

Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición

(Autonomous learning: Developing a definition)

Rafael Moreno y Rafael J. Martínez

Universidad de Sevilla

«y por tal camino llegó a considerar toda la creación como una unidad cuando a primera vista había imaginado en las cosas creadas una multitud innumerable e indefinida»

«y en el periodo álgido de su contemplación se ocultaron muchas veces de su memoria y pensamiento las esencias de todas las cosas a excepción de su propia esencia»

El filósofo autodidacta
Abu Bakr Ibn Tufayl (c. 1110-1185)

El aprendizaje autónomo es un objetivo planteado cada vez con más fuerza en los ámbitos psicológicos y educativos. La mayor disponibilidad de las nuevas tecnologías y la velocidad de avance en los conocimientos están reduciendo la importancia de la adquisición de éstos como objetivo fundamental; a la vez, resaltan la relevancia de la adaptación a ese contexto cambiante, haciendo surgir el objetivo de ser capaz de aprender por uno mismo a lo largo de la vida. La adquisición por el estudiante de las competencias de aprendizaje autónomo o autoaprendizaje y de aprender a aprender es un objetivo central, por ejemplo, en la reforma educativa de gran calado que supondrá el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a implantar en breve en más de una veintena de países.

Dirección de contacto: Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. Calle Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. España

Correos-e: rmoreno@us.es; rmcervan@us.es

Se pueden encontrar numerosas referencias al aprendizaje autónomo. En el ámbito educativo suelen considerarse que son autónomas aquellas tareas del aprendiz consistentes en resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin el concurso del profesor. Hay experiencias sobre autoaprendizaje presentadas en artículos (por ejemplo, Chan, 2003; Pearson y Lewin, 2005; Yumuk, 2002), y en encuentros profesionales sobre la docencia en el futuro EEES, como el IV Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación celebrado en Barcelona en Julio de 2006. Hay textos de referencia común en la literatura, especialmente de la enseñanza de lenguas, como los de Benson y Voller (1997), Little (1991) y Wenden (1998). El aprendizaje autónomo ha sido planteado desde diferentes enfoques teóricos, sobre todo constructivistas (Halliday, 1979) y de teoría de la actividad histórica cultural a partir de trabajos como los de Leontiev (1978) y Vygostky (1979). Se han desarrollado herramientas informáticas para favorecer dicho tipo de aprendizaje (Gross y Wolff, 2001; Komori y Zimmerman, 2001, o Kaltenbock, 2001), y éste ha sido considerado respecto a alumnos y en otros ámbitos como el entrenamiento de profesores y de personas sujetas a terapia (Kupetz y Ziegenmeyer, 2006; Stratton, 2005; Warfield, Wood y Lehman, 2005).

A pesar de todo este bagaje, la definición de autonomía en el aprendizaje no es abordada en nuestra opinión de modo satisfactorio, al menos desde un punto de vista conductual. Partiendo de la noción aportada por Holec (1981), en términos de «habilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje», el autoaprendizaje suele ser planteado en términos de destrezas cognitivas y metacognitivas, posesión de intuiciones e insights o, incluso, de capacidad innata. Por ello nos interesa delimitar dicha noción desde el marco conductual, identificando aspectos claves para entender en qué consiste el aprendizaje autónomo y en qué no, para señalar cuándo y por qué pueden considerarse autónomas diversas actividades. Participar en esta tarea de delimitación es el objetivo del presente trabajo.

Para hacerlo, seguiremos la siguiente metodología. Tras fijar nuestra posición sobre el significado de aprendizaje en general, y asumiendo que los significados se establecen como uso (Ryle, 1949; 1979; Wittgenstein, 1953), analizaremos la práctica del término aprendizaje autónomo para identificar sus aspectos relevantes.

DELIMITACIÓN INICIAL DE LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE

De acuerdo con el análisis de Ribes (1990; 2002), el aprendizaje implica cambio, especialmente si es permanente o duradero. Este cambio no es de las actividades del orga-

nismo, dado que no todos los cambios de conducta implican aprendizaje; hacer algo que ya se hizo en el pasado o realizar cambios erráticos como rayados en un papel sin objetivo adicional no tienen porqué implicar aprendizaje. Tampoco se trata de un cambio de tipo o clase de comportamiento. Desde el punto de vista interconductual la interacción organismo-objeto es el único material de estudio psicológico, y el aprendizaje no puede caracterizarse por alguna clase especial de comportamiento, diferente a los que ocurrieran cuando no hay aprendizaje; tampoco por ser un comportamiento oculto o no observable.

Los cambios definitorios del aprendizaje deben darse en algo complementario, como los criterios de logros o resultados a los que conducen los comportamientos. Aprender consistiría en cumplir con estos logros, como aprender un idioma se define por el cumplimiento de logros variados que implica desenvolverse en dicha lengua en situaciones diversas. Identificar aprendizaje requiere constatar el resultado de un proceso o serie de comportamientos o interacciones entre el individuo y su ambiente en determinadas circunstancias o contextos; en términos del cumplimiento de criterios que el sujeto no lograba con anterioridad ya sean de tipos físico-químicos, biológicos o establecidos por convención social. Los cambios que impliquen cumplir con un criterio, necesarios para que exista aprendizaje, pueden consistir en realizar conductas nuevas o mantener otras ya realizadas pero en circunstancias nuevas. Por ello un mismo logro puede ser conseguido con distintos comportamientos.

La noción recién expresada evita el dualismo frecuente en la literatura, que considera los resultados como consecuencias del aprendizaje en vez de identificar al aprendizaje con los resultados observados (Ribes, 2002). También evita otro error ligado a una interpretación literal de la metáfora de la adquisición. Según ésta, aprender implica incorporar algo concreto y tangible, con existencia real que debe ser almacenado en algún lugar para poder recuperarlo en algún momento. En la posición que asumimos, la metáfora de la adquisición debe entenderse como incorporación a la historia conductual del organismo de interacciones entre la conducta del individuo y objetos del medio en formas de disposiciones a nuevos logros, o de algunas ya existentes realizadas ahora en nuevas circunstancias. Por ello puede hablarse de «contenidos del aprendizaje» sin temor a hacerlo de modo dualista. El aprendizaje es siempre de algo considerado desde algún dominio o conjunto de prácticas, sin que haya que entender ese algo como cosa física y concreta que deba guardarse en algún tipo de almacén. El contenido del aprendizaje hace referencia simplemente al logro que en cada caso se cumple según el criterio relevante. Cuando se aprende a sumar, el contenido es el logro de realizar esa operación, lo mismo que al aprender los colores lo aprendido es el reconocimiento y desempeño diferencial respecto a ellos.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Consideramos el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje como especificación del aprendizaje en general, resultante de determinadas características adicionales.

Según el diccionario de la Academia de la Lengua Española, la acepción o uso del término autonomía aplicada a personas refiere la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Dependere es entendido como producirse o ser causado por alguien o algo. Conjuntando ambos significados, aprendizaje autónomo o autoaprendizaje sería el conseguido por el individuo sin el concurso de otros, sin estar causado por un agente personal o material distinto al sujeto del aprendizaje.

Dicho significado inicial permite derivar algunos aspectos adicionales. En primer lugar, la independencia definatoria de la autonomía de un determinado aprendizaje se entiende respecto a determinados referentes; «para ciertas cosas» según la definición citada, como espacio, tiempo, personas y materiales elaborados por éstas, distintos al propio sujeto del aprendizaje. Tales referentes forman parte inevitable de determinados dominios o conjuntos de prácticas, en los que adquieren sentido.

Segundo, la independencia señala medida nula de la covariación entre los referentes considerados y el aprendizaje. Como tal medida, la independencia puede ser considerada en grados o niveles más que como una cuestión de todo o nada. Un aprendizaje puede resultar más o menos autónomo o independiente de un determinado referente, lo que supone un mayor nivel de detalle en la descripción.

Tercero, al poder considerar distintos referentes y dominios de los que se independiza la conducta, el grado de autonomía de un aprendizaje puede ser distinto respecto a cada uno de ellos; un aprendiz puede ser más autónomo en matemáticas que en lenguaje, y también en algunos temas de cada materia más que en otros. La mayor o menor autonomía debe considerarse siempre respecto a referentes y dominios determinados y no en términos absolutos al margen de cualquiera de ellos.

Cuarto, expresar la autonomía en términos de independencia es hacerlo en términos negativos, especificando los referentes que han dejado de ser relevantes; por ello conviene completar la noción en términos positivos de la dependencia que también implica, evitando el sinsentido de un aprendizaje «causado», sin dependencia alguna. La autonomía respecto a referentes ajenos propia del autoaprendizaje se ve sustituida por la dependencia, fundamentalmente, respecto a las propias acciones del aprendiz. Y decimos fundamental y no exclusivamente porque el máximo de autonomía, existente cuando el sujeto del aprendizaje prescindiera todo elemento no generado por él funcionando con completa independencia del medio, sólo se da probablemente en personas altamente cualificadas en algún dominio determinado.

Quinto, el logro de la autonomía en el aprendizaje puede entenderse como un

proceso doble y complementario: aumento de la independencia respecto a referentes ajenos al individuo, y aumento de la dependencia de las actividades del propio individuo hasta llegar a prescindir de lo ajeno o al menos a interpretarlo de manera personal. Tal proceso comienza con la independencia respecto a las relaciones constantes y limitadas en número marcadas por el equipamiento biológico con el que nace el individuo, pasando mediante su experiencia a relacionarse progresivamente con un mayor número y variedad de situaciones, lo que implica depender en menor medida de cada una de ellas en particular. La culminación de la autonomía ocurriría con la abstracción por el sujeto de reglas resúmenes sobre sus propias experiencias, y su aplicación a nuevas situaciones y circunstancias consideradas entonces como casos particulares de las reglas obtenidas.

Sexto, ese doble proceso ha sido descrito por autores como Piaget (1975) o Vygotsky (1979), pero nosotros tomamos como referencia la detallada taxonomía de niveles de complejidad funcional de la interacción organismo-objeto aportada por Ribes y López (1985). Ella muestra que cada nivel se logra como independencia o desligamiento respecto de lo característico del nivel anterior, el cual pasa a depender del elemento específico que se añade como mediador del nuevo nivel. En cada dominio considerado, todo nivel de ejecución precisa el logro previo del anterior. La conducta del organismo se desliga o independiza de un criterio cada vez más complejo, a través de la propia conducta igualmente más compleja. Los primeros niveles de la taxonomía - contextual, suplementario y selector- corresponden respectivamente a las interacciones identificables en los condicionamientos clásico y operante, y a las implicadas en las respuestas a contingencias cambiantes señaladas entre otros por Sidman y Tailby (1982). En ellas, el organismo logra reproducir conductualmente contingencias del ambiente, modificarlas operando respecto a ellas y sobre esa base llegar a reconocer u operar respecto a propiedades cambiantes del ambiente, siendo todos los elementos de tales casos parte de la situación presente, intrasituacionales. Dado que en estos primeros niveles se da independencia respecto de elementos externos, tiene sentido hablar de autonomía contextual, suplementaria y selectora. Estos niveles son además la base y condición previa para los niveles superiores -sustitutivos-, en los que el sujeto es capaz de mediar con su comportamiento sus propias interacciones, sustituyendo las contingencias presentes y configurando las que van a regir su propia conducta. Alcanzar los aprendizajes más autónomos requiere partir de los más heterónomos logrados en la historia individual de cada sujeto.

El término autonomía alcanza su mayor sentido en los dos niveles sustitutivos, al implicar los mayores desligamientos respecto a elementos ajenos al individuo. En el primero el sujeto sustituye las contingencias presentes por otras concretas pero ya no presentes, lo que implica que puede referirlas -sustitución referencial, extrasituacional

- y actuar respecto a ellas. En el segundo, sustituye las contingencias concretas presentes o no por otras más genéricas conformadas por él mismo - sustitución no referencial o transituacional-. En el nivel referencial el sujeto describe a otros y a sí mismo sus desempeños previos. En el no referencial es clave la abstracción de la regla a la que se ajustan tanto las interacciones realizadas hasta entonces como las descripciones planteadas sobre ellas, gracias a lo que pueden ser transferidas a nuevos casos. Ambos desempeños son necesariamente lingüísticos convencionales, lo que significa que el aprendizaje más autónomo es algo propio de los humanos.

Séptimo, asumiendo la definición de autonomía en términos de independencia-dependencia no es lo más útil ni significativo identificarla en términos de indicadores morfológicos como escribir, leer textos, exponer un trabajo en público, trabajar en grupo o cualquier otro en términos de apariencia de las conductas del organismo u objetos del entorno implicados. Cada una de estas referencias puede implicar diversos niveles de complejidad de la interacción organismo-objeto. Exponer un trabajo en público puede suponer la tarea poco autónoma de leer notas recibidas de otras personas o las más autónomas realizadas sin dependencia de notas de otros o de uno mismo incluso. Igual ocurre con la resolución de ejercicios identificada morfológicamente por lograrse en ausencia del profesor; podría implicar la tarea de nivel contextual de reconocer mediante claves visuales como color o forma imágenes histológicas aprendidas previamente, pero también un mayor nivel de autonomía si la resolución de los ejercicios exige evaluaciones con diversos criterios a relacionar entre sí. En todo caso, los criterios morfológicos pueden ser útiles como indicadores iniciales de aprendizajes cuyo nivel de autonomía debe ser identificado.

Octavo, todo aprendizaje, incluido el autónomo, se refiere a un determinado contenido, y es válido para determinados dominios. Por ello son posibles aprendizajes autónomos en los que el logro sea el propio aprendizaje de cómo lograr otros aprendizajes. En ellos el sujeto es capaz de organizarse a sí mismo las circunstancias favorecedoras del cumplimiento de logro en algún contenido específico, bien describiéndose a sí mismo las interacciones que debe hacer en un determinado dominio, bien formulando además una regla válida para uno o más dominios. Implica necesariamente uno de los dos niveles sustitutivos, y supone *aprender a aprender* o enseñarse a sí mismo, autoenseñanza. El término *aprender a aprender* puede entenderse como referencia al aprendizaje autónomo de nivel sustitutivo, cuando se desea destacar que su contenido es cómo aprender algún otro logro.

Noveno, aunque el aprender a aprender es siempre sustitutivo, el aprendizaje que el propio individuo facilita puede ser de cualquiera de los niveles. Podrá aprender a lograr un aprendizaje contextual al establecer asociaciones necesarias para un determinado logro de dicho nivel; ocurriría en una terapia de aprendizaje de autocontrol sobre

conductas fóbicas propias, cuando el usuario aplica a situaciones cotidianas en las que aparezcan estímulos fóbicos las relaciones aprendidas con el terapeuta, eligiendo estímulos con los que desensibilizar determinadas relaciones e instaurar otras con nuevos elementos. También puede lograrse el diseño de aprendizajes no referenciales, algo de enorme utilidad para la formación continua a lo largo de la vida; un ejemplo sería aprender a organizar reglas metodológicas que permitan el aprendizaje de tareas necesarias para realizar investigaciones válidas.

Décimo, el aprender a aprender o meta-aprendizaje no ha de entenderse de forma dualista como si fuera de naturaleza diferente al resto de aprendizajes; tampoco como redundancia del concepto conductual de aprendizaje asumido aquí desde el principio. En términos interconductuales, aprender a aprender hace referencia simplemente al aprendizaje en el que el logro novedoso y diferenciador consiste en el establecimiento por parte del sujeto de las circunstancias que le facilitan otros aprendizajes.

PARÁMETROS ADICIONALES PARA DESCRIBIR EL PROCESO DE AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE.

En lo que sigue añadimos parámetros que faciliten la identificación de los aprendizajes autónomos y sus apariciones en aplicaciones tecnológicas como las de enseñanza. Los obtenemos de la consideración de la Metodología de la Ciencia como descripción de las actividades profesionales en términos de sus logros, como definiciones, relaciones, control, muestras, diseños o escalas. Esta descripción continua las aportaciones de Galileo o John Stuart Mill entre otros, y resulta útil como guía o regla para el aprendizaje del trabajo profesional. La Metodología de la Ciencia constituye una magnífica tecnología para aprender a aprender, con la que los investigadores aprenden a adquirir nuevos conocimientos mediante la interacción con sus objetos de estudio, haciéndolo con autonomía respecto a las fuentes de autoridad que caracterizaron el conocimiento medieval. Moreno, Martínez y Chacón (2000) identificaron varias dimensiones comunes a los diferentes logros señalados por la Metodología, facilitando lecturas más transituacionales. Consideramos aquí la estructura y especificación, aplicándolas a los componentes de la noción de aprendizaje, como los logros a cumplir y las actividades o interacciones requeridas.

La estructura de los elementos del aprendizaje

Los parámetros para la descripción de la estructura de las interacciones pueden considerarse fijados por Ribes y López (1985). El fundamental es la complejidad sucesivamente creciente de las relaciones organismo-objeto definitivas en cada nivel. Si el nivel

contextual implica la educción característica del condicionamiento clásico, de una respuesta R_1 por parte de un estímulo E_2 gracias a su asociación con otro E_1 , lo que puede representarse como $(E_2 - E_1) - R_1$, el nivel suplementario supone la educción de toda esa relación por parte de una respuesta considerada operante R_2 , es decir $R_2 - [E_2 - E_1] - R_1$. El suplementario queda integrado en el selector y éste en los sustitutivos. A su vez, la estructura de cada nivel admite diferentes complejidades según el número de elementos del organismo y objetos de estímulo implicados y de sus relaciones. El caso mencionado del nivel contextual puede verse ampliado, como muestra la literatura del condicionamiento clásico, cuando otros estímulos $E_3, E_4 \dots$ quedan asociados a E_1 , o son varias R las que aparecen de manera concurrente o sucesiva. En función de la estructura y número de elementos de cada nivel de interacción caben por tanto aprendizajes *micro* o *macro*.

En cuanto a la estructura del logro cuyo cumplimiento define un aprendizaje, conviene distinguir dos aspectos: el criterio que lo define, y el dominio desde el que se evalúe su cumplimiento. No es el mismo logro cumplir el criterio de sumar $11 + 10$ en base 2 que en base 10, como tampoco lo es pintar un buen cuadro al valorarlo desde los cánones del realismo o del expresionismo. El dominio de referencia, que en los ejemplos previos son la base numérica y el estilo artístico, aporta en cada caso un sentido determinado a la evaluación del cumplimiento de los criterios de logro.

La especificación de los elementos del aprendizaje

Las interacciones, criterios de logros y dominio implicados en el aprendizaje no están siempre especificados en la situación de partida o problema; un problema puede entenderse como una carencia o necesidad que cubrir, como la falta de un logro que cumplir. La especificación de los problemas es otro parámetro relevante para detallar el aprendizaje.

Podemos encontrar problemas especificados en menor o mayor medida, más *abiertos* o *cerrados*. Un problema bastante especificado o cerrado sería pedir a alumnos de Primaria realizar la operación $3 + 4$ en base decimal; aunque es problema por la falta del resultado solicitado, tiene especificados el criterio de dar el sumando correcto, el dominio de base decimal y la actividad de realizar la adición con los sumandos dados. Algo más abierto es el problema que pide realizar en base decimal la operación $3 + n$, siendo n el número de jugadores de un equipo de fútbol australiano o en otro caso el número de jugadores de un equipo de *curling*.¹ Si el aprendiz no dispone de esos datos, ha de iniciar un proceso de búsqueda del elemento no especificado -problema subsidia

¹ El fútbol australiano es un deporte próximo al rugby en el que participan 18 jugadores por equipo. El curling, por su parte, es jugado por dos equipos de cuatro jugadores cuya finalidad es deslizar un objeto cilíndrico llamado stone por una pista helada tratando de que se detenga lo más cerca posible de la diana señalada horizontalmente en dicha pista.

rio del principal-, con uno o más pasos como tener que averiguar previamente qué deporte es el *curling* y antes incluso dónde encontrar tal información. Más abierto sería el problema en el que faltara la especificación de los elementos de la interacción y del dominio, como pedir efectuar dos operaciones –sin especificar cuáles- con los números de jugadores existentes en el fútbol australiano y el *curling*. Menor especificación aún existiría si se suprimiese incluso el criterio de logro, señalando algo tan inespecífico como pedir «aprovechar de alguna manera» los datos pedidos en el problema anterior.

Según lo especificado o no –carácter cerrado o abierto- del criterio de logro, dominio y actividades necesarias, cabe un amplio número de posibilidades (ver tabla 1). Un problema del tipo CCA –caso 2 de la tabla- consistiría en pedir realizar en base decimal –dominio especificado- una serie de actividades u operaciones algebraicas no especificadas con los números 2 y 5 para obtener como resultado 4 que es el criterio de logro, como por ejemplo $[(2 + 5) \times 2] - 5) - 5$. Un problema de tipo ACA –caso 6 en la tabla- sería pedir realizar un trabajo de ciencia; en este, la ciencia como dominio es el único elemento especificado, no estándolo ni la actividad a realizar ni el criterio de logro.

Hay que advertir que la identificación de un problema como cerrado o abierto puede no ser unívoca y plantear dudas en ocasiones, al ser dependiente de dos factores estrechamente ligados. Uno es que dicha dicotomía es una simplificación de los diversos niveles de especificación; cada elemento puede estar especificado a nivel observable o de indicadores, o a nivel abstracto no directamente identificable en espacio o tiempo, bien sea con una expresión constitutiva de constructo o simplemente referida con un término o etiqueta cuyo significado queda implícito. En el problema que exige encontrar argumentos –actividades problema- para defender la aplicación –criterio- de la psicología laboral en un determinado centro de trabajo –dominio-, tan sólo se están planteando etiquetas de los diversos elementos implicados –argumentos, aplicación y psicología laboral-, restando precisar sus significados por parte del sujeto que ha de resolver el problema. El segundo factor es que los elementos supuestamente especificados en el problema pueden no formar parte del repertorio del sujeto, en cuyo caso no podrá realizarlos si son actividades ni cumplimentarlos si son criterios. Y es que el criterio de observabilidad no es algo absoluto al margen de la historia conductual del aprendiz que se enfrenta a un problema. Su historia de interacciones le permitirá o no observar determinados hechos; así según tenga o no conocimientos de la lengua árabe, podrá identificar un verbo, una negación o dos palabras monosílabas en el siguiente texto²: **الله بلاءه**

². Lema de la dinastía nazari del reino de Granada (1232-1492), profusamente utilizado como elemento decorativo en el palacio de La Alhambra.

Tabla 1

Tipos de Problemas								
	1	2	3	4	5	6	7	8
Criterios de logro	C	C	C	C	A	A	A	A
Dominio del criterio	C	C	A	A	C	C	A	A
Actividades	C	A	C	A	C	A	C	A

Posibilidades de los problemas en función de la especificación o no -carácter Cerrado o Abierto, C o A- de cada uno de los tres elementos considerados.

CONCLUSIONES

Asumiendo la definición de aprendizaje como cumplimiento de logros a través de interacciones organismo-objeto, concebimos el aprendizaje autónomo como el descrito en términos de su independencia respecto a un número y variedad cada vez mayor de elementos ajenos al propio aprendiz, complementada con la dependencia respecto a actividades del sujeto también progresivamente más complejas. Descrita esta graduación en términos de la taxonomía de Ribes y López (1985), cabe hablar en términos no dualistas del aprender a aprender cuando el contenido de los aprendizajes de los niveles superiores -sustitutivos- es otro aprendizaje de determinadas tareas y de cualquiera de los niveles. Hemos finalizado añadiendo como criterios descriptivos la estructura y especificación de los elementos implicados en cada aprendizaje.

Los diferentes aspectos y parámetros considerados admiten ordenación: heteronomía-autonomía del aprendizaje, grados de dicha autonomía, menor o mayor número y complejidad de referentes respecto a los que independizar la conducta, y como solución a problemas micro y macro, y preferentemente cerrados o abiertos. Las combinaciones posibles de todos ellos representan categorías adicionales para estudiar la casuística de aprendizajes autónomos y conocer los posibles efectos de cada parámetro, de interés para futuras intervenciones tecnológicas favorecedoras de aprendizajes autónomos.

A la vista de estas consideraciones, enumeramos las siguientes características del aprendizaje autónomo:

1. No es un concepto unidimensional, sino entendible necesariamente con el concurso de múltiples dimensiones y aspectos componentes.

2. Su identificación fundamental debe hacerse con criterios funcionales referidos a la complejidad de la interacción sujeto-medio implicada en cada caso, sirviendo lo morfológico tan sólo como primera aproximación.

3. Es preciso definirlo siempre respecto a determinados referentes enmarcados en dominios o conjuntos y no en el vacío.

4. No implica un único nivel de interacción organismo-objeto.

5. Para cada dominio de referentes, alcanzar los niveles de mayor autonomía, requiere haber alcanzado autonomías de niveles previos. Es pues un proceso con sucesivos pasos y no directo ni inmediato.

REFERENCIAS

- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Chan, V. (2003). Autonomous Language Learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8, 33-54.
- Gross, A. y Wolff, D. (2001). A Multimedia Tool to Develop Learner Autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 14, 233-249.
- Halliday, M. A. K. (1979). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaltenbock, G. (2001). Learner autonomy: A guiding principle in designing a CD-ROM for intonation practice. *ReCALL: Journal of Eurocall*, 13, 179-190.
- Komori, S. y Zimmerman, E. (2001). A Critique of Web-Based Kanji Learning Programs for Autonomous Learners: Suggestions for Improvement of WWKanji. *Computer Assisted Language Learning*, 14, 43-67.
- Kupetz, R y Ziegenmeyer, B. (2006). Flexible learning activities fostering autonomy in teaching training. *ReCALL: Journal of Eurocall*, 18, 63-82.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Moreno, R., Martínez, R y Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Pearson, M., Lewin, C. (2005). Online education and learner autonomy: Reports from the field. *Learning, Media and Technology*, 30, 259-261.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique (Trabajo original publicado en 1947).
- Ribes, E. (1990). La evolución de las teorías del aprendizaje: un análisis histórico-conceptual. En E. Ribes, *Psicología General* (pp. 82-123). México: Trillas.
- Ribes, E. (2002). El problema del aprendizaje: un análisis histórico-conceptual. En E. Ribes, *Psicología del Aprendizaje* (pp. 1-14). México: El Manual Moderno.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes and Noble.

- Ryle, G. (1979). *On thinking*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sidman, M. y Tailby, W. (1982). Conditioned discrimination as matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Stratton, P. (2005). A model to coordinate understanding of active autonomous learning. *Journal of Family Therapy*, 27, 217-236.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica (Trabajo original publicado en 1930).
- Warfield, J., Wood, T. y Lehman, J. D. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 439-456.
- Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell
- Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: The role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44, 141-156.

RESUMEN

Las nuevas tecnologías y la velocidad de avance en los conocimientos resaltan la relevancia de la adaptación a ese contexto cambiante, y plantean cada vez más el objetivo de ser capaz de aprender por uno mismo a lo largo de la vida. Se considera que son tareas autónomas del aprendiz el resolver problemas por sí mismo, plantear nuevos problemas y cualquier actividad realizada sin la presencia o el concurso de otras personas. Pero más allá de los ejemplos señalados, no encontramos desarrollos sistemáticos conductuales de los criterios para identificar como autónomo a un aprendizaje y distinguirlo de otro no autónomo. El presente trabajo pretende delimitar dicha noción, haciéndolo desde el marco teórico y epistemológico conductual. Asumiendo que los significados se establecen como uso, se analiza la práctica usual del término aprendizaje autónomo, derivando de ella diversos aspectos relevantes. Se logra así una noción basada en diferentes dimensiones, que permite además considerar una amplia casuística de aprendizajes autónomos.

Descriptores: Aprendizaje, Aprendizaje autónomo, Definición, Conductismo

ABSTRACT

The new technologies and the rapid advance of knowledge highlight the relevance of adaptation to this changing context, and the objective of being able to learn by oneself throughout life. Learner tasks considered as autonomous would include solving problems by oneself, raising new ones, and any activity carried out without the presence or collaboration of others. However, beyond these examples, there has been no behavioural development of the criteria for identifying a type of learning as autonomous and distinguishing it from another, non-autonomous type. The present work aims to delimit this notion, doing so within a behavioural theoretical and epistemological framework. Assuming that the use of a term establishes its meanings, we analyze the way the term autonomous learning is normally employed, and derive several relevant aspects. This leads to a notion based on different dimensions, which, moreover, permit the consideration of a wide range of cases of autonomous learning.

Key Words: Learning, Autonomous Learning, Definition, Behaviorism.