

Español e italiano: la afinidad lingüística como baza para un autoaprendizaje colaborativo

Sonia Bailini

Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM - Milán

La experiencia didáctica que se pretende compartir en la presente comunicación ha tenido lugar en la Universidad IULM de Milán (Italia) entre estudiantes italianos de la carrera de Interpretación y Comunicación que estudian español como segunda lengua de especialización y universitarios españoles acogidos en nuestra universidad gracias al proyecto de intercambio europeo Sócrates/Erasmus.

El marco teórico en el que nos situamos es el de un aprendizaje centrado en el alumno en el cual la negociación – tanto entre alumnos como entre alumno y profesor – y la reflexión metalingüística se consideran recursos fundamentales para el desarrollo de la autonomía. El concepto de autonomía al que nos remitimos es el que pretende formar progresivamente al aprendiz para que llegue a manejar su aprendizaje tanto por lo que atañe a los procesos como a los contenidos. Holec (1981:3) define la autonomía como “la capacidad de una persona de hacerse cargo de su aprendizaje y ser responsable de todas las decisiones relativas a todos los aspectos del mismo, a saber: definición de los objetivos; identificación de los contenidos y de su progresión; selección de los métodos y técnicas; monitoraje del proceso de adquisición; evaluación tanto del proceso como de los resultados” y la considera una destreza más que se puede adquirir.

Siguiendo a Brookfield (1985 en Pemberton 1996) por autoaprendizaje entendemos:

- 1) el proceso y las técnicas que el aprendiz utiliza para organizar su aprendizaje;
- 2) el cambio de conciencia lingüística que este método de aprendizaje conlleva.

Según Candy (1988:59) el concepto de autonomía implica que los alumnos sean “personas que aceptan cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje, que fijan objetivos, buscan recursos y evalúan los resultados de sus actividades de aprendizaje”. El mismo autor asigna al concepto de autonomía tres valores:

- 1) ayudar a los aprendices a trabajar de manera autónoma con la lengua extranjera, utilizándola para comunicar en situaciones reales no previsibles;
- 2) hacerlos responsables de su propio proceso de aprendizaje por medio de la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas dentro y fuera del aula;
- 3) facilitar el desarrollo de una mayor autonomía en la comunicación general.

Para cumplir con estos tres puntos se precisan voluntad y capacidad de actuar de manera autónoma. La voluntad depende del nivel de motivación y confianza de los aprendices; la capacidad depende del nivel de conocimiento y de las destrezas. Se puede decir que si la autonomía es una destreza, el autoaprendizaje es un modo de ponerla en práctica.¹ El desarrollo de la autonomía depende en gran medida del modo en que el alumno ha estudiado una lengua extranjera y del modelo escolar en que se ha formado.² Nunan (1997:192-203) puntualiza que fomentar el desarrollo de la autonomía en los aprendices debe formar parte del proceso regular de aprendizaje, que tendría que empezar dentro del aula incorporando de manera armónica objetivos complementarios tanto sobre los contenidos como sobre los procesos, ya que sostiene que clases destinadas exclusivamente al aprendizaje de estrategias podrían tener efectos contraproducentes. Breen y Mann (1997:132-149) afirman que la autonomía no es algo que se aprende con reglas y estrategias, sino que es un modo de ser que hay que descubrir o volver a descubrir, ya que el modelo escolar nos desacostumbra a ser autónomos. Según estos autores el aprendizaje autónomo se caracteriza por: 1) ser consciente de su estilo de aprendizaje, de su relación con lo que aprende y de los recursos a su alcance; 2) la motivación a aprender; 3) la confianza en sí mismo y, por ende, escaso interés en la evaluación externa;³ 4) la capacidad metacognitiva: la persona autónoma es capaz de reflexionar sobre lo que está aprendiendo y tomar decisiones sobre los próximos pasos a seguir y sabe hacer un uso constructivo de cualquier tipo de retroalimentación; 5) la flexibilidad hacia los cambios: la capacidad metacognitiva le permite evaluar constantemente la utilidad y la pertinencia de los recursos que cambian a su alrededor y lo empuja a hacer nuevas experiencias ajustándose a los cambios ocurridos; 6) la independencia: puede aprender prescindiendo del contexto

¹ Dickinson (1987:11) no acepta esta clasificación y puntualiza que el autoaprendizaje es el potencial de aceptación de la responsabilidad de cada uno en relación con su propio aprendizaje (y por lo tanto aceptación de responsabilidades no significa comprometerse a cumplir con ellas) mientras que la autonomía es la total responsabilidad del alumno de su propio aprendizaje y de la puesta en práctica del mismo sin la intervención del profesor o de los materiales didácticos. En este sentido, la autonomía es un ideal más que una realidad: lo normal es que el aprendiz no es autónomo pero puede llegar a serlo en diferentes grados según sus capacidades y el contexto en que aprende.

² Tanto el sistema escolar italiano como el español prestan más atención a la forma y fomentan un estilo de aprendizaje analítico y consciente: la dificultad del alumno suele estar en conseguir fluencia en la expresión del mensaje. Este modelo se opone al modelo global, experiencial que centra su atención en los contenidos: en este caso la dificultad está en perfeccionar la forma y desarrollar conciencia de los mecanismos lingüísticos.

³ En esta perspectiva la evaluación es sólo una forma de retroalimentación que, si considerada inútil, se puede descartar.

escolar; 7) el compromiso estratégico con el estudio: el aprendiz sabe identificar sus necesidades, deseos, intereses, estilos de aprendizaje, métodos de trabajo...y tiene criterios propios para elegir lo que le conviene en el momento más oportuno; 8) la capacidad de negociar: a pesar de que el éxito de su aprendizaje no dependa del contexto institucional, no puede prescindir de la relación con otros miembros del grupo, ya que éstos representan un recurso importante.

El aprendizaje autónomo, por lo tanto, no es una actividad solitaria sino que es “la creación de procedimientos y métodos de trabajo que caracterizan a una comunidad de aprendices en la cual se comparten tanto la responsabilidad para el propio aprendizaje y el de los demás como la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Breen y Mann 1997:144). Esch (1997:164-180) destaca que interpretaciones equivocadas del concepto de autonomía han llevado a considerar el autoaprendizaje exclusivamente como la adquisición de una serie de destrezas y que la llegada de las nuevas tecnologías ha contribuido a difundir otra idea distorsionada de ello como forma de aprender individual y aislada. Por un lado, la investigación de los últimos veinte años sobre los enfoques individualistas del aprendizaje de idiomas ha puesto más énfasis en las diferencias y características personales del aprendiz en lugar de centrarse en lo que los estudiantes tienen en común (Skehan, 1989); por otro, la difusión del ordenador ha alimentado la idea de que para aprender un idioma es suficiente ir a un centro de autoaprendizaje y practicar con ejercicios más o menos interactivos. En realidad ser autónomos no significa en absoluto estar aislados, y menos aún cuando se habla de aprendizaje de idiomas, ya que el idioma mismo es el recurso que más utilizamos para describir nuestra experiencia de aprendizaje y la percepción que tenemos de la lengua meta (Riley, 1994). En el ámbito de un enfoque humanístico, aprender un idioma es una actividad altamente social que asigna gran importancia a la puesta en común de experiencias y estilos de aprendizaje y valora a la persona como recurso humano. Conforme al principio de cooperación de Grice, nuestros intercambios comunicativos se rigen en la voluntad de colaborar en la interpretación del mensaje: si prestamos atención a nuestros interlocutores es porque pensamos que nos van a dar información útil. Este concepto, aplicado a la didáctica de las lenguas extranjeras significa negociar continuamente el significado de los mensajes y cooperar en sentido más estricto aún. De estas consideraciones teóricas y de la convicción de que la afinidad entre la lengua española y la italiana y la empatía recíproca entre las

dos culturas podía ser un punto de partida para estimular la reflexión metalingüística ha surgido la idea de involucrar a universitarios españoles e italianos en un proyecto cuyo objetivo es doble: por un lado, fomentar en el alumnado la autonomía y el control sobre el proceso de aprendizaje tanto desde el punto de vista organizativo como metacognitivo; por otro, ver hasta qué punto la exposición a dos sistemas de interlengua afines pudiera activar mecanismos de reflexión sobre la propia L1 de los alumnos de ambos grupos y ayudarlos así a entender el porqué de ciertos errores y a elaborar estrategias para controlarlos de manera consciente. En este tipo de trabajo, el alumno nativo – tanto italiano como español – es útil como monitor constante de la producción lingüística de su pareja y, al mismo tiempo, la interlengua de ésta – cargada de interferencias de su L1 – lo estimula a reflexionar sobre los mecanismos de su propia lengua y a compararlos con los de la lengua meta.

Los alumnos colaboran entre ellos en dos niveles:

- organizativo: formando parejas 1 italiano + 1 español según objetivos lingüísticos comunes; comparando sus estilos de aprendizaje y tomando conciencia de sus puntos “fuertes” y “débiles”; eligiendo los materiales en función de intereses compartidos; decidiendo tiempo, lugar y duración de sus encuentros; negociando criterios de evaluación en relación con el tipo de actividad que llevan a cabo⁴; desarrollando la idea de “solidaridad” y valorando el aporte personal al aprendizaje mutuo;
- lingüístico: adquiriendo conciencia de los mecanismos morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de sus propias L1 con respecto a la L2 o LE⁵; aprendiendo a observar las diferencias y, por ende, activando sistemas de alerta para controlar las interferencias negativas. De esta manera aprenden también a ser tolerantes tanto hacia sus errores como hacia los de su compañero y, sobre todo, asimilan aspectos pragmáticos de la L2/LE – tanto lingüísticos como extralingüísticos – de manera auténtica.

⁴ Los alumnos fijaron sus criterios de evaluación partiendo de las estrategias que consideraban importante utilizar en las distintas actividades. Por ejemplo si el macroobjetivo era “hablar en situaciones de vida cotidiana” y el microobjetivo subsiguiente “hablar por teléfono”, decidían qué importancia asignar, a la hora de evaluar, a la fluencia, la forma, la pronunciación, la adecuación al contexto, el léxico, etc. Si, en cambio, el objetivo era “mejorar la capacidad de comprensión lectora” los criterios se basaban en la evaluación de la velocidad de lectura, de la capacidad de identificar los núcleos de significado, de observar el contexto, de elaborar preguntas sobre lo leído, etc.

⁵ Los conceptos de LE y L2 a los que me refiero están vinculados al contexto de aprendizaje: en este caso específico el italiano es L2 para los españoles ya que lo están aprendiendo en Italia y el español es Lengua Extranjera (LE) para los italianos. Por L1 se entiende la lengua materna y por lengua meta la lengua extranjera objeto de estudio.

Todos los alumnos que participaron en el proyecto estaban, simultáneamente, asistiendo a clases presenciales dirigidas de la lengua meta en la misma universidad IULM. Fueron seleccionados mediante un cuestionario inductivo sobre el autoaprendizaje, distribuido en dos grupos que tenían el mismo nivel lingüístico en las respectivas lenguas metas y que coincidía con un B1 del Marco de Referencia Europeo. De los 30 alumnos de cada lengua que contestaron al cuestionario decidieron participar en el proyecto 19 españoles frente a 8 italianos. Este dato, aparentemente sorprendente, se puede adscribir a dos razones, las dos estrechamente vinculadas al contexto institucional:

- 1) el 70% de las asignaturas de la carrera de interpretación y comunicación requiere asistencia obligatoria y tiene una estructura que deja a los estudiantes poco margen de actuación extra-lectiva;
- 2) el deseo de los estudiantes Erasmus españoles de aprovechar al máximo su estancia en Italia para aprender el idioma y el menor compromiso académico que se les pide.

Una tercera explicación de este dato está vinculada a la idea – desgraciadamente muy arraigada entre los estudiantes universitarios – de que el estudio está finalizado a aprobar un examen y no se lo percibe como una trayectoria formativa: es decir que domina una idea “competitiva” de estudio frente a una “experiencial”, es decir de un aprendizaje centrado en los resultados frente a otro centrado en el proceso⁶. El grupo que se ha formado⁷ – y dentro de ello las parejas 1 italiano + 1 español – se ha planteado, desde el principio, trabajar de manera provechosa para todos, siguiendo un principio de solidaridad y ayuda recíproca. Cada pareja -por separado- tuvo un encuentro conmigo cuya finalidad era ayudarles a fijar macro y microobjetivos, calcular el tiempo que tardarían en alcanzarlos, sugerir estrategias y técnicas de trabajo, explicar la utilidad de tener un “diario” en el que apuntar sus

⁶ A este propósito Good y Brophy (1987:437-8 en Nunan,1992:5) destacan que “aunque los efectos del aprendizaje colaborativo en la adquisición parecen depender de la motivación, no hay que entenderla como la motivación a ganar competiciones contra otros grupos, sino la motivación a ayudar a los compañeros a alcanzar sus objetivos individuales y asegurarse de esta manera que el grupo en su conjunto consiga un buen resultado”.

⁷ La selección se ha basado en dos criterios: 1) de tiempo, en el sentido de que se aceptaron sólo los estudiantes Erasmus españoles que iban a quedarse durante todo el año académico ya que la duración del proyecto era de 8 meses; 2) según necesidades lingüísticas comunes ya que se trataba de formar parejas que se plantearan objetivos si no idénticos, por lo menos parecidos. Al final de la selección el grupo estaba compuesto por 8 italianos y 8 españoles. Los españoles que quedaron fuera de este proyecto aceptaron, como solución alternativa, participar en el Proyecto Tandem.

progresos y dificultades. En los encuentros periódicos plenarios⁸ las observaciones de los italianos sobre la actuación lingüística de los españoles y viceversa eran el punto de partida para la reflexión sobre la lengua y su proceso de adquisición; se trataba de un momento de puesta en común en que unos y otros formulaban hipótesis sobre las causas de los errores de sus compañeros y juntos proponían soluciones concretas para evitarlos.

En este tipo de enfoque el papel del profesor cambia radicalmente, ya que pasa de directivo a no-directivo siendo, sin embargo, no menos importante. Esto implica una transferencia del control al alumno, en el sentido que se le pide que tome la mayor parte de las decisiones sobre el estudio. El profesor, de “transmisor” de conocimiento se convierte entonces en “intérprete” de las necesidades del alumno: los “transmisores” entienden las asignaturas como algo enmarcado, con contenidos bien definidos y estándares de prestación que deben ser evaluados de manera objetiva; están convencidos de que su papel de profesor es el de evaluar y corregir la prestación de los alumnos y que éstos tendrán dificultades en alcanzar los estándares prefijados. En cambio, los profesores “intérpretes” creen que el conocimiento es la habilidad de organizar las ideas, interpretarlas y actuar conforme a ellas; están convencidos de que los aprendices están interesados en la materia, que su papel de docente es el de plantear un discurso formativo que les permita a los alumnos reorganizar sus conocimientos previos; que los alumnos ya tienen un gran potencial y son intrínsecamente capaces de moldear y reorganizar ese conocimiento. (Barnes, 1976; Wright, 1987; Voller 1997:100 en Benson/Voller 1997). En el autoaprendizaje el profesor es un recurso más, un asesor quien se despoja de su rol autoritario para entrar en el de mediador e intérprete de estilos de aprendizaje, suministrador de consejos finalizados a solucionar dificultades, persona experta en el tema del aprendizaje de idiomas y conocedor profundo de las dos L1 de sus alumnos. Desde esta perspectiva el aprendizaje es más un proceso dinámico que la ingestión mecánica de conocimientos; esto significa desplazar el énfasis hacia estilos y estrategias de aprendizaje recalcando la importancia de la negociación entre alumnos y entre alumnos y profesor. Éste se caracteriza entonces como soporte psico-social (tolerante, paciente, motivador, sensibilizador frente a la

⁸ Todo el grupo, tras tres encuentros introductorios iniciales, se reunía - junto con la profesora – una vez al mes. El objetivo de estas reuniones era “compartir” con los demás la experiencia de cada pareja, señalar dificultades y éxitos y reflexionar sobre cuestiones lingüísticas.

necesidad de ser autónomos, ayuda en la superación de prejuicios...) y técnico (ayuda en la planificación y gestión del aprendizaje, en la definición de criterios de evaluación de los materiales y de los progresos, en la identificación de estrategias y estilos de aprendizaje adecuados a los objetivos fijados) (Holec, 1985:184-186). Muchos autores (Breen y Mann 1997; Breen y Candlin 1980; Richards, 1990) consideran prerequisite esencial que el profesor se considere él mismo un aprendiz: esto significa que evalúe su actuación con espíritu crítico, que se interrogue sobre sus convicciones didácticas y sobre sus límites en pasar de la teoría a la práctica, que sea consciente de su propio estilo de aprendizaje y en qué medida esto condiciona a sus alumnos; que reflexione sobre el significado que sus alumnos le asignan al concepto de autonomía. Los recursos que he utilizado con este propósito han sido: identificar mi propio estilo de aprendizaje; apuntar en un diario las reacciones más significativas de mis alumnos al final de cada encuentro; hacer una ficha de evaluación acerca de mi actuación frente al grupo o a la pareja.

Para los profesores el automonitoraje debería ser una manera de continuar su formación profesional y reflexionar críticamente sobre su labor docente. Evidentemente, esta no es una prerrogativa exclusiva del autoaprendizaje, pero en este modelo es aún más importante ya que, en general, todavía existe escasa familiaridad del profesor con los roles arriba mencionados y tampoco es inmediato un replanteamiento de la relación de poder y control con respecto al alumnado. En realidad, a veces la supuesta "impreparación" de los alumnos a ser autónomos debería leerse como "impreparación" de los profesores hacia este modelo de aprendizaje.

Por último queda el tema de los materiales didácticos: Nunan (1997) afirma que muchos de los existentes se pueden adaptar añadiendo actividades de reflexión sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje y que, una vez alcanzado cierto grado de autonomía, los estudiantes pueden llegar a producir autónomamente materiales adecuados a sus necesidades. El autoaprendizaje se caracteriza por tener dos tipos de materiales, con finalidades diferentes: unos relativos al aprendizaje de la lengua y otros relativos al proceso de aprendizaje. En el caso específico de este proyecto los alumnos podían elegir libremente sus materiales para el estudio de la lengua, por tres motivos:

- ya seguían clases presenciales dirigidas de la LE o L2 con los materiales seleccionados por los docentes de los respectivos cursos;

- esta experiencia de aprendizaje no tenía que ser percibida como un “trabajo extra”; al contrario, uno de los conceptos básicos era precisamente que el material didáctico tenía que ser como “algo de mi lengua y cultura que *quiero* compartir”: según el tipo de actividades que cada pareja había decidido llevar a cabo, los alumnos se encargaban de buscar los materiales para que sus compañeros practicasen en las respectivas lenguas metas⁹;
- algunas parejas decidieron utilizar como material didáctico textos y apuntes destinados a preparar exámenes de diferentes asignaturas. Esta actividad resultó especialmente eficaz porque, como en la universidad italiana la mayoría de los exámenes son orales y se basan en técnicas de exposición y argumentación, los alumnos Erasmus españoles tienen que afrontar sus exámenes hablando en italiano. Por otro lado, los universitarios italianos de la carrera de Interpretación y Comunicación, además de las pruebas escritas y orales de lengua española, también tienen que dar exámenes orales de Cultura y Literatura y de Historia de la Lengua en español; por este motivo era muy importante para ambos practicar en su respectiva lengua meta.

Los materiales relativos al proceso de aprendizaje comprendían: un cuestionario inductivo sobre el autoaprendizaje; una biografía lingüística; un esquema para el análisis de las necesidades lingüísticas; una ficha de autoevaluación del nivel de lengua en cada destreza; un cuestionario sobre los estilos de aprendizaje y una ficha de evaluación del mismo; un plan de estudio individual con definición de macro y micro-objetivos lingüísticos; un diario de trabajo individual compuesto de varias fichas de retroalimentación y autocrítica para completar al final de cada encuentro con la otra pareja y con el grupo entero; una ficha con unos criterios de evaluación conformes a los objetivos de las tareas a llevar a cabo. Estos materiales se han redactado siempre tanto en español como en italiano dando a los alumnos la posibilidad de escoger la lengua de preferencia. Sin embargo, a cada grupo se le aconsejaba que utilizara los materiales en la LE para favorecer la exposición a la lengua meta de ambos grupos. En el momento de la retroalimentación y/o de recoger información sobre el proceso de aprendizaje no he considerado imprescindible que los alumnos utilizaran su respectiva lengua meta, ya que esto podría provocar un bloqueo del estudiante. Por este motivo, tenían total libertad en la

⁹ Buscaron cuentos, canciones, películas, artículos de periódico, simulaban situaciones de vida cotidiana y pensaron en cómo utilizarlos a fines didácticos.

elección del idioma para hablar de su biografía lingüística, de su relación con el aprendizaje, de su estilo y estrategias, de sus objetivos, de su monitoraje y evaluación. Estos materiales sólo pretendían estimular las destrezas pasivas y no consideraban importante insistir en las productivas. Cada alumno se hacía cargo de recoger y ordenar en una carpeta todos los materiales que utilizara y de volver a revisarlos de vez en cuando para darse cuenta de sus progresos y para ver en qué medida estaba cumpliendo con los objetivos fijados: de esta manera cada uno iba creando su propio portfolio. A medida que cada pareja consideraba haber alcanzado los objetivos que se había planteado, iba identificando el siguiente, subdividiéndolo en micro-objetivos: si, por algún motivo, el nuevo objetivo no era el mismo para los dos miembros de la pareja, con la ayuda del profesor, se buscaba otro compañero y se formaba una nueva pareja. En total el proyecto ha tenido una duración de ocho meses y cada pareja se ha vuelto a plantear nuevos objetivos dos o tres veces: a pesar del dinamismo del grupo y sobre todo por problemas concretos de horarios o de disponibilidad, no ha habido mucho intercambio de parejas. Al contrario, la amistad y la solidaridad entabladas fomentaron la negociación de objetivos comunes. Como profesora, he visto cómo, poco a poco, el control del proyecto se ha “casi” deslizado de mis manos para pasar en las de los alumnos: empezaron a pedirme información sobre asuntos específicos, a proponer temas para los encuentros plenarios, a plantearse cómo ampliar sus estrategias de aprendizaje: en fin, además de una mejora significativa en sus respectivas lenguas meta se han hecho más responsables y han tenido la oportunidad de acercarse de manera auténtica a otra cultura. Estoy convencida de que buena parte del éxito de este proyecto de aprendizaje colaborativo, además de la gran motivación de todos los participantes, se debe a la afinidad lingüística y cultural entre el español y el italiano. Es cierto que se podría aplicar a otros binomios lingüísticos pero, de no ser entre lenguas afines, el esfuerzo necesario a la comprensión del mensaje quitaría espacio y dedicación a la atención otorgada a la forma y a la consiguiente activación de mecanismos de alerta en las interferencias.

En conclusión cabe decir que sería deseable una convivencia feliz y constructiva entre el modelo de autoaprendizaje y el tradicional como resultado de una negociación entre profesores, alumnos e institución. En el caso de la enseñanza universitaria, y más aún tras la reforma europea, en la que se han reducido las horas de clase frontal, es imprescindible una mayor sensibilización hacia la formación a la

autonomía por parte de todos. En esta perspectiva, asumir el control del propio aprendizaje significa seguir aprendiendo fuera del aula y ser capaces de transferir el conocimiento sobre el proceso a otras disciplinas y al mundo laboral.

Bibliografía

- Boud, D. (1988): *Developing Student Autonomy in Learning*, London, Kogan Page.
- Breen, Michael P./Mann, Sarah J. (1997): "Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy" en Benson, Phil/Voller, Peter (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman, pp.132-149.
- Calvi, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano, Guerini.
- Calvi, Maria Vittoria (2004): "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano" en *redELE, Revista Electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, vol.1, junio 2004 en <http://formespa.rediris.es/revista1/calvi.htm>
- Candy, P.C. (1988): "On the attainment of subject-matter autonomy" en Boud, D. (ed.): *Developing Student Autonomy in Learning*, London, Kogan Page, pp.59-76.
- Esch, Edith M. (1997): "Learner training for autonomous language learning" en Benson, Phil/Voller, Peter (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman, pp.164-180.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Holec, Henri (1985): "On autonomy: some elementary concepts" in Riley P. (ed.) (1985): *Discourse and Learning*, Londres, Longman, pp.173-190.
- Holec, Henri, (ed.) (1988): *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- La Marca, Alessandra (1999): *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva: voler apprendere per imparare a pensare*, Palermo, Palumbo.
- Littlewood, William (1997): "Self-access: why do we want it and what can it do?" en Benson, Phil/Voller, Peter (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman, pp. 79-91.
- Mariani, Luciano (ed.) (1994): *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Nunan, David (ed.) (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, David (1997): "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy" en Benson, Phil/Voller, Peter (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman, pp.192-203.

Pemberton, Richard/Li, Edward S.L./Or, Winnie W.F./Pierson, Herbert D. (eds.) (1996): *Taking control – Autonomy in language learning*, Hong Kong, Hong Kong University Press.

Riley, Philip (ed.) (1985): *Discourse and Learning*, Londres, Longman.

Riley, Philip (1994): "Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important" en Esch, Edith M. (ed.): *Self Access and the Adult Learner*, Londres, CILT, pp.7-19.

Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*, Londres, Edward Arnold.