ethnography of autonomy". En A. Brookes & P. Grundy. (eds.). *Individualisation and autonomy in language learning*. (pp. 12-34). Londres: Modern English Publications in association with the British Council.
- Rogers, C.R. (1983). "Freedom to Learn for the 80s". Nueva York: Merrill.
- Savignon, S. J. (1997). "Communicative Competence, Theory and Classroom Practice: Texts and contexts in second language learning". Nueva York: McGraw-Hill.

Saville-Troike, M. (1982). "The Ethnography of Communication". Oxford: Blackwell.

Searle, J. R. (1969). "Speech acts: an essay in the philosophy of language". Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, B. (2000). "Learner Autonomy: the next phase?". En B. Sinclair, I. McGrath y T.E. Lamb. (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman.

Sinclair, B. (2008). "Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy". En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 237-266). Filadelfia: John Publishing Company.

Siqueira, C. (2008). "Roles learners believe they have in the development of their language learning – autonomy included?" En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 141-160). Filadelfia: John Benjamins.

Smith, R. (2003). "Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology". En D. Palfreyman y R. C. Smith. (eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 129-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Smith, R. (2008). "The History of Learner Autonomy". En Dam, L. (ed.). *9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years*. Copenhagen: CVU.

Smith, R. y Ushioda, E. (2009). "Autonomy: under whose control?" En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. (pp. 241-253). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Stanchina, C. (1976). "Two years of autonomy, practice and outlook". *Mélanges Pédagogiques*. CRAPEL: 73-82.

Tsui, A. (2007). "The complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher". *TESOL Quarterly*. 41/4: 657-680.

Ushioda, E. (2011). "Motivating learners to speak as themselves". En G. Murray, X. Gao y T.E. Lamb. (eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. (pp. 11-24). Bristol: Multilingual Matters.

Wenden, A.L (1991). "Learner Strategies for Learner Autonomy". Hemel Hempstead: Prentice Hall.

White, C. (1995). "Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings". *System*. 23/2: 207-222.

Zembylas, M. y Lamb, T.E. (2008). "Interrogating the notion of autonomy in education: Tensions and possibilities". En M. Jimenez Raya y T.E. Lamb. (eds.). *Pedagogy for Autonomy in Modern Languages Education: Theory, practice, and teacher education*. (pp. 21-35). Dublin: Authentik.

FECHA DE ENVÍO: 23 DE NOVIEMBRE DE 2014