

## Autonomia eta teknologia 20 urteren ondoren: noraino heldu gara? nora goaz?<sup>1</sup>

**Hayo Reinders**

[info@innovationinteaching.org](mailto:info@innovationinteaching.org)

**Cynthia White**

[c.j.white@massey.ac.nz](mailto:c.j.white@massey.ac.nz)

Ikaslearen autonomia hizkuntza-heziketaren xede onartua bihurtu da munduko leku askotan. *Language Learning & Technology* kaleratu zenetik igaro diren azken 20 urteotan, konplexuagoa eta aberatsagoa egin da ordenagailuz lagundutako hizkuntza-ikasketaren ikerketaren, praktikaren eta autonomiaren arteko erlazioa. Artikulu honek aztertzen du nola garatu diren bi eremu horiek, nola bata besteari eragin dion, eta nola ari den orain aldatzen hizkuntza-ikasketaz eta irakaskuntzaz dugun ikuspegia.

### **Gako-hitzak**

hizkuntza ikasteko estrategiak, gizarte-testuingurua, ikaslearen autonomia, ikaslearen jarrerak

### **1. SARRERA**

Ikaslearen autonomia hizkuntza-heziketaren xede onartua bihurtu da munduko leku askotan. *Language Learning & Technology* (LLT; Hizkuntza-Ikasketa eta Teknologia) kaleratu zenetik igaro diren azken 20 urteotan, konplexuagoa eta aberatsagoa egin da ordenagailuz lagundutako hizkuntza-ikasketaren (CALL, ingelesezko *computer-assisted language learning* esapidearen laburdura) ikerketaren, praktikaren eta ikaslearen autonomiaren arteko erlazioa. Hasieran pentsatzen zen teknologiaren erabilerak eragin zuzena eta sarritan norabide bakarrekoa zuela ikaslearen independentzian, baliabideetarako bidea zabaltzen eta beraiek aukeraturiko uneetan eta tokietan lan egiteko aukera ematen baitzien. Ikerketak eta leku askotako irakaslearen esperientziak erakutsi dute, alabaina, ikasketan teknologia erabiltzeak sarritan autonomia maila jakin bat eskatzen duela; eta orobat erakutsi dute, teknologiaren eraginaz dugun ikusmoldea dela medio, aldatzen ari dela ikaslearen autonomiari buruz gaur egun dugun ikuspegia, eta, modu zabalago batean, baita ikaslearen eta irakaslearen eginkizunari buruz duguna ere.

<sup>1</sup> Jatorrizko argitalpena:

Reinders, H. & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.125/44466>

Beraien baimenez itzulia eta argitaratua

Artikulu honek, hortaz, teknologiaren eta autonomiaren arteko erlazioaren laburpen kritiko bat eskaintzen du, eta orobat deskribatzen ditu ikaslearen autonomiaren azterketan izan diren ekarpen nagusietako batzuk eta haietan teknologiak bete duen eginkizuna. Azken 20 urteotan autonomiaren ikerketan sortu diren bost terminori erreparatuko diegu bereziki (ikaslearen prestakuntza eta estrategiak, irakaslearen autonomia, autoikaskuntza eta hizkuntza-aholkularitza, telelankidetzak, eta ikasketarako teknologia sozialak), eta ereduazko azterlanak erabiliko ditugu teknologiak haietako bakoitzaren baitan duen eginkizuna deskribatzeko.

Azken bi hamarkada hauetan aurrerapauso handiak egin badira ere, azpimarratuko dugu uneotan heziketaren praktikaren eta ikusmoldearen fase berezi batean ari garela sartzen: fase horretan, teknologiaren erabilerak hainbat aldaketa bultzatu ditu; hala, irakaskuntzaren ardatza ikasgelatik ateratzen ari da –eta areago, kasu batzuetan, baita hezkuntza formaletik ere–, eta, horren ordean ikasleek bizitzak eta esperientziak bilakatu dira ikasketaren ardatz edo erdigune. Gure ikusmoldeak –alegia, ikasleek nola diseinatu dituzten beren ikasketa-esperientzia eta -ingurune propioak, eta teknologiak zer nolako papera betetzen duen ikasleek egiten duten diseinu horretan– bateratzen hasi dira, eta berrikusi egin behar dira heziketaren eginkizuna eta forma. Artikulua bukatzeko, eta etorkizunera begira, zenbait bide proposatzen ditugu teknologiaren eta autonomiaren esparruko ikerketa eta praktikarako.

## 2. ZER DA AUTONOMIA?

Holec-en lehen definizioetako batek (1981) norberaren ikasketaren ardura hartzeko gaitasuna delakoan ezaugarritzen du autonomia (3. or.). Oinarrizko printzipio hori urteetan aldatu ez bada ere, ñabardura kopuru eder bat erantsi zaio, eta gure ikusmoldean sartzen dira orain, bai gaitasun horren garapenak ikasleengan nahiz irakasleengan daukan eragina, bai heziketaren eginkizun zabalagoa. Autonomiaren historiaren berrikusketa zabal batek artikulu hau gaingaituko lukeenez, Benson-engana bideratuko dugu irakurlea (2011).

1980ko hamarkadaren hasieratik, hizkuntza-heziketako autonomiaren esparruak hizkuntza-heziketan aldaketa garrantzitsuak izan ditu beste zenbait alorren eraginaren emaitza gisa, nola diren (hezkuntza-) psikologia, motibazioaren azterketa, irakasle-garapena, eta –azken bi hamarkadotan bereziki– (hezkuntza-) teknologia. Horiek guztiek autonomiaren kontzeptualizazio berri bat ekarri dute, hainbat dimentsiotan jokatzeko duen aurpegi askoko konstruktua bat delakoan. Bensonek (2011) lau modalitate hartzen dituelakoan laburbiltzen ditu dimentsio horiek: (a) kokalekua, edo ikasketarako leku fisikoa; (b) formaltasuna, edo zer gradutan den ikasketa kalifikazio formalekoko daramaten ikastaro antolatuetatik independentea (10. or.); (c) pedagogia, edo ikasketa edo heziketa mota; eta (d) kontrolaren gunea, edo nork hartzen dituen ikasketari buruzko erabakiak. 1. taulak laburbiltzen ditu modalitate horiek. Ñabardura gehiagoko dimentsio horiek kokagune sorta (gero eta) zabalagoari buruzko ikusmolde sakonago baten ondorioak dira, gogoan hartuz zer kokalekutan gerta daitezkeen ikasketak, nola lagun dakiokkeen ikasketa horri, eta nork kontrolatzen duen ikasketa. Aurrerago ikusiko dugu nolako eragin berezia izan duen teknologiak ikusmolde horretan.

## 1. taula. Autonomiaren dimentsioak (Benson-engan oinarritua, 2011)

Dimentsioa	Oposizioa	Zeri dagokion	Beste termino batzuk
Kokagunea	Ikasgelatik kanpo vs. ikasgelaren barruan	Zer lekutan gertatzen den ikasketa	Eskola ondorengoa, extra-curricularra, autoikaskuntza, eskolatik kanpokoa, distantzia
Formaltasuna	Informala vs. formala	Zer mailatan dagoen ikasketa egituratua eta/edo hezkuntza-kalifikazioekin lotua	Ez-formala, naturala
Pedagogia	Ez-irakatsia vs. irakatsia	Nolako ideia eta irizpidetan oinarritzen den ikasketa	Norberak irakatsia
Kontrolgunea	Norberak zuzendua vs. bestek zuzendua	Nola banatzen diren erabakiak ikaslearen eta besteren artean	Autonomoa, independentea, norberak erregulatua

### 3. TEKNOLOGIAK BIDERATURIKO AUTONOMIA-IKERKETA ETA -PRAKTIKAKO GAIK

Ikaslearen autonomiaren esparruak hiru hamarkada eta gehiago badituen arren, 1990eko hamarkadaren erdialdera arte ez zuen teknologiaren eragin handirik izan, bereziki Interneten eta online-lankidetzeta eta -komunikazioaren aukerak zabaldu ziren arte. Interes-eremuak joan eta etorri egiten badira ere, eta sarritan denbora igarota berriz heltzen bazaie ere, badira autonomiaren ikerketan eta praktikan nahiko arreta handia izan duten zenbait eremu. Aurrerago autonomiarekin loturiko bost gai identifikatuko ditugu, hizkuntza-ikasketako eta -teknologiako ikerketa-ildo indartsu gisa nabarmendu direnak. Ez da gure xedea gai hori agortzea, ez saiakera-lanari, ez erreferentziei dagokienez. Horren ordez, eremu bakoitzeko ereduak ikerlanak hautatu ditugu ikerketa mota honetako aurkikuntza batzuk ilustratzeko. Berebat aztertu dugu nola tankeratu duten horiek gure autonomiaren eta teknologiaren ikusmoldea, eta zer eratako erlazioa dagoen haien artean.

#### 3.1. IKASLEEN PRESTAKUNTZA ETA ESTRATEGIAK

Hizkuntzak arrakastaz ikasten dituen ikaslearen ezaugarriak identifikatzea izan zen, autonomiaren esparruan, interes eta ikerketa-jarduera handia eragin zuen lehen eremuetako baten xedea (Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1978); baita zer estrategia erabiltzen duten ikasleek xede-hizkuntza ikasteko trebetasunak garatu ahal izateko ikertzea ere (Oxford, 1990). Ikaslearen estrategien zenbait taxonomia eraginkor osatu ziren, eta denak, gaingiroki mintzatuz, bat zetozen estrategia sozial, afektibo, kognitibo eta metakognitiboen bereizkuntzan. Estrategia metakognitiboak jo ziren bereziki garrantzitsutzat bizitza osoko ikasketarako trebetasunak eskuratze aldera (Boud, 1981; Candy, 1991), ikasleak beren ikasketa bizitza osoan zehar kudeatzeko gaitzen baititu, era horretan bizitzako eta lan-egoerako aldaketei erantzun ahal izateko. Kezka garrantzitsu bat izan zen nola lagundu diezaieketen irakasleek ikasleei estrategiarik hoberenak eskuratzen ikasgelaren barruan nahiz kanpoan ikasteko. Ikasten ikastea berezko elementua gertatu zen hizkuntza-ikastaro askotan, eta material inprimatu espezializatuak prestatu ziren xede horretarako (Ellis & Sinclair, 1989; Willing, 1988). Teknologia oso eragin eskasa izan zuen denboraldi hartan. Nolanahi ere, konputagailu pertsonalak eta sareak, bereziki erakundeen egoitzetan, eskuragarriagoak egin zirenez, saio batzuk egin ziren teknologia osagai lagungarri gisa erabiltzeko, ikasleek ikasketa-trebetasun independenteak gara zitzaten.

Ikaskuntza Elektronikoko Ingurunea (*Electronic Learning Environment*) izan zen horren adibide bat; online-programa bat zen, ikasleei, beren ikasketa propioa kudeatzeko gai

izan zitezten, baliabideetarako sarbidea emateko eta trebetasunak garatzen laguntzeko diseinatua. Reinders-ek (2007) deskribatzen du nola garai hartan, Auckland-eko Unibertsitatean, nazioarteko ikasleen kopuruaren goraldi nabarmena izan zen, eta bertako ikasleen artean, berriz, behera egin zuten hizkuntza-trebetasun akademikoen estandarrek; hala, ikusi zen hizkuntza-maila hobetzeko eskakizun garrantzitsu bat zegoela, baina ezin ase zitekeela hizkuntza-eskola tradizionalen bitartez. Autoikaskuntzako zentro bat antolatu zen, ikasleak beren kabuz ikasten trebatzeko, eta hizkuntza-aholkularien aholkuak jasotzeko xedeaz. Horrez gainera, konputagailu-programa bat ere prestatu zen ikasleak autoikaskuntzan gidatzeko, eta laguntzeko ikasketa-premiak identifikatzen, helburuak lehenesten, material egokiak aurkitzen, ikasitakoaren berri idazten eta beren aurrerabideaz hausnarketa egiten. Baziren halaber programan zenbait kontrol-tresna; tresna haiek hainbat eratako funtzioak zeuzkaten, besteak beste ikasleei hurbileko epemugak gogorarazten zizkieten oharrak, edota ipinitako xedeen eta erabilitako materialen artean desadostasunak identifikatzen zituztenak (esate baterako, gramatika-baliabideak gehiegi erabiltzea, ikasle batek mintzatzea ipini zuenean lehen xedetzat).

Teknologiaren bitartez, ikaslearen trebatzeari buruz hasieran ziren ideia batzuen inplementazioa interaktiboagoa egin zitekeen, eta hartara errazagoa zen halaber ondorioen ikerketa. Hainbat metodoko azterlan bat egin zen, SQL (*Structured Query Lengoia*, Egituratutako Kontsulten Lengoia) datu-baseko galdera asko biltzen zituen; haien artean jasota zeuden ikasle guztien programarekiko interakzioak eta hainbat argibideri emandako erantzunak, baita gogobetetasuna neurtzen eta programa erabiltzeko izan zitezkeen eragozpenak identifikatzen zituzten inkestak eta elkarrizketak ere. Azken horiek agertzen zutenez, ikasleak oso pozik zeuden programarekin, baita programa nahi zutenean eta nahi zuten moduan erabiltzeko zuten gaitasunarekin ere. Erabileraren agirietan ageri zenez, ikasle askok jo zuten baliabideetara, sarritan gainera, eta zenbait hilabeteko alditan. Ikasle askok, bestalde, esan zuten baliabide gehiago erabiltzen zutela, eta maizago, normalean erabiltzen zutena edo programa hura gabe erabiliko luketena baino. Zentzu horretan, abantaila argia ziren programaren sarbide-ezaugarriak. Langileak ere pozik zeuden ikus baitzezaketan ikasleen aurrerabidea, eta ez zutela denbora askorik eman behar administrazio-lanetan: ikaslearen lanaren biltegitratze eta berreskuratze automatikoaren abantaila bat da. Nolanahi ere, 1.200 ikasleren datu-baseko SQL galderak urtebetez bildu ondoren, ez zuten hain irudi positiboa eskaintzen. Iradokizun automatizatu ugariengatik ere, ikasle askok ez zituzten beren hasierako premien analisiak osatu, eta haren ondorioz oso gutxik eguneratu zituzten beren ikasketa-planak. Antzeko moduan, ikasleek nekez jarraitzen zituzten konputagailuak egindako iradokizunak. Ikasleak erabaki jakin bat hartzen zuenean –material jakin batzuekin ikasiko zuela, edo modu jakin batean–, zaila gertatzen zen aldatzera bultzatzea. Azterlan horren beste emaitza bat honako hau izan zen, ikasketa-baliabideak online ipinita ikasleak errazago heltzen baziren ere materialetara, gehienei oraindik iruditzen zitzaizela ez zirela gauza izan nahi zuten adina denbora emateko ingelesa ikasten. Haren zergatiaren parte bat zen beren (gradu-)programa batzuek edo hizkuntza-ikastaroen ez zutela ikasketa-denboratzat aitortzen programa erabiltzen emandako denbora. Ikasle batzuek esan zuten, gainera, ez zutela beren hizkuntza-eskoletan egindako lanaren segimendurik izan. Argi zegoen autoikaskuntzak ez zuela ikasgelan bideraturiko ikasketa formalak zuen aitorpen bera. Ikaslearen lanaren balioztatze-faltaren gai hori behin eta berriz agertzen da autonomiari buruzko ikerketan, eta beste horrenbeste gertatzen da ikasgela barruko eta kanpoko ikasketen arteko lotura argien faltari dagokionez.

### 3.2. IRAKASLEAREN AUTONOMIA

Teknologian izandako ekarpenek bide berriak zabaldu zizkien ikasleei hizkuntza-ikasketen ingurune gero eta aberatsagoetara heltzeko. Aldi berean, aldaketa garrantzitsuak ari ziren gertatzen ikaslearengan ardazturiko hizkuntza-heziketan (Nunan, 1988), eta bereziki azpimarratzen ziren orain ikastearen esperientziaren

garrantzia, banakako ikasleei erantzuteko ahalmena, irakasleen konpromisoa jakintzaren eraikuntzan, eta galderaren kultura garrantzitsu baten garapena (ikaslearengan ardazturiko teknologiaren bidezko hizkuntza-irakaskuntzaren berrikusketa kritiko baterako, ikus White, 2007a). Ikaslearengan ardazturiko irakaskuntzaren printzipioek aldaketa handi bat eragin zuten hizkuntza-heziketan, eta horren ondorioz irakasleek berriz kontzeptualizatu behar izan zituzten beren eginkizunak, eta trebetasun berriak landu behar izan zituzten. Irakaslearen autonomia kontzeptua (Lamb & Reinders, 2008) osatu zen esparru honen baitako nozio jakin bat adierazteko; kontzeptu horren arabera, irakasleek berek kudeaketa maila jakina izan behar dute, eta horrekin batera beharrezko jakintza, jarrerak eta trebetasunak, autonomia sustatu ahal izateko. Nolanahi ere, praktikan ikusi zen irakaslearen autonomiari buruzko ideiak hasieran pentsatu zena baino arazotsuagoak zirela.

White-k (2007b) egindako azterlan batean, teknologiaz lagundutako hizkuntza-irakaskuntzako ingurune berrietara hurbildu ahala, irakasleek izan zuten esperientziaz galdetzen zen, baita zer modutan erantzun zieten kokaleku autonomoagoei ere. Lan horretan deskribatzen da nola irakasleen identitateak kolokatzen jartzen ziren, eta nola iruditzen zitzairen haiei erronka jotzen zitzaizela lanean hasi zirenean ikasleei kontrol handiagoa ematen zieten ikasketa-espazio berrietan, egitura partizipatiboei eta ikasketa-abaguneen aukerari zegokienez, zenbait eratako ikasketatan: bat Kanadan zen, eta ingelesa bigarren hizkuntza gisa ikasten zuten migratzaile helduentzako online-programa berri bati zegokion (Reynard, 2003), eta beste bat informazio- eta komunikazio-teknologiako formatu baten aurkezpenari zegokion, frantses eta italierako goi mailako hizkuntza-programetarako (Strambi & Bouvet, 2003). Irakasleek, lehendik trebatu baziren ere beren eginkizunen aldaketan, ageriko arazoak izan zituzten ikasketa-ingurune aberatsago, irekiagoetan, eta halako erresistentzia bat agertu zuten eskatzen zitzaizkien aldaketen aurrean. Erantzun haiek ez ziren aurrez ikusi, eta ikasketa-inguruneak garatzen ziren moduari eta, modu zabalagoan, berrikuntzaren norabideari eragin zieten. Whiteren komentario kritikoak (2007b), teknologia berrien bidezko berrikuntzari dagokionez, irakaslearen identitatearekin zerikusia duten auzi batzuk argitzen ditu, eta azaltzen du identitatearen auziak askoz urrutiago doazela jakintza egokia, irakaslearen eginkizunaren aldaketa eta trebetasun berriak eskuratzeko premia bezalako auziak baino. Era berean, azaltzen du teknologia bidezko ingurunetan irakasleek beren autonomia erabiltzeko duten prestakuntza ez dela beti bat etortzen ikaslearengana bideratutako printzipioekin, eta ez dela beti izaten ikasleentzat mesedegarria edo lagungarria.

Irakaslearen autonomiari buruzko auziak daude Lund eta Smørðdal (2006) "*Is there a space for the teacher in a WIKI?*" ("Ba al da lekurik irakaslearentzat WIKI batean?") izeneko lanaren abiapuntuan. Azterlan horrek MediaWikiren erabilera aztertzen zuen bigarren heziketako goi mailako ikasturteetako ikasleen artean, Norvegiar. Han ez zen elkarlaneko teknologiarik erabili, baina bazen Ikasketako Kudeaketa Sistema bat (LMS, Learning Management System). Lund-ek eta Smørðdal-ek irakasleen praktikak aztertu zituzten, wikian oinarrituriko bi proiektutan. Bakoitzak bere diseinua zeukan. Wiki espazioan sortu diren ikasketa-ingurune ugari, oso aldakor eta konplexuez mintzatuz, honako hau diote: irakasleak galduak gerta daitezke online-ingurunean, wikietan ez baitira aurkitzen funtzio egituratzaile arruntenak (44. or.). Autonomia modu esplizituagoan azpimarratuz, erronka gisa ikusten zen wikiekin lan egitea jakitun autonomoa den gizabanako baten ideari zegokionez. Lund eta Smørðdalen lanak areago azpimarratzen du, wikien ingurune irekian, parte-hartzaileen jarduera kolektiboan oinarriturik, lan egiten duen hizkuntza-irakaslearen autonomia berraztertzeke premia.

Kesslerrek egin du (2010), duela gutxiago, irakaslearen autonomiari eta konputagailuz lagundutako hizkuntza-ikasketari (CALL, *computer-assisted language learning*) buruzko beste azterlan bat, eta hartan dio hizkuntza-trebetasunen garapen integratua eskuratzeko xedeaz CALL inguruak erabiltzeko, sortzeko eta kudeatzeko gaitasuna, CALL irakaslearen autonomia datzan funtsezko oinarria dela (378. or.). Irakasleak

izateko prestatzen ari ziren 33 lagunek 10 asteko CALL ikastaro batean zehar izan zuten diskurtsoa analizatu zen azterlan hartan, hartarako baliatuz ikasleek gidaturiko ikasgelako eztabaidak, sarean oinarrituriko wikia, txata eta eztabaida-foroak. Eztabaidetan errepikatu zen gai bat izan zen CALL mehatxu baten gisa ikusten zela, eta irakaskuntza-ingurunearen eta ikasleen gaineko kontrolaren balizko galerari buruzko kezka etengabe bat zelakoan agertzen zela gehienbat (376. or.). Nolanahi ere, jarrerakaldaketen puntu interesgarri batzuk ere identifikatu ziren, haien artean hasieran konputagailuz lagundutako hizkuntza-ikasketak mehatxaturik sentitu ziren irakasleen hausnarketan balioa; eskolako eztabaidetan, auzitan jarri zituzten beren hasierako ikusmoldeak, eta hark guztiak eragin nabarmena izan zuen beren kideen jarreretan. Kesslerren azterlanak hobeto ulertzen laguntzen digu CALLeke irakaslearen autonomia eta kontrolaren nolokotasun eztabaidatua eta sarritan gatazkatsua, eta nolako garrantzia duen, esparru jakinetako jakintza eta trebetasunez gainera, irakaslearen itxaropenak eta pertzepzioak aztertzeak.

### 3.3. TEKNOLOGIA AUTOIKASKUNTZAN ETA HIZKUNTZA-AHOLKULARITZAN

Hizkuntza-aholkularitza (edo hizkuntza-orientazioa)<sup>2</sup> hizkuntza-euskarri modu bat da, non irakasleak ikasleekin elkartzen baitira, banaka, haiei aholkuak eta atzeraelikadura eskaintzeko, eta ikasketa-trebetasun autonomoak garatzen laguntzeko (Reinders, 2008, 16. or.). Ondoren hizkuntza-argibideak etor badaitezke ere, ikasleak beren ikasketan gidatzea da hizkuntza-aholkuaren lehen ardatza. Teknologia eragin berezia izan du hizkuntza-euskarri mota hau eskaintzen den moduan. Zehatzago, komunikazioen teknologia erraztu egin die online-sarbidea ikasleei, eta era askotako komunikazio-formak bideratu ditu (adibidez, truke sinkronikoak vs. asinkronikoak; multimediararen erabilera; dokumentuak taldean editatzea, etab.). Kokagune sorta zabalago bat eskaintzeaz gainera (ikus 1. taula), aholkularitza egokiro burutu dadin, hizkuntza-aholkularitzak orobat bideratzen ditu pedagogia alternatiboak, ikaslearen kontrol handiagoa, eta heziketa formalaren alternatibak edo osagaiak (formaltasun dimentsioa, 1. taulan), lehen mailan ipiniz ikaslearen esperientziak eta beharrak. Teknologia erabili da ikasleei garatzen laguntzeko, irakaskuntza formalaren testuingurutik kanpo, hizkuntza-ikasketarako trebetasunak, online-aholkularitzaren softwarea garatuz esate baterako. Horren adibide bat izan zen *Virtual English Language Advisor* (VELA, Ingeles Hizkuntzako Aholkulari Birtuala), Hong Kongeko Zientzia eta Teknologia Unibertsitatean garatua. Ikasleei beren indarguneak eta ahuleziak identifikatzen laguntzea zen programaren xedea, eta ikasketa-estrategia egokiak gomendatzea. Nabigatze sail bat zeukan ikasleei online-baliabideak bilatzen laguntzeko, Plangintza sail bat ikasketa-plangintza pertsonalizatu eta erabilgarri bat garatzen laguntzeko, eta Eguneroko sail bat, ikasleek beren ikasketak kontrolatu eta haien segimendua egin zezaten. Oxfordek landutako (2008) VELAren funtsezko ezaugarri bat da abaguneak modu mailakatuan eskaintzen dituela, eta bide askotatik, ikasleak autonomoak bihurtzeko daitezkeen, beren ikasketaren erantzukizuna hartzearen eta erabakiak hartzearen zentzuan. Era horretan, ikasleak gauza izan ziren izenik eman gabe eta beren gisara jotzeko laguntzara.

Beste adibide bat, hurbilagoa denboran, *Kaleidoscope* izenekoa da, Helsinkiko Unibertsitatean garatu zena (Kidd & von Boehm, 2012). Haren xedea hausnarketa sustatzea zen, eta ikasleei laguntzea beren burua kokatzen hizkuntza-ikasketaren testuinguruan (130. or.). Xede horretarako, kontzientzia ernatzeko argibideak erabiltzen ditu, ikasleak hausnarketa egitera bultzatzen baitituzte: beren hizkuntza-ikasketaren historiaz, beren premiez, motibazioaz, ikasketa-lehentasunez eta une jakin bateko trebetasunez, hizkuntza-ikasketaren profila eratzeko helburuaz. Argibideei emandako erantzunak eta ikasleen profil orokorrak beste ikasleekin partekatzen dira, eta egindako komentarioak eta aholkularien erantzunak ikusgai jartzen dira. Era horretan, *Kaleidoscope* programan bada osagai zabalago bat, soziala, eta osagai hori

<sup>2</sup> Editorearen oharra: ingelesez, *language advising* edo *language counseling*.

sarritan falta izaten da aholkularitza-saio tradizioaletan, halakoak normalean ikasle baten eta irakasle baten artekoak izaten baitira. Kidd-ek eta von Boehm-ek ikerketa-ekintza baliatu zuten jakiteko zenbat ikaslek erabili zuten programa, zergatik erabili zuten, eta nolako eraginkortasuna zuen haien ustez. Ikasleek jakinarazi zuten gustatzen zitzaizela ikasten ikasteko metodo egituratua, eta estimatzen zituztela beste ikasleen komentarioak eta aholkularien erantzunak. Beste aurkikuntza interesgarri bat izan zen ikasle gehienek ez zutela onura erantsi handirik ikusten aholkulari batekin lanean aritzean, iruditzen baitzitzaizen programak jadanik nahikoa lagundu ziela. VELA eta Kaleidoscope bezalako ekarpenek kontrol handiagoa ematen diete ikasleei, eta teknologiaren abantailak baliatzen dituzte ikaslearen kontzientzia areagotzeko, bai gizabanako gisa, bai ikasketa-komunitateen testuinguru sozialean.

### 3.4. TELELANKIDETZA

1980ko hamarkadaren bukaera aldetik aurrera, lankidetzaren esperientzien sorta bat diseinatu zen –posta elektronikoko mezuen trukean oinarritua hasieran–, lankidetzan ikasteko edo elkarren hizkuntza ikasteko xedeaz ikasleei elkartzeko laguntzeko. Interneten bidezko talde-ikasketaren lehen ikerketek ekarpen teoriko garrantzitsuak egin zituzten ikaslearen autonomiari, bereziki Little-ren eta Brammertsen lanaren bidez (1996), zeinek ondoko argudio hauek eskaini baitzituzten:

Ikasketa funtsean prozesu interaktiboa baldin bada, orduan lankidetzaren auzia da ikaslearen autonomiaren garapena; eta ikasleek bata besteari eman diezaizkieten laguntzak guztiz eginkizun garrantzitsua betetzen du irakaslearenganako mendekotasunetik zereginak bere kabuz betetzera doan trantsizioan. (28. or.)

Interneten eskuragarri dauden elkarlanaren bidezko esperientzia motak –haien artean, talde-trukeen gaiari buruzko erabakiak, atzeraelikaduraren eta zuzenketaren nolakotasunari, zenbatekoari eta ardatzari buruzkoak, eta elkarrizketa-jardueraren eta kideen arteko atzeraelikaduraren arteko balantzari buruzkoak, ikasleek erabakitako neurrian– ikasleek hizkuntza ikasterakoan autonomia garatzen eta gauzatzen duten bitartekoak direlakoan identifikatu ziren. Garrantzitsua da azpimarratzea ikasleei eskatzen zitzaizkien erantzukizuna, beren ikasketa eta ikasketaren nolakotasuna asumitzeari zegokionez, prozesu interdependentea, lankidetzazkoa zelakoan ikusi zela (Little, 2001), eta era horretan bidea zabaldu zitzaion lankidetzaren autonomia kontzeptuari. Era berean, puntu horretan identifikatu zuen Little idazketa funtsezko osagai gisa autonomiara bideratutako pedagogian, hausnarketa metalinguistikoarentzako foku-eginkizuna betetzen duelakoan; eta puntu hori adierazpen zabalago baten parte da, zeina hizkuntza-formarekiko arreta bultzatzeko bitarteko idatziak duen ahalmenarekin lotua baitago (adibidez, Tudini, 2003).

Telelankidetzak –bai hizkuntzaren ikasketa, bai kultura arteko trukea azpimarratzen badu– ikaslearen autonomiaren beste ikuspegi teorikoetarako bidea zabaldu zuen. Fuchs-ek, Hauck-ek eta Müller-Hartmann-ek osaturiko taldeak, esate baterako (2012), telelankidetzako bi proiektu deskribatzen ditu, eginkizun jakinetan oinarrituak, lau herrialderi dagozkienak. Lehen azterlanaren kasuan parte-hartzaileak irakasle izateko prestatzen ari ziren pertsonak ziren (Alemanian eta Estatu Batuetan), eta alemaniera-ikasleak (Polonian eta Erresuma Batuan); eta bigarren azterlanaren kasuan lau herrialdeko irakasleak eta irakasle-ikasleak zeuden. Kokagune haietan, baliabide interaktiboaren sorta baten erabilera informatua testuinguru jakinetan inplikatzeko zuelakoan definitu zen autonomia (82. or.), eta xedea zen autonomia sustatzea komunikazio-gaitasun multimodalen eta multialfabetizazioaren garapeneren bitartez. Bi azterketetan, telelankidetzaren 2.0 delakoaren garrantzia aipatzen dute egileek (Guth & Helm, 2010), autonomia-forma hau garatzeko eta sustatzeko gune garrantzitsua delakoan ikusten baita. Elkarrizketaren eraketa azpimarratzen da bereziki, normalean eskuragarri dauden sare-tresna sozialak erabiliz horretako; sare sozialak erabiltzeko, berriz, beharrezkoa da gaitasun modu anitzten arribideko garapena, hizkuntza-nahikotasuna eta komunikazio-gaitasun interkulturala. Fuchs-en taldeak

deskribaturiko proiektuak puntu jakin batean batzen ditu ikaslearen autonomiaren eta irakaslearen autonomiaren kontzeptuak, eta puntu hori da epe luzeko helburu batek prestatuko zituela irakasleak eginkizun jakin batzuk diseinatzeko, eta eginkizun horiek, gainera, ikaslearen gaitasun modu anitza eta autonomia bultzatuko zituztela. Azterlanak beste hutsune batzuk aipatzen ditu autonomiaren, gaitasun modu anitzaren eta hizkuntza-aniztasunaren arteko erlazio konplexuez dugun ikusmoldean; eta puntu horrek gure azken gaira garamatza: autonomia eta teknologia sozialak.

### 3.5. IKASKETARAKO TEKNOLOGIA SOZIALAK

Azken bi hamarkada hauetan, ikasketarako teknologia sozialen garapenak eta zabalkundeak guztiz tankeratu dute ikaslearen autonomiaren eta teknologiaren esparrua. Teknologia horiek ikasle-sareak osatzeko aukera ekarri zuten (Candlin & Byrnes, 1995); haien bidez, ikasleek elkarri eragin ziezaioketen, baita esperientziak eta baliabideak partekatu, galderak egin, eta abar; eta horiek denak ikasketa-prozesuen lagungarri gisa ikusten ziren. Lehen adibideetako bat Lamy eta Goodfellow-rena izan zen (1999). Haiek ordenagailu bidezko komunikazio-teknologiak erabili zituzten hausnarketa-elkarrizketarako aukerak eskaintzeko, bai hizkuntza-gaiei buruz, bai hizkuntza-ikasketari buruz, Lexica Online proiektu batean, frantseseko goi mailako ikasleentzat, Open University-n, Erresuma Batuan. Fase hartako aurkikuntza garrantzitsu bat izan zen ikasle-sareak antolatzeak, ikaslearen autonomia sustatzeko bitarteko gisa, itxaropen berriak ekarri zizkiela hizkuntza-ikasleei, besteak beste, sareetan eta komunitateetan banakako gaitasuna garatzeko trebetasuna, esku-hartze eraginkor baten baitan. Orobat behar ziren inspirazio teknologikoa nahiz pedagogikoa.

Gai berak agertzen dira berriz –apur bat aldatuta– Lee-k duela gutxi argitaraturiko lan batean (2011), blog-aren erabilera dela-eta, atzerrian ikasteko xedeaz, autonomia eta gaitasun interkulturala sustatzeko. Blog-proiekturako, ikaslearen autonomiaren hiru printzipio azpimarratu ziren, azterlanerako funtsezkoak zirelakoan: *self-directedness* (autokontrola, norbera izatea jardueraren ardatza), hausnarketa kritikoa eta konpromiso kognitiboa. Ikusi zen eginkizun motek hainbat modutan sustatzen zutela autonomia: alde batetik, gai ireki gehiago identifikatu ziren ikasleei beren ikasketa kontrolatzeko aukerak ematen zizkietenak, eta, bestetik, irakasleak izendaturiko gaiak hausnarketa kritikoa eta konpromiso kognitiboa sustatzen zutela. Orobat azaleratu ziren azterlanean identitate- eta komunitate-auziak. Ikasleek adierazi zuten blogak erabiltzeak kidetasun-sen bat ematen ziela, taldean partekatzen eta trukatzeko baitzituzten ikuspegi kulturalak (103. or.), eta elkarlan-interakzioa, aldi berean, hausnarketa kritikoarekin lotua zegoen. Ikasketa interkulturalaren bitartez ikaslearen autonomia sustatzeko blogak erabiltzeak dakartzan ahalmenez eta erronkez egiten duen laburpen egoki batean, Leek iradokitzen du onuragarria litzatekeela etorkizunean ere irakasleak halako egoeretan duen eginkizuna ikertzen jarraitzea, eta, hausnarketa pertsonalak baliatuz, irakaslearen autonomian ardatzea.

Hizkuntza ikasteko teknologia sozialek, bestalde, ikaslearen autonomia ulertzeko ikusmoldearen joera ekologikoen baliora daramate gure arreta. Azterketa-joera horiek pertsonak beren ikasketa bideratzen duten ingurune ugariak azpimarratzen dituzte, besteren eginkizunak eta ekarpenak, eta zer modutan lantzen eta berregituratzen dituzten beren ikasketa-inguruneak, unean uneko ikasketa-baldintza hoberenak zertzeko. Era berean, garrantzitsua da, Lamy-k eta Mangenot-ek dioten bezala (2013), hedabide sozialetan oinarrituriko hizkuntza-ikasketak bereziki azpimarratzen dituela ikasleen eginkizuna, haien teknologiaren erabilera eta autonomiaz ikasteko gaitasuna. Horrek esan nahi du ikasleen ahalmenen artean daudela, besteren artean, erabiltzaileek tresnak bereganatzen dituzten moduak, mugekin nahiz ekintzarako aukerak eskaintzen dizkieten espazioekin jokatuz (201. or.).

Teknologia sozialak toki orotan daude, eta eguneroko bizitzaren osagai garrantzitsuak dira; heziketari dagokion eremuaren eta egunerokotasunaren arteko mugak lausotzen dituzte, jardueri eta gertalekuei dagokienez. Hala ere, hizkuntza-ikasleen eguneroko



esperientzietako ikasle-autonomiaren eta teknologia sozialen arteko erlazioak aztertuz, erronka bat sortzen da. Australiako 587 ikasle atzerritarren gainean egin zen azterlan batean, Steel-ek eta Levy-k (2013) ikasgelan nahiz eskola formaletik kanpo erabiltzen dituzten teknologia ikertu zituzten ikasleek, hala nola hizkuntza-ikasketarako onuragarritzat jotzen dituzten aplikazioak. Egin ziren aurkikuntzek azaltzen dute ikasleek ez zituztela teknologia sozialak oro har erabiltzen ikasgelaren barruan, baina bai, eta asko gainera, eskolatik kanpo, beren hizkuntza-lanaren inguruko jarduerak eta sareak abian jarri eta garatzeko. Azterlan horretatik ondorioztatzen den ikaslearen irudiaren arabera, ikasleek aktiboki eratzen eta erabiltzen dituzte sare sozialak beren ikasketak-jarduerak osatzeko. Azterlanean, hizkuntza-ikasleek ari direla, honako hau diote Steel-ek eta Levy-k: frogek iradokitzen digute ikasleak independenteago eta autonomoago ari direla bihurtzen, eta errazago eta berariaz erabiltzen dituztela teknologia beren xedeetara heltzeko (319. or.), eta teknologia sozialek funtsezko eginkizuna betetzen dutela horretan. Argi dago teknologia sozialek lanabes eta toki garrantzitsuak eskaintzen dituztela, eta haietan ikasleak izan daitezkeela, White-k deskribatzen duen bezala (2008), eragile aktiboak, beren inguruneekiko izan ditzaketen balizko ahalmenak balioztatzen dituztenak, zereginak, esperientziak eta solaskideak sortzeko, hautatzeko eta baliatzeko gero, ikasle gisa dituzten premien, lehentasunen eta helburuen arabera (7. or.). Azterlan enpiriko gehiago behar dira orain hizkuntza-ikasketan teknologia sozialekin diharduten gizabanakoen behaketa-datuak eskuratzeko, eta argitzeko ea zer modutan prozesu formalak eta informalak ari diren etengabe eta behin eta berriz elkarrekin konbinatzen (Lamy & Mangelot, 2013, 212. or.), ikasleak izanik prozesuon eragile nagusiak. Ikasketak horien osagai garrantzitsua izan daiteke gaur egun indarrean den ikaslearen autonomiari buruzko konstruktua kritikoki berraztertzea, Sockett-ek eta Toffoli-k plazaratutako kritikari erantzuteko; izan ere, haien iritzian, teknologia sozialak erabiltzen dituen ingelesaren ikasketak informalki ikuspegi-sistema dinamiko batek desbideratu egiten du ikaslearen autonomiaren paradigma.

#### 4. AUTONOMIA ETA TEKNOLOGIA: IDEIEN FUSIO ERALDATZAILEA

Goiko adibideek argi erakusten dute aldatzen ari direla ideiak eta praktikak hasieran bi esparru bereizi zirelakoan ikusten zirenetan: ikaslearen autonomia eta teknologia bidezko hizkuntza-irakaskuntza. Lehen faseetan, bakoitzak bere kabuz ziharduen, eta elkarri, edo beste edozein esparruri, erreferentzia handirik egin gabe. Mugimenduek zenbait ezaugarri komun zeuzkaten: biak ikusten ziren sarritan eskolako usadiozko praktikan finkatu behar zen ideia bat edo berrikuntza zirelakoan. Talde-ikasketak baino areago, banakako ikasketak azpimarratzen zuten biek ororen gaitetik. Biek zuten, era berean, eragin handia ikaslearengan eta irakaslearengan, nahiz eta eragin hori sarritan aurrez ikusi gabea izan. Biak ikusten ziren hasieran, hizkuntzaren irakaskuntza-praktika estandarrekin alderatuz gero, bazterrekoak zirelakoan; hala, eremu honetan ekarpen baliotsuak egin zezaketela aitortzea nahi zen, eta aitorten horren aldeko borroka zegoen. Era berean, biek erakarri zuten interes bizia mundu osoan, baita ikerketa- eta garapen-jarduerak garrantzitsuak ere. Bi esparruetan, lehengo pedagogiak jarraitu zuen nagusia izaten. Irakaskuntza formalak jarraitu zuen izaten ikasketak ororen formarik eraginkorrena eta ikasketak guztien abiapuntua; ikasgela zen ikasketak bideratu beharreko lekua, eta irakaslea ikasketak-prozesuaren arduraduna. Ebaluazio-prozesuek, finantzaketa-bideek eta hizkuntza-politikek, denek betikotzen zuten paradigma hori.

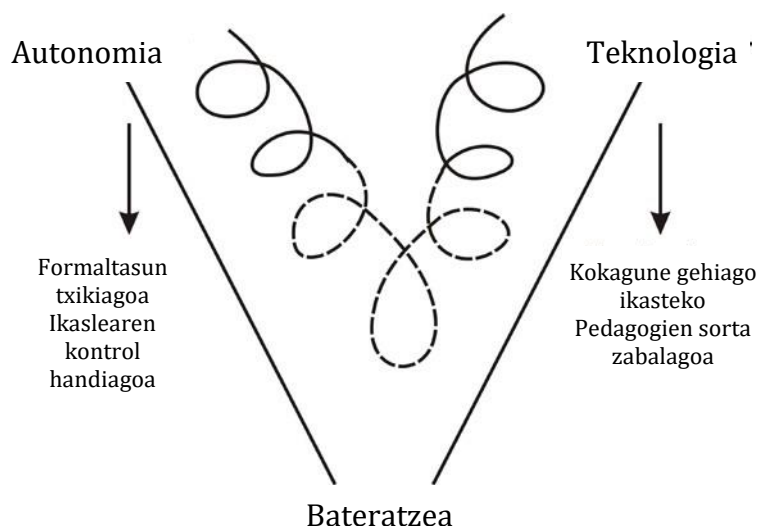
Nolanahi ere, 1990eko hamarkadaren amaieran aldaketa bat hasi zen gertatzen. Teknologiaren esparruan, PCaren eta Interneten etorrerak eragin handia izan zuen ikasketarako teknologia irakasleentzat gertuagokoak eta eskuragarriagoak egiten, ikasgelaren barruan hizkuntza-ikasketak aukera berriak zabalduz. Aldi berean, ikaslearengan ardazturiko praktika funtsezko printzipioa gertatu zen hizkuntzaren ikasketan eta irakaskuntzan (Fotos & Browne, 2004), eta autonomia nahiz teknologia, biak ikusi ziren irakasleei ideia horiek ikasgelan gauzatzeko bideak eskaintzen

zizkietelakoan. Puntu hartatik aurrera, biak, autonomia eta teknologia, gero eta gehiago izan ziren praktika orokorraren ezaugarriak. Irakasleek eta ikertzaileen egin zuten esperimentazioaren parte handi bat –teknologiaren erabileraren aldekoak ziren–, ikasketa-esperientzia areagotzeko. Aldi berean, irakasleak bideak bilatzen hasi ziren ikaslearen autonomia gauzatzeko, bai ikasgelako testuinguruan, bai autoikaskuntzako zentroetan. Ardatzak, nolana ere, ikasketa-gune formaletan jarraitzen zuen argi eta garbi, haiek zirelakoan ikasketaren ardatz nagusiak, eta irakasleak lehen hornitzaileak. Garai hartako gai komun bat da irakasleek ziotela, ikasleak deskribatzean, uzkurak zirela beren ikasketarako erantzukizun handiagoa hartzeari zegokionez. Teknologiaren erabilera esplizitua autonomia garatzeko, gainera, mugatua zen oraindik.

Azken urteotan, teknologia toki orotara heldu da, garapenak gero eta bizkorragoak dira, eta, era horretan, presio handi baten pean jarri dute hizkuntzaren ikasketaz eta irakaskuntzaz dugun ikusmoldea. Aldaketa teknologikoek lanabes eta aukera berriak ari dira jartzen ikaslearen eskuetan, beren bizitzaren testuinguruan eskura ditzaketena; eta horrek guztiak irakaslearen eginkizunen eta praktika pedagogikoez dugun ikusmoldearen sustraiko aldaketa behar izan du. Erronka horiei erantzuteko deiak asko izan badira ere, praktikaren zati handi batek bere horretan jarraitzen du. Hori hala da, partez, heziketa-egiturek ziren bezalakoak izaten jarraitzen dutelako, leku eta egitura formaletatik kanpoko ikasketaren aitorpena eta ulerpena mugatuak baitira.

Zentzu horretan, 1. irudiko ereduak azken bi hamarkadetan izan den garapena islatzen du, eta agerikoak gertatzen dira aldaketa-tasa gero eta altuagoak. Modeloak berebat agertzen du, lehenago esparruak argi eta garbi bereziak bazeuden ere, elkarrekin mugitzen hasi direla, baita elkarri eragiten ere. Era berean, ageriko gauza da esparruaren irazkortasun gero eta handiagoa, beste esparruetatik datorren eraginari dagokionez. Denborarekin, autonomia-ikerketaren, teknologia-ikerketaren eta praktikaren bateratzeak pedagogia-sorta zabalago bat ekarri du, formaltasun gutxiagoko kokaguneetan, eta kontrol handiagoa emango die ikasleei.

### 1. irudia. Bateratze-modelo bat



## 5. ETORKIZUNEN IKERKETA ETA PRAKTIKARAKO INPLIKAZIOAK

2011ko urriko LLTren ikaslearen autonomiari buruzko zenbaki bereziak teknologia bidezko ikaslearen autonomiaren alorreko agenda zabaltzen ari zela islatzen zuen. Nielson-en lantokiko hizkuntza-ikasketaren gaineko azterlanak (2011) aldaketa bat markatu zuen bizitza osoko ikasketaren eta haren erronken aldera. Hafner-en eta Miller-en taldeko bideo-proiektu digitalak (2011) ikasleek ikasketa-ingurune informaletan garaturiko idazketa-praktiketara jotzearen balioa agertu zuen. Collentinek (2011) erabiltzailearen segimendu-teknologiak erabiltzen zituen, eta lanabes horiek zabaltu zituen eginkizunetan oinarrituriko 3D mundu batean ikaslearen mugimendu autonomoak aztertzeke. Azkenik, Lee-ren azterlanak (2011) -gorago azaldu da- hausnarketa-prozesu sozialen bitartez gaitasun interkulturala garatzeko blogek duten gaitasuna landu zuen. Era horretan, zenbaki bereziko artikuluek ikaslearen autonomiaren eta hizkuntza-heziketaren esparruak orain tankeratzen dituzten garapen-moduak azaltzen dituzte.

Ikaslearen autonomiaren garapenaren gaineko ikuspegi kritiko bat eskaintzea zen artikulua honetan gure helburua, hizkuntza-ikasketaren eguneroko inguruneen eta praktiken zabalkundea eta hedapena seinatuz aldi berean. Azterlanetik sortzen den funtsezko inplikazio bat da teknologiaren bidezko ikaslearen autonomiaren ikerketan etorkizunean egin litezkeen azterketek eta praktikek, gero eta gehiago, bat etorri beharko dutela hizkuntza-ikasketentzat garrantzitsuak diren lanabesekin, gertalekuekin eta jarduerekin. Halako adostasun batera heltzeko, beharrezkoa izango da malgutasun gero eta handiagoa irakasleentzat, baita ikasleentzat ere, haien teknologietara eta idazketa-praktikera irekia egotea ere, eta kontrolari uko egiteko borondatea, inoiz ez bezalakoa. Orobat beharko dira bide berriak aurkitu eskolaz kanpoko ikasketak balioztatu eta ebaluatzeko, eta pragmatikoki gainditzeko hizkuntza-ikasketa orain definitzen duten lanabesen, praktiken eta testuinguruaren arteko koskak. Bada oinarritzko galdera bat ikerketa eta praktikarako, eta honako hau da: nola zabal genezake ikaslearen autonomiaz dugun ikusmoldea, online-tokietan hizkuntza-ikasketarentzako ingurune eta praktika dinamikoak adosteko? Beste inplikazio batzuek hizkuntza-ikasketaren egungo gertalekuen ugaritasunarekin dute zerikusia: gogoan harturik gaur egun birtualki mugagabea dela lekuen, lanabesen eta esperientzien balizko sorta, ikasleek gero eta gehiago jo beharko dute ikasketa kritiko egokikor batera, baldin haren onurak baliatu nahi badituzte eta toki horiei ekarpen eraginkorra egin nahi badiete. Ikuspegi hori baliatzen duten ikasketen premia larria dago, ondoko hauek bezalako galderen bitartez: nola balioztatzen dituzte ikasleek teknologia bidezko inguruneen aukerak? Nola lotzen dira teknologiak bideraturiko inguruneekin, hizkuntza-ikasle gisa beren premiak eta xedeak aseko dituzten ikasketa-esperientziak garatu ahal izateko? Nola egiten dira ikasleak beren ikasketetako online-esperientziak modurik egokienetan antolatzearen aldeko, toki horietako dinamika sortu berriak gidatuz? Egungo hizkuntza-ikasketarentzako testuinguruaren, lanabesen eta praktiken ugaritasunetik sortzen den erronka zabal honen parte dira irakasleak eta irakaslearen heziketa, eta hortik datoz hurrengo galderak: zer esan nahi dute hizkuntzako online-ikasketetako gaur egungo aldaketek irakaslearen autonomiarentzat? Nola egokitu daitezke irakasleak aldaketa horietara, eta nola ikasiko dute ikaslearen autonomiari balioa eranstean testuinguru eta toki berrietan? Bukatzeko, esan behar da ikaslearen autonomiaren eta teknologiak bideraturiko hizkuntza-ikasketaren artean sortzen diren erlazio konplexu era askotakoek aurrerantzean ere erronka egingo diotela hizkuntza-ikasketaz eta teknologiaz dugun ikusmoldeari. Orain, eguneroko teknologiak hizkuntza-ikasketarako gertaleku garaikide gisa zabaltu diren honetan, beharrezkoa da ikaslearen autonomia, eta oraintxe ulertzen hasten garen moduetan ari da garatzen eta gauzatzen.

Itzultzailea: Rosetta T. Z.

## Bibliografia

- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson eta H. Reinders (Ed.), *Beyond the language classroom* (7–16 or.). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Boud, D. (1981). *Developing student autonomy in learning*. London, UK: Kogan Page.
- Candlin, C., eta Byrnes, F. (1995). Designing for open language learning: Teaching roles and learning strategies. In S. Gollin (Ed.), *Language in distance education. How far can we go? Proceedings of the NCELTR conference* (126–141 or.). Sydney, Australia: NCELTR.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Collentine, K. (2011). Learner autonomy in a task-based 3D world and production. *Language Learning & Technology*, 15(3), 50–67. <http://dx.doi.org/10125/44262>
- Ellis, G., eta Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fotos, S., eta Browne, C. (2004). The development of CALL and current options. In S. Fotos eta C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (3–14 or.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fuchs, C., Hauck, M., eta Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, 16(3), 82–102. <http://dx.doi.org/10125/44301>
- Guth, S., eta Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies, and intercultural learning in the 21st Century (Vol. 1)*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Hafner, C. A., eta Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68–86. <http://dx.doi.org/10125/44263>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.<sup>3</sup>
- Kessler, G. (2010). When they talk about CALL: Discourse in a required CALL class? *CALICO Journal*, 27(2), 376–392.
- Kidd, K., eta von Boehm, S. (2012). Kaleidoscope, an online tool for reflection on language learning. In J. Mynard eta L. Carson (Ed.), *Advising in language learning. Dialogue, tools, and context* (213–230 or.). Harlow, UK: Longman.
- Lamb, T., eta Reinders, H. (Ed.). (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Lamy, M.-N., eta Goodfellow, R. (1999). “Reflective conversation” in the virtual language classroom. *Language Learning & Technology*, 2(2), 43–61. <http://dx.doi.org/10125/25042>
- Lamy, M.-N., eta Mangenot, F. (2013). Social media-based language learning: insights from research and practice. In M.-N. Lamy eta K. Zourou (Ed.), *Social networking for language education* (197–213 or.). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87–109. <http://dx.doi.org/10125/44264>
- Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In A. Chambers eta G. Davies (Ed.), *ICT and language learning: A european perspective* (29–38 or.). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Little, D., eta Brammerts, H. (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper No. 46*. Dublin, Ireland: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Lund, A., eta Smørddal, O. (2006). Is there a space for the teacher in a WIKI?. In *Proceedings of the 2006 international symposium on Wikis* (37–46 or.). Odense, Denmark: ACM.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., eta Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nielson, K. B. (2011). Self-study with language learning software in the workplace: What happens. *Language Learning & Technology*, 15(3), 110–129. <http://dx.doi.org/10125/44265>
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum : A study in second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, MA: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2008). Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies, and learning tactics in independent language learning. In S. Hurd eta T. Lewis (Ed.), *Language learning strategies in independent settings* (41–66 or.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Reinders, H. (2007). Big brother is helping you: Supporting self-access language learning with a student monitoring system. *System*, 35(1), 93–111.
- Reinders, H. (2008). The what, why, and how of language advising, *MexTESOL*, 32(2), 13–22.

<sup>3</sup> Editorearen oharra: ikus Holec, H. (1984). *Autonomia bigarren hizkuntzen irakaskuntzan*. Donostia: HABE. Itzulpen Saila, 2.

Reynard, R. (2003). Internet-based ESL for distance adult students: A framework for dynamic language learning. *Canadian Modern Language Review*, 60(2), 123–143.

- Sockett, G., eta Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138–151.
- Steel, C. H., eta Levy, M. (2013). Language students and their technologies: Charting the evolution 2006– 2011. *ReCALL*, 25(3), 306–320.
- Strambi, A., & Bouvet, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: A mixed-mode environment for language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 81–102. <http://dx.doi.org/10125/25215>
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), 141–159. <http://dx.doi.org/10125/25218>
- White, C. (2007a). Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions, and practices in technology-mediated language teaching. *Language Teaching*, 40(4), 321–326.
- White, C. (2007b). Innovation and identity in distance language learning and teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 97–110.
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In T. W. Lewis eta M. S. Hurd (Ed.), *Language learning strategies in independent settings* (3–24 or.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.