
La autonomía del aprendizaje como factor clave del proceso de construcción del conocimiento

The autonomy of learning as a key factor in the knowledge construction process

Maité Villoria Nolla

Erick Mendoza Barroso

Universidad de las Indias Occidentales, Campus Mona, Jamaica.

Universidad de Guantánamo, Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-6630>

<https://orcid.org/0000-0001-7245-3066>

Correo electrónico(s):

teresa.villorianolla@uwimona.edu.jm

erickmb@cug.co.cu

Recibido: 22/11/2022

Aceptado: 15/02/2023

Resumen: Perfeccionar dinámicas académicas de avanzada, significa que los estudiantes estarán en posiciones favorables para potenciar recursos intelectuales y desarrollo metacognitivo, expresión de autonomía alcanzada en su aprendizaje. En estas direcciones, se ofrecen experiencias relacionadas con el empleo de recursos tecnológicos: el software en línea educativa, las redes sociales y la telefonía móvil, como oportunidades para el aprendizaje autónomo o autodirigido, en respuesta a necesidades cognitivas y desarrollo intelectual; por consecuencia, el aprendizaje autónomo, acompañado de tecnologías, potencia capacidades para el saber hacer, como estrategia que favorece procesos interactivos en la dinámica de integración de saberes para la producción del contenido.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo; Independencia cognitiva; Tecnologías de avanzada.

Abstract: Perfecting advanced academic dynamics means that students will be in favorable positions to enhance intellectual resources and metacognitive development, an expression of autonomy achieved in their learning. In these directions, experiences related to the use of technological resources are offered: online educational software, social networks and mobile telephony, as opportunities for autonomous or self-directed learning, in response to cognitive needs and intellectual development; Consequently, autonomous learning, accompanied by technologies, enhances capacities for know-how, as a strategy that favors interactive processes in the dynamics of knowledge integration for the production of content.

Keywords: Autonomous learning; Cognitive independence; Advanced technologies.

Introducción

El término “autonomía en el aprendizaje” sigue siendo el eje de muchas teorías educativas enfocadas en el estudiante. Esto sorprende si además se tiene en cuenta la nueva dirección que ha tomado el aprendizaje y el desarrollo experimentado en el campo tecnológico. En realidad, el rápido crecimiento de los recursos y el software en línea educativa, las redes sociales y la telefonía móvil, abren nuevas oportunidades para el aprendizaje autónomo o auto-dirigido con nuevas propuestas de actividades que den atención académica a todas las habilidades y contenidos diversos. Por otra parte, las

actividades digitales e interactivas pueden considerarse democráticas al borrar centro y periferia, colocando a todos los estudiantes en una misma comunidad, dando paso a una mayor integración y colaboración entre los aprendices en circunstancia reales de uso de la lengua.

Por ello, es necesario un cambio educativo en nuestra Sociedad Red donde toda información ya está digitalizada (Castells 2005). Y este cambio debe darse en la construcción de conocimiento, introduciéndolo en un profesorado que en muchos casos, a diferencia de sus estudiantes, no creció con herramientas digitales sofisticadas todo lo cual lo aleja del empleo efectivo de las nuevas tecnologías en el aula. Es por tanto que los estudiantes en la XXXX, están familiarizados con dichas tecnologías y, como resume Ruiz Tarragó (2007), estas les proporcionan “interacción social, información, autonomía y diversión, aunque también les producen cierto desasosiego”

Así pues, la presencia digital ha supuesto un impacto en el comportamiento, las actitudes e incluso en la interpretación y valoración de la infinidad de informaciones que llegan diariamente y de forma constante. Y, si bien es cierto que las plataformas de aprendizaje personalizado pueden ocupar el espacio hasta ahora monopolizado por los docentes, estos deben entender cómo aplicarlas para convertirse en gestores de tiempo y espacio del aprendizaje; ofreciendo un marco óptimo de aprendizaje.

Los docentes no podrán contentarse con ofrecer buenos textos y buenas explicaciones gramaticales, porque eso lo harán las plataformas de enseñanza que ofrecen contenidos “empaquetados” y pseudo-personalizados a través de la red.

Por todo ello, la formación del profesorado es indispensable para ofrecer una “experiencia memorable” (Czikszentmihalyi 1996) que involucre al estudiante con tareas que den control a su aprendizaje. En definitiva, son estimulados para que “sepan hacer” y para que “disfruten” con los logros de su propio desarrollo, para promover la motivación intrínseca de los estudiantes y su capacidad de autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Es válido destacar los estudios acerca de los beneficios del aprendizaje autónomo con la aparición y uso de las nuevas tecnologías; quizá sea por ello que, a pesar del paso de los años y la gran cantidad de trabajos de investigación que contextualizan el concepto y analizan el desarrollo de la variedad de técnicas aplicadas a desarrollar, la efectividad que provocan en las dinámicas de la “autonomía” potencian el aprendizaje, – Little 1991, Swarbrick 1994, Benson 2001, Gardner 2011, entre otros

– su definición se ha mantenido tal y como Holec la presentó hace ya más de tres décadas:

(...) el proceso en el que aprendices son conscientes de los objetivos de su aprendizaje, planean y toman decisiones sobre qué y cómo quieren aprender y se hacen responsables de su propio proceso de aprendizaje, que en última instancia aumenta su motivación.¹

Dicha definición conduce a establecer dos cuestiones principales. En primer lugar, *The Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, define aprendizaje autónomo: “the learners should be encouraged to assume a maximum amount of responsibility for what they learn” [los aprendices deben ser animados a asumir la mayor responsabilidad para poder aprender]. De hecho, quizá debería puntualizarse que el aprendizaje autónomo requiere que el alumno sea totalmente responsable de las decisiones relacionadas con su aprendizaje y de la implementación de todas sus decisiones (Dickinson 1992) y controle totalmente el contenido, tanto de la lengua como del propio proceso de aprendizaje (Macero 2008) y (Dam 1995). Según Dam (1995), esto además implica que el aprendiz debe tomar control de su propio proceso de aprendizaje y comprenderlo íntegramente; ser capaz de definir objetivos, seleccionar materiales, planificar y llevar a cabo evaluaciones. En definitiva, el aprendiz debe formar parte de dicho proceso y ser consciente de su propio desarrollo (Pemberton 1996).

Desarrollo

A partir de los análisis y valoraciones relacionadas con el logro de la autonomía en el aprendizaje se reflexiona que, sin dudas, no es únicamente el alumno quien debe modificar su papel en el proceso de aprendizaje para lograr la implementación de la autonomía necesaria. Si bien el estudiante pasa de ser un receptor pasivo de la información a sujeto activo con interés en su propio proceso de desarrollo, responsable de su aprendizaje, actuará tanto independientemente como en cooperación con los otros (Dam1995). El profesor también debe abandonar la actitud de transmisor de conocimientos para convertirse en facilitador, al proponer distintas estrategias de

¹ Learning Autonomy is “the process in which learners become aware of their learning objectives, plan and make decisions about what and how they want to learn and become responsible for their own learning process, ultimately increasing their motivation”

aprendizaje que conduzcan a sus alumnos a encontrar los métodos intencionados a enseñarles a aprender. En otras palabras, de acuerdo con Camilleri (1997), el profesor es el responsable de presentar a los estudiantes estrategias y estilos de aprendizaje eficaces, abandonando la pedagogía tóxica centrada en el docente y la materia que no refuerza la identidad del individuo para disfrutar la experiencia de aprendizaje. La prioridad es intercalar estrategias efectivas, tanto tecnológicas como “tradicionales”.

Es meridiana la atmósfera que propicie la empatía y la autoestima, que provoque la confianza en ellos. El espacio de aprendizaje debe contar con una interacción positiva y constructiva entre docentes y estudiantes, intencionada a la socialización y la cooperación. Dicha cooperación es indispensable para que los alumnos se sientan cómodos y no duden en compartir sus dudas, preguntas y conclusiones. Y, si bien la cooperación entre los propios estudiantes fomenta la práctica social activa y comunicativa, se aumenta la autoestima y confianza en sí mismos; en tanto la autoestima, incrementa la participación y logra que los estudiantes sean capaces de “correr riesgos” (Cervantes 2013) al descubrir errores, de modo que la retroalimentación se convierta en una estrategia positiva de aprendizaje. Esta situación ha sido evidente en el grupo del curso 2018-2019 en el que esta interacción ha permitido el habla y el discurso colaborativo. El estudiante es consciente de que sin *habla* no hay aprendizaje. Por todo lo anterior, se declara que el aprendizaje autónomo se ha convertido en imperativo para cualquier institución enfocada en el estudiante con una fuerte voluntad de potenciar la motivación, vista ésta como clave para la autonomía y el éxito. Por ello se reflexiona en los papeles tradicionales para adoptar una filosofía constructivista a partir de la cual dejamos de transmitir *directamente* el conocimiento para dejar que sea el propio estudiante quien lo construya (Vigotsky 1987). Frente a múltiples realidades, el constructivismo permite al estudiante interpretar y construir desde su propia realidad. Es así que el aprendizaje depende del bagaje cultural del aprendiz, en lo que y el docente debe considerar esa experiencia cultural para que la percepción y comunicación sea fluida y genere mayor confianza.

El procesamiento y desarrollo de tales cambios en los docentes y estudiantes no es una tarea sencilla, pues requiere cambios en la manera en que la educación se ha percibido tradicionalmente y la (re)acomodación de los papeles asignados a los docentes de dirigir, orientar y evaluar para favorecer el tránsito de estudiantes pasivos a activos. Este es el

mayor reto con el cual se encuentran los docentes ya que los estudiantes provienen de un sistema de educación primaria y secundaria que no desarrolla suficientemente la formación autónoma claramente definida, de ahí que su actitud hacia el aprendizaje haya sido principalmente pasiva, siendo los docentes quienes adquieren una posición dominante y sin cuestionamientos. Por consecuencia las metodologías y estrategias no se aplican en muchas aulas, generado por las insuficiencias en la especialización de los docentes. Todo ello no ha facilitado el camino a la interacción social, ni al consecuente aprendizaje autónomo.

Por otra parte, para el curso del nivel B2 para estudiantes que han pasado los exámenes Caribbean Advanced Proficiency Examination (CAPE), se han diseñado planes de estudio guiados y estructurados a partir de modelos de conocimiento metacognitivos y constructivistas (Vigostky 1987), en los que de acuerdo con Benson & Voller (1997), reafirman que el conocimiento se descubre, no se enseña. Esto es principalmente así porque el conocimiento no se puede enseñar sino que se debe aprender a organizar y estructurar a partir de la propia experiencia. Los planes o guías de estudio incorporan ciertos proyectos elegidos para y por los estudiantes que les permite conocer de antemano las actividades y el contenido del curso a realizar. El estudiante debe aprender a seguir su propia guía y organizarse asimilando su propio conocimiento, siendo participe activo de su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que desarrolla su capacidad creadora que le permite **aprender a aprender**. La concienciación de su propio proceso ayudará a regular el auto control y manipular el proceso cognitivo (Oxford 1990).

Al inicio del curso, los estudiantes reciben un cuestionario que les invita a reflexionar acerca de los motivos que les han llevado al estudio de la lengua. Estos motivos se dividen entre intrínsecos (estímulos desde uno mismo) y extrínsecos (cuando se basan en respuestas a un estímulo externo) Pero, además, se puede analizar a partir de la división entre instrumental, interactividad, integración o socioculturalidad, al depender de las condiciones del alumnado y su actitud frente a la cultura, su conocimiento previo y objetivos laborales. En segundo lugar, los estudiantes identifican sus objetivos y valoran la metodología que mejor les ayuda en su aprendizaje. La motivación los anima a perseguir una acción y así fijar sus propios objetivos.

Una vez analizados los cuestionarios, se revisan los planes de estudio y se eligen las actividades más adecuadas al grupo para el mejor resultado. Los estudiantes pudieron observar que sus decisiones estaban presentes en la enseñanza y fue evidente su participación. Se incorporaron estrategias metacognitivas y actividades interactivas con retroalimentación ofrecida por el profesor y por los propios estudiantes. El profesor era el transmisor de conocimientos y el estudiante el receptor, para abrazar el tránsito a un proceso interactivo con actividades que facilitan la actividad, la participación y producción del estudiante; a medida que avanzan en su aprendizaje se consolida su autonomía, construyendo significados a partir de su conocimiento previo – *método de scaffolding* – y desde dentro hacia el fuera, a partir de su entorno y el establecimiento de analogías.

Cada tarea proporcionada por el profesor también incluye una evaluación final que permite reflexionar sobre los resultados y el aprendizaje adquirido a partir de la actividad. Así pues, el diseño de actividades lo realiza inicialmente el profesor a partir de instrucciones claras y una trayectoria gradual. Además, se intenta que los estudiantes usen signos de corrección o identificadores claros para los contenidos funcionales o gramaticales que se trabajan en cada actividad. De este modo, los estudiantes reconocerán a simple vista que función deben acometer, así como los objetivos de cada tarea. Así pues, los textos escritos se entregan con elementos marcados o subrayados en distintos colores conforme a lo que el estudiante necesite trabajar (Cotos 2011; Vickers 2006). Gradualmente, la participación y capacidad de producción de las actividades aumenta hasta llegar a un nivel autónomo en las que el estudiante toma el control del proceso incluida la evaluación.

Por otra parte, en los cursos superiores se retoma el uso de libros de texto para adaptar materiales auténticos de distintos registros que cubran habilidades, contenidos gramaticales y funcionales, para aproximar a los estudiantes a la realidad y la cultura donde habita la lengua. Los estudiantes, en niveles superiores el uso del libro de texto, además, permite profundizar conceptos gramaticales específicos. Los materiales auténticos de lectura y audición han servido de base para diseñar actividades estructuradas y significativas (Piaget 1971, Brunner 1996, Breen 1985, Widdowson 1990) pues trabajan todas las habilidades a partir de métodos y patrones de trabajo motivadores: creación de campañas, presentaciones, videos, entre muchos. En la

actualidad existe una variedad de plataformas con las que crean actividades para luego presentarse en clases, a partir del uso del material audiovisual que ellos mismos escogen, abandonando la grabación preparada. Los estudiantes diseñan actividades para sus compañeros y se abre una retroalimentación que permite la evaluación del otro. Esta experiencia reafirmó que no hay mejor manera de aprender que enseñando.

Tras un cierto período de tiempo, los estudiantes deben ser capaces de discernir por sí mismos qué actividades son las más adecuadas para lograr sus objetivos y qué actividades pueden realizarse a partir de un texto escrito o audiovisual. Además, es un hecho, que los proyectos y actividades colaborativas tienen un efecto positivo en el aprendizaje y las aplicaciones de software, acompañadas del uso de plataformas en internet, aumentan la motivación del alumno. Entre las actividades que se han realizado en el curso académico encontramos el *diario reflexivo* como ejemplo de práctica metacognitiva en la que el aprendiz identifica sus objetivos, estrategias y necesidades, a la vez que revisa los materiales y analiza los resultados. El diario reflexivo es una herramienta introspectiva que ayuda a que los estudiantes adquieran confianza, den sentido a los materiales, identifiquen problemas, sugieran soluciones y generen ideas u opiniones propias (Nunan 1999) y, por otra parte, puedan dar cuenta de su potencial intelectual (Wender 107). Los diarios permiten que verbalicen su propia conciencia con respecto al curso y expresen cómo desempeñan sus tareas, afrontan sus dudas, realizan sus hipótesis y exponen los problemas que encuentran, descubriendo qué tareas son más efectivas para solucionar dichos problemáticas. Verbalizar las introspecciones estimula al estudiante ya que le permite formar parte de la toma de decisiones en su aprendizaje, lo que le transfiere el control de este (Wenden 1998).

Esta forma de aprendizaje se basa en dos premisas: la autonomía y la reciprocidad, ya que los miembros del grupo comparten las habilidades que desean adquirir en beneficio de todos. Además, el diario se convierte en una clara fuente de autoevaluación, pues favorece la exploración de variantes afectivas, sociales y cognitivas (Oxford et al. 21). Sin olvidar la función que los diarios adquieren de apoyo al profesorado ya que les permite diseñar actividades nuevas y así elegir la metodología que más implique a los estudiantes. La investigación en este campo permite además mejorar la práctica educativa y evaluativa debido a que es una plataforma para la enseñanza y el aprendizaje.

Otra actividad realizada ha sido el desarrollo de portafolios. Si bien el docente utilizaba su propio portafolio como herramienta para la enseñanza, se ha iniciado el proceso de la creación de un portafolio del aprendiz. Esta tarea, además de promover procesos reflexivos, es medio auténtico de evaluación de aprendizaje de los estudios de forma continua y una herramienta importante de la práctica del docente y la formación del profesorado. Con los portafolios se aumenta el compromiso de los estudiantes a partir de la reflexión de sus propios objetivos y metas, responsabilizándoles de su aprendizaje (Córdoba 2004). Se espera que con el portafolio se creen las oportunidades para que los estudiantes den evidencia de su desempeño de manera integral, como reto a su creatividad vinculada a contextos reales, al permitirles juzgar y valorar de manera sistemática sus propios conocimientos y habilidades, valores.

Por otra parte, durante el año académico 2022-2023 también se promovió la co-evaluación; desde este ejercicio se profundiza la comprensión de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje para permitir que se involucren, de manera más activa y autodirigida, en su propio proceso, conforme a sus fortalezas y debilidades, empleando acciones remediales y desarrollando sus habilidades cognitivas y metacognitivas (Falchikov 2005). La co-evaluación es una parte integral en el aprendizaje autónomo a pesar de que los estudiantes no logren captarlo en una primera instancia (Thomson 1996; Gardner and Miller 1999). Como experiencia ha resultado ser el elemento más conflictivo, no solo entre los estudiantes sino también entre profesores ya que los estudiantes no se sienten seguros ni cómodos al evaluar a un compañero, por lo que manifiestan que tampoco se sienten preparados para evaluarse a sí mismos.

Por ello deben contar con los criterios claros de evaluación, directrices, rúbricas y reglas mientras se necesita la comprensión clara de los materiales y contenidos. Es así que para la implementación de la co-evaluación se debe identificar las actividades apropiadas y la crítica constructiva y positiva (Biggs 2000). De esta manera, puede afirmarse que la autoevaluación ayuda a que conozcan los valores del proceso y mejoren su desempeño, en tanto la co-evaluación ayuda a aprender a valorar los procesos y actuaciones de los compañeros como oportunidad para compartir estrategias. Se ha discutido mucho sobre el valor de las autoevaluaciones y co-evaluaciones, llegando a la conclusión de que esta falta de fiabilidad sería la mayor desventaja (Blanche 1990), de ahí que únicamente se materialice a niveles muy avanzados del aprendizaje autónomo.

En este apartado resulta más que evidente, que la colaboración y cooperación en distintas actividades, es una necesidad en el aprendizaje autónomo de las lenguas. De ahí que muchas de las actividades, tanto de traducción o gramática comparada, escritura, presentaciones orales, etc. se realicen de forma colaborativa y en debates, para abrir un espacio a la dinámica de grupos, que remite al aprendizaje de la lengua en contextos socioculturales. En los debates, el docente negocia y transfiere la responsabilidad de aprendizaje a los estudiantes al convertirse en el facilitador o guía (Voller 1997). De acuerdo con (Oxford 1990), el trabajo en grupo aumenta la autoestima ya que promueve la autoayuda, la retroalimentación y la interacción con los compañeros. Esto es: como facilitadores hay que recurrir a métodos que mejoren la autoestima y no promuevan la competición.

De regreso al punto inicial, el desarrollo de las nuevas tecnologías y el consecuente aumento de recursos en línea, tantas redes sociales, el software educativo y la tecnología móvil, han proporcionado nuevas oportunidades para autodirigir el aprendizaje y fomentar la autonomía de los estudiantes. Conscientes de las posibilidades que ofrecen estas nuevas tecnologías en la promoción y participación directa de los alumnos en el aprendizaje autónomo, se desarrollan mejor sus capacidades en un tiempo y espacio adecuados y personalizados.

Además, en los últimos años, el creciente desarrollo de la tecnología móvil ha provocado el cambio en las actividades que pueden efectuarse en el espacio del aula y fuera de ella, como resorte facilitador de comunicación entre todos los actores del proceso. Y a pesar de las posibles críticas al uso de la tecnología móvil que se han registrado, (Jarvis & Szymczyk 2010) para los estudiantes de Universidad de las Indias Occidentales (UWI), ha sido una herramienta válida para mantenerse constantemente conectados, al compartir momentos y emociones en la propia práctica de la lengua. Su uso en el aula sustituye al formato papel y aunque parezca menos adecuado para la lectura y el trabajo de análisis de ciertos documentos, ha resultado positivo en el aprendizaje del grupo, sumada la aplicación social WhatsApp tan efectiva por su capacidad de rápida retroalimentación.

De esta manera, el uso de la tecnología no se limita a los recursos de materiales disponibles en línea, sino que se ha aplicado también al diseño de actividades que realizarán los estudiantes, a partir de plataformas a las que accederán ellos mismos de

forma individual o en los trabajos colaborativos. Las actividades realizadas a partir de estas plataformas educativas han sido luego compartidas y abiertas para los estudiantes y han viabilizado la solución de tareas de inicio a fin. Los estudiantes han producido, ejecutado y evaluado la actividad, ya bien de contenido gramatical o léxico, sujeto a cualquier material auténtico, lo cual ha permitido la total corresponsabilidad del proceso de aprendizaje, encaminado a potenciar la autonomía.

Todo lo anterior, indica que no se debe temer a correr riesgos como educadores; los nuevos modelos, procedimientos y estrategias de búsqueda y organización del pensamiento afectan a los procesos cognitivos y producen cambios en las representaciones mentales, colocando a los objetos reales en un espacio de abstracción, en ello, la aplicación de tales técnicas autónomas y colaborativas convierten al estudiante en autor de su propia norma, al elegir el espacio y tiempo necesarios, así recursos de apoyo que necesitan. El aprendizaje autónomo no es solo aprender la lengua o aprender la lengua solo, sino un aprendizaje colaborativo en el que, el alumno sigue su propio ritmo y abre las puertas a la personalización.

Los resultados de las nuevas implementaciones han sido positivos aumentando la motivación, asistencia y participación en clases. Las tareas ejecutadas han demostrado que la reflexión ha empoderado a los estudiantes sobre su aprendizaje con posturas analíticas, reflexivas, persistentes, responsables, audaces y creativas; todos ellos deben alcanzar sus objetivos, y en su lugar los docentes como facilitadores o guías, debemos monitorear e identificar mejores estrategias de aprendizaje a partir del entrenamiento afectivo y el empuje a la motivación. En una nueva sociedad, con nuevos valores, se requieren ciertos cambios en la forma en que se conduce el aprendizaje derivado de los avances didácticos que faciliten la inclusión.

Únicamente cabe decir que la investigación reitera que la autonomía del aprendizaje no significa aprendizaje en solitario o autodidacta, sino colaborativo y social. La necesidad del entorno social y la colaboración es evidente en cualquier proceso de aprendizaje, cuyo objetivo sea mejorar la autonomía a partir del incremento en la motivación y, el componente afectivo es un elemento básico en el proceso. Por otra parte, los resultados y valoraciones de los estudiantes demuestran que la mayoría de ellos se han beneficiado del cambio de actitud en la enseñanza y han ganado confianza y autonomía.

Sin embargo, aunque el proceso parece haber vencido ciertas imposiciones conservadoras e institucionales que condicionaban en alto grado a los aprendices, todavía queda un largo camino por recorrer para poder hablar de aprendizaje autónomo pleno. Por otra parte, las CALL (Computer Assistant Language Learning) y más recientemente los recursos de MALU, (Mobile Assisted Mobile Used) dentro y fuera del aula, han fomentado la autonomía y promovido la capacidad de interacción en la práctica de cualquiera de las habilidades. Es evidente que la adopción de las nuevas tecnologías ha representado una ayuda en el aprendizaje de segundas lenguas y un avance en el proceso autónomo (Schwienhorst 2007; Darasawang and Reinders 2010; Alparda 2010). Además, estos lenguajes de apoyo son aceptados por las nuevas generaciones por encontrarse inmersos en ellos. El objetivo esperado es que, a partir de un conocimiento claro de sus propios objetivos, el estudiante vaya ganando gradualmente la autonomía necesaria para definir contenidos y progresiones, así como autoevaluar el proceso y el aprendizaje, ya que la autoevaluación forma parte integral del proceso (Benson 2001).

Conclusiones

El desarrollo de las nuevas tecnologías y el consecuente aumento de recursos en línea, tanto redes sociales, el software educativo y la tecnología móvil, han proporcionado nuevas oportunidades a los docentes para autodirigir el aprendizaje, en tanto se fomenta la autonomía de los estudiantes, consolidando un grado de consciencia de las posibilidades que ofrecen estas nuevas tecnologías, tanto en la promoción como en la participación directa de los alumnos en una dinámica de aprendizaje autónomo como recurso académico de desarrollo de sus capacidades.

El diseño de actividades que estimulan la autonomía, condicionan la práctica metacognitiva en la que ellos estudiantes identifica sus objetivos, estrategias y necesidades, conforme a los materiales de los que dispone consecuente con los resultados que alcanza y analiza los resultados, de modo que los estudiantes adquieren independencia y confianza para identificar problemas, generar ideas creativas y dar soluciones a sus propias problemáticas.

Con el empleo de las tecnologías se aprecian los niveles de satisfacción de los docentes al valorar y corroborar el progreso de sus estudiantes, evidenciado en las aptitudes

académicas desempeñadas en los proyectos y actividades colaborativas con efecto positivo en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alparda, C. (2010). *The role of learner training in the effectiveness of CALL*. Published MA Thesis. Bilkent University.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autnomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. and Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in Language Learning*. London: Longman.
- Biggs, J. (2000). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Blanche, P. (1990). Using standarised achievement and oral proficiency test for self assessment purposes. *The DLIFC Study Language Testing* 7 (2), 202-29.
- Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' views*. https://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- Cervantes, I. M. (2013). The Role of Risk-Taking Behavior in the Development of Speaking Skills in ESL Classrooms. *Revista De Lenguas Modernas*, 19.
- Cotos, E. (2011) Potential of automated writing evaluation feedback. *CALICO Journal* 28(2), 420-459.
- Czikszentmihalyi, M. (1996) *Fluir (Flow)*. Barcelona: Kairós.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Darasawang, P. and Reinders, H. (2010). Encouraging autonomy with an online language support system call. *CalleJ* 11(2) http://www.callej.org/hournal/11-2/darasawang_reinders.html.
- Dickinson, L. (1992). Talking shop: Aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(1), 330-341.

- Gardner, D. (1996). Self assessment for self access learning. *TESOL Journal* 5(3), 18-23.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing Self Access: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1987). The Learner as manager: managing learning or managing to learn? In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning* (pp.145-156). Cambridge: Prentice-Hall.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Henle& Henle.
- Pemberton, R. (1996). Introduction. In Pemberton, R.; Li, E.; Or, W.; Pierson, H. (eds.) *Taking control:autonomy in language learning*. Hong Kong University Press.
- Ruiz Tarragó, F. (2007). *La nueva educación*.Madrid: LID Ediciones.
- Schwienhorst, K. (2007). *Learning Autonomy and Call Environment*. London: Routledge.
- Thomson, C.K. (1996). Self Assessment in self directed learning: issues on learner diversity. In *Taking control autonomy in language learning*. (Pemberton, R. et al. Eds) Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Vigostky, L.L. (1978) *Mind in society*. USA: Harvard.
- Vickers, C. & Ene, E. (2006). Grammatical accuracy and learner autonomy in advanced writing. *ELT-J*, 60 (2), 109-116.
- Wenden, A. (1998). *Learner Strategies of Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.