



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

FOMENTAR LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS:  
DIARIO DEL PROYECTO APLA EN LA US

PROMOTING AUTONOMY IN SECOND LANGUAGES LEARNING: REPORT OF THE APLA  
PROJECT AT THE US

JOSÉ JAVIER MARTOS RAMOS

*Universidad de Sevilla*

[jmartos@us.es](mailto:jmartos@us.es)

ORCID: 0000-0003-1107-8172

LEONARDA TRAPASSI

*Universidad de Sevilla*

[ltrapassi@us.es](mailto:ltrapassi@us.es)

ORCID: 0000-0002-8487-1529

Recibido: 21-07-2020

Aceptado: 02-09-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

En el presente artículo se aborda la cuestión de cómo un centro de recursos puede fomentar un comportamiento autónomo y promover el uso consciente de estrategias entre los aprendientes de segundas lenguas. Partiendo del Centro APLA, Centro de Aprendizaje Lingüístico Autónomo de la Facultad de Filología de la US, creado a finales de 2018, se describen las diferentes actividades que se han llevado a cabo desde su fundación, y las razones para fomentar la autonomía. Se hace hincapié en las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas como forma más adecuada para este propósito. Finalmente se plantea una desiderata y varias líneas de trabajo futuras de APLA.

Palabras clave: centro de recurso, estrategias, tándem, asesoramiento, enseñanza colaborativa.

ABSTRACT

This article addresses the question of how a Self-Access-Learning-Centre can encourage autonomous behaviour and promote the conscious use of strategies among second language learners. Starting from the APLA Centre, the Autonomous Language Learning Centre of the Faculty of Philology of the US, established at the end of 2018, we describe the different

activities that have been carried out since its foundation, and the reasons for promoting autonomy. Emphasis is placed on metacognitive, cognitive and socio-affective strategies as the most appropriate form for this purpose. Finally, a desiderata and future work for APLA are proposed.

Keywords: Self-Access-Centre, Strategies, Tandem, Advising, Team Teaching

En este artículo nos planteamos la cuestión de cómo un centro de recursos<sup>1</sup> puede contribuir a promover un cambio de actitud en el escenario universitario de aprendizaje de segundas lenguas y fomentar estrategias de autonomía<sup>2</sup>. Aquí vamos a presentar el Centro de Aprendizaje Autónomo de la Universidad de Sevilla (APLA), creado a finales de 2018, describiendo también las propuestas de actividades que se han llevado a cabo hasta la fecha. No queremos dejar de mencionar la peculiaridad de este proyecto, surgido a iniciativa de un grupo de profesores de una facultad y no en un centro universitario de idiomas, como ocurre en la mayoría de los casos. También se expondrán los motivos que han llevado a dar este paso importante, así como una serie de planteamientos para el futuro.

### 1. AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

En los planes de contingencia de muchas universidades, durante la pandemia del COVID-19, algunos de los conceptos más recurrentes han sido “autonomía” y “aprendizaje autónomo” (Cantián Serrano 2020). En las directrices, estos términos aparecen asociados al proceso de adaptación del aprendizaje, desde la modalidad presencial a la virtual, y al hecho de que el estudiante debe asumir mayor carga y responsabilidad y de que, por consiguiente, contará con un menor apoyo por parte del docente. Muchas instituciones han aprovechado esta coyuntura, intentando salvar los obstáculos del aprendizaje no presencial, para introducir el término “aprendizaje autónomo” equiparándolo, erróneamente, con modalidad virtual. Sin embargo, la autonomía no es una modalidad en la formación y tampoco una estrategia que se pueda adquirir de un día para otro. Como afirma Little (1991: 3),

---

<sup>1</sup> Con centro de recursos (Self Access Learning Centre – SALC) nos referimos al concepto nacido en los años 80 en la Universidad de Nancy (hoy día Universidad de Lorraine). El CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*) se considera el primer centro en el campo del aprendizaje independiente y se basa en los estudios de Henri Holec. A partir de ahí surgieron numerosos proyectos similares en otras universidades europeas. Sobre el desarrollo de estos centros, también denominados centros de autoacceso, indican Tassinari/ Martos (2020: 175): “SALCs are mostly dedicated space to providing learners with conditions that facilitate their pathway towards (more) autonomous learning behaviours: welcoming spaces, access to manifold learning and authentic materials for different proficiency levels, guidance through staff, study guides, tutors and/or language learning advisors, opportunities for interactions with native speakers and for social learning”.

<sup>2</sup> Sobre autonomía y centro de recursos véanse entre otros Carson/Allen 2006; Hsieh 2010; McMurry/Tanner/Anderson (2010); Thornton/Nurjanova/Tassinari (2013); Tassinari (2016; 2017; 2018); Tassinari/Martos (2020).

hay muchos malentendidos acerca de la autonomía<sup>3</sup>: “Perhaps the most widespread misconception is that autonomy is synonymous with self-instruction; that it is essentially a matter of deciding to learn without a teacher”.

Se trata, efectivamente, de una habilidad en el aprendizaje, “the ability to take charge of one’s own learning” (Holec 1981: 4) o, como propone Little (1991: 3): “the capacity for detachment, critical reflection, decision-making and independent action”, una capacidad que se puede promover o alentar desde los centros de recursos de una manera temporal y espacialmente apropiada (Edlin 2016; Tassinari 2018).

Habiendo colaborado en diferentes ámbitos con centros de recursos de otras universidades, como el de la FU de Berlín<sup>4</sup>, a finales de 2018 decidimos un grupo de docentes de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla analizar los puntos críticos principales del aprendizaje de las segundas lenguas impartidas en las titulaciones de Grado (alemán, árabe, francés, italiano e inglés). De esta forma nos percatamos de que, a menudo, lo más complejo para los estudiantes, en asignaturas de idioma instrumental, es la adquisición de un planteamiento para afrontar tanto el aprendizaje como la práctica de la lengua. De hecho, pudimos constatar que normalmente los destinatarios de nuestros cursos no poseen referencias suficientes para poder ser autónomos<sup>5</sup>, es decir, ser conscientes del aprendizaje y de una serie de pasos concretos como: determinar los objetivos; definir los contenidos y su progresión; seleccionar las técnicas y la metodología de aprendizaje; monitorizar el proceso de adquisición (ritmo, horarios, emplazamiento, etc.); evaluar lo que se ha adquirido (Holec 1981: 4). Tassinari (2010; 2012) propone un modelo dinámico y multidimensional, en este mismo sentido, insistiendo en la capacidad de hacerse cargo del aprendizaje en diferentes situaciones y contextos. A menudo, incluso en contextos universitarios, el proceso de aprendizaje se rige simplemente por las instrucciones dadas por el docente, de modo que la actitud del estudiante es casi siempre receptiva, y productiva solo cuando el docente así lo solicita mediante la realización de tareas. Más allá del aula y del estudio individual convencional, generalmente, no se incentiva el uso de otros —quizá más auténticos— escenarios de aprendizaje de idiomas<sup>6</sup>, como la conversación con nativos en tándem, el asesoramiento por parte

---

<sup>3</sup> En cuanto a las cuestiones terminológicas hay estudios que aconsejan el uso intercambiable de “autonomía” e “independencia”, ya que ambos términos se refieren al aprendizaje autorregulado. Menegale (2009: 62-63), observando la variedad de términos que se entrelazan y se superponen en el concepto de autonomía del aprendizaje (autonomía, independencia, responsabilidad, motivación, etc...), propone “autonomía” como objetivo del recorrido formativo e “independencia” para referirse al proceso a través del cual este objetivo puede ser alcanzado.

<sup>4</sup> El *Selbstlernzentrum*, centro de recursos del Centro de idiomas de la Freie Universität Berlin (<https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/index.html>), fue creado en 2005 y es dirigido desde esa fecha por Maria Giovanna Tassinari.

<sup>5</sup> Véase al respecto Holec 1981; Dickinson 1987; Little 1991; Dam 1995; Benson 2011.

<sup>6</sup> A este propósito en un estudio de Martos (2017) se aporta una estadística acerca del trabajo online y se pone de manifiesto cómo los estudiantes aplican los mismos parámetros de la clase tradicional

de tutores y asistentes nativos; y también la reflexión y la adquisición de estrategias para ampliar y profundizar las competencias fuera del aula.

Asimismo, desde otra perspectiva, nos dimos cuenta de que a pesar de que los programas y proyectos de las asignaturas en las universidades españolas suelen presentar un 60% de aprendizaje no presencial de toda la actividad didáctica prevista<sup>7</sup>, con frecuencia este porcentaje de la formación o bien no se desarrolla en su totalidad, y se basa casi siempre solo en la realización de determinadas tareas, o bien se presenta de forma poco concreta en el programa y en el proyecto docente. En resumen, la actividad no presencial, que también se podría calificar de trabajo autónomo del aprendiente, no llega a ser lo suficientemente eficaz como se preveía en su concepción inicial. Con ello se constata que el aprendizaje formal en realidad se basa en gran parte en la docencia presencial, es decir, en los momentos en los que estudiante y docente están uno frente a otro.

En definitiva, este espacio de posible autonomía del estudiante y docente queda fuera del acuerdo formativo de la asignatura, y hay demasiadas ocasiones que se podrían aprovechar mejor con una adecuada planificación, tanto por parte del aprendiente como por parte del docente. Por esta razón, con la creación de un centro de recursos se pretende, de un lado, contribuir a promover estrategias concretas y actitudes de reflexión acerca de cómo aprender una segunda lengua y, de otro, equilibrar los roles de los agentes que intervienen en el proceso, y, de este modo, hacerlo más consciente y cooperativo, y también menos jerárquico.

## 2. APLA: UN CENTRO DE RECURSOS EN LA US

El Centro de Aprendizaje Lingüístico Autónomo (APLA) es el resultado de un proyecto de innovación didáctica<sup>8</sup>, cuyo desarrollo, como se ha mencionado, se inspira en los SALC (Self-Access Language Centres). Reflexionando sobre las líneas ya expuestas y en función de la experiencia adquirida en los años anteriores a través del programa *Intercambio Lingüístico y Cultural Tándem*, se plantearon varias necesidades: en primer lugar, planificar una serie de actividades estructuradas, y en segundo lugar, ofrecer un espacio físico o virtual, es decir, un punto de referencia para el aprendizaje de idiomas y culturas de manera autónoma, aunque con el necesario apoyo y la guía de asistentes y expertos.

---

también a un ámbito no formal como es el aprendizaje mediante aplicaciones. Interesante también a este respecto la distinción de Barnes (1976) entre *Action Knowledge* y *School Knowledge*.

<sup>7</sup> El análisis se basa en los programas y proyectos docentes de los últimos cursos de la US (18/19 y 19/20).

<sup>8</sup> Proyecto de Innovación Docente dentro del II Plan propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (2018). El proyecto (nº 22176) lleva el título de "Fomento de la autonomía en procesos de adquisición de competencias lingüísticas y culturales". A este proyecto le siguió otro con el título "Fomento de la autonomía a través de *couching* lingüístico en las asignaturas de lengua instrumental de la Facultad de Filología" en el curso 2019/2020 dentro del III Plan propio de docencia de la Universidad de Sevilla (nº 22784).

Lo que se pretende es profundizar e indagar en diferentes recursos a través de un programa específico de actividades para estudiantes y docentes con el fin de incentivar estrategias de autonomía. Además de los objetivos generales referidos en el apartado anterior, el Centro APLA parte de la necesidad de preparar el estudio, la investigación o el futuro profesional, también desde una perspectiva internacional. Efectivamente, en este sentido, es indispensable una mayor progresión en la adquisición tanto de competencias lingüístico-comunicativas, como, y sobre todo, de la capacidad de activar estrategias de formación permanente (*lifelong learning*), como se verá en el apartado 3. Es decir, no (o no solo) en el sentido de programas de aprendizaje de idiomas autodirigidos (*self-directed language learning*), o de aprendizaje a distancia (*distance learning*), sino en particular de aprendizaje autónomo (*autonomous language learning*) (Trapassi 2020: 570).

Como afirma Tassinari (2018: 35-36), “para hacer de un centro de autoaprendizaje de lenguas un lugar para alentar la autonomía se necesita un marco pedagógico claro y una concepción compartida de la autonomía, que tenga en cuenta las posibilidades del contexto y de sus participantes”. El contexto en el que se mueve APLA es, en cierto modo, diferente respecto al de la mayoría de los centros de recursos. De hecho, aunque APLA se abre a toda la comunidad universitaria de la US en muchas de sus actividades, los destinatarios más cercanos siguen siendo los casi dos mil quinientos estudiantes oficiales e internacionales y más de cien docentes de la propia Facultad de Filología. Evidentemente, para la programación de las actividades hay que analizar las necesidades y motivaciones de los usuarios. De hecho, los estudiantes de las titulaciones de áreas filológicas y de lenguas modernas se orientan más hacia un dominio lingüístico, metalingüístico, cultural e intercultural, mientras que para los aprendientes de otras facultades prevalece casi exclusivamente el interés por el dominio lingüístico y aplicado. Además, al igual que en otros centros de recursos, las actividades están dirigidas tanto a aprendientes como a docentes de segundas lenguas. En el apartado 4 se ilustrarán ejemplos de actividades en función de la singularidad de los agentes de una facultad filológica.

En el planteamiento de las actividades se hace hincapié sobre todo en el fomento de la capacidad de ser independiente en el aprendizaje de la lengua meta más allá del aula, y se intenta proyectar tareas que alienen a salir del contexto formal. Esta capacidad y las estrategias que conlleva —entendidas como “mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do” (Wenden 1991: 18)<sup>9</sup>— deben, además, ser adquiridas de manera sistemática, como señala Holec: “This ability is not inborn but must be acquired either by ‘natural’ means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way” (Holec 1981: 3).

---

<sup>9</sup> Esta faceta en realidad debería fomentarse ya en contexto escolar, donde por otra parte se ha avanzado mucho con los enfoques comunicativos y postcomunicativos (Baralo/Estaire 2010: 216).

Reflexión, análisis y autoevaluación son por ejemplo algunos de estos pasos clave para convertirse en aprendiente autónomo. Desafortunadamente, no pocos estudiantes acceden a los estudios universitarios sin haber sido suficientemente entrenados para ser autónomos y capaces de organizar su propio aprendizaje. Por esta razón es importante, desde la perspectiva docente, encontrar la forma de aprovechar al máximo los recursos, el tiempo y el espacio dedicados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas y culturas y a la adquisición de competencias interculturales y multiculturales. Con esto nos referimos a que es necesario crear cuantas más oportunidades posibles para el uso del lenguaje en situaciones de autenticidad gracias a la presencia —a través de programas de movilidad y acuerdos de cooperación universitaria— de estudiantes e investigadores internacionales, grupo que representa un gran recurso como “ventana hacia el mundo y hacia los idiomas”.

Por todo lo dicho anteriormente, es indispensable promover, también en el ámbito docente, la formación continua y la investigación en la enseñanza de la lengua, la literatura, la cultura y la traducción en función de la “teacher-learner autonomy”: “the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others” (Smith/Erdogan 2008: 97), es decir, la capacidad de adaptarse a nuevos enfoques, así como la “capacity to promote learner autonomy” (véase Jiménez Raya 2017).

### 3. ENTORNOS DE TRABAJO EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE SEGUNDAS LENGUAS

Respecto a estos escenarios, y por lo que respecta a las líneas generales de trabajo promovidas en el Centro APLA, la idea de fondo es un planteamiento diferente en el acercamiento tanto a las segundas lenguas como a las estrategias de su aprendizaje. A este propósito consideramos con Rebecca Oxford que dichas estrategias son al fin y al cabo pasos, emprendidos por los estudiantes, con el objetivo de incentivar el progreso propio:

steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence (Oxford 1990: 1).

En consecuencia, la identificación de las estrategias más adecuadas para cada estudiante es importante para programar actividades y promover un aprendizaje autodirigido. De hecho, como afirma Wenden (1986: 315), “to be self-sufficient, learners must know how to learn”. Este aprendizaje consciente tiene, además, efectos positivos también en la forma de abordar los nuevos contenidos: “[...] the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge” (Weinstein/Mayer 1986: 315, citado en O’Malley/Chamot 1990: 43). Los estudiantes se convierten de esta manera en agentes capaces de tomar las decisiones pertinentes

(Tassinari/Martos 2020: 182), de abordar comportamientos de aprendizaje, regularlos, y de ser conscientes del proceso. Por otro lado, se pretende que los aprendientes se confronten tanto con estrategias directas (de memorización, cognitivas, o de compensación) como indirectas (metacognitivas, afectivas o sociales) (véase Oxford 1990: 17).

A continuación, se exponen algunas de las metas que mueven a estudiantes, tutores y asesores a seguir trabajando en esta línea.

### 3.1. Preparar estancias internacionales

Tullio de Mauro (2016) ha definido “la generación Erasmus” como el “fenómeno demográfico más relevante de los últimos treinta años en Europa”, y hace hincapié en su impacto positivo en el mundo educativo y profesional<sup>10</sup>. Una adecuada adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas —y por tanto de estrategias de aprendizaje— repercute sin duda de manera positiva en una mejor preparación para esta etapa universitaria. A menudo, muchos estudiantes planifican una estancia internacional y se preocupan por cuestiones relacionadas con la organización práctica de la vida cotidiana o las posibilidades que ofrece la ciudad o el país de acogida. Sin embargo, es poco frecuente que se confronten con cuestiones relacionadas con el dominio de la lengua vehicular y la cultura del país donde van a recibir la docencia. De hecho, en las tutorías con los coordinadores raramente se plantean los estudiantes si su nivel lingüístico es el adecuado para asistir a las clases y sobre cómo obtener un mejor aprovechamiento de ellas. Confían, de hecho, en que las clases de lengua instrumental en la institución de origen les habilitan para participar en el programa de movilidad, y serán suficientes para afrontar los estudios en la universidad de acogida. No obstante, según la experiencia de asesoramiento en APLA, se ha comprobado que para complementar las clases de idioma instrumental es necesaria otra tipología de actividades. Estos recursos facilitan seguramente la obtención de un nivel de competencia real, más allá del mero certificado del nivel del MCER exigido por la universidad de destino. En definitiva, creemos fundamental que los aprendientes tengan la ocasión de reflexionar sobre cómo se desarrollará su formación en destino y cómo actuar para que el efecto del “choque de culturas y de lenguas” sea lo más fructífero posible.

---

<sup>10</sup> Reflexionando sobre los datos estadísticos de la movilidad de 2014, que muestran que dos tercios de los graduados con experiencia en el programa Erasmus encuentran más fácilmente una salida profesional adecuada a su perfil académico, De Mauro subraya la importancia de los programas de movilidad académica internacional como elemento indispensable de la política cultural de los distintos países (De Mauro 2016).

### 3.2. Desarrollar estrategias para la formación continua y la vida profesional

“Autonomy in language learning and autonomy in language use are the two sides of the same coin” (Little 2007: 26). Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo de segundas lenguas significa también poder aplicarlas en otros ámbitos en los que la competencia idiomática es especialmente relevante como, por ejemplo, la traducción, la mediación cultural o las relaciones internacionales. Como afirma Little:

autonomous behaviour is the goal of all developmental learning. Whether we focus on first language acquisition or more generally on primary socialization and enculturation, it is clear that development equips the child to behave as an autonomous member of the family or community (Little 2020: 24).

Del mismo modo, una actitud más consciente será la base también de la formación permanente. El concepto de *lifelong learning*<sup>11</sup> se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no tiene una fecha de finalización, y de hecho, la velocidad a la que la nueva información se genera y cambia, nos obliga a seguir adaptando nuestras estrategias y competencias continuamente.

### 3.3. Mejorar la competencia lingüístico-comunicativa

La exigencia de incentivar la implementación de estrategias de autonomía nace también por un motivo de “política lingüística”<sup>12</sup>, es decir, por razones de organización de cursos de lengua instrumental en base al MCER. Para estudiantes que empiezan a aprender una lengua extranjera no es posible garantizar el número de horas de exposición al idioma objeto de estudio, aconsejado por muchas instituciones acreditadoras en función de las indicaciones del MCER<sup>13</sup>. Si tomamos como ejemplo el nivel B1 de una lengua extranjera —requisito para poder graduarse en las universidades españolas— son aconsejables entre 380 y 420 horas de exposición a la lengua instrumental. En nuestro caso, haciendo un cómputo de horas reales de exposición, el estudiante de uno de los grados de nuestra facultad asiste a clases presenciales por

<sup>11</sup> Sobre este concepto que define el proceso de aprendizaje en diferentes contextos y fases de la vida, véase especialmente Jarvis (2009) entre otros.

<sup>12</sup> Los planes de política lingüística intentan incentivar y organizar la obtención de acreditaciones, que son obligatorias para la finalización de estudios de grado o de acceso a estudios de máster. A este propósito mencionamos aquí, a modo de ejemplo, los siguientes documentos oficiales: convenio de rectores andaluces: [https://institutoideidiomas.us.es/sites/institutoideidiomas/files/ficheros/politica\\_linguistica/Convenio\\_refundido.pdf](https://institutoideidiomas.us.es/sites/institutoideidiomas/files/ficheros/politica_linguistica/Convenio_refundido.pdf); mesas lingüísticas de la CRUE: <http://www.crue.org/SitePages/Mesas-linguisticas.aspx>; II Plan de política lingüística de la US: <https://www.us.es/sites/default/files/internacional/II-Plan-PLUS-dic-2019.pdf>.

<sup>13</sup> Nos referimos a los principales entes de certificación de la competencia en L2 (Goethe Institut, Cambridge English Language Assessment, Alliance Française, Instituto Cervantes entre otros).



un total de entre 240 y 300 horas en el mejor de los casos. Las 80 / 120 horas restantes tendrían que compensarse con actividades de aprendizaje autónomo<sup>14</sup>.

En resumen, a través de un centro de recursos es posible multiplicar las ocasiones para exponerse a la lengua meta y guiar a los aprendientes a desenvolverse mejor y buscar su propio camino en la construcción de la competencia lingüístico-comunicativa. Como sugieren O'Malley/Chamot (1990: 43), parafraseando la idea de Tarone (1981) sobre las estrategias, "learning strategies are attempts to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language."

### 3.4. Reflexionar sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje

Aprender una segunda lengua puede producir situaciones emocionales conflictivas como por ejemplo frustración, insatisfacción o miedo al error (Arnold/Brown 1999: 8; Dörnyei 2001: 120; Huber 2016: 171). Ello se debe en gran parte al hecho de que se abordan los idiomas sin un enfoque adecuado y sin prestar atención a la naturaleza y la particularidad de cada lengua como medio de comunicación. A menudo se sigue poniendo el foco en el aprendizaje de un idioma solo como un sistema de reglas que el estudiante debe interiorizar. Sin embargo, se puede fomentar un acercamiento más consciente que permita superar las posibles dificultades vinculadas a la organización tradicional de la formación lingüística. En particular, cuando en las aulas se tiende a un acercamiento más gramatical y no se distingue entre práctica y clase instrumental, inevitablemente faltan ocasiones para el uso de la lengua. Las sesiones de asesoramiento son en estos casos de gran utilidad y un primer paso para aplicar estrategias de aprendizaje directas e indirectas. De entre las primeras el tutor puede, por ejemplo, aconsejar tareas de asociación de imagen y contenido, en el área de la memorización; indicar el uso de herramientas para analizar la lengua, en el área cognitiva; y en el área de la compensación, transmitir técnicas de inferencias. De entre las segundas, las estrategias indirectas, se podría, por ejemplo, ofrecer apoyo en la autoevaluación del aprendizaje, en el área metacognitiva; en el campo de la afectividad, sugerir técnicas para perder el miedo; y en el campo social, animar a interactuar con otros hablantes en la L2.

En definitiva, más allá de la enseñanza universitaria formal, incluso en el caso de que se adopten metodologías que ponen al aprendiente en el centro del proceso, surge la necesidad de ofrecer otras opciones y sugerir recorridos para la práctica y reflexión constante tanto metalingüística como metacognitiva, también fuera del aula. En lo que respecta a la competencia cultural, ello nos conduciría a ser capaces de construir itinerarios textuales y temáticos propios analizando de forma crítica el constante flujo de información que llega a través de la web y de las redes sociales.

---

<sup>14</sup> Es posible actualmente cubrir en cierto modo el déficit de horas de práctica de la lengua solo para los niveles más avanzados (B2/C1), siempre en el caso de que otras asignaturas de la titulación prevean clases impartidas en la lengua meta (inglés, italiano, francés y parcialmente en alemán). No obstante, también en este último caso es naturalmente de gran ayuda poder incentivar y reforzar el aprendizaje con actividades fuera del aula.

#### 4. TIPOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

En los dos primeros años académicos de APLA se han planificado y organizado itinerarios específicos y articulados de diferentes formas, dirigidos a profundizar, fomentar y ampliar la adquisición de competencias lingüístico-culturales. Las actividades propuestas se entienden siempre como integración a la docencia presencial<sup>15</sup>.

Se han consolidado sobre todo los programas tándem y de coordinación de estudiantes en prácticas, mentores<sup>16</sup>, y asistentes nativos. Ha sido importante también el trabajo de puesta en marcha de un sistema de tutoría y asesoramiento lingüístico y de recopilación y elaboración de recursos y materiales (fichas de trabajo accesibles desde la página web sobre temas lingüísticos, relacionados con las diferentes habilidades, sobre competencias textuales, análisis de textos literarios o cinematográficos, y competencias de traducción)<sup>17</sup>. Por último, otra sección interesante ha sido la organización de seminarios para estudiantes y profesores sobre tipología y técnicas de asesoramiento, afectividad, estrategias o feedback.

La internacionalización es un elemento clave en la definición de estas directrices de trabajo. De hecho, las diferentes iniciativas, tanto en el ámbito del español L2, como en las demás áreas lingüísticas, han ido surgiendo en la mayoría de los casos a través de las necesidades de los estudiantes de movilidad entrante y saliente de los programas de intercambio vigentes en la US y de la colaboración con otras universidades.

A continuación, se detallan algunas de las actividades hasta ahora realizadas en los campos mencionados.

##### A) *Intercambio Lingüístico y Cultural Tándem*

La presencia de estudiantes internacionales procedentes de un gran número de países hace posible organizar la actividad de intercambio para las áreas lingüísticas representadas en la facultad (con docencia reglada o también incluidas en la oferta de actividades culturales facultativas; hasta la fecha los idiomas son: alemán, árabe, chino, japonés, francés, inglés, italiano, neerlandés, rumano y portugués). La actividad se lleva a cabo según la metodología ya adoptada en muchas

<sup>15</sup> Véase Mynard (2017) a propósito de la organización y de la tipología de actividades de los centros de aprendizaje autónomo de lenguas; sobre el Centro APLA, en particular en lo que respecta el italiano como lengua extranjera, véase Trapassi (2020).

<sup>16</sup> Los mentores son estudiantes de la Facultad que asisten en cuestiones prácticas y de organización de las actividades, y se ocupan del asesoramiento a los alumnos internacionales de movilidad entrante. Reciben créditos ECTS de actividades culturales; los estudiantes en prácticas son una figura análoga, pero tienen que completar un número de horas concreto para poder reconocer la actividad en la US; finalmente, los asistentes nativos son alumnos que realizan sus prácticas durante el periodo de movilidad o a través del programa Erasmus Traineeship.

<sup>17</sup> Página web de APLA: <http://filologia.us.es/estudiantes/centro-apla/>; cuenta de instagram de APLA: @centroapla\_us.

universidades (Ojanguren/Blanco 2006; Funk/Gerlach/Spaniel-Weise 2017; Tejedor/Martos/Trapassi 2018), y a través de diferentes tipologías de asesoramiento: orientación general (reuniones informativas con los participantes de todas las combinaciones de idiomas); y orientación específica y estructurada por parte de un profesor-tutor. La actividad se planifica a partir de una propuesta de materiales y de posibles situaciones y contextos de comunicación. Se trata de una primera guía y de sugerencias metodológicas para la preparación y realización de los encuentros de las parejas, que se completa con una serie de indicaciones metodológicas<sup>18</sup>, también respecto a la elaboración del portfolio, del diario de los encuentros y de la autoevaluación final<sup>19</sup>.

En los últimos dos años han resultado también muy útiles los proyectos del e-tándem en los pares de idioma español-alemán<sup>20</sup> y español-italiano<sup>21</sup>. A causa de la emergencia sanitaria en el curso 2019/2020, toda la actividad de tándem se ha desarrollado de manera online, y naturalmente ha sido necesaria también una reestructuración de la tutoría para garantizar el apoyo en esta modalidad.

Las características del tándem —reciprocidad, autenticidad y autonomía— facilitan las condiciones para desarrollar y negociar estrategias especialmente de tipo social e interaccional<sup>22</sup>. Prueba de ello son, por ejemplo, las respuestas de los participantes a la pregunta que se formula en los diarios de los encuentros tándem:

---

<sup>18</sup> Algunas de las actividades abordan temáticas como el cine, el teatro, los mercados, el transporte, los tópicos o las costumbres. Las actividades están organizadas en tres fases: preparación, desarrollo y conclusión.

<sup>19</sup> Una descripción detallada del programa se encuentra en el volumen que recopila los resultados de la investigación sobre la metodología tándem llevada a cabo en la Universidad de Sevilla (Tejedor-Cabrera, Martos y Trapassi 2018) y en particular las contribuciones de Tejedor-Cabrera (2018), Martos (2018) y Álvarez López y Martínez Navarro (2018).

<sup>20</sup> Se trata de una colaboración con la Universität Jena. Desde diciembre de 2013 hasta noviembre de 2016, la FSU de Jena lideró un proyecto de la UE “Third Language Learning Skype” (13TaSk) que tenía como objetivo la implementación de tareas en tándem, estudiar los efectos en tándem y otros aspectos del aprendizaje en tándem. Algunos miembros de APLA colaboramos en el par de lenguas alemán-español.

<sup>21</sup> La colaboración en este caso es con la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán. Desde el punto de vista metodológico la actividad (*Intercambio lingüístico español-italiano en telecolaboración*) ha sido diseñada por Sonia Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore). Veáanse al respecto Bailini (2018) y Marzia Grasso (2020). El canal del intercambio es el correo electrónico y los objetivos son la práctica de la producción escrita, la reflexión metalingüística y la competencia textual.

<sup>22</sup> O'Malley/Chamot (1990: 45) describen algunos de los procesos que se desencadenan con las estrategias sociales y que se pueden adscribir al tándem: “1. Cooperation, or working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity; 2. Questioning for clarification, or eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples; and 3. Self-talk, or using mental control to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task”.

4. ¿Qué puedo decir de la experiencia de este encuentro [tándem]?	
Nos hemos reído mucho porque los amigos han contado historias muy divertidas	(J. 16/17)
Wir haben gut gegessen und viel über unsere Reisen erzählt. Es war sehr interessant.	(A. 16/17)
Fue una experiencia muy buena para mí porque para mí fue muy interesante aprender la historia desde el punto de vista de un español	(M. 19/20)

#### B) Programa de asistentes nativos en prácticas

Resultados muy positivos en términos de innovación docente se registran en la colaboración con asistentes nativos en prácticas<sup>23</sup>. En este caso, el Centro APLA se encarga de la organización y supervisión de sus prácticas en enseñanza de segundas lenguas, tanto para la asistencia en el aula como para las actividades complementarias, como la tutoría y el asesoramiento lingüístico. En función de las experiencias de los profesores tutores, (hasta ahora solo en las áreas de alemán, inglés e italiano) y de los informes finales de autoevaluación de los propios asistentes o “estudiantes-docentes”<sup>24</sup>, esta experiencia de formación parece contribuir eficazmente desde una doble perspectiva —casi de manera análoga a lo que sucede para el aprendizaje de idiomas con la metodología tándem— en los siguientes aspectos:

1. Adquirir o reforzar mecanismos de autonomía y autoevaluación.
2. Fomentar estrategias de reciprocidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los idiomas.
3. Reconocer la importancia del contexto comunicativo auténtico en el aula y, en particular, como criterio para la planificación de actividades.

Un elemento importante para que la contribución de los asistentes sea eficaz en la dinámica de la interacción de la enseñanza, en especial en el caso de los grupos numerosos de los niveles básicos, es evidentemente la orientación constante por parte del docente. Por otra parte, el trabajo de tutorización en la planificación y realización de actividades representa, incluso para docentes ya experimentados, una oportunidad para reflexionar sobre los posibles errores de programación o desarrollo en la compleja interacción de los elementos que intervienen en la formación lingüística de los estudiantes (Jiménez Raya 2017: 21)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Se trata sobre todo de becarios en prácticas a través del programa *Erasmus +* (en la modalidad para estudios, como actividad reconocible por asignaturas de prácticas y en la modalidad *Erasmus Traineeship*) o a través de convenios específicos con otras universidades. Véase a este propósito Trapassi (2018).

<sup>24</sup> La definición “estudiante-docente” se emplea aquí por analogía con “*trainee teacher*” (Kelly-Grenfell 2004) o “*student teacher*” (Council of Europe 2007), generalmente empleadas para este perfil formativo.

<sup>25</sup> Todos los asistentes mantienen un diario de trabajo y un documento de autoevaluación. Es una herramienta que probablemente les permitirá reconstruir el recorrido de aprendizaje de las

En la mayoría de los casos, además de la observación en el aula, y con la supervisión del docente de referencia, los asistentes se ocupan de preparar e implementar actividades de comprensión y producción oral. Estas resultan especialmente motivadoras para el grupo de estudiantes, no solo por la elección de los temas, ya que estudiantes y asistentes comparten la misma franja generacional, sino también porque pueden aportar su experiencia directa (información sobre el lugar de origen, la vida estudiantil; modas y tendencias, grupos musicales, etc.) y, de esta forma, también mayor autenticidad a la interacción en el aula.

El grupo de asistentes participa también en la organización de actividades culturales o seminarios, talleres, reuniones semanales de conversación dirigidas en general a todo el estudiantado de la facultad y a la comunidad universitaria. Durante los meses del confinamiento en el curso 2019/2020 se han encontrado fórmulas para seguir ofreciendo la asistencia a los profesores, el asesoramiento y las actividades integrativas a través de las diferentes plataformas educativas utilizadas. Durante la cuarentena los consejos diarios a los estudiantes (lecturas, vídeos, películas, actividades) se han enviado incluso a través de las redes sociales (perfil Instagram del Centro APLA)<sup>26</sup>, y de esta forma se ha podido mantener el contacto con los aprendientes.

En la siguiente tabla se reflejan algunos de los comentarios de los asistentes en los diarios y las autoevaluaciones:

¿Cuáles son, en vuestra formación, los aspectos más relevantes de la experiencia de prácticas en el aula como asistente?	
La posibilidad de ponerse a prueba y experimentar diferentes metodologías didácticas en función del nivel del curso	(G. 18/19)
Haberme encontrado por primera vez al “otro lado” en el aula, observando el uso de los diferentes métodos de enseñanza y cómo están estructuradas las clases en España en comparación con Italia. Además colaborar con los profesores que nos han tratado como si fuéramos otros profesores, dialogar tanto con ellos como con otros asistentes en prácticas y tener la oportunidad de hablar, explicar a los estudiantes y corregir las tareas.	(G. 18/19)

habilidades y destrezas profesionales de los docentes de italiano como L2 desde una perspectiva de aprendizaje permanente y un enfoque reflexivo. En este sentido, la importancia de este tipo de reflexión es confirmada por algunos estudios sobre el uso de PEFIL “Portfolio europeo per la formazione iniziale dei docenti di lingue” (Arcuri 2012; Ortega y Ortiz 2015; Celentin 2016).

<sup>26</sup> Algunos de los talleres más seguidos han sido el de conversación italiana (*Caffè all’italiana*); el seminario de preparación para la experiencia de la movilidad universitaria en los países de lengua alemana, Italia y en Reino Unido e Irlanda (*Taller Intercultural: prepara tu estancia internacional*); y la *Giornata della Cultura Italiana*, al final del año académico, taller abierto, gestionado por el grupo de asistentes y alumnos, con comunicaciones breves, lecturas de obras literarias, vídeos, entrevistas, música y un concurso dirigido a estudiantes.

¿Cuáles son, en vuestra formación, los aspectos más relevantes de la experiencia de prácticas en el aula como asistente?	
<p>lavorare con adulti che mi hanno aiutata e supportata [...] confrontarmi con persone diverse senza poter prevedere, se non in parte, le necessità di cui avrebbero avuto bisogno cercando di affrontarle nel modo migliore.</p> <p>[...] preparare delle lezioni e delle spiegazioni semplici e il più possibile chiare.</p>	(I. 19/20)

### C) Asesoramiento lingüístico

Un discreto número de estudiantes hasta la fecha ha recurrido ya al servicio de asesoramiento lingüístico específico o apoyo metodológico en el estudio de los idiomas (couching). Como afirma Mozzon-McPherson (2012), “[advising] is a purposeful shared activity, aiming to help learners help themselves and to develop their own strengths, strategies and resources”. En efecto, hemos podido comprobar, sobre la base de las autoevaluaciones de los alumnos y de las evaluaciones de esta actividad, la validez de este apoyo para desarrollar la capacidad de identificar las debilidades propias y las estrategias para resolver dificultades.

Gracias a este tipo de asistencia, de momento de carácter más bien directivo (Kleppin/Spänkuch 2014; Koch 2018), como por ejemplo ofrecer aclaraciones concretas sobre cuestiones morfosintácticas, los estudiantes tienen la oportunidad no solo de resolver dudas, sino también de practicar el uso del idioma, integrar contenidos y temas tratados en clase, prepararse para las pruebas intermedias y finales en las habilidades de producción y comprensión escritas y orales. Esta tarea implica un alto nivel de reciprocidad entre estudiante y tutor en prácticas, ya que para este último se trata también de un recorrido formativo, y tiene que aprender a planificar y a prepararse para el tipo de asesoramiento concreto que se le pide.

El efecto positivo para los estudiantes en general es una mayor capacidad de aceptación y autocorrección del error, precisamente porque se trata de un contexto no convencional, y completamente diferente de la interacción profesor-estudiante<sup>27</sup>. Las características del asesoramiento facilitan además las condiciones para desarrollar y negociar estrategias metacognitivas<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> En el caso de los pequeños talleres dirigidos por varios estudiantes, la evaluación y autoevaluación final de los estudiantes puso de relieve los aspectos positivos sobre todo del método de *team teaching* (Davis 1995), que permite experimentar y elegir los contenidos del taller según las propias competencias, o apoyarse mutuamente en caso de dificultades.

<sup>28</sup> O'Malley/Chamot (1990: 45) describen algunos de los procesos que se desencadenan con las estrategias metacognitivas: “1. Selective attention for special aspects of a learning task, as in planning to listen for key words or phrases; 2. Planning the organization of either written or spoken discourse; 3. Monitoring or reviewing attention to a task, monitoring comprehension for information that should be remembered, or monitoring production while it is occurring; and 4. Evaluating or

Lo interesante en las sesiones de asesoramiento es sobre todo el modo en que los aprendientes describen sus dificultades, lo que en muchos casos supone el comienzo del reconocimiento del problema lingüístico que manifiestan. He aquí dos ejemplos:

Descripción del problema	
Producción oral y la pronunciación de sonidos difíciles en francés: Me cuesta más la fonología, mientras escuchar alguien hablar o comprender un texto escrito no me cuesta mucho trabajo. La imitación es mi estrategia preferida para aprender la pronunciación y creo que pueda aprender más con la visión de películas en V.O. y subtítulos en francés y escuchando canciones francesas.	(M. 19/20)
La ortografía a la hora de escribir vocales y tildes en francés: Mi estrategia principal es aprender de memoria. Suelo revisar los textos que escribo con un corrector automático ( <a href="https://languagetool.org/">https://languagetool.org/</a> ) que considero confiable. Me gustaría encontrar un manual de claves de ortografía  Propuesta: 1) hablar más con mi familia de [país de lengua francesa], dejando la pereza y la vergüenza; 2) leer más textos en francés.	(E. 19/20)

## 5. CONCLUSIONES

Volvamos a la cuestión inicial sobre cómo un centro de recursos para el aprendizaje de segundas lenguas puede contribuir a promover un cambio de actitud en la formación universitaria, un espacio cada vez más multilingüe y multicultural. El grupo de trabajo del Centro APLA ha optado, después de analizar las circunstancias y el contexto de acción, por incentivar y promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo fuera del aula, pero que también puedan tener una repercusión positiva en las clases presenciales. Las razones que motivan a los estudiantes a una actitud más independiente pueden ser varias: la mera obtención de un certificado lingüístico, la necesidad de un aprendizaje continuo o de una metareflexión sobre las lenguas de estudio, etc. La propuesta de actividades se estructura fundamentalmente en el fomento de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

A pesar de que en estos dos años de trabajo se hayan creado unas líneas claras, somos conscientes de que el camino por recorrer, hasta poder llegar a ofrecer una estructura estable, es largo. En este sentido queremos concluir formulando una especie de desiderata para los próximos años apoyándonos en el balance de otros

---

checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place”.

investigadores sobre centros de recursos de otras instituciones (Gardner 2011; 2017; Edlin 2016; Tassinari 2018):

- APLA debe identificarse como lugar de encuentro para la formación sobre autonomía y colaboración entre estudiantes y docentes.
- Debe ser un lugar atractivo para estudiantes y asegurar un entorno amistoso y cercano, que fomente emociones positivas en el que animar a tomar riesgos sin miedo al fracaso o al error.
- Crear una colaboración estrecha con los docentes de cursos de lengua instrumental y conocer las situaciones y circunstancias de la docencia de L2 para poder ofrecer sugerencias.
- Fomentar comunidades de aprendizaje para los intercambios y mantener espacios de diálogo.
- Integrar actividades en los cursos regulares y de esta manera asegurar la conexión entre enseñanza formal y actividades no formales e informales propuestas por el Centro APLA.
- Ofrecer una sala de trabajo con materiales para la consulta presencial y online.
- Adaptarse a las necesidades de los usuarios e investigadores.
- Obtener una mayor visibilidad dentro de la Universidad de Sevilla para que se reconozcan los beneficios de invertir en el desarrollo del centro de recursos en la formación de segundas lenguas.

En definitiva, estamos convencidos de que manteniendo activas estas líneas el Centro APLA podrá consolidarse como espacio para la reflexión y aplicación práctica en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas en la US.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez López, C. J. y Martínez Navarro, M.R. (2018). Dos experiencias en la tutorización del Intercambio Cultural y Lingüístico Tándem. En J.M. Tejedor-Cabrera, Martos y Trapassi(Eds.), *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria* (pp. 127-136). Peter Lang.
- Arcuri, A. (2012). Il Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 2, 328-335. Recuperado de: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2822/3025>.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Bailini, S. (2018). E-tándem español-italiano y reflexión metalingüística: observaciones y propuestas. En J.M. Tejedor-Cabrera, J. J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria* (pp. 57-68). Peter Lang.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En C. Abelló, Ch. Ehlers y L. Quintana (Eds), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad* (pp. 210-225). Peter Lang.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Penguin.



- BENSON, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Pearson Education.
- CANTIÁN SERRANO, F. (2020). ¿A qué modelo educativo lleva la Covid-19?, *La Vanguardia*, 4 de abril. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20200404/48283729781/debate-modelo-educativo-presencial-a-distancia-virtual-pandemia-covid-19.html>
- Celentin, P. (2016). La formazione del docente di lingue: Documenti europei e esperienze Itals. *Bollettino Itals*, 14(66), 9-21. Recuperado de: [http://www.italy.it/sites/default/files/pdfbollettino/novembre2016/bollettino\\_italy\\_66\\_celentin.pdf](http://www.italy.it/sites/default/files/pdfbollettino/novembre2016/bollettino_italy_66_celentin.pdf).
- Council of Europe (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. A Reflection Tool for Language Teacher Education, ECML (European Centre for Modern Languages). Recuperado de: <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.Pdf>. Trad. al español: *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEPFIL)*. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. Recuperado de: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=8PpREfAzaYI%3D&tabid=505>.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Authentik.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arrangements for Learning*. Oryx.
- De Mauro, T. (2016). L'avanguardia europea degli studenti Erasmus. *Internazionale*, 26 de febrero. Recuperado de: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/02/26/studenti-erasmus>.
- Dickinson, L. & Carver, D. (1980). Learning How to Learn: Steps Towards Self-direction in Foreign Language Learning in Schools. *English Language Teaching Journal*, 35, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXV.1.1>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Edlin, C. (2016). Informed eclecticism in the design of self-access language learning environments. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 115-135. <https://doi.org/10.37237/070202>
- Funk, H., Gerlach, M. & Spaniel-Weise, D. (2017). *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10732>
- Gardner, D. (2011). Looking in and looking out: Managing a self-access centre. En D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 186-198). Zirve University.
- (2017). The evolution and devolution of management and training needs for self-access centre staff. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 147-156. <https://doi.org/10.37237/080207>
- Grasso, M. (2020). Gli stereotipi nei manuali di lingua e cultura italiana: come convertirli in risorsa per l'apprendimento? En A. López y F. Molina (Eds.), *Italiano y español. Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica* (pp. 515-528). Peter Lang.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Huber, A. (2016). Recognizing, Understanding and Mitigating L2 Learner Frustration. *Hirao School of Management review*, 6, 170-177.
- Jarvis, P. (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870549>
- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher Autonomy and Agency: The Space of Possibility in Overcoming External Obstacles and Internal Resistances. En M. Jiménez Raya, J. J. Martos Ramos & M.G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives*

- from *Modern Language Teaching* (pp. 15-35). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05464-4>
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A frame of Reference*. University of Southampton. Recuperado de: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>.
- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. En A. Berndt y R.-U. Deutschmann (Eds.), *Sprachlernberatung–Sprachlerncoaching* (pp. 33-50). Peter Lang.
- Koch, L. (2018). Tipos de asesoramiento en el tándem. En J.M. Tejedor-Cabrera, J.J. Martos Ramos y L. Trapassi (2018), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 33-46). Peter Lang.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- (2020). Introduction. En Ch. Ludwig, M.G. Tassinari & J.Mynard (Eds.) *Navigating Foreign Language Learner Autonomy* (pp. 23-31). Candlin & Mynard ePublishing.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Martos Ramos, J. J. (2017). Educational Applications and Autonomy. The Perspective of Students. En M. Jiménez Raya, Martos & M.G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 147-168). Peter Lang.
- McMurry, B, L., Tanner, M. W. & Anderson, N. J. (2010). Self-Access Centers: Maximizing Learners' Access to Center Resources. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 100-114. <https://doi.org/10.37237/010204>
- Menegale, M. (2009). L'apprendimento autonomo e le lingue straniere. Stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca. *Studi di glottodidattica*, 3, 60-73.
- Mozzon-McPherson, M. (2012). The Skills of Counselling in advising: Language as a Pedagogic Tool. En J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context* (pp. 43-64). Pearson Education.
- Mynard, J. (2017). Promoting Learner Autonomy and Self-Directed Learning: The Evolution of a SALC Curriculum. *SiSAL Journal*, 8(2), 169-182. <https://doi.org/10.37237/080209>
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Ojanguren, A. y Blanco, M. (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ortega, S. y Ortiz, A. (2015). Una propuesta de portafolio reflexivo en la formación de profesores de ELE. En A. Vañó (Coord.), *Actas del primer congreso de español como lengua extranjera del Maghreb*. Instituto Cervantes de Rabat, Centro Virtual Cervantes (pp. 64-71). Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/rabat\\_2015/11\\_ortega-ortiz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rabat_2015/11_ortega-ortiz.pdf).
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.

- Smith, R. & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Response* (pp.83-103). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/aals.1.10erd>
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17580>
- (2012). Evaluating Learner Autonomy: A dynamic Model with Descriptors. *SiSAL Journal*, 3(1), 24-40. <https://doi.org/10.37237/030103>
- (2016). Ein Selbstlernzentrum als Weg zur Autonomie: Chancen und Herausforderungen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 40, 269–293.
- (2017). A self-access centre for learners and teachers: Promoting autonomy in higher education. In M. Jiménez Raya, J.J. Martos Ramos & M. G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 183–208). Peter Lang.
- (2018). Alentando la autonomía en la educación superior: modelo de un centro de autoaprendizaje. *Magazin. Revista de Germanística Intercultural*, 26, 28-37.
- Tassinari, M.G. & Martos Ramos, J. J (2020). Self-access language centres: Practices and research perspectives. The long journeys through autonomy. En M. Jiménez Raya & F. Vieira (Eds.), *Autonomy In Language Education: Present and Future Avenues*. (pp. 175-190). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261336-14>
- Tejedor-Cabrera, J.M. (2018). La experiencia tándem en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla: Problemas de evaluación. En J.M. Tejedor-Cabrera, J. J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.) (2018), *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria* (pp. 87-106). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14735>
- Tejedor-Cabrera, J.M., Martos Ramos, J. J. y Trapassi, L. (Eds.) (2018). *Aplicaciones de la metodología tándem en la formación universitaria*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14735>
- Thornton, K., Nurjanova, U. & Tassinari, M.G. (2013). Reflections on experience: The role of advisors, teachers and self-access facilities in higher education contexts. En A. Barfield & N. Delgado (Eds.), *Autonomy in Language Learning: Stories of Practices* (pp. 105-116). IATEFL.
- Trapassi, L. (2020). Centro APLA: un progetto per l'insegnamento. Apprendimento linguistico autonomo. En A. López y F. Molina (Eds.), *Italiano y español. Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica* (pp. 569–579). Peter Lang.
- Trapassi, L. (2018). *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 33-46). Peter Lang. De la teoría a las prácticas: Enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura italianas en programas universitarios de movilidad internacional". En J.M. Tejedor-Cabrera, J.J. Martos Ramos y L. Trapassi (Eds.).
- Wenden, A. (1986). Incorporating Learning Strategies in the FL Classroom. *System*, 14(3), 315-325. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(86\)90028-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(86)90028-X)
- (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.

