

## EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES

## AUTONOMOUS LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AND THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND COMMUNICATIONS

Yamila Velázquez Reyes<sup>1</sup> ([lemay@ult.edu.cu](mailto:lemay@ult.edu.cu))

Yunior Rodríguez Rodríguez<sup>2</sup> ([yuniorr@ult.edu.cu](mailto:yuniorr@ult.edu.cu))

Osmany Nieves Torres<sup>3</sup> ([osmany@ult.edu.cu](mailto:osmany@ult.edu.cu))

### RESUMEN

El siguiente artículo está relacionado con el uso de las tecnologías para favorecer el aprendizaje autónomo. Para ello se describe la experiencia de la implementación de un centro de autoacceso. Este incluye algunas consideraciones teóricas acerca de la autonomía y las tecnologías de la información y las comunicaciones como fuente de información y de autogestión del conocimiento. En consonancia con ello, se hace referencia a los elementos teórico-prácticos relacionados con creación y puesta en práctica del proyecto de autoacceso. En este sentido, se abordan las funciones del profesor-tutor en el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de autonomía y se hace una valoración general sobre las evidencias del impacto de la implementación de esta propuesta.

**PALABRAS CLAVES:** Autonomía, centro de autoacceso, aprendizaje de lenguas extranjeras.

### ABSTRACT

The following article is related to the use of technologies to favor autonomous learning. For this, the experience of the implementation of a self-access center is described. It includes some theoretical considerations about autonomy and information and communication technologies as a source of information and self-management of knowledge. In line with this, reference is made to the theoretical-practical elements related to the creation and implementation of the self-access project. In this sense, the functions of the teacher-tutor in the transit of the students by the different levels of autonomy are addressed and a general assessment is made on the evidences of the impact of the implementation of this proposal.

**KEY WORDS:** Autonomy, self access center, foreign languages learning.

### Interés por mejorar la práctica docente

En Cuba en estos últimos años se dirigen los esfuerzos hacia la consolidación de una cultura científico-tecnológica que se corresponda con las exigencias y demandas de la sociedad cubana actual. De ahí que, en la Educación Superior ya se vislumbran las

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Asistente, con siete años de experiencia. Especializada en Inglés y Francés. Labora en la Editorial Académica (Edacun) de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

<sup>2</sup> Máster en Ciencias Pedagógicas y Profesor Auxiliar, con veinte años de experiencia. Especializado en Matemática e Informática. Labora en la Editorial Académica (Edacun) de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

<sup>3</sup> Máster en Ciencias Pedagógicas y Profesor Asistente, con quince años de experiencia. Especializado en Matemática e Informática. Labora en la Editorial Académica (Edacun) de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

necesarias transformaciones para asumir la misión de la universidad ante el carácter esencialmente científico de las exigencias actuales. Estos cambios están relacionados con la manera en que se enfrentan los altos niveles de información y conocimientos del mundo moderno. Por ello, no podemos pensar en una institución formativa que abarque la totalidad o la mayoría de los contenidos de las ciencias y las disciplinas presentes en los planes de estudio.

En este sentido, el aumento del interés por mejorar la práctica docente, a partir de la adopción de nuevas formas de enseñanza que conduzcan a un aprendizaje más eficiente, se ha centrado en pasar de una clase tradicional a una que aplique estrategias didácticas centradas en el estudiante. El tipo de enseñanza en el cual el profesor actúa como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe cambiar a uno desarrollador, significativo, cooperativo y centrado en la participación del estudiante.

La enseñanza ha sido objeto de atención por todos los educadores y expresada de modo permanente en la literatura educativa, hasta las tendencias más contemporáneas. Los intentos de adaptarla a las posibilidades y ritmos del estudiante han dado paso, en la actualidad, a mayores exigencias motivadas, entre otras razones, por:

- Los avances de la ciencia y la técnica.
- La posibilidad del propio estudiante de dirigir su propio aprendizaje orientado por el profesor.
- Las condiciones motivacionales, actitudinales, los valores y los modos de actuación.
- El contexto de aprendizaje.

En definitiva, se trata de un nuevo replanteamiento de las relaciones profesor-estudiante, donde este último se haga cada vez más autónomo, más responsable de su propio proceso de aprendizaje. Todo ello, a partir de la creación de condiciones muy peculiares, en las cuales se consideren variables como las personales, las metacognitivas, las estratégicas y las tareas, hasta convertirse en verdaderos recursos, aunque no exentos de fuertes componentes sociales y humanísticos, lo que constituye un reto para la Educación Superior.

### **Promover la autonomía en el aprendizaje**

Es indiscutible, que uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje de los estudiantes es el grado de autonomía y sobre todo, el modo en que se forman estos. Por tanto, un objetivo fundamental que como profesores tenemos es ayudarlos a comprender que el proceso de aprendizaje dura toda la vida (life long learning), y que las diferentes habilidades, capacidades, actitudes, disposiciones, valores y estrategias que faciliten el propio aprendizaje tendrán un valor mayor si se entrenan en autonomía y la responsabilidad independiente que les otorga el ser estudiantes.

En este sentido, es importante prestarle atención desde la propia concepción del currículo prestarle atención al logro de la autonomía. En consonancia con ello, tanto los profesores como los programas, las clases y las tareas deben estar proyectadas en

función del logro de este objetivo. De ahí que estas, tienen que ser mediadores eficaces en el aprendizaje, facilitar el acceso a la información, a la comunicación, a las estrategias y recursos que aparezcan en el aula, así como motivar hacia la reflexión sobre la eficacia de cada una de ellos. Lo anterior trae como resultado logro un estudiante autónomo.

En el ámbito internacional la autonomía para el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido abordada por autores como Holec (1981), Nunan (1997), Littlewood (1999), Ellis (2000), Yang (2007), Sinclair (2009), Little (2010), Reinders (2010), y Dang (2012). En sus estudios predominan las ideas referidas a tomar el control sobre su propio aprendizaje, autodirección del aprendizaje, habilidad, responsabilidad, capacidad, actitud, disposición para llevar a cabo el propio aprendizaje, establecer metas, objetivos e identificar estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, sus propuestas no son suficientes para satisfacer la necesidad de desarrollar la autonomía. De manera que no abordan esta problemática desde una perspectiva integradora que rebase la fragmentación entre los elementos cognitivos, técnicos y contextuales. Por tanto, se convierte en una cualidad indispensable del profesor en formación para aprender a aprender las lenguas extranjeras que también necesita aprender a enseñar.

Se define entonces, como autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, al proceso y resultado contextualizado, integrador, personalizado, de reflexión y toma de decisiones del profesor en formación de lenguas extranjeras, orientado a identificar las oportunidades que ofrece cada tarea de aprendizaje, sobre la base del autoconocimiento del estilo de aprendizaje, la selección y empleo de estrategias de aprendizaje, la gestión de recursos tecnológicos y las ayudas necesarias, para el cumplimiento de sus metas en el orden lingüístico-comunicativo y didáctico. Velázquez (2016, p.36)

Por tanto, no podemos olvidar el cambio de roles que esta supone por parte de los estudiantes y profesores, que solo se producirá si realmente tiene lugar una reflexión profunda sobre la función del profesor y el papel del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, para poder fomentar la autonomía, a los estudiantes hay que hacerles ver la importancia de un grupo de aspectos claves como: la reflexión, la responsabilidad, monitorear, planificar, tomar decisiones y evaluar el propio aprendizaje. Asimismo, es importante propiciar situaciones u oportunidades dentro de la clase para que los estudiantes intenten gestionar su aprendizaje dentro y/o fuera de esta, al basarse en sus características a partir de sus fortalezas y/o dificultades.

En este sentido, la autonomía que defendemos trasciende los contenidos y prepara al estudiante que se forma como profesor de lenguas extranjeras para que aprenda a descubrir sus necesidades, fortalezas y oportunidades desde lo individual, pero atendiendo a las particularidades del contexto, a las particularidades de otros y a las responsabilidades que asume como parte de una comunidad que da a cada miembro un encargo social determinado.

Lograr este empeño requiere el auxilio de recursos que proporcionen diversidad en las vías de acceso y adaptación al ritmo diferenciado de cada estudiante, así como mayor

significatividad y economía en la gestión del conocimiento. Al respecto sobresalen las tecnologías de la información y las comunicaciones por su efectividad y eficiencia, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en este milenio se torna impensable sin estas. Ello implica romper las ataduras de los procedimientos y métodos tradicionales y cambiar el balance en las relaciones estudiante-profesor y estudiante-estudiante, así como trascender, sin abandonar, los límites físicos del aula de clases.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones representan en sí mismas un campo de conocimiento en crecimiento. Estas auguran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras la paulatina desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza, así como la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante. Su empleo por nuestros estudiantes es cada vez más cotidiano, ya que estos las incluyen dentro de sus prácticas lingüísticas para su propia formación, y cada vez con más frecuencia como fuente de información y de autogestión del conocimiento.

No obstante, tal imperativo no se atiende desde la espontaneidad o el mero aprovechamiento de las capacidades instaladas en las redes de cada universidad. Por ello, resulta imprescindible la creación de medios y recursos que se adapten a los objetivos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las particularidades del contexto donde este tiene lugar, así como a las necesidades y potencialidades de los estudiantes.

### **La adopción de un modelo de aprendizaje autónomo basado en el uso de las tecnologías**

Autonomía y tecnología son dos términos asociados casi sistemáticamente cuando se habla de aprendizaje de lenguas extranjeras. La tendencia actual es la creación de los centros de autoacceso como uno de los principales promotores del aprendizaje de lenguas extranjeras. Este espacio académico tiene por objeto promover el autoaprendizaje en las lenguas extranjeras, mediante el desarrollo de estrategias que propicien el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

A nivel mundial, los centros de autoacceso, reconocidos por sus siglas como CAA, son una alternativa factible para el aprendizaje de lenguas extranjeras y apoyan los procesos de aprendizaje con recursos tecnológicos. Esta forma de aprender a aprender beneficia a los estudiantes, ya que permite durante el proceso de formación que este tome conciencia y decida por sí mismo lo que quiere o lo que requiere para su buen desempeño.

Los centros de autoacceso tienen como objetivo desarrollar un proceso de autoaprendizaje en cualquier área del conocimiento. Sin embargo, en la actualidad se destacan las experiencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con el apoyo que brinda un centro de este tipo a los estudiantes, puede darse un ambiente de autoaprendizaje, en el cual él es quien elabora su plan de trabajo de acuerdo con sus necesidades, intereses y motivaciones.

Como ya se ha expresado anteriormente, los centros de autoacceso se han expandido por todo el mundo. Su existencia en las universidades y otras instituciones a nivel internacional es evidencia de su desarrollo y adaptación a las exigencias del mundo

moderno. De acuerdo con Domínguez (2008, p. 3): “Desde su surgimiento en la Universidad de Nancy en Francia en 1974, así como otros grandes proyectos alrededor de esta idea en Gran Bretaña, Hong Kong, América Latina y en Australia por mencionar algunos países, estos centros surgieron con el propósito de defender la idea del desarrollo del autoaprendizaje en los usuarios.”

En este sentido, existen diversas definiciones sobre lo que es e implica un centro de autoacceso, entre las cuales se destacan las enunciadas por los autores: Holec (1979), Dickinson (1987), Sheerin (1997), Sturtridge (1997), Gardner y Miller (1999), Benson (2001), García (2012), y Martínez (2015). Estos autores sostienen el criterio que los centros de autoacceso, además de contribuir al desarrollo de habilidades, conocimientos, ser un espacio para fomentar el aprendizaje autodirigido, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y proporcionar las herramientas para el autoaprendizaje, también promueven la autonomía de los estudiantes.

De acuerdo con Ruiz (2014, p.87), el aprendizaje mediado por un centro de autoacceso implica que el estudiante “... goce de ciertos espacios y recursos didácticos, así como de libertad para adquirir un conocimiento determinado, (...) y la responsabilidad de organizar su propio trabajo, tomar decisiones que favorezcan su aprendizaje, trabajar a su propio ritmo y en horario flexible.”

Sobre esta base se concibe un centro de autoacceso dotado de una amplia variedad de materiales para la consulta, que se corresponda con los propósitos que tendrá el profesor en formación durante su proceso de formación inicial. Así este podrá determinar qué estudiar en dicho espacio, cuándo hacerlo y cuál de las opciones ofrecidas empleará. Todo esto, bajo las orientaciones o sugerencias del profesor-tutor, que debe conocer los estilos de aprendizaje y su diagnóstico de manera general. Pues, este entre otros tiene un papel de colaborador. De acuerdo con Velázquez y Pérez (2015), el profesor-tutor debe ofrecer a los profesores en formación los niveles de ayuda que propicien el aprendizaje en condiciones que favorezcan el desarrollo de la autonomía.

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras, los laboratorios de idiomas, las aulas virtuales y la plataforma moodle, se presentan como alternativas dentro del proceso de formación inicial del profesional de lenguas extranjeras que se forma como Licenciado en Educación. Sin embargo, desde nuestro criterio, un centro de autoacceso puede contemplar las variantes anteriores, pero las trasciende.

En consonancia con lo anterior, en este trabajo se presenta una experiencia resultante de un proyecto investigativo radicado en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras de la Universidad de Las Tunas. La tarea consistió en diseñar e implementar un proyecto de autoacceso para contribuir, de manera planificada, al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, en su condición de profesores en formación inicial. (Ver anexo)

La idea incluyó en su nombre el término proyecto porque la aspiración iba más allá de reunir un grupo de materiales de diversas fuentes para situarlos a disposición de los profesores en formación. El propósito fue integrar la opción del autoacceso a la estrategia educativa de la carrera. Tal ambición implicó encausar su uso en dirección al

desarrollo de actitudes, habilidades y una cultura general que acercara al profesor en formación al modo de actuación correspondiente con su encargo social.

Se pensó entonces, desde la cooperación entre las disciplinas del currículo, en los recursos disponibles y aquellos necesarios que habría que gestionar. Además, se elaboró una lista que incluyó, entre los ya existentes, los siguientes:

- Diccionarios bilingües y de definiciones en inglés, francés y español.
- Libros de texto de la especialidad relacionados con las siete disciplinas existentes.
- Materiales de apoyo a la docencia.
- Folletos.
- Artículos científicos impresos o en soporte digital.
- Direcciones URL de los sitios Web relativos a la especialidad.

Asimismo, se determinó otro grupo de fuentes no disponibles que implicaban la gestión para su acceso de manera paulatina, sobre todo aquellas situadas en Internet.

No obstante, quedaban varias interrogantes. Primero, cómo se propiciaría el acceso de los profesores en formación. Segundo, qué niveles de orientación recibirían de acuerdo con su etapa de formación y sus características particulares, con énfasis en sus estilos de aprendizaje. Tercero, cómo lograr el balance entre la gestión individual y el accionar colectivo en función de completar tareas orientadas o surgidas por intereses personales o grupales. Cuarto, cómo profesores en formación y profesores lograrían la retroalimentación de los resultados obtenidos y su socialización.

El proyecto se organizó en dos secciones: un programa de autoacceso basado en el servicio de la Intranet de la universidad y otro de materiales disponibles para el aprendizaje autodirigido, ya fueran revistas, libros, folletos o medios de enseñanza, entre otros. De igual modo, se contó en sus inicios con tres computadoras conectadas a Internet, un buró de servicios y un salón de discusión grupal con mesas y sillas.

Las primeras experiencias vislumbraron algunos beneficios para profesores en formación y docentes, entre los que se encuentran la reducción de la carga de trabajo presencial que realizan los profesores, al contar con medios de apoyo para el aprendizaje diferenciado. Las solicitudes de ayuda se hicieron mucho más significativas e incluso organizadas, pues solo tenían lugar aquellas que respondían a problemas que los profesores en formación no podían solucionar con el acceso a las guías, los instrumentos, los diversos materiales existentes o el propio intercambio en el salón de discusiones.

También se observó un incremento de las oportunidades de interactuar mediante el empleo de la lengua extranjera, ya fuera el inglés o el francés. Esto se dio en términos del procesamiento de la información, que implicó la toma de notas, el fichado, la identificación de ideas centrales o secundarias, el análisis crítico, entre otros aspectos. Asimismo, se desarrollaron habilidades para el empleo de materiales audiovisuales con el consiguiente entrenamiento de la comprensión auditiva y la expresión oral.

Todos estos elementos contribuyeron, de acuerdo con lo observado, la opinión de los profesores en formación encuestados y la prueba pedagógica aplicada, al desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica, expresión del modo de actuación del profesional de lenguas extranjeras. Al respecto, más relevante fue la transición de los profesores en formación hacia niveles superiores de autonomía, que transitó desde el nivel aproximación-implicación, en el que tendrá que ser capaz de reconocer qué sabe, qué debe aprender, cuáles son las mejores estrategias a emplear para el logro de sus objetivos, que le permitan incorporar de forma gradual los conocimientos al ejercicio de la profesión. Ello es expresión del desarrollo que se alcanza en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Luego en el nivel investigación-intervención deberá, desde el accionar con métodos y procedimientos apropiados, implicarse de forma consciente en el aprendizaje de las lenguas, porque finalmente su actuación se materializa en la manera en que ha avanzado hacia estadios superiores del conocimiento, para ser llevada a la práctica pedagógica como expresión de su autonomía.

Esta experiencia ha permitido a sus gestores principales llegar a conclusiones sobre algunos retos que emergen de la puesta en práctica del centro de autoacceso. No obstante, es preciso resaltar que el proyecto se distingue de sus antecesores en Cuba y en el resto del mundo por el propósito que se trazó. Aquí no se establecieron metas en términos del mero aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino de la apropiación de una amplia variedad de recursos que van desde lo lingüístico-comunicativo hasta lo didáctico y pedagógico en general.

Así el esfuerzo por aprender las lenguas extranjeras estuvo guiado por un referente contenido en el modelo del profesional, el cual apunta al modo de actuación profesional del profesor de lenguas extranjeras, que lo pondría en mejores condiciones de cumplir con su encargo social.

En lo referido a los retos a superar, se asumen: la persistencia de hábitos, e incluso actitudes en los profesores en formación que rechazan el esfuerzo intelectual, así como el trabajo independiente, los cuales generan una aparente necesidad de guía u orientación excesiva. Asimismo, la falta ocasional de compromiso de algunos profesores-tutores para comprometerse con el proyecto de autoacceso para cambiar la actitud academista por una que favorezca la búsqueda, el intercambio, la investigación científica y la socialización, como vía fundamental para la formación integral del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, que se incluye como uno de los aspectos esenciales de la metodología.

De igual modo, otros retos a superar son: las limitaciones en la disponibilidad de computadoras, audífonos, el acceso a determinados sitios y la lentitud de los equipos para acceder a los recursos solicitados, la insuficiente comprensión de los profesores para asumir una nueva perspectiva en la tutoría, que resulta más dinámica, pero debe ser bien planificada y dirigida para lograr el necesario balance entre la dirección y la autodirección. Asimismo, es necesario resaltar la inseguridad en los profesores en formación respecto a la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje y su utilidad en cada caso.

A manera de conclusiones, el proyecto de autoacceso orientado al desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras constituye una oportunidad para que estos asuman la responsabilidad sobre su aprendizaje y, a partir de la orientación diferenciada, puedan tomar decisiones en cuanto a qué grado de complejidad están listos para enfrentar en términos del autoaprendizaje y la dependencia del tutor. Además, no se puede descuidar el hecho de que la autonomía requiere niveles de orientación y retroalimentación sin los cuales el trabajo sería por ensayo y error, por tanto se haría muy difícil establecer las buenas experiencias para su generalización y perfeccionamiento constante.

Asimismo, se impone reorientar algunas acciones desarrolladas que posibiliten la flexibilidad en la orientación, el seguimiento y la evaluación de la autogestión del profesor en formación y se establezcan criterios de medidas para valorar el avance por los niveles de autonomía. Por otra parte, hay que profundizar en la toma de decisiones para promover el avance, sin dejar de respetar la individualidad, ni renunciar a las exigencias que también tienen un alto valor formativo.

## REFERENCIAS

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Corzo, V. R. (2014). El proceso de autoaprendizaje de lenguas extranjeras en el centro de autoacceso USBI-Xalapa. Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de <http://cenedic.ucol.mx/fieel/pdf/11.pdf>
- Dang, T. (2012). Learner Autonomy: A Synthesis of Theory and Practice. *Language, Culture and Society*, 16.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez, M. D. (2008). Los retos de los centros de autoacceso en México. *Innovación educativa y autoaprendizaje*, 12.
- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (Comp.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman.
- García, G. (2012). Universidad *Curso corto 14: La formación a distancia. Una importante opción para la superación de docentes: experiencias y primeros*



resultados. La Habana: Universitaria, 63.

- Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 14.
- Little, D. (2010). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the internet. En A. Chambers (Comp.), *ICT and language learning: A European perspective* (pp. 29-38). s/l: Zeitlinger Publishers.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. En D. Gardner (Comp.), *Fostering autonomy in language learning* (p. 71). *Applied Linguistics*.
- Martínez, Y. y otros. (2015). El aprendizaje autónomo de idioma inglés en las universidades cubanas. Los centros de autoaprendizaje. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, III(1), pp. 39- 46.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson (Comp), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). Harlow: Longman.
- Pacheco, R. F. (2012). Lógica Didáctico-Tecnológica del inglés con fines profesionales para el perfil de la ingeniería informática. *Diálogos Educativos*, 30.
- Pacheco, R. F. (27 de febrero de 2015). Fichas de autoacceso: una alternativa para potenciar el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Oriente. Recuperado de [www.cibereduca.com](http://www.cibereduca.com), <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915>.
- Reinders, H. (2010). Towards Classroom Pedagogy for Learner. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5). Recuperado de <http://d.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. En P. Benson y P. Voller (Comp.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 54-65). Reino Unido: Longman.
- Sinclair, B. (2009). Learner autonomy: the next phase? En *Learner Autonomy. Teacher Autonomy. Future*. London: Longman.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and learning in self-access centres: changing roles. En P. Benson y P. Voller (Comp.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 66-78). Reino Unido: Longman.
- Velázquez, Y. (2016). *La autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de lenguas extranjeras* (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Tunas. Cuba.
- Velázquez, Y. y Pérez, A. (2015). Los centros de autoacceso en el desarrollo de la autonomía de los profesionales de lenguas extranjeras en formación inicial.

*Opuntia Brava*, 7(2). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>

Yang, T. (2007). Construction of an inventory of learner autonomy. *CUE*, 15(1), pp. 2-9.

**ANEXO**

# Centro de Autoacceso

Recurso para el proceso de enseñanza aprendizaje de las Lenguas Extranjeras con fines lingüístico-didácticos

Inglés  
Francés



- INICIO
- DISCIPLINAS
- PILI
- PILF
- ELI
- DLE
- HCPHI
- FLI
- Sitios Web
- Galerías
- El proyecto
- Contactos

Bienvenidos al Sitio Web "Centro de Autoacceso", tiene una doble intencionalidad: promover el autoaprendizaje de lenguas extranjeras como expresión de desarrollo de la autonomía, a través del uso de los recursos y la adquisición de estrategias pertinentes para este fin y contribuir a la formación profesional pedagógica.

Contiene materiales digitales clasificados por disciplinas y años en las cuales se imparten.  
Esperamos que sea de su agrado.



Enlaces Webs      Libros y artículos      Audiciones      Videos