



Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas  
Facultad de Ciencias de la Información y de la Educación  
Centro de Estudios de Educación

## **Autonomía para aprender: asignatura para el currículo optativo/electivo de la Educación Superior**

Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Ciencias de la  
Educación

Autora: Lic. Maria Victoria González Clavero

Tutor: Dr. C. Isaac I. Cabrera Ruiz

**Santa Clara**

**2012**

## Exergo

---

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.”

José Martí

La América. Nueva York, noviembre de 1883.

## Dedicatoria

---

Especialmente a mis padres Gisela y Jorge, por su entrega desmedida.

A Sandra, la hermana que adoro.

A mi sobrina Daniela, a mi hermano Jorgito y a Luisi (mi hermano-primo).

A mis seis abuelos: Ada y Eladio, Victoria y Marino, Miladys y Elio.

A mis tíos y primos por el querer recíproco.

A Felipe, quien me trajo la primavera en septiembre.

A mi familia Hernández, porque nos corre el mismo amor por las venas.

A Isaac, tutor excelentísimo, por su confianza en mí.

A Joseline, Laura, Ricardo, Isbel, Ricardito, Melba y Arsenio, por el ánimo y el apoyo.

Porque todos se han hecho imprescindibles...

## Agradecimientos

---

A Isaac, por su tiempo, amistad e inteligencia.

A Yamila (quien me alentó a matricular en la maestría) por el tutor; la amistad y el apoyo.

A todos los profesores de la maestría, por la enseñanza perdurable.

A Oslaida y Yamilé, por las oportunas correcciones de redacción y estilo.

A todos los que aceptaron colaborar con la investigación.

A todos mis compañeros de trabajo.

A quienes cursaron conmigo la tercera edición de la maestría, por su afecto.

## Síntesis

---

Como respuesta a las exigencias de la época actual, la Educación Superior está llamada a la formación de un profesional capaz de afrontar la versatilidad de las transformaciones tecnológicas, económicas, laborales; de ahí que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje constituya un requerimiento básico de la universidad contemporánea y uno de los aspectos considerados por la Educación Superior cubana para el curso 2011-2012. En Cuba, la necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje se sustenta en el objetivo de formar integralmente a los estudiantes, desde un modelo de perfil amplio y en correspondencia con las demandas de la sociedad.

Sin embargo, entre las limitaciones para la concreción práctica del desarrollo de la autonomía se identifican la falta de consenso en las teorías del aprendizaje, el problema de la edad y la carencia de un modelo que ejemplifique el diseño curricular de una asignatura con tal propósito. En las universidades cubanas se comenzó a impartir desde el curso 2007-2008 la asignatura Aprender a aprender, una alternativa para potenciar el aprendizaje autónomo que no alcanzó los resultados deseados. Particularmente, en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas la impartición de la asignatura adoleció de programa analítico o de poca correspondencia entre este y las necesidades de estudiantes y profesores, asimismo de una insuficiente preparación del claustro; aunque existen experiencias positivas respecto a la contribución de la asignatura a la actividad de estudio.

La presente investigación fundamenta teórica y metodológicamente el diseño de Autonomía para aprender, asignatura para el currículo optativo/electivo de la Educación Superior, lo cual constituye una novedad científica porque considera su organización a través de cinco direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Para el diseño de la asignatura, desde el enfoque teórico metodológico dialéctico-materialista, la investigación se desarrolló en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas entre 2010-2012, y contó con los criterios de estudiantes, profesores, jefes de carrera, vicedecanos docentes con el fin de constatar las necesidades de la institución; además, con la opinión de evaluadores externos capaces de juzgar en el momento inicial la propuesta de asignatura.

De esta manera, se estableció que la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo, deberá responder a las necesidades de la época y de la institución universitaria; al diseño de un programa flexible sustentado en el enfoque histórico-cultural, la situación social de desarrollo del estudiante, las cinco direcciones didácticas (planteamiento y consecución de metas, búsqueda y procesamiento de la información, comunicación, planteamiento y solución de problemas, autorregulación del aprendizaje) y el funcionamiento sistémico de la carrera.

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: REFERENTES TEÓRICOS PARA UNA PROPUESTA DE ASIGNATURA DESDE EL CURRÍCULO OPTATIVO/ELECTIVO .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: contribuciones y referentes actuales para una aproximación teórica .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Principales contribuciones respecto a la autonomía en el aprendizaje en el planteamiento de las teorías sobre el aprendizaje .....	9
1.1.2 Referentes teóricos actuales en torno a la autonomía en el aprendizaje .....	13
<b>1.2 El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como demanda de la educación superior contemporánea y su concreción en la universidad cubana actual.....</b>	<b>17</b>
1.2.1 La demanda del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la formación profesional en la educación superior contemporánea .....	17
1.2.2 Desarrollo de la autonomía en la universidad cubana actual: alternativa desde el currículo optativo/electivo .....	20
<b>1.3 El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica del currículo optativo/electivo: referentes teórico-metodológicos para su diseño curricular. ....</b>	<b>23</b>
1.3.1 La asignatura como subsistema de la carrera: precisiones desde el currículo optativo/electivo .....	23
1.3.2 Acercamiento teórico al diseño curricular de una asignatura .....	26
<b>CAPÍTULO 2 REFERENTES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PROPUESTA DE ASIGNATURA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DESDE EL CURRÍCULO OPTATIVO/ELECTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Diseño metodológico de la investigación .....</b>	<b>32</b>
2.1.1 El enfoque teórico-metodológico dialéctico-materialista en la investigación .....	32
2.1.2 Métodos y técnicas empleados en la investigación. ....	33
2.1.3 Procesamiento de datos y calidad de la investigación .....	35
2.1.4 Etapas de la investigación .....	37
<b>2.2 Diagnóstico de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica .....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Diseño metodológico del diagnóstico.....	38
2.2.2 Resultados del diagnóstico .....	40

2.2.2.1 Regularidades diagnósticas .....	50
<b>CAPÍTULO 3 ASIGNATURA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DESDE EL CURRÍCULO OPTATIVO/ELECTIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>52</b>
3.1 Evaluación inicial de la propuesta de asignatura a través del criterio de evaluadores externos .....	52
3.1.1 Resultados de la evaluación de la propuesta de asignatura a través del criterio de evaluadores externos .....	53
<b>3.2 Fundamentación teórico metodológica y modelación del currículo de la asignatura Autonomía para aprender .....</b>	<b>60</b>
3.2.1 Fundamentos teórico metodológicos de la asignatura .....	60
3.2.2 Modelación del currículo .....	65
3.2.2.1 Objetivos generales .....	65
3.2.2.2 Determinación de los contenidos y de las metodologías .....	65
3.2.2.3 Estructuración curricular .....	70
3.2.2.4 Diseño de la estructura didáctica de cada tema .....	71
3.2.2.5 Organización para la puesta en práctica .....	74
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>75</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>LXXXIII</b>

---

## Introducción

---

Es preciso que los tiempos cambien para bien. Por eso, frente a los rasgos y demandas de las épocas han de anteponerse respuestas que posibiliten a la humanidad dominio y adaptación. Tal como se auguraba desde las postrimerías del pasado siglo, el contexto actual evidencia transformaciones entre las que destacan: celeridad en la innovación tecnológica, sobreabundancia de información, caducidad de los conocimientos, internacionalización de la cultura, altibajos financieros a nivel mundial que repercuten en las economías nacionales y generan cambios en el sector laboral.

Como advierte Román (2005), la sociedad del conocimiento erigida sobre la globalización maneja nuevos códigos profesionales y empresariales, el saber resulta prácticamente incontrolable y el conocimiento deviene materia prima fundamental. Las redefiniciones de las ciencias y de las profesiones expresan la provisionalidad del mundo contemporáneo: según Tünnermann (2010), para la mayoría de los empleos de alta calificación lo aprendido en la etapa de formación tiene hoy una vida útil de entre cinco y diez años.

El acceso a la educación, el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones constituyen indicadores de inequidad. También resulta real que no todos pueden ingresar a las aulas o volver a ellas una vez concluido un período de estudios. Frente a esta situación, ¿qué competencias requiere un profesional?, ¿cómo responder a las demandas de la época sin la dependencia del regreso constante al aula?

Hoy el aprendizaje no puede continuar aferrado a viejos patrones que coarten el desarrollo personal y colectivo. Debe estimularse un aprendizaje más dinámico, activo, que conduzca al mejoramiento de las potencialidades y a la formación de una personalidad más plena. Es lógico que los conocimientos científicos y tecnológicos no logren incorporarse a los planes de estudio al mismo ritmo en que emanan, de ahí que, como plantea Escotet (citado en Tünnermann, 2010), un desempeño eficaz implica la capacidad de aprender, reaprender y desaprender continuamente.

La Declaración Mundial sobre educación para todos, efectuada en Jomtien (1990), patentizó el requerimiento de enfocar la atención en el proceso de aprendizaje, medidor indiscutible de la calidad en la educación. Seis años más tarde, el informe Delors (1996) vaticinó que la educación durante toda la vida constituiría una de las llaves de acceso al siglo XXI. “Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender” (p.16). Dicho informe planteó, desde entonces, que las actuales circunstancias exigirían de una autonomía superior acompañada de la capacidad de juicio, así como del compromiso de cada persona con el destino de los demás seres humanos.

Hoy, la concepción de profesional competente se redimensiona en función de la capacidad de cada sujeto para aprender y en la práctica se materializa en la solución de problemas, trabajo de forma autónoma y en colectivo pero con la premisa de elevar la calidad. El aprendizaje permanente, para toda la vida presupone el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. De acuerdo con Cabrera (2009b) dicha autonomía resulta: la capacidad del individuo de “captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar sus conocimientos, habilidades y hábitos de manera intencional e integrada en torno a una dirección específica de aprendizaje” (p.9).

La idea del aprendizaje autónomo y su necesidad no son nuevas. Santana (2009) plantea que desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 se ponderó el principio de aprender a aprender; pero que en los setenta ya constituía un propósito para el trabajo en los distintos niveles educativos como antídoto al fracaso escolar. Entre las estrategias y proyectos establecidos a nivel mundial para el logro de un aprendizaje cualitativamente superior, López (2009) refiere: *Enriquecimiento instrumental*, de Reuven Feuerstein, (1970); *Pensamiento productivo*, de Covington Crutchfield Davier y otros (1974); *Filosofía para niños*, de Matew Lipman (1976); *Programa Harvard* (1979-1983); *Comprender y transformar* (1985).

A las puertas del siglo XXI, la Octava Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Sintra (1998), propuso un fortalecimiento de la autonomía personal en sus dimensiones cognitivas, afectivas y morales. En el Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión de las Comunidades Europeas elaborado en el año 2000, resaltan las ventajas de la educación permanente porque esta contribuye al mejoramiento de la ciudadanía activa, la competitividad económica, las posibilidades de empleo y deviene modo de combatir la exclusión social. Sin embargo; la evaluación sobre su aplicabilidad muestra escasos progresos en el impulso de una estrategia global para el aprendizaje permanente. El aprender a aprender, explica Santana (2009,) continúa como asignatura pendiente; deseable como filosofía educativa, pero es casi inaplicable porque constituye la asignatura “hueso” para el profesorado y la administración educativa.

Aunque los autores convergen en la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo, existen varias contradicciones que limitan su concreción práctica, como la heterogeneidad de criterios acerca de qué es el aprendizaje. Las teorías sobre el aprendizaje: humanismo, cognitivismo, enfoque histórico cultural y constructivismo evidencian posturas divergentes. Además, la inclusión del aprender a aprender en la formación profesional ha quedado rezagada respecto a las teorías acerca de su necesidad y los

disímiles criterios relacionados con lo que implica ser un aprendiz autónomo. Hasta hace unos años el tema aparecía más vinculado con la enseñanza de segundas lenguas y la educación a distancia<sup>1</sup>.

Como explica González (2006), son los profesores quienes dirigen el proceso de aprendizaje, controlan y evalúan, pero la generalidad de ese claustro universitario recibió una formación diferente a la que se necesita en la actualidad. Las exigencias de hoy implican más orientación a fin de que el alumno logre aprender de manera activa los contenidos. Recíprocamente, algunos estudiantes suelen resistirse al desarrollo de un aprendizaje más autónomo, como consecuencia de su acomodo a la reproducción mecánica de la información que le ofrecen los textos y el profesor.

A las problemáticas anteriores debe añadirse que actualmente varían los criterios respecto a qué edad es más conveniente para aprender a aprender. Se reconoce en esta investigación que la autonomía como proceso de autorregulación intencionada, deviene neoformación de la edad juvenil, etapa que coincide con el ingreso de los estudiantes a la universidad.

Visto así, la autonomía en el aprendizaje constituye un verdadero reto, según González y Ramírez (2010), para los proyectos curriculares del actual siglo. Y es ahí donde el diseño curricular ocupa su rol, pues como proceso de estructuración del currículo debe responder al desarrollo de la autonomía. En criterio de González (2010) la pertinencia de los currículos se manifiesta en la manera en que incorporen el desarrollo científico, pedagógico y social, así como en su proyección de respuesta a las demandas del presente, adaptación y transformación creadora ante los escenarios futuros. Como alternativa, la universidad debe plantearse una renovación curricular con el propósito de que los estudiantes aprendan a aprender, debido a que en la educación superior se produce con mayor agilidad la caducidad de los conocimientos, deviene comienzo de la formación profesional y la situación social de desarrollo de los estudiantes evidencia que es una edad propicia para aprender a aprender.

En el caso de Cuba, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje resulta imprescindible debido a que el paradigma que sigue la Educación Superior es educación para todos durante toda la vida. Constituye propósito la formación integral de los estudiantes y el modelo de formación profesional es el de perfil amplio. El currículo, declara González (2006), se realiza desde una perspectiva amplia, flexible; atiende a la formación general, a la básica de la profesión y a la especializada. Precisamente la formación general, según el propio autor, incluye la movilización de conocimientos y habilidades pertinentes cuando sea necesario, la capacidad de aprender a aprender.

---

<sup>1</sup> Prueba de ello lo constituyen los textos de García (2004); Hernández (1997); Iruela, Maldonado, Castro, Martín y Llovera (1994); Lenarduzzi (2003); Mongelos (2000); Mora (1994); Peña (1997); Vera (2005) que vinculan la autonomía en el aprendizaje a la enseñanza de segundas lenguas. Mientras Manrique (2004), Medina (1995); Pimienta y Salazar (2006) también hacen referencia a la autonomía en el aprendizaje pero en función de la educación a distancia.

La necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje responde además a la disminución de los efectos negativos que provoque en el joven el cambio de nivel de enseñanza, a la eliminación de las dificultades acumuladas en el aprendizaje de un curso a otro, a la masificación, a la falta de habilidades para el futuro desempeño profesional y a la carencia de conocimientos en la formación de los profesores para el desarrollo de la autonomía.

De acuerdo con Cabrera (2009), el Ministerio de Educación Superior estipula que la universidad actual está encaminada a potenciar la capacidad de aprendizaje y la orientación independiente en los estudiantes, más que a transmitir un gran caudal de conocimientos. Razón que motivó la implementación de los planes de estudio D en las diferentes carreras.

Los propios profesores, en criterio de Silvestre (2000), describen el proceso de aprendizaje como poco productivo, mecánico, repetitivo, por lo que el alumno realiza poco esfuerzo mental. Ese aprendizaje mecánico puede conducir a la pérdida de valores, en ocasiones, el fraude es consecuencia de la incorrecta planificación del estudio, de las dudas acumuladas y aún sin esclarecer, de la necesidad de recordar con puntos y comas un texto que responde la pregunta de un examen.

El Ministerio de Educación Superior destaca en el Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012 (2011) que las principales insatisfacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje estriban en la preparación integral de los estudiantes, las manifestaciones de fraude, la baja eficiencia académica y la insuficiente dedicación al estudio, lo que condujo a un descenso del total de estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en 2010-2011; por lo que se orienta la continuidad de Aprender a aprender.

Desde el curso 2007-2008 se comenzó a impartir la asignatura Aprender a aprender en las universidades cubanas, a fin de garantizar la permanencia de los estudiantes de nuevo ingreso y que desde el primer año adquirieran las habilidades y estrategias de aprendizaje necesarias para su desempeño como universitarios y profesionales del futuro. Sin embargo, los resultados de la asignatura no fueron muy halagüeños debido a las irregularidades producidas en su impartición. Como explica García (2010) Aprender a aprender perdió el sentido para el que fue concebida cuando se convirtió en unas horas de familiarización de los estudiantes con la universidad.

Es preciso destacar que la capacidad de aprender a aprender también se ha tratado de incentivar en Cuba desde los primeros niveles de escolaridad, pues uno de los antecedentes del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el país fue el proyecto Aprender a aprender, destinado a reforzar las habilidades intelectuales de los estudiantes de cuarto grado. Metodología que, según Turner y Chávez (1981), tuvo como referencia más directa el Proyecto Aprender a Pensar, creado e implementado en

Venezuela. Hoy no existe en el país una asignatura específica para potenciar la autonomía en el aprendizaje en primaria, secundaria ni preuniversitario<sup>2</sup>

Como demuestra el Proyecto sobre la estrategia de permanencia, la asignatura Aprender a aprender se impartió en varias carreras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas durante el curso 2007-2008 a los estudiantes de nuevo ingreso en el curso regular diurno. Ello permitió su familiarización con las exigencias del nivel universitario. No obstante, hasta la fecha se han constatado insuficiencias en la enseñanza de Aprender a aprender entre las que destacan la ausencia de programa analítico en varias carreras y la desaparición de la asignatura en casi la totalidad de las carreras aún cuando en estas se justifica su necesidad. El resto del claustro (que no impartió Aprender a aprender) contribuyó escasamente desde sus asignaturas al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; los profesores que impartieron Aprender a aprender no recibieron la preparación suficiente y también existieron problemas relacionados con la bibliografía.

Las potencialidades e incentivos para el fomento de la autonomía en el aprendizaje en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas radican en experiencias positivas como la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje y mejor planificación del estudio por parte de los alumnos, y la experiencia en investigación y docencia de una cifra considerable de profesores que impartieron la asignatura.

Todas las contradicciones expuestas conforman la situación problemática a solucionar en la presente investigación; sintéticamente, se expresa en el insuficiente desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Esta carencia motiva el planteamiento del **problema de investigación** siguiente: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior?

El **objeto** de estudio se centra entonces en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. El problema conduce a la formulación del **objetivo general** que consiste en: proponer una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. Mientras que el **campo de acción** radica en el diseño de una asignatura para el currículo optativo/electivo de la Educación Superior, para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

A partir del vínculo entre el objeto de investigación, su campo y objetivo general, se formulan como **interrogantes científicas**:

---

<sup>2</sup> La información se constató a partir de la revisión de los planes de estudio (aprobados por Resolución ministerial de 2011) correspondientes a primaria, secundaria y preuniversitario.

- ¿Cuáles son los antecedentes teóricos y metodológicos sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y su concreción en el diseño de asignaturas para el currículo optativo/electivo en la Educación Superior?
- ¿Cuál es la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica?
- ¿Cuáles son los fundamentos teórico metodológicos en los que debe sustentarse una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior?
- ¿Cuál asignatura contribuiría al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior?
- ¿Cuáles mejoras son necesarias introducir al programa analítico de esa asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior?

Para la búsqueda de solución al problema de investigación planteado se trazaron como **objetivos específicos**:

- Determinar los antecedentes teórico metodológicos sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y su concreción en el diseño de asignaturas para el currículo optativo/electivo en la Educación Superior.
- Diagnosticar la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.
- Elaborar los fundamentos teórico metodológicos en los que debe sustentarse una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior.
- Diseñar la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior.
- Introducir las mejoras necesarias al programa analítico de la asignatura diseñada para el desarrollo de la autonomía de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior.

En la conformación del programa de la asignatura se investigó desde enero de 2010 hasta mayo de 2012 en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, centro que destaca en la educación superior cubana por su experiencia y resultados meritorios. La investigación recorrió cuatro momentos fundamentales contenidos en la propuesta de Castellanos B, Fernández, LLivina, Arencibia y Hernández (2003): exploratorio, diagnóstico, diseño y evaluación, lo que permitió solución al problema de investigación, al objetivo general, a las interrogantes científicas y a los objetivos específicos.

Para la consecución de los objetivos se empleó el enfoque teórico metodológico dialéctico-materialista. Figuran como métodos teóricos de la investigación el histórico lógico, analítico sintético, inductivo deductivo, sistémico estructural; como métodos empíricos, la encuesta, entrevista y análisis documental; y como métodos estadísticos: la estadística descriptiva, distribución de frecuencias empíricas y distribución de frecuencias mediante la representación estructurada, en forma de tabla, de toda la información recogida.

Como **novedad científica** la investigación propone un programa analítico para asignatura del currículo optativo/electivo de la Educación Superior, con la finalidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje a partir de estrategias de aprendizaje básicas, que se corresponden con cinco direcciones didácticas: planteamiento y consecución de metas, búsqueda y procesamiento de la información, comunicación, planteamiento y solución de problemas, autorregulación del aprendizaje. Se considera, además, la intencionalidad en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje como actitud a desarrollar en los estudiantes.

La **contribución práctica** consiste en:

- Programa de asignatura del currículo optativo/electivo de la Educación Superior, para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Recomendaciones metodológicas al profesor para la impartición de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Selección de textos como medios de enseñanza de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo de la Educación Superior.

El proceso investigativo se devela en la memoria escrita a través del marco teórico; el apartado metodológico; los resultados con la evaluación de la asignatura, las mejoras introducidas; finalmente las conclusiones, recomendaciones y los anexos.

El primer capítulo contiene el marco teórico conceptual, que se dedica a las diversas teorías del aprendizaje y a las principales contribuciones de estas respecto a la autonomía en el aprendizaje; también aparecen los referentes teóricos actuales relacionados con dicha autonomía. Se alude a la autonomía en el aprendizaje en la educación superior como una de las demandas contemporáneas de la formación profesional y al problema de la edad, por la conveniencia de desarrollar la autonomía en el aprendizaje en el nivel universitario; luego se especifica en el caso cubano y en la situación social de desarrollo de los jóvenes. Más adelante, se tratan las características de la asignatura como subsistema de la carrera, que favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y, finalmente, los requerimientos del diseño curricular de la asignatura.

Es en el segundo capítulo donde se presenta la concepción metodológica asumida y el diagnóstico de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.

El capítulo tercero expone los fundamentos de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, presenta el programa, la evaluación que del mismo realizan los evaluadores externos y las mejoras introducidas.

Tras finalizar este último capítulo se muestran las principales conclusiones y recomendaciones de la investigación. Se coloca la bibliografía utilizada y, por último, aparecen los anexos que contienen los modelos de los cuestionarios aplicados, así como tablas con resultados estadísticos y valoraciones cualitativas.

## **1.1 Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: contribuciones y referentes actuales para una aproximación teórica**

### **1.1.1 Principales contribuciones respecto a la autonomía en el aprendizaje en el planteamiento de las teorías sobre el aprendizaje**

Uno de los problemas relacionados con el desarrollo de la autonomía es el desacuerdo que existe en torno al aprendizaje. Trasciende hasta hoy, como expresa Castellanos B. (1999), la riqueza de perspectivas a veces antagónicas y otras complementarias, así como la ausencia de una teoría unificadora acerca del aprendizaje.

Al aprender se adquieren conocimientos, valores, habilidades. Más allá de la memorización de informaciones el aprendizaje implica también comprensión, análisis, valoración, aplicación; de ahí que los disímiles estudios relacionados con un proceso tan complejo como lo es el de aprendizaje, hayan generado la pluralidad de criterios, en muchos casos no consensuados, respecto a este tema.

La enseñanza favorece el aprendizaje, pero entre ambos procesos existe una relación de complementariedad porque, de acuerdo con Castellanos D. y Grueiro (1997), de la manera en que se comprenda el aprendizaje, dependerá cómo se conciba el sentido de la enseñanza. El modo de desarrollar la autonomía depende entonces de la concepción de aprendizaje que se asuma, por lo que es preciso analizar las teorías del humanismo, cognitivismo, enfoque histórico cultural y constructivismo donde la autonomía figura como planteamiento.

El humanismo, que impactó a fines de la década del cincuenta e inicio de los sesenta del pasado siglo, concibe al ser humano como único, irrepetible, activo. El sujeto puede autorregularse, encontrarse a sí mismo y autorrealizarse por lo que es fundamental, según González y Valdés (1994), la autovaloración positiva. El vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo es reconocido por la corriente humanista. Sin embargo, la libertad que propone crea contradicciones entre el hombre y el medio social.

Las ideas del humanismo aplicadas a la educación comprenden al estudiante como un individuo activo que soluciona sus problemas, toma decisiones, determina qué aprender y realiza aprendizajes significativos. Por tanto, el profesor debe estimular las potencialidades de sus alumnos y fomentar la creatividad. Entre profesores y estudiantes ha de primar un clima de empatía, una comunicación eficaz que favorezca la autonomía, el respeto a la subjetividad.

A partir de 1950 se desarrolla el cognitivismo, cuyas estructuraciones, según Cabrera (2011), resultan la epistemología genética de Piaget; la perspectiva instruccional de Bruner; el paradigma del procesamiento de la información, que incluye las teorías y modelos de la dirección del aprendizaje y las teorías de la inteligencia; las ciencias de la cognición y las neurociencias.

Piaget se destaca en el establecimiento de diferentes estadios y subestadios en el desarrollo cognitivo. La equilibración, desde su perspectiva, deviene proceso de autorregulación y se añade, como exponen Coll y Martí (2001), a los tres factores que explican el desarrollo: maduración, experiencia con los objetos y experiencia con las personas. La inteligencia es pensada como adaptación, y según Alonso (2002), esta última definida como equilibrio entre la actuación del organismo sobre su entorno y viceversa, a modo de equilibrio entre asimilación y acomodación. El conocimiento es resultado de un proceso de construcción debido al desarrollo de las estructuras cognitivas y se origina como parte de la interacción entre sujeto y objeto. Una vez más el ser humano adopta un rol activo en el proceso del conocimiento y, por tanto, posee las competencias cognitivas para aprender y dar solución a problemas. Es sobre esas bases que se erigió la metacognición y el desarrollo de la autonomía intelectual.

Posterior a la epistemología genética se desarrolló el aprendizaje por descubrimiento. La teoría, desarrollada por Bruner, concibe que se potencia la capacidad del aprendiz cuando este descubre el contenido antes de su enunciación por parte de quien enseña. El individuo activo se integra a la construcción de conocimientos por lo que la presencia de un profesor o de un compañero más capaz sirven de apoyatura al alumno hasta que logra efectuar por sí mismo determinada acción. Se trata de que los hechos o experiencias que se presentan al sujeto, sean transformados más allá de la información recibida. Ortiz (1996) agrega que el descubrimiento también se caracteriza por la reestructuración o transformación de hechos evidentes, de modo que surjan nuevas ideas para la solución de problemas. Se estimula así el pensamiento simbólico y la creatividad.

Al interior de los modelos y teorías de la dirección del aprendizaje, Ausubel plantea el favorecer un aprendizaje con sentido para el sujeto. Ello garantiza su efectividad, según Valera (2008) en la construcción de la estructura cognitiva mediante los procesos de reconciliación integrativa, subsunción, asimilación, diferenciación progresiva y consolidación. Para que se origine un aprendizaje significativo se precisa la motivación del estudiante, quien vincula el conocimiento nuevo y lo aprendido con anterioridad. Este aprendizaje está condicionado porque al establecerse la relación entre información nueva y saber precedente se produce una transformación tanto en lo recién asimilado como en lo ya conocido por el individuo. Entre las implicaciones instruccionales del aprendizaje verbal significativo Martín y Solé (2001) ubican como instrumentos para la organización jerárquica del conocimiento los organizadores previos, los mapas conceptuales.

Dentro de la Psicología Cognitiva, Santana (2009) precisa que la metacognición despierta especial interés para potenciar la autonomía en el aprendizaje. En tanto, autores como Álvarez, González y García (2007); Álvarez, Rodríguez, Sanz y Fernández (2008) se centran en favorecer el aprendizaje

significativo. La autora de la presente investigación concuerda con Nieves (s/f), en que en muchos casos estas intenciones revelan una fuerte orientación hacia el desempeño competitivo más que hacia la formación integral de los estudiantes.

El enfoque histórico cultural, que permaneció silenciado e ignorado durante algunos años, supuso una nueva visión del proceso de aprendizaje basada, como explica Cabrera (2011), en que solo mediante el conocimiento del otro, de sus modos de actuación y formas de interacción, se puede lograr un conocimiento propio y un desarrollo de las potencialidades en las formas culturalmente establecidas.

La relación enseñanza-aprendizaje-desarrollo en el enfoque histórico cultural está dada porque mediante la enseñanza y la educación el hombre se apropia de la cultura y la experiencia histórico-social de la humanidad. La enseñanza eficaz es la que se adelanta al desarrollo; a su vez, los procesos de aprendizaje conducen el desarrollo y este se convierte en consecuencia de ellos. Entre los conceptos medulares del enfoque histórico cultural se ubica la ley general de la formación y desarrollo cultural que plantea, en criterio de Vygotski (1995), la presencia de dos planos: uno social (interpsíquico) y otro psicológico (intrapíquico) donde aparecen, en ese orden, las funciones en el desarrollo cultural del individuo.

El proceso de tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico se caracteriza por su dinamismo, el flujo es prácticamente continuo en condiciones de interactividad y ante la aparición de nuevas funciones. La interiorización resulta vital si se considera que es la reconstrucción de lo interpsicológico en una operación intrapsicológica, producto de las acciones de los signos. El lenguaje deviene sistema de mediación para la comunicación y materializa las significaciones que se construyen en los planos social e histórico. Vygotski se percató, como plantea Corral (2003), de que en el hombre, la enseñanza impacta el desarrollo y lo desvía en direcciones no determinadas necesariamente por la filogenia, la enseñanza tira del desarrollo, de ahí, que formulara los conceptos de situación social del desarrollo y zona de desarrollo próximo que describen el tránsito de lo externo a lo interno.

Por situación social del desarrollo Vygotski (1996) comprendió la relación que se establece al inicio de cada período de edad entre el individuo y su entorno (fundamentalmente el social) y que es específica e irrepetible para esa edad, constituye el punto de partida para los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad y determina las formas y trayectoria que permiten la adquisición de nuevas propiedades de la personalidad.

Muy vinculado a la Ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, se ubica la zona de desarrollo próximo, que:

No es otra cosa que la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1978, citado en Cubero y Luque, 2001).

Como plantea el propio Vygotski (citado en Cubero y Luque, 2001) el establecimiento del nivel real de desarrollo es indispensable para dar solución a las cuestiones prácticas de la educación y el aprendizaje.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje asume que el aprendizaje humano es esencialmente activo. Cuando el sujeto aprende algo nuevo, incorpora ese saber a sus experiencias anteriores y de esta manera construye conocimientos, logra un aprendizaje significativo. Por tanto, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino fruto de la construcción individual.

Dentro de la concepción constructivista de la educación, Nieves (s/f) expone que es importante considerar el acto didáctico de enseñar a pensar y de enseñar a aprender porque estos mecanismos favorecen el conocimiento individual. El aprendiz llega a tomar conciencia de sus capacidades académicas y puede autorregularse. Coll (2001) sintetiza este criterio al exponer que aprender a aprender significa ser capaces de realizar aprendizajes significativos en contextos disímiles. La labor del profesor dentro del constructivismo es la de mediador que promueve intencionalmente la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. A su vez, el constructivismo se encuentra estrechamente asociado al desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

En la contemporaneidad, esta perspectiva y la cognitivista tienden a erigirse como principales basamentos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza de estrategias. Prueba de ello lo constituyen las palabras de Díaz (2010), quien precisa que si hoy existe una cercanía como nunca antes al objetivo de que los estudiantes se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados es gracias al cognitivismo y al constructivismo. Sin embargo, las ventajas de esas teorías no son asentidas unánimemente.

La diversidad de criterios respecto al aprendizaje y, en particular, respecto al desarrollo de la autonomía ha dado lugar tanto a la aplicación predominante de los principios de una de las teorías, sea humanismo, cognitivismo, enfoque histórico cultural o constructivismo como a la hibridación de los postulados que defienden cada una de ellas. Por eso, más allá de la defensa a ultranza de determinada postura es válido el reconocimiento de sus deficiencias y aportes, perceptibles en muchos casos en las prácticas educativas actuales.

### **1.1.2 Referentes teóricos actuales en torno a la autonomía en el aprendizaje**

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje posibilita el tránsito entre las formas tradicionales de enfrentarse al conocimiento y las nuevas competencias del aprendiz con la finalidad de asumir los retos que le impone la época. Ante la variedad de configuraciones acerca de cómo asumir el aprendizaje, es preciso que cualquier solución o alternativa para fomentar la autonomía adopte una posición teórico-metodológica coherente, ajustada a las características del contexto.

Basadas en el enfoque histórico cultural, Castellanos D. y Grueiro (1997) establecen las características del aprendizaje con las cuales coincide esta investigación: aprender es un proceso permanente; mediante el proceso de aprendizaje se construyen conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia y se forman valores; aprender es un proceso participativo, colaborativo e interactivo; el aprendizaje cristaliza la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal, es un proceso activo de reconstrucción de conocimientos y descubrimiento personal. De acuerdo a su nivel de cercanía a la concepción de aprendizaje desde el enfoque histórico cultural, la autora considerará como definición de aprendizaje humano la siguiente:

Proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad. (Castellanos D., Castellanos B., Llivina y Silverio, 2001, p. 30)

En el trasfondo de estas ideas subyacen tanto la ley genética del desarrollo como la zona de desarrollo próximo. Además, están implícitos los pilares de la educación para el siglo XXI establecidos por el informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La educación en Cuba toma partido por “una psicología histórico cultural de esencia humanista basada en el materialismo dialéctico y particularmente en las ideas de Vygotski y sus seguidores”. (López, Esteva, Rosés, Chávez, Valera y Ruiz, 2002, p. 51) La autora de la investigación concuerda con los postulados del enfoque histórico cultural para el desarrollo de la autonomía, debido a que este enfoque, además de propiciar el autodesarrollo, la autoeducación, una formación más plena de la personalidad, fomenta valores de acuerdo con los principios de la sociedad cubana, reconoce debidamente el rol del profesor, familiares y coetáneos en el proceso de aprendizaje.

Para denominar el reajuste que requiere el aprendizaje a tono con las actuales demandas, se han acuñado expresiones como: autoaprendizaje, autoeducación, autodirección, metacognición, aprendizaje autogestionado, aprendizaje autorregulado, aprendizaje andragógico, aprendizaje

planificado, aprendizaje autoorganizado y aprendizaje autónomo. Es este último término el que adopta la presente investigación debido a que abarca un sentido más amplio y es uno de los más recurrentes entre los teóricos y bibliografía consultados.

Ruiz de Zarobe (1998) concibe la autonomía en el aprendizaje como el modo en que los sujetos gestionan por sí mismos el aprendizaje con respecto a un objetivo, la capacidad de la persona de asumir y construir su propio aprendizaje. Otros conceptos como los de Manrique (2004), Mora (1994), Ruiz (2000) enfatizan en el protagonismo de las estrategias de aprendizaje del alumno para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y en la capacidad de autorregulación. El aprendizaje autónomo, según Castellanos D. y Grueiro (1997), es el que posee los conceptos, habilidades y actitudes para realizar aprendizajes permanentes e independientes a lo largo de toda su vida. Además, refleja en su aprendizaje las determinaciones y aspiraciones de su medio y de la cultura, plasmadas en un determinado proyecto curricular y educativo.

Por su nivel de actualidad y correspondencia con los intereses de la presente investigación, se empleará la definición siguiente: “autonomía en el aprendizaje significa que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica de aprendizaje, utilizándolos intencionalmente” (Cabrera, 2009b, p. 9).

Dicha autonomía, subrayan Cabrera (2009), Manrique (2004) y Ruiz (2000), se expresa en aprender a aprender, que según Díaz (2010) implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el proceso de aprendizaje mediante estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

Por lo general el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje se asocia a la utilización de estrategias de aprendizaje según lo requieran las diferentes demandas. Sin embargo, una lectura de las definiciones sobre estrategias de aprendizaje evidencia falta de consenso entre autores como Díaz y Hernández (1998); Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1998); Naour y Orello (citado en Cabrera 2009); Nisbet y Shucksmith (citado en Santana, 2009), quienes indistintamente las consideran procedimientos, procesos, plan y secuencias respectivamente. En lo que sí coinciden es que su empleo contribuye a la solución de problemas; a la realización exitosa de tareas; a facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Esta investigación retoma la definición de Monereo *et al.* (1998), acerca de que las estrategias de aprendizaje constituyen:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una

determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (p. 27)

Se aprecia entre líneas de esa definición la necesidad de un sistema de regulación para el correcto empleo de las estrategias de aprendizaje, como plantean Monereo *et al.* (1998), los alumnos se conducen estratégicamente cuando evidencian la articulación entre tres tipos de conocimientos: 1) conceptual o declarativo, basado en el conocimiento que el estudiante posee acerca de qué son las estrategias de aprendizaje, para qué sirven, cuáles son sus tipos, cómo ponerlas en práctica; 2) procedimental, que conlleva a la aplicación del conocimiento declarativo y se traduce en saber hacer; 3) estratégico o condicional, que indica en qué situaciones es acertado el uso de cada procedimiento, la manera de utilización de estos y sus bondades.

Identificar el nivel de autonomía en el aprendizaje de un individuo no es tarea fácil. Sin embargo; el profesor puede valerse de la apreciación de los tres tipos de conocimientos referidos cuando los estudiantes aplican las diferentes estrategias. Precisamente, en esta investigación se propone un conjunto de estrategias de aprendizaje agrupadas en cinco direcciones didácticas básicas, según la sistematización de Cabrera (2009c): Planteamiento y consecución de metas por parte del alumno, búsqueda y procesamiento de información, comunicación, planteamiento y solución de problemas, autorregulación del aprendizaje. Dichas direcciones se corresponden con el nivel de los estudiantes y con las necesidades actuales de la educación superior cubana.

El planteamiento y consecución de metas por parte del alumno, de acuerdo con Cabrera (2009) incluye como estrategias:

- Identificar metas de aprendizaje propuestas, asumirlas o reorientarlas para que adquieran significación para el estudiante, incluyendo metas individuales y colectivas.
- Identificar condiciones físicas y ambientales para el estudio (tiempo que dispone, horarios de estudio, recursos o materiales con los que cuenta, variables ambientales).
- Analizar condiciones de la tarea: complejidad de las actividades, secuencia a seguir, tipo de actividad, condiciones esperadas como resultado.
- Seleccionar las estrategias más convenientes para abordar el estudio: se refieren a cómo enfrentar la lectura, análisis e interpretación de información, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, habilidades de comunicación e interacción para un aprendizaje.

La búsqueda y procesamiento de información requiere de:

- Estrategias para determinar lo esencial de un contenido. Pueden emplearse los resúmenes, elaboración de notas y apuntes de fuentes escritas y verbales, elaboración imaginaria,

elaboración de esquemas, mapas conceptuales, uso estratégico de la progresión temática, empleo de macrorreglas para la condensación de la información y elaboración de preguntas acerca del contenido.

- Estrategias para la consulta y comprensión de textos bibliográficos. El profesor puede auxiliarse de orientar estrategias para: a) utilizar los diferentes tipos de lectura para que aprendan a leer según las demandas y circunstancias; b) activar los conocimientos previos con respecto al tema a leer, de forma no estructurada a través de preguntas que indaguen sobre los conocimientos acerca del tema o de forma estructurada solicitando que establezcan asociaciones en torno a determinadas palabras; c) desarrollar el vocabulario a través de la elaboración de glosarios, el empleo de vocabulario científico aprendido y ofrecer instrucciones directas con respecto a palabras claves.
- Estrategias para la elaboración de notas. Se puede desarrollar mediante actividades como consulta a profesores, a otros especialistas en el tema, a través de la asistencia a eventos científicos, con el uso de las tecnologías de la información y la educación. A ello se unen las fichas bibliográficas y de contenido, los apuntes de información oral que el alumno recibe en clases.

Por otra parte la comunicación deben basarse en:

- Resolver problemas en conjunto, a través de la integración a un grupo aportando ideas, opiniones y llevando productos solicitados.
- Compartir con sus compañeros las búsquedas realizadas, los resultados alcanzados.
- La elaboración de comunicaciones científicas como artículos, ponencias, monografías.

Para el planteamiento y solución de problemas resultan útiles las estrategias siguientes:

- Estrategias para solución de problemas.
- Estrategias para el desarrollo del pensamiento sistémico.
- Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico: Implica el desarrollo de habilidades de toma de decisiones para solucionar problemas y aplicación de la lógica, con respecto a la información.
- Estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo: La búsqueda de alternativas de los estudiantes a los problemas que se le presentan se promueve a través de comparaciones cercanas y remotas, la lluvia de ideas, el análisis de supuestos, la delimitación de problemas y la búsqueda de nuevos puntos de entrada para resolver un problema.

Finalmente, para la autorregulación del aprendizaje es preciso la implementación de:

- Estrategias de autoevaluación del estudiante para determinar el nivel de logro (revisión continua de los avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de aprendizaje, así como la generación de alternativas de solución y previsión), y la efectividad de las estrategias utilizadas (evaluación de las tareas o actividades realizadas y de las estrategias empleadas).
- Estrategias para la motivación profesional a través de acciones que refuercen la autoconfianza, la capacidad para el diagnóstico de fortalezas, debilidades y posibilidades para superar dificultades en el proceso de aprendizaje, que orienten hacia la proyección futura en la profesión.

Acentúan Monereo, Pozo y Castelló (2001) que cada institución educativa debe disponer bajo qué formato organizativo serán enseñadas las estrategias de aprendizaje y citan como variantes: asignatura independiente, grupos de refuerzo a los que pueden integrarse opcionalmente los estudiantes que afronten dificultades en el aprendizaje, sesiones de tutoría y la enseñanza de estrategias integradas o infundadas en las asignaturas curriculares. Aunque estos autores se declaran partidarios de la última posibilidad esclarecen que todas pueden presentar ventajas y limitaciones, pues en la práctica educativa coexisten con diferentes niveles de éxito. A consideración de la investigadora, la elección de una u otra modalidad dependerá de las condiciones de cada institución y de las demandas de la sociedad hacia las universidades.

## **1.2 El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como demanda de la educación superior contemporánea y su concreción en la universidad cubana actual**

### **1.2.1 La demanda del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la formación profesional en la educación superior contemporánea**

La universidad, tradicionalmente, ha devenido una de las instituciones más asidas al pasado y resistentes a las transformaciones. Valoran los especialistas, que en el quehacer educativo una innovación tarda alrededor de 15 años para materializarse e incluso períodos de tres o cuatro décadas. Inmersa en una época de constante renovación tecnológica, abundancia de información, acelerada caducidad de los conocimientos, cambios en el sector laboral e inestabilidad económica, la universidad debe considerar y aplicar alternativas que la sitúen en equilibrio con las exigencias del momento histórico. Como explica González (2005), la pertinencia implica que la universidad no se abstraiga de la realidad en la que funciona y hoy lo pertinente incluye el aprendizaje permanente, para toda la vida.

Respecto a la significación de las universidades, Tünnermann (1996) subraya que constituyen la columna vertebral del sistema científico-tecnológico, reúnen la mayor parte de la actividad científica de la región en que se ubiquen y promueven el desarrollo científico-técnico; por lo que, en criterio de este autor, resultan las encargadas de introducir a la humanidad en la civilización científica contemporánea. Aunque todos los niveles educativos han de comprometerse con la promoción de un aprendizaje más

autónomo, es en el egresado universitario en quien cifra la sociedad sus esperanzas de preservación de la cultura, progreso y transformación.

A escala internacional mantiene vigencia lo expresado en la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998). Este nivel enfrenta los retos que imponen las dificultades de la financiación; la igualdad de condiciones de acceso a los estudios; una capacitación más eficiente del personal; la formación basada en las competencias; mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios; la pertinencia de los planes de estudios; el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces; así como los retos que imponen las tecnologías.

La universidad actual se caracteriza por la redefinición de los saberes, la formación integral, pérdida de la autonomía y exclusividad. Se acorta el período de estudio de algunas carreras y cuentan con salidas intermedias. De acuerdo con González (2005), la educación superior contemporánea también tiende a la masificación, la diversificación, las restricciones financieras y la internacionalización.

Al contextualizar la educación, los retos planteados perviven con una economía signada, como expresa Salas (2005), por la mundialización del neoliberalismo; el capitalismo transgrede fronteras mediante la eliminación de barreras arancelarias, la realización de transacciones transnacionales y la apertura de los mercados de libre comercio. Mientras, los avances tecnológicos de la sociedad de la información conducen a las puertas de la denominada aldea global. En los diferentes países se patentizan las desigualdades de acceso a los recursos tecnológicos y a los conocimientos que se generan, así como de ingreso a la educación superior en pregrado y postgrado. La industria cultural, favorecida por las actuales condiciones, provoca que la cultura de los más favorecidos suplante la de los desaventajados.

La pertinencia de potenciar la autonomía en el aprendizaje en el nivel universitario ha suscitado cuestionamientos divergentes entre varios autores. Según Pérez (s/f), la capacidad de aprendizaje autónomo debe estar "instalada" en los estudiantes a partir de los 15 o 16 años, pues su desarrollo ha de iniciarse en la edad más temprana posible: el preescolar. Nisbert y Shuckmish (citado en Santana, 2009) afirman que la asignatura Aprender a aprender se imparte demasiado tarde, cuando a la edad de 16 o 18 años los alumnos ya han formado sus hábitos de estudio.

Esta investigación reconoce la validez de los criterios anteriores, pero sin considerar que sea demasiado tarde fomentar el aprender a aprender en el nivel universitario. Como explican Fernández y Wompner (2007), en el caso de la educación técnica media o superior el método de aprender a aprender resulta aún más útil, debido a que en esos niveles la obsolescencia de los conocimientos se produce más rápido que en la etapa escolar.

El logro de la autonomía en el aprendizaje se convierte en un valioso recurso y deviene respuesta de la educación superior a las actuales exigencias de la sociedad; razonamiento que comparten autores como Álvarez, González y García (2005); Álvarez, Rodríguez, Sanz y Fernández (2008); Cabrera (2009); De Luca (2009); Fernández y Wompner (2007); González (2005); Manrique (2004); Martín (2010); Román (2005); Rué (2009); Ruiz (1999); Tünnermann (1996). Subrayan Pozo y Monereo (1999) la dificultad de encontrar hoy en día alguna reflexión sobre la educación, sea básica o universitaria, hecha desde un planteamiento filosófico, pedagógico, profesional o laboral, político que no afirme que esta debe lograr que los alumnos adopten una autonomía académica en ascenso para la consecución de un aprendizaje permanente.

Para el desarrollo de la autonomía, Mora (1994) insiste en la necesidad de que los profesores modifiquen sus programaciones docentes, así como las actividades didácticas necesarias para ese fin. Al respecto, Cabrera (2009) asevera que los profesores deben hacer uso de estrategias didácticas que propicien la adquisición de conocimientos estructurados que contribuyan a aprender a aprender, y colaborar para el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo, toda vez que se han configurado como estrategias de aprendizaje y sistemas de autorregulación.

De esta forma, el cambio no solo opera en la manera de aprender de los estudiantes: también ha de producirse en los docentes. La universidad y los profesores en este nivel, como plantea Toro (2004), deben crear un ambiente fértil en el cual el estudiante, de manera autónoma, estudie, cree, integre y aplique. El aula tendrá que diseñarse como espacio relacional (González, 2009) donde, según Nieves (2006), se ofrezcan ayudas pedagógicas que desde una didáctica de la intersubjetividad estimule y desarrolle la participación del alumno como sujeto autorregulado, autónomo y agente activo de su proceso de aprendizaje. Transformaciones que dependerán, según Ruiz (1999), de una renovación curricular donde se consideren las capacidades de aprender a aprender, a tomar decisiones y de resolución de problemas integrados a los valores morales y a la ética.

Indiscutiblemente, como subraya Escobar (s/f), en los últimos años se ha reanudado el interés por aprender a aprender, se han compartido los resultados de experiencias prácticas aplicadas en diferentes latitudes y cada día asciende la cifra de partidarios del aprendizaje autónomo. No obstante es preciso tener en cuenta que todavía existen escépticos sobre los resultados y la generalización del fomento de esta capacidad. Algunos profesores se aferran al pasado y quieren atesorar el conocimiento. No conciben que los estudiantes accedan a disímiles fuentes proveedoras de informaciones, por lo que hoy es necesario orientar cómo aprender.

Dentro de las aptitudes más valoradas de un profesional en la actualidad González y Wagenaar (citado en Álvarez, Rodríguez, Sanz y Fernández, 2008) refieren: capacidad de análisis y síntesis, capacidad

de aprender, resolución de problemas, aplicación de los conocimientos a la práctica, adaptación a nuevas situaciones, preocupación por la calidad, habilidad de gestión de la información, habilidad para laborar de forma autónoma, trabajo en equipo, capacidad para organizar y planificar.

A su vez, la Conferencia Mundial sobre Las exigencias del mundo del trabajo (1998) precisó que los egresados universitarios deben cumplir las expectativas siguientes: flexibilidad, capacidad de innovación, creatividad, capacidad de enfrentamiento a la incertidumbre, interés y preparación respecto al aprendizaje durante toda la vida, sensibilidad social y capacidad de comunicación, disposición a asumir responsabilidades, capacidad para laborar en colectivo, preparación para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de las diversas culturas, que sean polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesan distintas disciplinas y que posean nociones en campos del conocimiento como las nuevas tecnologías.

Pese a que a nivel mundial se han implementado diversos programas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, todavía el aprender a aprender no logra insertarse con todo el éxito que requiere a la formación universitaria en la cotidianidad, aunque Fernández y Wompner (2007) destacan los resultados positivos de la estrategia Aprender haciendo o Aprender a aprender en el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), de Chile. A juicio de estos últimos autores, son las instituciones privadas las que más facilitan las estrategias de aprendizaje al disponer de mayores recursos económicos, pero la socialización de esas experiencias no alcanza los niveles de difusión necesarios.

### **1.2.2 Desarrollo de la autonomía en la universidad cubana actual: alternativa desde el currículo optativo/electivo**

La influencia del contexto mundial repercute en la realidad cubana y conlleva la adopción de alternativas que posibiliten un balance con las demandas de la época. En el caso de la Educación Superior en Cuba, la necesidad de fomentar la autonomía en el aprendizaje se sustenta además, de acuerdo con el Reglamento Docente Metodológico (2007) y Horrutinier (2006), en el propósito de formar integralmente a los futuros profesionales. El modelo de formación del profesional es el de perfil amplio y las carreras ofrecen respuesta a las necesidades sociales.

Actualmente, la educación superior encara la masificación como uno de sus principales desafíos y defiende la premisa de mantener la calidad. La formación se centra en los valores y en el fortalecimiento del trabajo político-ideológico. También constituye objetivo la preservación de la cultura y la adopción de una postura científica, tecnológica y humanística.

Con la introducción de los planes de estudio D, Horrutinier (2006) destaca que se logra una respuesta más integral a las condiciones que enfrenta el país puesto están encaminados a la universalización de la educación superior, al incremento de las exportaciones de valor agregado como parte de las

producciones intelectuales, a la necesidad de priorizar perfiles vinculados al desarrollo económico actual y prospectivo del país, a la actividad de los servicios que destaca como fuente fundamental para asegurar el empleo, a la informatización de la sociedad que transforma la vida socioeconómica, a la detección de insuficiencias en los estudios acerca de la calidad de los graduados universitarios, y a los cambios que acontecen como resultado de la educación superior en el plano internacional.

El propio Horrutinier (2006) subraya que el plan D se propone el logro del fortalecimiento de la formación básica desde el modelo de amplio perfil, la duración de los estudios y las salidas intermedias, la reducción de la presencialidad para favorecer el autoaprendizaje y la autopreparación, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, la consolidación de la formación humanística.

Para los autores cubanos González y Ramírez (2010), los proyectos curriculares tienen el reto de lograr que los estudiantes aprendan a aprender debido a las insuficiencias que se acumulan en el aprendizaje de un nivel a otro, la limitada formación de destrezas para la estimulación del desarrollo intelectual y, además, al privilegio de enseñanza de habilidades para lograr adaptarse al medio, más que para aprender a transformar el medio.

Estudios realizados por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (citado en Padrón, 2012), con el propósito de constatar el nivel de desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes que arriban a la universidad, demostraron que estas estrategias no se forman como producto de la propia realización del estudio durante los años de enseñanza general y media superior. Las investigaciones probaron además que los estudiantes no poseían los métodos adecuados para extraer toda la información que le proporcionan los diferentes componentes de la estructura del libro; no utilizaban procedimientos adecuados de análisis del contenido de la información y, por tanto, no sabían extraer lo esencial ni diferenciarlo correctamente de los elementos secundarios, razón por la que no llegan a comprender la lógica de las ideas que transmite el autor. Se demuestra así que aprender a estudiar, como expresa Padrón (2012), no se logra con la mera ejercitación del estudio y que es preciso instrumentar vías de formación integral conscientemente dirigidas a su formación.

La importancia de desarrollar la autonomía en el aprendizaje en estudiantes universitarios es incuestionable, máxime en aquellos que inician sus estudios en la Educación Superior. Hernández (s/f) esgrime como razones la tendencia a la masificación que genera modelos educativos presenciales, semipresenciales, a distancia y exigen la habilidad de autoestudio; mientras la cantidad y heterogeneidad de tareas académicas, laborales, deportivas, recreativas, políticas demandan una adecuada planificación del tiempo. El curso regular diurno, como estipula el Reglamento de Organización Docente del Ministerio de Educación Superior (2010), se concibe básicamente para

egresados de los institutos preuniversitarios que dedican la mayor parte de su tiempo a la formación profesional.

El tránsito de la enseñanza media superior a la universidad coincide con el inicio de la etapa de juventud. Explican Cabrera (2012) y Domínguez (2003), que es en esta etapa cuando surge como neoformación central la concepción del mundo, que da paso a una fuerte necesidad de autodeterminación y del pensamiento conceptual teórico. La estabilización de la autovaloración se produce entre las nuevas formaciones parciales de la etapa entre las que también destacan, según Cabrera (2012), la estabilización de la autovaloración y de los sentimientos; además las normas y valores se avienen más con la concepción del mundo que se está formando y la motivación profesional configura intereses cognoscitivos y profesionales e interviene en la autodeterminación del comportamiento, de manera que la infraestructura cognitiva está comprometida con la profesión.

Es en la etapa juvenil, como aseveran Nieves, Otero y Molerio (2006), cuando se producen transformaciones en la madurez y eficiencia personal, que más allá de la espontaneidad, se rigen por la intencionalidad; la autonomía concierne a un nivel de desarrollo de la personalidad que presupone una madurez en la intencionalidad del sujeto, tanto en su formación personal como profesional, capaz de trascender de la educación a la autoeducación.

Los diferentes niveles de expresión de las neoformaciones se perciben a través de indicadores valorativos y conductuales. Por lo general, los jóvenes que presentan un bajo nivel de desarrollo no tardan en afrontar dificultades en el plano docente y personal: disminuye el rendimiento académico y la motivación profesional, se aprecia poco vínculo afectivo con los contenidos de la especialidad. Como alternativa deciden cambiarse de carrera o abandonar definitivamente los estudios; pero en las universidades cubanas el trabajo con el estudiante constituye una premisa para lograr la permanencia y el egreso de jóvenes integrales.

Desde el curso 2007-2008 se instituyó en varias carreras de las universidades cubanas el curso introductorio para estudiantes de nuevo ingreso, a fin de lograr una nivelación en diferentes asignaturas, atenuar el impacto de la familiarización con el nuevo medio y mantener los índices de permanencia. De ahí, que una de las asignaturas comunes para las diferentes carreras resultara Aprender a aprender. A nivel de pregrado, se reconocen las irregularidades que ha acarreado la implementación de esta materia.

Entre las acciones emprendidas en Cuba para favorecer la capacidad de aprender a aprender, figuran el programa para profesores: *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad cubana: guía de estudio*, de los autores Hernández y Mazarío (2008) y la asignatura Aprender a aprender, que ha sido

impartida por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior en el nivel de postgrado.

Como argumenta Hernández (s/f), el proceso de formación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en la educación superior se ha visto condicionado por el pobre conocimiento que sobre esta temática y las características de su enseñanza, poseen los profesores universitarios. Estas condiciones limitan la enseñanza de estrategias infundadas o integradas al currículo, por lo que la autora de la presente investigación considera que en el caso de la universidad cubana una asignatura específica es la alternativa fundamental para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en estudiantes que ingresan a la educación superior en el curso regular diurno.

### **1.3 El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica del currículo optativo/electivo: referentes teórico-metodológicos para su diseño curricular.**

#### **1.3.1 La asignatura como subsistema de la carrera: precisiones desde el currículo optativo/electivo**

La asignatura, como modo tradicional del plan de estudios, posibilita la formación del estudiante, según Hernández (2004). En ella, Silvestre y Zilberstein (2004) plantean que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje porque garantiza en mayor o menor grado la adquisición de conocimientos, nociones, leyes, teorías, normas de comportamiento, valores, estrategias de aprendizaje y la experiencia socio-histórica de generaciones precedentes.

Dentro del sistema de la carrera, la asignatura se interrelaciona con diferentes componentes. Y esa integración debe contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Álvarez C. (1999) define la carrera como proceso docente. En tanto, Hernández (2004) la concibe como “currículo de formación profesional en el plano procesual práctico” (p.104); pero en lo que sí convergen los autores es en que mediante la carrera se garantiza el proceso de formación profesional. Para acometer esta misión y además contribuir a la integración de los profesores al perfeccionamiento pedagógico, la sistematicidad, explica Horrutinier (2006), se produce entre carrera, asignatura, tema (o unidad de estudio), clase y tarea docente.

A la vez, entre la carrera y la asignatura se ubican otros dos subsistemas: el año académico, que según Addine, González, Batista, Pla, Laffita, Quintero, Benito, Silverio, Castillo, Fuxá, Jiménez (2000); Hernández (2004); Horrutinier (2006) y Vargas (1997), estructura la carrera horizontalmente; y la disciplina, que cumple la misma función pero en un sentido vertical. De acuerdo con Álvarez C. (1998) el sistema se garantiza como producto de los nexos y relaciones entre sus elementos constituyentes, en el que cada uno desempeña un papel (función) en dependencia del lugar que ocupa en el todo. El enfoque sistémico resulta vital cuando se define asignatura, pues los diferentes autores toman en

cuenta, por lo general, este aspecto en sus conceptos del término. La presente investigación se adscribe al criterio de Álvarez C. (1999) para quien la asignatura:

Es aquel proceso docente que posibilita que el estudiante caracterice una parte de la realidad objetiva, que resuelva los problemas inherentes a ese objeto en un plano teórico, que tiene un objetivo cuya habilidad es compleja y de un orden de sistematicidad también complejo y que integra en un sistema de operaciones aquellas que aparecerán como habilidades a nivel de tema (p. 116).

A la organización curricular por asignaturas también se le han señalado deficiencias como la atomización de los contenidos; el escaso vínculo con la realidad; la repetición de informaciones, muchas de ellas contradictorias y producto de la subjetividad y la pasividad por parte del alumno. Pero su frecuente utilización, según Addine *et al.* (2000), obedece a que constituye una vía más fácil para el control administrativo.

Pozo, Monereo y Castelló (2001) critican, en cierta medida, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde asignaturas creadas para ese fin. Su escepticismo se basa en que la enseñanza de estrategias y habilidades, separada de las materias del currículo, difícilmente contribuirá luego a una adecuada aplicación de las estrategias y habilidades en el resto de las asignaturas. Sin embargo, a juicio de la autora de la presente investigación, una asignatura para que los estudiantes aprendan a aprender cumple como funciones esenciales: 1) el desarrollo de un aprendizaje cada vez más activo en los estudiantes, 2) posibilitar la interrelación con otras asignaturas a partir del empleo de estrategias de aprendizaje y 3) constituir un modelo para el resto de las materias que se impartan en la carrera acerca de cómo lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor efectividad.

Mediante la interdisciplinariedad, según Sálamo y Addine (2007) se evidencian los nexos entre las asignaturas y cómo los fenómenos no existen por separado. Esta resulta esencial, en criterio de Álvarez C. (1999), porque los planes de estudio deben reunir tanto asignaturas integradoras (destinadas al estudio del objeto en la realidad social y en el cual el estudiante trabaje y desarrolle sus investigaciones), como derivadoras (que analicen los objetos y profundicen en su esencia).

Álvarez C. (1999) clasifica las asignaturas de acuerdo con su acercamiento al objeto del egresado, a la vida en: generales (aquellas dirigidas a la formación de cualquier tipo de egresado), básicas (las que sin pertenecer a la propia actividad del egresado, le aportan habilidades que se convierten en herramientas o medios imprescindibles para el futuro), básicas específicas (son la esencia misma de la actuación del egresado), y de la actividad del egresado (las propias de la actividad del egresado, propician que el alumno aprenda lo que hará cuando culmine sus estudios).

Explica Horrutinier (2006) que una de las cualidades de los planes de estudio D, es la presencia de tres niveles de prioridad en la determinación de los contenidos del plan de estudio, ellos son: estatales (constituyen el contenido fundamental de la carrera, se precisan por las comisiones nacionales de carrera y son de obligatorio cumplimiento para todas las universidades donde se imparta la carrera); propios (son precisados por cada universidad y de obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes que allí cursen la carrera) y optativos/electivos (precisados igualmente por cada universidad, se ofertan a los estudiantes para su elección y no son de obligatorio cumplimiento).

El Reglamento Docente Metodológico (2007), de acuerdo con los contenidos a escoger por cada estudiante a partir de las ofertas de la institución refiere: 1) asignaturas optativas, las incluidas en el plan de estudio y de entre las cuales el alumno selecciona una cantidad determinada para cursar de forma obligatoria; y 2) electivas, aquellas que el alumno elige en dependencia de sus gustos e intereses personales, a partir de ofertas, que incluso pueden provenir de otras carreras. Las clasificaciones de Álvarez C. y del Reglamento Docente Metodológico no entran en contradicción, sino que se complementan. Se considera en esta investigación que una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje debe ser de tipo optativa y/o electiva para que el alumno la curse a partir de sus necesidades e intereses, como vía para completar su formación.

La labor del profesor al ofertar la asignatura resulta fundamental para que los estudiantes se motiven, comprendan los objetivos y tengan plena convicción de la necesidad de cursarla. Debe tomarse en cuenta además el criterio de Hernández y Mazarío (2009), quienes plantean que al impartir cualquier tipo de asignatura es preciso un diagnóstico inicial en el que el profesor no solo centre su atención en lo que sus alumnos conocen producto de los cursos precedentes; sino también en los propósitos y expectativas con la nueva materia. El diagnóstico debe efectuarse durante diferentes momentos para constatar dificultades y avances.

De acuerdo con su cuota de presencialidad las asignaturas también se clasifican en: presencial (con una fuerte representación en el curso regular diurno de las diferentes universidades, pues implica una carga semanal mayor debido a la presencia de los estudiantes a tiempo completo); y semipresencial (más vinculada a la continuidad de estudios y con una carga docente menor). Para la planificación del tiempo en las asignaturas, expresa Álvarez C. (1999), se establece una correlación entre el volumen total de tiempo de las asignaturas contra las horas totales del plan.

Los programas de asignaturas se adecuan a las exigencias del contexto. Como explica Horrutinier (2006), hoy es una tendencia la disminución de los niveles de presencialidad en el curso regular diurno. No hay que descontar la carga académica del estudiante, sino reducir las horas de clase y replantearse

nuevos métodos centrados en el autoaprendizaje, la autoeducación; se precisa enseñar a partir de las invariantes del contenido.

La impartición de asignaturas aisladas, divorciadas por completo del resto de las materias y del contexto; influye negativamente en el funcionamiento del sistema y por supuesto, en los estudiantes. González (2006) argumenta que entre las asignaturas deben establecerse interrelaciones que conlleven aprehenderlas como un todo, y no que se anule la coherencia interna de la disciplina a la que pertenecen. En función de favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, las diferentes asignaturas del año académico deben tributar al desarrollo de la autonomía, porque una asignatura para aprender a aprender, aunque se haya concebido y aplicado con calidad, está condenada al fracaso si el resto no exige más allá de la reproducción mecánica de los contenidos.

### **1.3.2 Acercamiento teórico al diseño curricular de una asignatura**

La categoría diseño curricular ha sido objeto de múltiples interpretaciones y definiciones. De ahí, la existencia de algunos criterios erróneos acerca de lo que ello implica. Una de las equivocaciones más frecuentes, expone Addine *et al.* (2000), es la de atribuirle a currículo y diseño curricular el mismo significado. Según González (1994) y Mesa (2003) el diseño curricular es un proceso derivado de la estructuración del currículo. Addine *et al.* (2000) lo califica como una dimensión de este. Mientras, Álvarez R. (1997) expresa que el diseño curricular es el currículo pensado y constituye un plan concebido que refleja el enfoque educativo que se desea. La presente investigación retoma el concepto de Álvarez C. (2000), para quien:

El diseño curricular se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículum, hacia la solución de problemas detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los alumnos, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo (p.6).

Como explica Addine *et al.* (2000), el currículo permite entrever tres dimensiones fundamentales: diseño, desarrollo y evaluación curricular; y dentro de las tareas del diseño curricular se encuentran: diagnóstico de problemas y necesidades, modelación del currículum, estructuración curricular, organización para la puesta en práctica, diseño de la evaluación curricular.

Entre los presupuestos para los currículos actuales en la Educación Superior se considera la propuesta de González (2006) en cuanto a la necesaria contextualización del currículo, que se traduce en atender a las circunstancias que enfrenta el individuo en la actualidad; la integración, comprendida como la búsqueda de interconexiones entre los contenidos curriculares; la flexibilidad; la formación en

competencias como la autogestión del conocimiento y actitudes y valores; la formación en tecnologías. Aspectos a los que se debe prestar especial atención en el diseño y la renovación curricular.

Para el diseño de una asignatura también es preciso considerar que los componentes de la asignatura se corresponden con los de la didáctica, si se toma en cuenta la relación de complementariedad que existe entre didáctica y currículo; Bolívar (citado en Cabrera, 2007) expresa que los problemas de ambos se solapan. Gimeno (citado en Moreno, 1998) presenta la teoría del currículo como sinónimo de modelo didáctico. De esta manera, expone Moreno, los componentes de la teoría curricular no son otros que los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, medios, recursos y evaluación. Los componentes figuran, por tanto, dentro del programa de asignatura.

Se entiende por programa, según Pérez, (citado en Cabrera, 2007) un plan sistemático de intervención, específica e intencionalmente elaborado, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica; se caracteriza por la complejidad, dificultad, duración, procesualidad, mantenimiento y transferencia. Existen tres tipos de programas docentes, que González (1994) clasifica en: sintéticos (se realizan a nivel de plan de estudios, solo se consignan los objetivos y los contenidos generales); analíticos (referidos a los contenidos y actividades concretas que han de realizarse en las distintas unidades organizativas); y guías (referidos a la planificación, el docente elabora los contenidos a abordar, las tareas a realizar y las formas de control de cada actividad lectiva).

En el caso de las asignaturas, Hernández (2004) y el Reglamento Docente Metodológico (2007) especifican que se utiliza el programa analítico: documento que, según Álvarez C. (1998), se deriva de la disciplina a fin de precisar el desarrollo del proceso docente durante el período. Establece los temas por unidades con objetivos, contenidos y la evaluación parcial.

El programa de la asignatura consta de los distintos componentes de la didáctica, pero algunos autores difieren acerca de los componentes a incluir. Álvarez C. (1999), precisa la inserción de: problema, objeto, objetivo, contenidos, métodos, medios, formas, resultado; y sus leyes. Mientras, Álvarez R. (1997); Ruiz (1996) y Vargas (1997) coinciden en estos elementos, mas no se refieren a resultados; sino a evaluación. Horrutinier (2006) expresa que los problemas con los que se enfrentará el egresado pueden ser completamente distintos a los que sirvieron de base para el diseño curricular. Incluso, el propio Álvarez C. (1999) —partidario de la presencia del problema— reconoce la tendencia de algunos autores a no considerar pertinente este aspecto, y él mismo cataloga problema y objeto como “menos trascendentes”, cuando de asignatura se trata.

El Reglamento Docente Metodológico (2007), establece que los programas analíticos de las asignaturas deben contener:

- Datos generales (nombre de la asignatura, de la disciplina y de la carrera; su ubicación en el plan de estudio; fondo de tiempo total y por formas organizativas y tipología de clases).
- La relación de temas, definiéndose para cada uno: los objetivos, el contenido, la cantidad de horas y su distribución por formas organizativas y tipos de clase, y la evaluación
- Indicaciones metodológicas y de organización
- El sistema de evaluación
- Textos básicos y otras fuentes bibliográficas (p.32).

Se tomará en cuenta esta propuesta de programa de asignatura para el desarrollo de la investigación, pues sintetiza los elementos indispensables y coincide en gran medida con otras estructuras de programas planteadas por Álvarez C. (1999), Hernández (2004), Ruiz (1996).

Vale aclarar que el tema es uno de los subsistemas de la carrera, contiene los componentes que se han mencionado hasta el momento, pero en una unidad menos compleja que la asignatura. Según Álvarez C. (1999) requiere de las suficientes horas lectivas como para lograr que el alumno solucione aquellos problemas que le garantizan la formación de una habilidad y el logro de un objetivo instructivo.

Respecto a los componentes de la asignatura, es preciso destacar el rol de los objetivos, que según criterio de Álvarez R. (1997), Ruiz (1996), Silvestre (2000), Vargas (1997) refieren aquello que se pretende lograr en el estudiante. González, Recarey y Addine (2007) lo denominan componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que para Álvarez C. (1998) constituye el modelo pedagógico del encargo social. Tradicionalmente los objetivos han recibido en la bibliografía especializada las clasificaciones de educativos e instructivos. En la presente investigación se considerará la elaboración de objetivos instructivos y de objetivos educativos generales del programa; en la distribución de temas, los objetivos incluirán lo instructivo y lo educativo.

El contenido, a tenor con Addine (1998), es la parte de la cultura y experiencia social que deben adquirir los estudiantes de acuerdo con los objetivos propuestos. Silvestre (2000) y Horrutinier (2006) coinciden en que el contenido concreta lo que se pretende lograr en los estudiantes e incluye conocimientos, valores, habilidades. La presente investigación retoma los criterios de Álvarez C. (1999) respecto a sistema de conocimientos (expresa la reproducción ideal, en forma de lenguaje, de los objetos en movimiento y de las actividades de aquel con dichos objetos, y que se adquieren en el contexto de la práctica y en la transformación objetiva del mundo por el hombre) y sistema de habilidades (muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo).

Respecto al sistema de valores, categoría que refiere la significación del objeto para el estudiante, podría resultar reducida si se toma en cuenta que la educación de la personalidad, como plantean Labarrere y Valdivia (2002), es un proceso multilateral que comprende la esfera intelectual, afectiva y volitiva. Si se considera a la personalidad, de acuerdo con González (citado en Cabrera, 2011) como la expresión de la integridad y complejidad del reflejo psicológico en un sistema de contenidos, funciones, procesos y propiedades que se manifiestan de modo simultáneo, en múltiples y disímiles formas con una función reguladora y autorreguladora; entonces debe asumirse que el proceso de regulación y autorregulación del comportamiento depende no de un contenido específico sino de la estructura y expresión funcional de contenidos en una configuración a partir de los sentidos que emergen. De este modo se prefiere asumir la definición de sistema de relaciones con el mundo de González, Recarey y Addine (2007), que incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes.

Por indicaciones metodológicas, se comprende aquí, las orientaciones vinculadas al uso de métodos y procedimientos. En consonancia con Álvarez C. (1999) y Vargas (1997), el método constituye la vía para que el estudiante alcance el objetivo, se compone de las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa. Zilberstein (2003) asume que “el método constituye el sistema de acciones que regulan la actividad del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos, atendiendo a los intereses y motivaciones de estos últimos y a sus características particulares” (s.p).

Existen varias clasificaciones de métodos, esta investigación retoma las consideraciones de Labarrere y Valdivia (2002) respecto a los métodos propuestos por Klingberg (1972): 1) expositivo (actividad informativa del profesor, exposición que debe emplear todas las posibilidades de dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes), 2) elaboración conjunta (forma intermedia en la que profesor y alumnos participan juntos en la elaboración del conocimiento mediante la conversación) y 3) trabajo independiente (realización de tareas por parte de los estudiantes bajo la dirección del profesor). Para la enseñanza de estrategias de aprendizaje Monereo, Pozo y Castelló (2001) proponen varios métodos, que serán empleados en esta investigación como procedimientos, ellos son: métodos para presentar o explicitar la estrategia, para favorecer la práctica guiada, para favorecer la práctica independiente.

Los primeros incluyen el modelado o modelo de pensamiento (el profesor explicita lo que piensa y hace al resolver un problema o aprender un contenido, mediante razonamientos) y el análisis de casos de pensamiento (se trata de analizar cómo piensan otros compañeros). Los métodos para favorecer la práctica guiada, comprenden las hojas de pensamiento-pautas (guían el proceso de pensamiento mediante preguntas), la discusión sobre el proceso de pensamiento (permite observar y recoger cómo los estudiantes procedieron para resolver una tarea) y la enseñanza cooperativa (fomentar y aprovechar para el aprendizaje la heterogeneidad y las relaciones de interdependencia). Mientras los métodos para

favorecer la práctica independiente, abarcan la enseñanza recíproca (desglosar la actividad en operaciones y decisiones cognitivas implicadas en su resolución y repartir estas funciones entre estudiantes que se responsabilicen de regular su proceso de aprendizaje) y la tutoría entre iguales (los alumnos más avanzados guían el proceso a seguir por los que presentan más dificultades).

Varios autores coinciden en que el método se expresa mediante distintos objetos materiales: los medios de enseñanza. González, Recarey y Addine (2007) los caracterizan como facilitadores del proceso, pues representan y sirven de apoyo material para la asimilación de los contenidos por parte del estudiante.

Las formas organizativas constituyen la estructuración de la actividad del profesor y de los estudiantes para el cumplimiento de los objetivos del plan de estudio. De acuerdo con el Reglamento Docente Metodológico (2007) son formas organizativas las siguientes: clase, práctica de estudio, práctica laboral, trabajo investigativo de los estudiantes, autopreparación de los estudiantes, consulta, tutoría. A continuación se explica solo la tipología de la clase, pues debe consignarse entre los datos generales, como exige la estructura de programa que se seguirá. Según el referido reglamento, los tipos de formas organizativas de la clase son:

- Conferencia (su propósito es la transmisión de los fundamentos científico-técnicos de una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista)
- Seminario (presupone la consolidación, profundización, discusión, integración y generalización de los contenidos orientados, la resolución de tareas docentes, el desarrollo de la expresión oral, el ordenamiento lógico de los contenidos y habilidades)
- Clase práctica (centrada en la ejecución, ampliación, profundización, integración y generalización de los métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas)
- Clase encuentro (dedicada a aclarar dudas, debatir, ejercitar y evaluar su cumplimiento; explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar el trabajo independiente)
- Taller (destinado a la aplicación de los conocimientos para la resolución de problemas de la profesión, a partir del vínculo entre lo académico, investigativo y laboral).

La evaluación constituye, en criterio de González (2002), el tipo de actividad que se centra en la valoración del proceso y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a fin de orientar, regular la enseñanza y tributar a la formación. En el Reglamento Docente Metodológico (2007) se especifica carácter dinámico de la evaluación, que incluye la participación del profesor y de los estudiantes. Para las asignaturas la evaluación se estructura de forma frecuente (observación del trabajo de los estudiantes, preguntas orales y escritas, discusiones grupales); parcial (prueba parcial, trabajo extraclase y encuentro comprobatorio); y final (examen final, defensa del trabajo de curso, evaluación de la práctica laboral).

A fin de constatar el nivel de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la asignatura concibe la tenencia de portafolio por el estudiante y que el profesor evalúe los productos de la actividad guardados. El portafolio o carpeta del alumno, de acuerdo con Rué (2009), contribuye a la recogida, organización y tratamiento sistemático de evidencias, recursos empleados, pautas, observaciones correspondientes al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El diseño curricular de una asignatura específica para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje tendrá que flexibilizarse en función de las características del estudiantado y de las demandas sociales. Una flexibilidad en la que se considere el funcionamiento sistémico entre los componentes, que tribute a un aprendizaje activo del resto de las asignaturas y sea extensivo al futuro desempeño de la profesión.

## **2.1 Diseño metodológico de la investigación**

### **2.1.1 El enfoque teórico-metodológico dialéctico-materialista en la investigación**

La propuesta de una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior, requiere comprender la concepción que existe en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas acerca de cómo potenciar esa autonomía, así como del diseño y evaluación de la asignatura. Además de los presupuestos teóricos es preciso, desde la perspectiva investigativa, la utilización de una metodología que posibilite dar respuesta al problema de investigación planteado, al objetivo general y a los objetivos específicos, para lograr así la transformación del objeto de estudio en su sentido holístico. De ahí que la presente investigación asuma el enfoque teórico-metodológico dialéctico-materialista de la investigación.

Castellanos B, Fernández, LLivina, Arencibia y Hernández (2003) precisan que el enfoque constituye un marco de referencia teórico-metodológico elegido intencionalmente por el investigador, que integra determinados supuestos a fin de enfrentar la comprensión y/o transformación del objeto del conocimiento. Dicho enfoque, en criterio de Machado y Montes de Oca (2008) es teórico y metodológico; teórico porque delimita la concepción del mundo predominante por parte del investigador (como corriente de pensamiento sociofilosófico) y, a su vez, ofrece desde la teoría una comprensión de las vías para la interpretación, el descubrimiento, la verificación o la transformación. Respecto a lo metodológico, los autores precisan que el enfoque provee de una orientación general y procedimental que permite el reflejo de la realidad sociodeductiva a partir de la selección, elaboración, aplicación y control de los métodos y técnicas suficientes.

La propuesta de una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en estudiantes que ingresan a la educación superior en el curso regular diurno requiere de un enfoque teórico-metodológico que permita la descripción, interpretación, explicación y transformación de los fenómenos en su sentido holístico. Por ello se asume el enfoque materialista dialéctico definido a partir de la sistematización realizada por Cabrera (2011a).

- Desde lo ontológico entiende que la realidad natural y social tiene existencia objetiva, independiente de la subjetividad del investigador como sujeto cognoscente, que es primaria históricamente respecto a su imagen o reflejo, es decir, respecto al conocimiento que sobre ella adquiere el investigador, permitiendo comprender las determinaciones y nexos causales del objeto de estudio en su complejidad como expresión de múltiples relaciones y

concatenaciones, en la unidad material del mundo a partir de las leyes que lo rigen.

- Desde lo epistemológico concibe que la realidad es cognoscible mediante sucesivas aproximaciones que acercan a las esencias, a partir de la práctica y regresando a ella para transformarla, donde se combinan la inducción y la deducción teniendo como centro el papel activo del sujeto en su condición de ser consciente que construye e interpreta el conocimiento, considerando los referentes teóricos de partida, la práctica y las contradicciones emergentes.
- Desde lo metodológico por integrar, desde el método dialéctico materialista, un conjunto diverso de métodos en una lógica del movimiento de la realidad para lograr su conocimiento a partir de sus determinaciones anteriores, centrándose en la interrelación dialéctica sujeto-objeto sobre la base de la práctica socio histórica. Considera la existencia de componentes de carácter objetivo y subjetivo en la solución de problemas científicos, y lo cualitativo y lo cuantitativo como momentos que se integran en la construcción del conocimiento, así como la combinación de diseños y una perspectiva multimetódica en el estudio continuo de la realidad, integrando desde la distinción de lo diferente y sus posibilidades de complemento.
- Desde el nivel técnico por el empleo de instrumentos que aportan datos sobre las particularidades de las situaciones, tanto objetivas como subjetivas, así como información diversa sobre reflexiones personales del investigador.

### **2.1.2 Métodos y técnicas empleados en la investigación.**

Al efectuar la investigación se asume la dialéctica materialista como método general de la ciencia, así como métodos específicos de la investigación educativa en los niveles teórico, empírico y estadístico.

Los métodos teóricos revelan la relación sujeto-objeto para establecer los nexos esenciales y cualidades no observables directamente, por lo que se utilizaron de forma interrelacionada en el cumplimiento de las tareas científicas. El método histórico lógico se empleó en el capítulo teórico, el método analítico sintético se integró al diseño de la investigación y fue aplicado en las diferentes tareas cognoscitivas del proceso investigativo. El método inductivo deductivo se utilizó en la inferencia y confirmación de formulaciones teóricas, en la realización de generalizaciones provenientes de los momentos empíricos y en el arribo a conclusiones lógicas. El método sistémico estructural contribuyó a determinar los componentes fundamentales del programa y sus interrelaciones para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a través de una asignatura, desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior.

Los métodos empíricos, revelan directamente información sobre la realidad estudiada, la veracidad y viabilidad del resultado propuesto como respuesta al problema científico. Con esta finalidad fueron utilizados la encuesta, la entrevista, el análisis documental.

Por su parte, los métodos estadísticos matemáticos permiten la cuantificación y el procesamiento de los datos para su interpretación. Se utilizó la estadística descriptiva para extraer conclusiones del comportamiento de los diferentes indicadores en el análisis de necesidades y en la evaluación de la propuesta de asignatura por criterio de evaluadores externos. Se aplicó la distribución de frecuencias empíricas y la distribución de frecuencias mediante la representación estructurada, en forma de tabla, de toda la información recogida.

Como técnicas empíricas para la recopilación de información se emplearon:

- Cuestionario:

Con el propósito de obtener información personalizada y de grupos de individuos se aplicó el cuestionario. Se siguió en cada caso el formato propuesto por Rodríguez, Gil y García (2004) que incluye título, autores, presentación, ejemplo, fórmula de agradecimiento y preguntas; pero en lugar de ejemplo, se colocan las instrucciones. Durante la etapa diagnóstica se trabajó con profesores que han impartido la asignatura Aprender a aprender, con estudiantes que han recibido la asignatura Aprender a aprender y con 29 jefes de carrera de La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Los cuestionarios diseñados aparecen en los anexos 1, 2 y 3 respectivamente.

- Entrevista:

Se aplicó la entrevista semiestructurada a la vicerrectora académica de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas con el propósito de obtener información relevante acerca de la experiencia y situación actual en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica. Previamente se concibieron los temas a tratar, pero la secuencia de preguntas se determinó en el transcurso del diálogo. En el anexo 4 se muestran los temas concebidos para la entrevista con la vicerrectora académica.

En el caso de los vicedecanos docentes (de aquellas facultades donde al menos en una carrera se ha impartido la asignatura) se empleó la entrevista estructurada, en el anexo 4 se muestran los temas concebidos para el intercambio. Como explican González y Gallardo (2007) en este tipo de entrevista se ofrecen menos posibilidades de divagar, las preguntas se elaboran previamente al encuentro y con un orden lógico de manera que posibiliten cumplir el objetivo propuesto. Estas entrevistas se aplicaron una vez revisado el Proyecto sobre la estrategia de permanencia de la UCLV en el curso 2007-2008, para esclarecer las carreras en las que se impartió la asignatura, cursos en los que se comenzó y dejó de impartir, y profesores que la impartieron.

La información se registró mediante notas de campo.

- Revisión de documentos oficiales

Se utilizó con el propósito de diagnosticar la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura concreta. Fueron revisados el Proyecto sobre la estrategia de permanencia de la UCLV en el curso 2007-2008, los programas analíticos de la asignatura Aprender a aprender en las diferentes carreras donde se ha impartido y el Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012.

- Evaluación por criterio de evaluadores externos

Se empleó con el fin de evaluar el diseño del programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender, destinada al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. De acuerdo con el criterio de Pérez (1994) esta evaluación tiene como propósito el aporte de datos que posibiliten la mejora del programa. Mediante el análisis de contenido, los evaluadores aportaron en las respuestas a cuestionarios sus consideraciones respecto al programa de la asignatura. Los criterios seguidos para la selección de los evaluadores resultaron: grado científico de Doctor en Ciencias; experiencia en investigación de temas como didáctica, currículo, aprendizaje, autonomía en el aprendizaje, estrategias de aprendizaje; experiencia en la impartición de la asignatura Aprender a aprender; poder de decisión en la dirección de los procesos académicos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

#### Triangulación

Los datos obtenidos a partir de las diferentes fuentes se triangularon para comprobar coincidencias y veracidad. La triangulación favorece la credibilidad de la investigación, de ahí que se empleara la triangulación metodológica a través de la aplicación de diferentes métodos y técnicas al mismo tema de estudio para contrastar los datos obtenidos, esta triangulación puede apreciarse en el anexo 5.

#### **2.1.3 Procesamiento de datos y calidad de la investigación**

De acuerdo con Rodríguez *et al.* (2004) se considera como datos las elaboraciones del investigador que recogen información sobre el objeto estudiado y se utiliza con propósitos indagativos. El análisis de contenido se emplea en la evaluación de datos a partir de la propuesta de Cabrera (2009), y comprende las siguientes fases:

- Fase de preanálisis: Es organizado el material a partir de la lectura minuciosa de los documentos, recibiendo cierto orden según los temas subyacentes para su posterior análisis.
- Fase de transformación del material. El material se transforma en datos útiles en función del problema estudiado. Se seleccionan y aplican pautas de enumeración para fragmentar el material en unidades de análisis de muestreo, de registro y de contexto.

- Fase integración significativa de los contenidos: A través del proceso de categorización se organizan y clasifican las unidades obtenidas sobre la base de criterios de analogía y diferenciación, utilizándose los niveles de indicadores, dimensiones y categorías.
- Fase construcción de los resultados: Se interpreta, organiza y elabora un conocimiento a partir de toda la información existente, dentro de una lógica de integración que el investigador extrae a través de interpretaciones e inferencias.
- Fase de exploración del material: Se evalúa el nivel de isomorfismo existente entre los sentidos de los datos aportados por los sujetos de la investigación y los sentidos a los que arribó el investigador, ajustando las interpretaciones si fuese necesario.

En el procesamiento de datos se aseguró la calidad y el rigor metodológico que confiere verosimilitud a la investigación. Para garantizar la calidad del proceso investigativo se aplicaron los criterios de Lincoln y Guba (citado en Cabrera, 2011) acerca de la credibilidad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad en los momentos empíricos de evaluación y exploración.

La credibilidad de la investigación posee como respaldo la triangulación de fuente y metodológica. A través de la triangulación de informaciones en las fases de recogida y análisis se logra un contraste entre los criterios de entrevistados, encuestados y de los documentos. La investigación contrapuso esos datos entre sí y con el contexto para arribar a inferencias e interpretaciones que condujeran a la credibilidad del estudio. La práctica evidenció la utilidad de la triangulación, pues en varias ocasiones la investigadora debió corregir datos que (quizás sin interés de ser falseados por quienes los ofrecieron) pudieron atentar contra la calidad de la investigación. En el diagnóstico se aseguró la participación de los actores que han intervenido e intervienen en el proceso de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. En la evaluación, se concreta la credibilidad al seleccionar evaluadores externos.

La aplicabilidad del estudio se sustenta en la recogida de información abundante, las descripciones en el análisis del comportamiento de los diferentes indicadores que proveen la información necesaria para establecer semejanzas y diferencias con otros contextos. La transferencia de los conocimientos generados a otros escenarios, a partir de la información obtenida, depende de las peculiaridades de esos otros contextos y de su grado de similitud con las características de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

La consistencia de los datos se revela en la definición del rol de la investigadora en los supuestos del enfoque teórico-metodológico, la utilización de métodos complementarios entre sí, la identificación de los pasos seguidos en el análisis y procesamiento de los datos; la presencia del análisis por instrumentos en correspondencia con las categorías y dimensiones que se elaboraron.

Por último, se consideró la neutralidad para avalar la objetividad de la información, se evitan posibles sesgos por conveniencias, subjetividad, motivaciones de la investigadora. Tampoco la investigadora se involucra al punto de que se produzca una conversión de investigadora a individuo investigado. La neutralidad se sustenta en el enfoque de investigación asumido, en la triangulación de los datos.

#### **2.1.4 Etapas de la investigación**

La investigación consideró cuatro momentos fundamentales que incluyen cinco de las etapas señaladas por Castellanos B, Fernández, LLivina, Arencibia y Hernández (2003) para la investigación educativa; entre ellas la exploración de la realidad educativa, la planificación de la actividad científica, la ejecución de la investigación, el procesamiento de la información y la comunicación de los resultados científicos. Los cuatro momentos: exploratorio, de diagnóstico, de diseño de la asignatura y de evaluación de la asignatura se explican a continuación:

- **Momento exploratorio**

Se desarrolló en el mes de febrero de 2010. En este período se arribó a la determinación del tema, asociado a los rasgos de la época actual y a las exigencias que la sociedad impone a la educación superior. Uno de los móviles para emprender el estudio lo constituyó la irregularidad con la que se ha impartido la asignatura Aprender a aprender en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, en una época en la que la autonomía en el aprendizaje deviene una de las competencias elementales del profesional. Como acciones específicas se identificó la situación problemática y se determinó el problema científico de la investigación. Se asumió el enfoque teórico-metodológico dialéctico-materialista y se procedió a elaborar un marco conceptual para orientar y comprender el proceso.

- **Momento de diagnóstico**

El diseño del diagnóstico se realizó atendiendo a la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura concreta, de manera que fue posible determinar (una vez establecidas las categorías diagnósticas, las dimensiones y los indicadores) las necesidades de estudiantes, profesores, jefes de carrera, así como las debilidades y potencialidades existentes en la institución para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; todos estos, aspectos a considerar en la propuesta de asignatura de la presente investigación. El diagnóstico inició en octubre de 2010 y se extendió hasta junio de 2011.

- **Momento de diseño de la asignatura.**

Esta etapa tuvo como propósito el diseño de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la educación superior, se desarrolló desde septiembre de 2011 hasta febrero de 2012. Comprendió la confección del programa, la selección de los

textos básicos y complementarios, así como la elaboración de los fundamentos teórico-metodológicos en los que debe sustentarse la asignatura propuesta. En la etapa de diseño se consideró la teoría referente al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y al diseño curricular de asignatura para el currículo optativo/electivo de la educación superior; también se tomaron en cuenta los resultados del diagnóstico acerca de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura concreta.

- Momento de evaluación del programa de la asignatura

Una vez diseñado el programa analítico de la asignatura, se dispuso su evaluación en el momento inicial por parte de evaluadores externos. Por tanto, se consideraron en la confección del cuestionario los indicadores del momento inicial planteados por Pérez (1994). Tras el análisis de los criterios de los evaluadores, se procedió a la introducción de mejoras. El momento de evaluación se efectuó desde marzo hasta mayo de 2012.

## **2.2 Diagnóstico de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica**

### **2.2.1 Diseño metodológico del diagnóstico**

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior cubana como necesidad de la actual época, se diagnosticó en la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas, una de las instituciones de mayor experiencia y resultados en el país. Existe en dicho centro una experiencia en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a través de una asignatura específica, denominada Aprender a aprender. Se ha constatado que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje constituye una necesidad en la institución, la investigadora es parte del claustro de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por lo que le resulta viable el proceso investigativo en dicho centro. Abarca la investigación desde enero de 2010 hasta el curso 2011-2012. Para el diagnóstico se seleccionó una muestra intencional que quedó conformada a partir de los siguientes sujetos y criterios:

- Vicerrectora académica<sup>3</sup> de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, a fin de determinar la concepción de la institución respecto al desarrollo de la autonomía mediante una asignatura específica, desde el currículo optativo/electivo.
- Vicedecanos docentes, a fin constatar en qué carreras se impartió la asignatura, hasta cuándo y qué profesores la impartieron.
- Profesores que impartieron la asignatura Aprender a aprender a partir del curso 2007-2008 y que se encuentren dispuestos a colaborar con la investigación.

---

<sup>3</sup> Durante la realización del diagnóstico fungió como Vicerrectora Académica la Dr. C Miriam Nicado.

- Profesores guías del Colegio Universitario de Formación Básica que han impartido la asignatura Aprender a aprender y que se encuentren dispuestos a colaborar con la investigación.
- Jefes de carrera, dispuestos a colaborar con la investigación. Aunque en un primer momento se concibió encuestar solo a los jefes de aquellas carreras donde sí se ha impartido Aprender a aprender, se consideró oportuno incluir al resto de los jefes de carrera para diagnosticar de manera más íntegra la necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas desde una asignatura específica.
- Estudiantes que han recibido la asignatura Aprender a aprender, dispuestos a colaborar con la investigación. Se tomaron en cuenta estudiantes de diferentes años en el caso de las carreras donde la asignatura se ha impartido más de una vez.

En total, conforman la muestra 362 sujetos: la vicerrectora académica de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, 10 vicedecanos docentes, 12 profesores que comenzaron a impartir la asignatura durante el curso 2007-2008, 10 profesores del Colegio Universitario de Formación Básica, 15 jefes de carrera en las que se ha impartido la asignatura al menos una vez, 14 jefes de carrera en las que nunca se ha impartido Aprender a aprender y 300 estudiantes que han recibido la asignatura.

El diseño metodológico para el diagnóstico de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica se efectuó a partir de las categorías, dimensiones e indicadores siguientes:

Categoría diagnóstica: experiencia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.

Dimensión: Impartición de la asignatura Aprender a aprender.

Indicadores:

- Carreras en las que se ha impartido la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.
- Curso en el que se comenzó a impartir la asignatura en la carrera.
- Curso en el que se dejó de impartir la asignatura en la carrera.
- Profesores que impartieron la asignatura.

Dimensión: Resultados obtenidos con la asignatura Aprender a aprender.

Indicadores:

Percepción del profesor:

- Satisfacciones, insatisfacciones y recomendaciones.
- Preparación del profesor para impartir la asignatura.

Percepción del estudiante:

- Satisfacciones, insatisfacciones y recomendaciones.
- Contribución de la asignatura a la actividad de estudio de los estudiantes.

Resultado de investigación:

- Satisfacciones, insatisfacciones y recomendaciones.

Dimensión: Características de los programas de asignatura Aprender a aprender.

Indicadores:

- Datos generales
- Relación de temas.
- Indicaciones metodológicas y de organización.
- Sistema de evaluación.
- Textos básicos y fuentes bibliográficas.

Categoría diagnóstica: situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.

Dimensión: Impartición de la asignatura Aprender a aprender

Indicadores:

- Carreras en las que se imparte la asignatura.
- Causas por las que no se imparte la asignatura en las demás carreras.
- Condiciones para la implementación de la asignatura.

Dimensión: Percepción de necesidad de una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Indicadores:

- Criterios sobre su necesidad.
- Causas que sirven como argumento a estos criterios.

### **2.2.2 Resultados del diagnóstico**

I. Experiencia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.

La asignatura Aprender a aprender, a partir del curso 2007-2008 se comenzó a impartir en las carreras de Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Comunicación Social, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Automática, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería Biomédica, Licenciatura en Ciencias de la información, Ingeniería Civil, Arquitectura, Licenciatura en Farmacia, Licenciatura en Economía, Ingeniería Agrícola, Ingeniería Química y Licenciatura en Biología según se pudo comprobar mediante el Proyecto sobre la estrategia de permanencia, y la entrevista a los vicedecanos docentes. Se constató a través de entrevistas a los vicedecanos y las encuestas a los profesores guías del Colegio Universitario de Formación Básica que durante el curso 2009-2010 también fue recibida por los estudiantes de Ingeniería Industrial que cursaban su primer año en el Colegio. Hasta el curso 2009-2010 se impartió en todas las carreras del Colegio Universitario de Formación Básica por parte de los profesores guías excepto en Agronomía, Ingeniería Agrícola e Hidráulica. Actualmente, solo la reciben los estudiantes de Psicología e Ingeniería Química.

Los profesores guías del Colegio Universitario de Formación Básica han impartido la asignatura en un curso escolar, a excepción de un profesor con dos años de experiencia en esta materia. Ninguno de los profesores cuenta con el grado de doctor y dos con el de master. Respecto a las categorías docentes no hay profesores titulares ni auxiliares, solo dos asistentes y siete instructores.

En el caso de los profesores que no impartieron la asignatura en el Colegio Universitario de Formación Básica, sino en la propia universidad a partir del curso 2007-2008, existen ocho doctores y un master. En cuanto a las categorías docentes, seis son titulares; dos auxiliares y no hay asistentes ni instructores. Cuatro profesores han impartido la asignatura una sola vez, dos por dos veces y uno durante tres años consecutivos. En el caso de las carreras de Farmacia, Economía, Arquitectura y Biología no fue posible el contacto con los profesores que impartieron Aprender a aprender debido a que algunos no laboran ya en la Universidad y residen fuera de la provincia o porque varios profesores se encargaron de impartir un tema distinto en las clases de la asignatura.

Existen precedentes de la asignatura Aprender a aprender en las carreras de Ingeniería Mecánica y Medicina Veterinaria, según se registró en las notas de campo y las entrevistas a vicedecanos docentes. Antes del curso 2007-2008 se impartió en estas carreras una asignatura denominada Introducción a la especialidad, en la que los alumnos recibieron contenidos dirigidos a estimular su autonomía en el aprendizaje.

Los resultados obtenidos con la asignatura Aprender a aprender, de acuerdo con la percepción de los profesores registrada en las encuestas, se comportan de la siguiente manera: para uno son excelentes, tres los valoran de muy buenos, dos como buenos, dos como regulares y ninguno de malos. Consideran que la asignatura ha contribuido a la actividad de estudio de los alumnos durante la carrera

porque los estudiantes desarrollan sus habilidades y estrategias de aprendizaje, aplican los conocimientos adquiridos al resto de las asignaturas, se organizan mejor y emplean métodos necesarios para un mejor aprovechamiento del estudio.

Solo dos profesores (de los que comenzaron a impartir la asignatura en el curso escolar 2007-2008 y que valoran de regular los resultados), argumentan que la asignatura se impartió en poco tiempo, el resto del claustro del mismo año académico no se encontraba preparado respecto a lo que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje implica, por lo que no fomentaban esta capacidad desde sus asignaturas y hasta se referían despectivamente a Aprender a aprender. Desde su punto de vista la asignatura contribuyó en poca medida a la actividad de estudio debido a la carencia de una formación precedente de los estudiantes en esta temática, la desmotivación, la falta de madurez. Actualmente no conservan los programas analíticos de la asignatura debido a que solo contaban con un plan temático.

Cuatro profesores del Colegio Universitario de Formación Básica alegraron que los temas de la asignatura no resultaron de interés para los estudiantes, por lo que no se lograron los objetivos propuestos. Estos estudiantes sintieron que la asignatura constituyó una imposición, pues ya ellos poseían hábitos de estudio. El resto de los profesores del Colegio opina de manera diferente, expresan que la asignatura cumplió sus objetivos, los resultados fueron satisfactorios y los estudiantes demostraron interés por la asignatura.

En el indicador sobre la preparación del profesor para impartir la asignatura se empleó como instrumento la encuesta. Los resultados arrojaron que dentro de las formas de trabajo metodológico que posibilitaron preparación a los profesores para impartir Aprender a aprender se ubica fundamentalmente la autosuperación; le siguen el colectivo de asignatura, luego el de año y en menor medida el colectivo de carrera y el de disciplina. La mayoría de los profesores enfatizó en que no recibieron ninguna preparación por parte de la institución dígame cursos, talleres, diplomados, etc.

Entre los criterios de satisfacción tras impartir la asignatura priman satisfecho y poco satisfecho. Este último se corresponde con los mismos profesores que catalogaron de regular los resultados luego de impartir Aprender a aprender y que manifestaron que la asignatura no contribuye a la actividad de estudio de los alumnos en el transcurso de la carrera.

Las principales recomendaciones de los profesores respecto a Aprender a aprender resultan:

- que la asignatura se imparta los primeros semestres de los primeros años con mayor durabilidad;
- potenciar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde todas las asignaturas;

- recibir mayor superación por parte de la universidad (cursos de postgrado, talleres, conferencias);
- recibir una mayor preparación a partir del trabajo metodológico;
- que la asignatura se vincule más con los contenidos de la carrera y con el resto de las asignaturas;
- contar con un programa analítico más organizado y actualizado que oriente cómo impartir la asignatura;
- disponer de mayor cantidad de materiales bibliográficos;
- que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje comience en primaria, secundaria, preuniversitario y que en la universidad se corresponda más con la edad y el nivel de los estudiantes;
- la necesidad de que la asignatura sea impartida por profesores que se especialicen en la misma, —según manifestaron dos encuestados— preferentemente del área de Humanidades, Psicología o del Centro de Estudios de la Educación de la UCLV, porque ello contribuiría en mayor medida a la motivación.

Los resultados de la encuesta a los estudiantes (consultar anexo 6) apuntan que para un 68% Aprender a aprender contribuyó a su actividad de estudio durante la carrera, aseveran que les ha permitido conocerse más a sí mismos, han aprendido técnicas, estrategias y habilidades que aplican en las diferentes asignaturas. También consiguieron organizarse y planificarse mejor por lo que hoy obtienen resultados satisfactorios en las evaluaciones. Se familiarizaron con la carrera, crearon sus propios grupos de estudio y lograron adaptarse mejor a las exigencias del nivel universitario.

En solo cuatro carreras la cifra de estudiantes insatisfechos rebasa la de los satisfechos con la asignatura Aprender a aprender: Ingeniería Automática, Ingeniería Biomédica, Licenciatura en Biología y Licenciatura en Comunicación Social. Aseveran los encuestados que la asignatura no ha contribuido a su actividad de estudio ni ha cumplido sus expectativas porque no aprendieron nada nuevo, la asignatura les resultó demasiado teórica y les restó tiempo de estudiar otras materias, no se impartió con rigor, no desean modificar su forma de aprender y en los peores casos ya ni la recuerdan. Entre los estudiantes insatisfechos de las carreras de Ciencias Técnicas prima la idea de que Aprender a aprender es una asignatura de “letras” y que no es pertinente su impartición en carreras de “números”.

Sucede que a veces los estudiantes no estiman adecuadamente el aprendizaje activo producto de un acomodamiento a las exigencias de otros niveles de enseñanza; se encuentran más identificados con el aprendizaje reproductivo, mecánico. Les cuesta enfrentarse a nuevas formas de aprender, al uso de

estrategias acordes con la educación superior y, por tanto, ofrecen resistencia a la asignatura. Subestiman la importancia de Aprender a aprender.

Mediante las notas de campo se registró la opinión de algunos profesores respecto a los estudiantes que más se interesaban por Aprender a aprender. Varios coincidieron en que son los que provienen de Orden 18, otros que resultan los de mayores dificultades; también existió el criterio de que para los estudiantes de Ingeniería en Telecomunicaciones no era necesaria por su elevado índice académico. Sin embargo, los resultados de las encuestas no permitieron arribar a un consenso.

Como se aprecia en el anexo 6, en las carreras de Arquitectura, Ingeniería Mecánica, Licenciatura en Ciencias de la Información, Ingeniería en Telecomunicaciones, Licenciatura en Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial e Ingeniería Agrícola prevalece la respuesta satisfecho respecto al nivel de satisfacción experimentado por los alumnos tras haber recibido la asignatura. Mientras que en Licenciatura en Farmacia, Ingeniería Química y Licenciatura en Psicología se ubican los estudiantes de mayores satisfacciones con Aprender a aprender: se registraron criterios de muy satisfecho, bastante satisfecho y satisfecho; ninguno declaró poca satisfacción ni insatisfacción. Los mayores índices de insatisfacción se ubican en las carreras de Ingeniería Biomédica, Ingeniería Automática, Licenciatura en Biología y Licenciatura en Comunicación Social.

Por lo general, existe correspondencia entre el nivel de satisfacción del estudiante con la asignatura y la percepción de los profesores que impartieron Aprender a aprender a estos estudiantes. Las actitudes de rechazo hacia la asignatura resultan más frecuentes en los estudiantes cuando la percepción del profesor hacia esa asignatura es negativa. Sin embargo, esto no se cumple en la carrera de Comunicación Social, allí se constató la actitud muy favorable del profesor respecto a Aprender a aprender.

Los estudiantes que han recibido Aprender a aprender recomiendan:

- recibirla en el primer semestre del primer año con mayor tiempo de durabilidad y más profundización;
- agregar materiales audiovisuales y más técnicas participativas para la motivación, se proponen charlas interactivas con estudiantes de años superiores, mayor dinamismo;
- mayor vínculo de Aprender a aprender con el perfil profesional;
- mejorar el programa de la asignatura;
- mayor aplicación práctica de los contenidos;
- ajustar la asignatura a sus características como estudiantes universitarios;
- acceso a bibliografía en soporte impreso;

- verificación por parte de los jefes de departamento de que los profesores impartan Aprender a aprender con calidad;
- que la asignatura sea impartida por profesores con la categoría docente de titulares.

El documento Proyecto sobre la estrategia de permanencia, correspondiente al curso escolar 2007-2008, esclarece que los resultados obtenidos con la asignatura Aprender a aprender fueron satisfactorios en la mayoría de las carreras, ello se puede verificar en el anexo 7 de la investigación. Incluso se propuso su continuidad en estas carreras para cursos venideros.

Respecto a las características de los programas analíticos de Aprender a aprender, solo cinco profesores pudieron cederlos a la investigadora. El resto aseveró que se guiaban por un plan temático para impartir las diferentes clases e incluso de un año a otro esas temáticas variaban. Los profesores del Colegio Universitario de Formación Básica manifestaron que los alumnos sí demuestran desde el inicio interés por la asignatura, pero el profesor no tiene la preparación suficiente para impartirla y carece de un programa analítico que lo oriente.

Al valorar los programas que siguieron la mayoría de los profesores, ellos mismos catalogaron en las encuestas la relación de temas como adecuada y, en menor medida, como medianamente adecuada. Las indicaciones metodológicas y de organización fueron estimadas de igual forma. La divergencia de criterios se produjo respecto al sistema de evaluación, pues los datos obtenidos de los profesores del Colegio Universitario de Formación Básica arrojaron que resultó adecuado para dos, medianamente adecuado para dos e inadecuado para tres. Para los profesores que comenzaron a impartir Aprender a aprender en el curso 2007-2008 el sistema de evaluación se clasificó como adecuado por seis y medianamente adecuado por uno. Los textos básicos y fuentes bibliográficas según criterio de todos estos profesores pueden considerarse entre medianamente adecuados e inadecuados.

Los datos generales de esos programas presentan el nombre de la asignatura, la cantidad de horas, el tipo de curso, el año al que se imparte, el plan de estudios al que pertenece, el semestre en el que se ubica y luego aparece una breve fundamentación. En el caso de la carrera de Psicología la asignatura se nombra Aprendiendo a aprender y en Ingeniería Química se recibe como Operación personal para la autopreparación. El resto de las carreras denominó la asignatura Aprender a aprender. En tres de los programas analíticos se precisaba un total de 32 horas. Mientras que en uno de los programas solo se dedicaban 15 horas a Aprender a aprender.

En relación a los temas a impartir, los programas analizados se enfocan por lo general en las peculiaridades de la actividad de estudio en la universidad, las estrategias, métodos y habilidades de aprendizaje, la búsqueda de bibliografía, normas para referenciar los textos, el control de la actividad

de estudio y la evaluación. Mediante las notas de campo se constató además que en varias carreras se incluyeron temas de gramática, ortografía y redacción producto de algunas dificultades que no logran superar los estudiantes en los niveles precedentes.

Entre los contenidos se ubican los conocimientos (derivados de los temas planteados anteriormente); los valores entre los que coinciden humanismo, responsabilidad, respeto, ética, independencia, creatividad, laboriosidad, honradez, justicia, dignidad, patriotismo, solidaridad; y habilidades como autonomía en la adquisición de los conocimientos, valoración, aplicación de los métodos de aprendizaje, identificar, aplicar estrategias de aprendizaje, organizar, planificar el tiempo de estudio, determinar lo esencial de un contenido, leer con rapidez, profundizar, comunicarse con eficiencia. Puede corroborarse en el anexo 7 que los conocimientos y habilidades presentes en los programas analíticos de Aprender a aprender se corresponden por lo general con la información que aporta el Proyecto sobre la estrategia de permanencia.

Como métodos de aprendizaje destacan el expositivo y la elaboración conjunta. No se declaran los medios de enseñanza en estos programas. La evaluación se realiza de manera sistemática, diagnóstica, formativa, sumativa y final.

En la bibliografía que se orienta, figuran autores cubanos como Becerra y La O Thureaux, específicamente con el texto que se refiere a las habilidades para el aprendizaje en la Educación Superior; también se emplea *Cómo ser mejor estudiante*, de González, Hernández Díaz y Viñas y *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*, elaborado por un colectivo de autores. Los profesores argumentaron que incorporan a las carpetas de la asignatura búsquedas bibliográficas que realizan y que los estudiantes consultan esos textos y otros para la realización de tareas.

Las carpetas en la red de dos carreras (Ingeniería Civil y Licenciatura en Psicología) referidas a Aprender a aprender muestran bibliografía básica y de consulta; el programa analítico; las evaluaciones a realizar en el semestre; la distribución de temas, los objetivos por temas, el total de horas clase; y las orientaciones al profesor.

Sin embargo; en otras carreras en las que también se impartió la asignatura, los profesores conservan los materiales en aquellas computadoras donde trabajan con más frecuencia, en memorias flash. Algunos cedieron estas carpetas a la investigadora y se constató variedad de materiales sin un orden lógico de cómo orientar el estudio de estos materiales, mayor cantidad de presentaciones en *power point* (en muchos casos, no relacionados con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje) que buscan la motivación de los estudiantes a partir de frases disparatadas dichas por personalidades, consejos de cómo ganarse al profesor y otros documentos con citas de escritores, etc. Además, figuran

en estas carpetas las conferencias y la guía de temas a impartir durante el curso. La mayoría de los profesores encuestados coincidieron en que la asignatura se les presentó desde el inicio carente del diseño que la sustentaba y que recibieron materiales compactados sin organización.

En carpetas entregadas por otros profesores (Ingeniería Eléctrica y Comunicación Social) sí se advierte orden en la orientación de materiales a consultar y presentaciones en *power point* más vinculadas con las necesidades de los estudiantes, con sus dificultades y con algunas de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje que se plantean en la presente investigación.

Se comprobó en varias carreras que más que al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la asignatura Aprender a aprender se destinó a la familiarización con algunos contenidos de la especialidad para contribuir a la motivación por la misma, a erradicar problemas de ortografía, redacción y a referenciar correctamente la bibliografía.

II. Situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde de una asignatura específica.

En el momento en que se realiza el diagnóstico, la asignatura solo se imparte en las carreras de Psicología (Aprendiendo a aprender) como optativa en el segundo semestre del primer año, con una matrícula de cinco estudiantes en el curso 2010-2011 y en Ingeniería Química (Operación personal para la autopreparación) con una matrícula de 38 en el primer semestre.

La carrera de Ingeniería Agrícola, aunque ya no cuenta con las seis semanas de nivelación que poseía antes para estudiantes de nuevo ingreso, incluyó los temas de Aprender a aprender en la asignatura Introducción a la Ingeniería Agrícola.

Respecto al indicador causas por las que no se imparte la asignatura se constató que, según las encuestas aplicadas a los jefes de carrera, Aprender a aprender no se incluye en el plan de estudios, ya no existe una estrategia de permanencia en la universidad, la carga docente de la carrera es muy alta, se eliminó el curso introductorio, nunca se orientó, se impartió con anterioridad pero no resultó; en la carrera de Telecomunicaciones porque se ha logrado desarrollar la autonomía desde las diferentes asignaturas; en otros casos se desconoce el motivo.

Las condiciones para la implementación de la asignatura, en criterio de los jefes de carrera, se dificultan producto de la carencia de los recursos materiales (libros de texto impresos, empleo de la tecnología, aulas) y humanos (profesores capacitados para impartir la asignatura), y la alta carga docente. Otros, respecto a las potencialidades, señalaron la existencia de un claustro multidisciplinario que puede satisfacer las necesidades de los estudiantes, expresaron que en la actualidad cuentan con los recursos materiales suficientes; el colectivo de carrera tiene plena conciencia de la necesidad del

desarrollo de habilidades y estrategias para aprender; el plan D brinda posibilidades de ofertar asignaturas por lo que puede incluirse Aprender a aprender.

Los jefes de carrera proponen que se fomente la autonomía en el aprendizaje desde las diferentes asignaturas, aunque reconocen que no todos los profesores del claustro están preparados para ello y resaltan la importancia de una asignatura específica para aprender a aprender. También consideran que debe potenciarse la autonomía en el aprendizaje mediante proyectos de trabajo educativo a través de sus diferentes dimensiones y de la labor del tutor en el año, la realización de talleres, una estrategia general para el cambio de paradigma en el estudio, trabajos de curso, la presentación de informes de las prácticas laborales como asignatura integradora de cada año académico, correcto desempeño de la junta de año, preparación del claustro de primer año respecto a la autonomía en el aprendizaje y la continuidad de Aprender a aprender luego del primer año. Valoran además que la autonomía en el aprendizaje debe constituir una temática desde una asignatura más abarcadora, otros opinan que puede potenciarse mediante una asignatura específica del currículo propio.

Acercas del grado de necesidad de una asignatura específica para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, se pudo verificar que seis de 17 jefes de carrera en las que nunca se ha recibido la asignatura le conceden máxima importancia a que se imparta Aprender a aprender en las carreras que dirigen; se trata de Letras, Lengua Inglesa, Estudios Socioculturales, Filosofía, Física e Ingeniería Eléctrica. Sin embargo, en aquellas carreras donde la asignatura ya se impartió pero hoy no se recibe, dos de 16 jefes de carrera le conceden máxima importancia y manifestaron interés porque la asignatura se siga impartiendo, estas carreras resultan Arquitectura e Ingeniería Industrial.

En el caso de los profesores que han impartido la asignatura, cinco de 16 le conceden máxima importancia, dos de 16 le ofrecen un valor mayor que la media y un profesor le otorga bajo nivel de importancia. Los estudiantes que más le conceden a la asignatura una importancia máxima son los de Licenciatura en Farmacia (que ya no reciben la asignatura), los de Ingeniería Química, y le siguen los de Psicología.

Los criterios acerca de la necesidad de la asignatura en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas se registraron a partir de las encuestas a jefes de carrera, a profesores, a estudiantes; la realización de una entrevista a la vicerrectora académica y la revisión de documentos como el Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012 del Ministerio de Educación Superior.

Según los jefes de carrera, la asignatura es necesaria debido a las deficiencias con las que hoy ingresan los estudiantes a la universidad: poca capacidad de organizar y planificar el tiempo de estudio; falta de independencia; aprendizaje reproductivo y mecánico; escasas habilidades para tomar notas,

resumir; no logran comunicarse correctamente ni trabajar en equipos; presentan dificultades en el estudio individual. En criterio de los jefes de carrera, los problemas en el aprendizaje que enfrentan los estudiantes provienen de la herencia de paternalismo en su formación y pensamiento simplista respecto a la profundidad con la que deben estudiar los conocimientos que les imparten. Argumentaron además que la pertinencia de Aprender a aprender en el nivel universitario se respalda en la efectividad que en cursos anteriores ha demostrado esta asignatura en la mayoría de las carreras, y en que la conversión de estudiante a profesional se produzca de modo más natural y como proceso.

Por lo general, estas deficiencias se repiten en las diferentes carreras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Algunos jefes de carrera establecieron otras dificultades que son más específicas de esas especialidades. En el caso de Matemática se señalaron insuficiencias en el pensamiento abstracto y en el lógico deductivo; en Física, la ausencia de un pensamiento lógico físico y matemático; en Informática, los estudiantes presentan problemas con la modelación y algoritmización; en la carrera de Filosofía existen dificultades con la interpretación de autores clásicos. Para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender, en estas carreras podrían intencionarse las diferentes estrategias didácticas hacia la solución de las carencias expuestas.

Aunque entre los jefes de carrera encuestados primó el criterio de que una asignatura para aprender a aprender resulta necesaria, también se constataron algunas opiniones divergentes. Quienes consideran innecesaria la asignatura sostienen como argumentos que en universidades de otros países donde existe el tipo de carrera que dirigen no está implementada la materia, no conciben que una asignatura específica logre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y estiman que los estudiantes deben arribar a la universidad con esos conocimientos. Sin embargo, los criterios acerca de la necesidad de esta asignatura, evidencian mayor solidez.

Se aprecia que las condiciones para la implementación de la asignatura mantienen por lo general estrecha relación con los criterios acerca de su necesidad. Como tendencia, aquellos jefes de carrera que juzgan la asignatura como innecesaria argumentan que las condiciones materiales constituyen un gran obstáculo, un impedimento. En cambio, los jefes de carrera que la consideran necesaria, conceden más valor a las potencialidades que a las carencias y refieren alternativas que posibiliten su enseñanza, como impartirla en horario inverso.

El folleto titulado Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012 del Ministerio de Educación Superior subraya como principales insatisfacciones en el trabajo: preparación integral de los estudiantes, manifestaciones de fraude, baja eficiencia académica e insuficiente dedicación al estudio. Por lo que, a fin de revertir esas problemáticas, se plantea entre las soluciones que:

En los casos que se requiera y principalmente en el primer año, desarrollar acciones como talleres, cursos optativos u otros similares, dirigidos a que los estudiantes se apropien de métodos correctos para el estudio, con el objetivo de elevar la efectividad de esa labor (los comúnmente denominados Aprender a aprender). (p. 39)

A juicio de los profesores la asignatura es necesaria porque las prerrogativas contemporáneas de la educación superior la exige, ayuda a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y garantiza un mejor aprovechamiento académico; se aprecia cómo los estudiantes superan sus dificultades y agradecen la presencia de una asignatura como esta en el primer año, lo cual constituye una forma de ganar el interés y la motivación del estudiantado, puesto que el estudiante de preuniversitario que ingresa a la universidad necesita orientación y la asignatura favorece, posteriormente, la adecuada inserción del graduado en el ámbito laboral.

Mientras, los estudiantes opinan que Aprender a aprender les resulta útil porque: contribuye a su autodesarrollo, les permite conocerse mejor a sí mismos para enfrentar el rigor en el estudio, en niveles precedentes nunca se preocuparon por sus formas de aprender, mejora sus hábitos de estudio, ayuda al desarrollo intelectual, adquieren nuevas estrategias y habilidades de aprendizaje, el conocimiento bien recibido siempre es una necesidad y un beneficio. La asignatura se convierte en una motivación para aquellos que presentan mayores dificultades.

Según la vicerrectora académica, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a través de una asignatura específica en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas no puede forzarse y su implementación en las carreras obedecerá a las necesidades que existan. Como otras alternativas a las dificultades de los estudiantes de nuevo ingreso refirió el impartir clases en sesión contraria y la necesidad de que en los primeros años se inserten profesores de experiencia, capaces de diagnosticar y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. El papel de las primeras figuras (profesores de reconocido prestigio, con categorías científicas y docentes superiores) es fundamental para que los estudiantes aprendan a aprender. En su criterio, la carrera desde dentro debe fomentar la autonomía porque una de las prioridades de la educación superior actual radica en la eficiencia académica.

#### **2.2.2.1 Regularidades diagnósticas**

El diagnóstico de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica, evidencia como regularidades las siguientes:

- La asignatura Aprender a aprender se ha impartido en 16 carreras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, desde el curso 2007-2008 a los estudiantes de primer año; pero en

la generalidad de las carreras solo se ofertó durante uno o dos cursos por profesores de experiencia, aunque no todos estuvieron motivados con impartirla.

- Pese a las irregularidades con las que se impartió Aprender a aprender, priman las satisfacciones porque de manera general la asignatura contribuyó a la actividad de estudio; se recomienda fundamentalmente la preparación de los profesores, mejorar el programa analítico y ajustarlo a las características de los estudiantes, así como lograr mayor calidad en la impartición de la asignatura a partir de la motivación y de bibliografía impresa.
- Se detectó la ausencia de programa analítico en varias carreras, pues solo se contó con un plan temático para impartir las clases. Las carreras que contaron con el programa analítico incluyeron temas relacionados con las estrategias de aprendizaje y la actividad de estudio en la universidad, ortografía, gramática y redacción; se aprecian elementos constitutivos de la autonomía en el aprendizaje pero no de manera sistematizada, integral, debido a que se privilegian determinados aspectos sobre el aprendizaje en detrimento de otros.
- La asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje solo se imparte en las carreras de Psicología e Ingeniería Química; en el resto de las carreras dejó de impartirse fundamentalmente por la desaparición del curso introductorio y de la estrategia de permanencia. Además, porque las condiciones materiales, los recursos humanos y la carga docente dificultan la impartición de la asignatura. De lo que se infiere que no se aprovechan al máximo las potencialidades del currículo optativo/electivo en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Los criterios positivos acerca de la necesidad de la asignatura evidencian más solidez respecto a los negativos; estos últimos anteponen las condiciones materiales, y manifiestan escepticismo respecto a que se logre desarrollar la autonomía; mientras las valoraciones positivas sustentan que sí contribuye a una formación más plena, al desarrollo de potencialidades y a erradicar dificultades en el proceso de aprendizaje.

### **3.1 Evaluación inicial de la propuesta de asignatura a través del criterio de evaluadores externos**

La evaluación inicial de la propuesta de asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo de la Educación Superior se efectuó con el propósito de obtener criterios acerca de la calidad del programa analítico para introducir luego, a modo de mejoras, las correcciones a las insuficiencias detectadas antes de la puesta en funcionamiento del programa. La evaluación sigue, de acuerdo con Pérez (1994), la modalidad externa. En consonancia con Pérez (1994) la evaluación de programas no es más que el:

proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado en el mismo. (p. 513)

Aunque esta concepción de evaluación incluye tres momentos fundamentales: inicial (programa en sí mismo), programa en su desarrollo y programa en sus resultados; esta investigación solo considerará el momento inicial, que posibilita tomar la decisión de aplicar el programa tal como fue concebido, introducir modificaciones o descartarlo.

Las modalidades para la evaluación resultan dos: interna y externa. El programa de la asignatura será evaluado por la segunda de estas modalidades debido a su complejidad, amplitud y extensión pues comprende la impartición de la asignatura a los estudiantes de diferentes carreras. En estos casos, según Pérez (1994), todos los aspectos técnicos deben cuidarse en extremo rigor porque de lo que se trata es de disponer de información suficiente en la que sustentar las decisiones de mejora para que el objeto de evaluación de programas vaya más allá de los resultados, logros e impactos.

Como dimensiones del momento inicial se encuentran la calidad intrínseca del programa, la adecuación al contexto y la acomodación a la situación de partida. Para la evaluación del programa, figuran entre los indicadores: suficiencia en la fundamentación; objetivos congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios; actualización de los contenidos; relevancia científica, social pedagógica —valor formativo— de los contenidos; tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; objetivos generales del programa; objetivos de los temas; sistema de conocimientos; sistema de habilidades; sistema de valores; métodos; procedimientos; medios; distribución de horas por tipos de clase; evaluación, coherencia interna entre los diversos elementos del

programa y de ellos en relación con los objetivos; información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido; adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado; temporalización del programa; bibliografía suficiente, accesible y actualizada; y el hecho de que las condiciones que exige el programa se adecuen a las características de la institución.

Para la selección de los evaluadores externos se establecieron grupos según tres direcciones: la primera atendió al grado científico de Doctor en Ciencias, expertos capaces de evaluar la propuesta por su concepción pedagógica, didáctica, curricular; experiencia en la investigación del proceso de aprendizaje, de la autonomía en el aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje. Para la conformación de un segundo grupo se intencionó que parte de los evaluadores del primer grupo tuvieran experiencia en la impartición de la asignatura Aprender a aprender. Finalmente, también se seleccionaron como evaluadores los que por sus funciones y nivel de información sobre la política del Ministerio de Educación Superior tienen poder de decisión en la dirección de los procesos académicos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

De esta manera, la selección quedó constituida por una cifra de 13 evaluadores externos; de ellos, 10 son doctores en ciencias y acumulan experiencia en la investigación de temas relacionados con aprendizaje, didáctica, currículo, autonomía en el aprendizaje, estrategias de aprendizaje; dos tienen experiencia en la impartición de la asignatura Aprender a aprender y cuatro ocupan funciones de dirección de los procesos académicos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cabe destacar que cuatro de los evaluadores externos que cumplen los requisitos de la primera dirección son de España, tres de los cuales constituyen vanguardias en el tema. Un total de cinco evaluadores no laboran en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. En el anexo 8 aparece una relación de los evaluadores externos de la asignatura Autonomía para aprender, por grupos.

### **3.1.1 Resultados de la evaluación de la propuesta de asignatura a través del criterio de evaluadores externos**

La evaluación del momento inicial implica el análisis de contenido del programa analítico por parte de los evaluadores externos. Los aspectos a evaluar se presentaron a través del cuestionario, tal como se muestra en el anexo 9, utilizando una escala de cinco, que como explican Campistrous y Rizo (2006) resultan de las más recomendables. La escala valorativa fue operacionalizada, como se muestra en el anexo 10, a través de indicadores, según los criterios de Cabrera (2011), a fin de lograr mayor equilibrio en cada nivel valorativo. Con cuatro de los evaluadores que respondieron al cuestionario fue posible establecer una entrevista, lo que contribuyó, en mayor medida, al entendimiento por parte de la investigadora de las insuficiencias señaladas y de las soluciones propuestas.

Consistió en la entrega por escrito del cuestionario a los evaluadores externos para que expresaran sus criterios sobre los logros y deficiencias del programa analítico, la aplicación de la metodología escogida. Los resultados obtenidos en la evaluación se presentan a través de los siguientes momentos: anexo 11, tabla con los resultados cuantitativos de las evaluaciones respecto a cada uno de los indicadores; anexo 12, tabla con los indicadores y comentarios realizados por los evaluadores; anexo 13, tabla con indicadores, principales problemas, sugerencias de mejora y mejoras introducidas.

De manera general, primó entre los evaluadores el criterio de que el programa analítico debe ser modificado parcialmente, pues la mayoría de los indicadores fueron evaluados como muy adecuado, bastante adecuado y adecuado.

En la evaluación del indicador fundamentación del programa, sobresalió el criterio de muy adecuado. Respecto a los principales problemas señalaron que no se aportó información suficiente, que faltó mayor contextualización del programa respecto a la educación superior y la necesidad de fundamentar más la pertinencia de la asignatura. Se sugirió incluir más información acerca de la asignatura, contextualizar más e incluir resultados de cursos anteriores que ilustren la pertinencia de la asignatura. De ahí que, como mejora, se incluyó más información acerca de la asignatura en función de su contextualización en la educación superior y de resultados que ilustran su pertinencia.

Acerca del indicador objetivos congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios, prevaleció la calificación de muy adecuado. El problema señalado consistió en que las demandas sociales y el perfil de los destinatarios no quedaron claros; por ello, se sugirió explicar las características de las demandas sociales y del perfil de los destinatarios y, de estos últimos clarificar: conocimientos, dificultades y expectativas de entrada. La mejora introducida consistió en la inclusión de mayor explicación acerca de las características de las demandas sociales y del perfil de los destinatarios en la fundamentación.

El indicador actualización de los contenidos fue valorado predominantemente como muy adecuado. Como dificultad se plasmó la ausencia de contenidos relacionados con la búsqueda en Internet y el fenómeno de la intoxicación informativa, por lo que se sugirió incluir este aspecto entre los contenidos. La mejora adoptada radicó en incluir en el sistema de conocimientos del tema Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de información, las estrategias para la búsqueda de información en Internet.

El indicador que más calificaciones de muy adecuado recibió es el concerniente a la relevancia científica, social, pedagógica —valor formativo— de los contenidos. A este indicador no se le señalaron problemas por lo que no se introdujeron mejoras.

Sobre el indicador tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, casi la totalidad de los evaluadores lo catalogó como muy adecuado. Los problemas apuntaron a que los términos expresión y comunicación aparecían separados y que en su lugar debe emplearse habilidades comunicativas. Por otra parte, el término direcciones didácticas resultó desconocido para un evaluador que sugirió cambiarlo por estrategias de aprendizaje. Se acogieron como mejoras la utilización del término comunicación, en lugar de expresión y comunicación; permaneció el término direcciones didácticas, que no fue comprensible solamente para un evaluador.

Al indicador objetivos generales del programa, se le otorgaron equitativamente evaluaciones de muy adecuado, de bastante adecuado y de adecuado. Los problemas denotaron que demostrar y defender no resultaban las habilidades adecuadas para los objetivos uno y tres; que los objetivos debían centrarse más en la aplicación práctica que en lo teórico; la enunciación de los objetivos debía ganar en síntesis; los objetivos educativos estaban muy limitados; y que los objetivos uno y tres se encontraban bien estructurados didácticamente pero ya incluían lo educativo. Las sugerencias apuntaron a considerar la habilidad de valorar en lugar de demostrar; sustituir defender por fundamentar; mantener el objetivo de aplicar, pero eliminar el de demostrar o el de defender; concretar la redacción de los objetivos generales y considerar en los objetivos educativos la posición crítica que asumen los estudiantes ante el estudio cuando ingresan a la universidad.

Las mejoras introducidas radican en la reformulación de los objetivos generales del programa, pues se incluyeron solo dos objetivos generales cuyas habilidades implican valorar y aplicar. Además, en la reformulación de los objetivos educativos se consideró la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje como expresión autorreguladora del sujeto.

En el indicador objetivos de los temas, el 69% de las evaluaciones se concentraron en muy adecuado y bastante adecuado. Sin embargo, se le señalaron como problemas que las habilidades de demostrar y de defender no resultaban adecuadas para los temas, por lo que se sugirió cambiar las habilidades en los objetivos de los temas. Como mejoras se mantuvo la habilidad de aplicar en el caso de los temas relacionados con las direcciones didácticas, se empleó la habilidad de valorar en lugar de demostrar y de defender.

Respecto al indicador sistema de conocimientos, la mayoría de los evaluadores lo clasificaron como muy adecuado. Aunque a juicio de los evaluadores las deficiencias estribaron en que a nivel de universidad no es posible trabajar la estrategia de solución de problemas y que no se trató la gestión de la información científica y tecnológica. Constituyeron sugerencias: eliminar la estrategia de solución de problemas e incluir dentro de algún tema la gestión de la información científica y tecnológica. Se adoptó como mejora la introducción de las estrategias para la búsqueda de información en Internet, en el

sistema de conocimientos del tema Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información. Se tomó la determinación de mantener la estrategia de solución de problemas, que en las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender, se explica cómo trabajarla con los estudiantes.

En cuanto al indicador sistema de habilidades, primó el criterio de bastante adecuado. Se subrayó como problema la falta de gestión de información, para lo que se recomendó la inserción de este tipo de habilidades. La mejora introducida se correspondió con la inclusión de la búsqueda de información en Internet, en el sistema de conocimientos del tema Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información.

El sistema de relaciones con el mundo, como indicador, fue estimado satisfactoriamente por la mayoría de los evaluadores. Los problemas residieron en que los valores que se habían seleccionado por temas debían readecuarse porque no tipificaban a la universidad y en que no se incluyó el trabajo de cooperación entre los estudiantes. Las sugerencias remarcaron la necesidad de incluir en los valores: actitud crítica, intencionalidad ante la construcción del aparato intelectual, autoeducación y autoperfeccionamiento del aprendiz; además, incluir la cooperación de los estudiantes. Se introdujo como mejora la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. Respecto a la cooperación, sí estaba comprendida desde el inicio en el programa como procedimiento y dentro del sistema de conocimientos del tema Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas por parte del alumno, (la organización y planificación de la actividad de estudio, la identificación de metas de aprendizaje individuales y cooperativas) pero solo no fue interpretado así por un evaluador, por lo que se mantuvo tal como se había planteado desde el primer momento.

Los métodos, otro de los indicadores, fueron evaluados de manera indistinta aunque prevalecieron los criterios de muy adecuado y bastante adecuado. Los problemas se manifestaron en que los métodos debían centrarse más en enseñar y evaluar la ejecución de las estrategias y no tanto en su conceptualización; y en la incongruencia de seleccionar el método reproductivo para la clase práctica. Los evaluadores sugirieron: valorar el aprendizaje basado en problemas; introducir métodos centrados en el pensamiento en voz alta y las estrategias de enseñanza metacognitiva, modelado metacognitivo, *reciprocal teaching*, pautas de auto-interrogación, casos de pensamiento; utilizar algunas de las estrategias que se enseñan mediante una tarea transversal que funcionara como evaluación continuada, formativa para el desarrollo de la autorregulación; mayor elaboración conjunta y aplicativa de las estrategias de aprendizaje; valorar el método de trabajo independiente para la clase práctica.

Por tanto, las mejoras a este indicador incluyeron la introducción de la clasificación de métodos propuesta por Klingberg (1972): expositivo, elaboración conjunta y trabajo independiente. Además, se

consideraron los métodos propuestos por Monereo, Pozo y Castelló (2001) para el aprendizaje de estrategias, que comprenden el tránsito del modelado metacognitivo a la práctica guiada y a la práctica independiente. Los métodos propuestos por Monereo, Pozo y Castelló (2001) solo se emplearon como procedimientos según los temas y tipos de clase.

Acerca del indicador procedimientos, prevalecieron las calificaciones de bastante adecuado y muy adecuado. Como problemas, los evaluadores argumentaron que faltaron procedimientos vinculados al uso de Internet, la ausencia de procedimientos vinculados a la comunicación escrita, la no declaración de los procedimientos por temas, y la necesidad de mayor interrelación de los procedimientos con los intereses profesionales y/o académicos de los estudiantes. Se sugirió emplear procedimientos vinculados al empleo de Internet, incluir procedimientos vinculados a la comunicación escrita, declarar procedimientos por temas, y ejemplificar y emplear situaciones de aprendizaje cercanas a las que encontrará el estudiante en su carrera y/o como futuro profesional.

Se introdujeron como mejoras la búsqueda de información en Internet en el tema Estrategias de aprendizaje para el la búsqueda y procesamiento y de la información; procedimientos vinculados a la comunicación escrita, y también se añadieron como procedimientos los métodos propuestos por Monereo, Pozo y Castelló (2001). Además, se mantuvo el propósito de declarar los procedimientos de manera general en el programa, a fin de que el profesor pueda emplearlos en dependencia de los temas y tipos de clase.

Respecto a los medios, como indicador, aunque existe diversidad en las evaluaciones, priman los criterios de muy adecuado y bastante adecuado. Los problemas consistieron en que los medios resultaron muy limitados y, generalmente, centrados en el uso de la computadora, la necesidad de utilizar la computadora como medio pero con más fines y que los textos de José Martí<sup>4</sup> no son comprensibles para todos los estudiantes. Se sugirió emplear pancartas, textos periodísticos, documentos que reflejen el empleo del tiempo y su organización, uso de revistas u otras fuentes bibliográficas, mapas conceptuales en el pizarrón, registro de sistematización, contar con una plataforma para los alumnos, con recursos de *software*, líneas de tiempo, sustituir en algunos temas los textos de José Martí por otros más comprensibles y relacionados con las carreras de los estudiantes.

Algunas de las propuestas de aprovechamiento de la tecnología no resultan completamente viables en el contexto cubano. Como mejoras para este indicador se encuentran la inclusión de la Web Aprender a estudiar, ([http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativosmem2006/aprender\\_estudiar/index2.html](http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativosmem2006/aprender_estudiar/index2.html)) realizada por el profesor español Raúl Martínez (2006) que labora en el colegio de Villa Móstoles y, además, la

---

<sup>4</sup> Los textos martianos cumplían el propósito de que los estudiantes les aplicaran estrategias de aprendizaje y que se apropiaran de los valores que transmiten las obras.

utilización de otros textos afines y de interés para las diferentes carreras, así como el uso de mapas conceptuales en clase.

La distribución de horas por tipos de clase, indicador que fue catalogado casi mayoritariamente como muy adecuado, solo contó con un señalamiento: la falta de concreción sobre el porcentaje que aporta cada actividad a una puntuación global y los criterios de evaluación; a lo que se sugirió impartir clases teórico-prácticas y que no haya conferencias puras para aprovechar mejor el tiempo. Se introdujo como mejora, en las recomendaciones metodológicas, la propuesta de Cañedo y Cáceres (2007) acerca los tipos de conferencia: conferencia-conversación, conferencia discusión, conferencia con esquemas lógicos, conferencias directrices y conferencias de recapitulación que el profesor podrá emplear en dependencia del contexto.

En relación al indicador evaluación, el 46% de las valoraciones se enmarcó en muy adecuado. Los problemas detectados fueron: evaluación diagnóstica limitada al momento inicial; además de que, según lo declarado en el sistema de evaluación general, se estimulaba la evaluación del desarrollo al romper con lo tradicional, pero este desarrollo visto en cada tema era limitado; y la necesidad de interrelacionar más la evaluación de Autonomía para aprender al resto de las asignaturas de la carrera. Las sugerencias se sustentaron en: concebir una evaluación diagnóstica continua; explicar mejor la evaluación para cada tema; empleo del diario reflexivo y del portafolio como alternativa de evaluación final, porque el taller como evaluación final es muy tradicional; diseñar situaciones de evaluación auténticas que simulen las tareas que afrontará el estudiante en su realidad académica; involucrar a los profesores de las asignaturas a las que asisten los estudiantes para que demanden y evalúen, en contexto, las estrategias aprendidas; considerar que la prueba final ha dado buenos resultados para la evaluación de las estrategias de aprendizaje.

Constituyeron mejoras: evaluación diagnóstica continua y mayor explicación sobre la evaluación para cada tema; también se introdujo el portafolio con el propósito de que los estudiantes conserven evidencia de los productos de su actividad en función de la aplicación de estrategias de aprendizaje tanto en la asignatura Autonomía para aprender como en el resto de las asignaturas de la carrera. Debe aclararse que el taller no constituye una evaluación final sino un tipo de forma organizativa de la clase que contribuirá a la integración de los contenidos estudiados e incluye la presentación del portafolio.

El indicador coherencia interna entre los diversos elementos del programa y de ellos en relación con los objetivos solo obtuvo evaluaciones de muy adecuado y de bastante adecuado. No se le señalaron problemas ni se le realizaron sugerencias, por lo que no se introdujeron mejoras.

En cuanto al indicador información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido, el 85% de los criterios se ubicó entre muy adecuado y bastante adecuado. Se indicó como problema que la información ofrecida es clara pero debía ampliarse. La mejora introducida se materializó en la inclusión de más datos en la fundamentación del programa, en las orientaciones metodológicas y en las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender, destinadas profesor.

Al indicador adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado, lo consideraron indistintamente desde muy adecuado hasta inadecuado, pero priman los criterios favorables. Los problemas subrayados consistieron en que se ofrecieron pocos datos al respecto, la insuficiencia de elementos para evaluarlo y el hecho de que no existe la diferenciación en las actividades en relación con los tipos de carreras. Las sugerencias se centraron en incluir más información relacionada con este indicador, evaluar el indicador en la puesta en práctica de la asignatura y adecuar las actividades del programa a las diferencias entre carreras humanísticas y carreras técnicas.

Aunque es cierto que la aplicación práctica permitiría una mejor apreciación de la correspondencia del programa a las características diferenciales, motivación, interés y capacidad del alumnado, se pretende que al menos en el momento inicial el evaluador juzgue la adecuación del programa a las características del joven universitario. Se introdujo como mejora el empleo de textos afines a las diferentes carreras para la aplicación de estrategias de aprendizaje a fin de lograr mayor motivación, interés y de adecuar más el programa a las diferencias entre carreras humanísticas y carreras técnicas.

La temporalización del programa, indicador que fue valorado mayoritariamente como muy adecuado, tuvo como señalamiento la falta de tiempo para alcanzar los objetivos, especialmente los que tienen que ver con el desarrollo de habilidades. Se sugirió incluir más tiempo en el programa para el desarrollo de habilidades y las mejoras introducidas se basaron en agregar dos horas más de clase práctica al tema Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas por parte del alumno, que inicialmente solo contaba con una clase práctica, y además se sumaron dos horas al taller.

Al indicador bibliografía suficiente, accesible y actualizada, gran parte de los evaluadores lo enmarcaron dentro de muy adecuado. Quien ofreció la calificación más baja a este indicador es uno de los evaluadores de España, y alegó que existen muchos y buenos materiales bibliográficos en el mercado internacional, aunque reconoció que tal vez no son accesibles para los estudiantes cubanos y sugirió la posibilidad de valorar la inclusión de otros materiales. Ello conlleva a que una línea de investigación derivada de esta tesis se centre en la selección de otros materiales bibliográficos que

complementen la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. La bibliografía se compone de materiales básicos y accesibles a los estudiantes cubanos.

Por último, el indicador las condiciones que exige el programa se adecuan a las características de la institución, recibió calificaciones positivas. No se señalaron problemas y consecuentemente no se introdujeron mejoras.

Un balance de los criterios por grupos permite arribar al consenso de que los evaluadores que cumplen con los requisitos de grado científico de Doctor en Ciencias, de expertos capaces de evaluar la propuesta por su concepción pedagógica, didáctica, curricular y de experiencia en la investigación del proceso de aprendizaje, de la autonomía en el aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje, fueron los que señalaron más problemas y propusieron mejoras; lo que se manifestó particularmente en los indicadores relacionados con los componentes de la didáctica. Mientras, los evaluadores que cumplen los requisitos del primer grupo y además acumulan experiencia en la impartición de la asignatura Aprender a aprender otorgaron calificaciones de muy adecuado y bastante adecuado a la generalidad de los indicadores y solo señalaron problemas en los métodos y el sistema de habilidades. Finalmente, los que por sus funciones y nivel de información sobre la política del Ministerio de Educación Superior tienen poder de decisión en la dirección de los procesos académicos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, detectaron problemas y realizaron sugerencias respecto a los métodos, medios, la evaluación y el sistema de conocimientos.

### **3.2 Fundamentación teórico metodológica y modelación del currículo de la asignatura Autonomía para aprender**

#### **3.2.1 Fundamentos teórico metodológicos de la asignatura**

Los fundamentos teóricos metodológicos constituyen construcciones que integran conceptos, principios y categorías sustentados en los principios de la filosofía dialéctico materialista, el enfoque histórico cultural, la concepción de formación integral de los estudiantes y el desarrollo pleno de la personalidad, así como el compromiso de formación de la universidad de acuerdo con las demandas de la sociedad. Sostienen y organizan la lógica y concepción de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

#### **La autonomía en el aprendizaje como propósito de la educación superior**

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje deviene una de las funciones de la educación superior en la contemporaneidad; constituye un nexo entre la educación y las demandas de la sociedad en tanto contribuye al desarrollo individual. Además, optimiza la interacción de la educación con la vida social y el trabajo. La autonomía en el aprendizaje, entendida como la capacidad de aprendizaje activo en los

sujetos, posibilita el dominio y la adaptación frente a las nuevas situaciones que se generan por lo que se convierte en un propósito de la educación dirigido al presente y al futuro, en concordancia con las tendencias de la evolución social. Hoy resulta una de las capacidades elementales de un profesional, es un criterio aunado de diferentes documentos internacionales y de la comunidad científica la necesidad de que la educación superior potencie la autonomía en el aprendizaje.

En Cuba, el Ministerio de Educación Superior (2011) plantea el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje producto de las exigencias de los estudios, las dificultades con que ingresan los estudiantes de nivel universitario, la necesidad de lograr la eficiencia académica y una mejor preparación integral de los estudiantes. Dicha autonomía también contribuye a la actividad de estudio de los alumnos, a la autogestión del conocimiento y permite enfatizar en la formación básica de cada una de las profesiones.

### **Autonomía como neoformación parcial de la etapa de desarrollo de la juventud**

La autonomía en el aprendizaje como proceso de autorregulación intencionada a partir de lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, se comprende como nueva formación de la edad juvenil, pues corresponde de acuerdo con Nieves, Otero y Molerio (2006) a un nivel de desarrollo de la personalidad que presupone madurez en la intencionalidad del sujeto en su formación profesional. Al considerar los factores biológicos, psicológicos y sociales que influyen en la persona, se concibe el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a partir de cinco direcciones didácticas básicas: planteamiento y consecución de metas, búsqueda y procesamiento de la información, comunicación, planteamiento y solución de problemas, autorregulación del aprendizaje; además de la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje como expresión autorreguladora del sujeto.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje, desde el enfoque histórico-cultural, se centra en la interrelación enseñanza y desarrollo personalógico, como expresan Nieves, Otero y Molerio (2006); de ahí que no se limita únicamente al aula la adquisición de estrategias de aprendizaje y su utilización por parte de los estudiantes requiere de la activación de los conocimientos conceptual o declarativo, procedimental, y estratégico o condicional; así como de los momentos reguladores en la acción de aprendizaje, planteados por Rué (2009), en su preparación, en su desarrollo y en sus resultados.

### **Diseño del programa de la asignatura a partir de los fundamentos teóricos del diseño curricular y de sus tendencias actuales**

El diseño curricular de una asignatura específica constituye la alternativa más inminente para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en los estudiantes de La Universidad Central "Marta

Abreu” de Las Villas, debido a las demandas del actual contexto y al escaso fomento de esa capacidad en otras asignaturas del currículo.

Para la selección del contenido se consideraron los factores propuestos por Labarrere y Valdivia (2002): el factor social se expresa en el desarrollo de un aprendizaje más activo y el mejoramiento de las potencialidades individuales en la formación profesional como respuesta a los rasgos de la actual época; de acuerdo con el factor lógico los componentes de la asignatura se estructuran según las características de los estudiantes, en una complejidad relativamente ascendente; el factor psicológico se manifiesta en la atención a la situación social de desarrollo, por lo que se proponen cinco direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje, al interior de las direcciones se complejizan estrategias que pudieran estar internalizadas en el individuo pero ahora se adecuan a las exigencias de la educación superior mediante: desarrollo del vocabulario científico, elaboración de comunicaciones científicas, refuerzo de la motivación profesional.

La organización de los contenidos sigue una forma predominantemente lineal, pero con carácter concéntrico en relación con el propio programa de la asignatura porque se retoman estrategias; aunque como recomienda Labarrere (2002), con otro enfoque del problema y una explicación más profunda del objeto de estudio. Se elige un diseño curricular que propicia la autonomía en el estudiante a partir de la utilización de métodos y procedimientos que promueven mayor actividad en el proceso de aprendizaje.

Queda expresada la flexibilidad del diseño curricular en las posibilidades de adecuarse el programa a las diferentes carreras en las que se imparta la asignatura; flexibilidad manifiesta en las orientaciones metodológicas, que especifican el necesario ajuste de los contenidos y su nivel de profundidad a las condiciones por las que transcurra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se considera el carácter mediador de las tecnologías de la información y las comunicaciones debido a que el programa considera en sus orientaciones metodológicas la utilización de recursos audiovisuales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Proceso de enseñanza aprendizaje como proceso conducido didácticamente**

Las leyes de la didáctica y principios de la enseñanza de la asignatura Autonomía para aprender se retoman de Labarrere y Valdivia (2002). En cuanto a la relación entre escuela, enseñanza y sociedad; la asignatura que se propone concibe la relación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la sociedad a partir de una formación más integral del estudiante porque mejora sus potencialidades, posibilita el desarrollo de un aprendizaje más autónomo mediante estrategias de aprendizaje correspondientes a cinco direcciones didácticas; cuya utilización intencionada favorecen un mejor

enfrentamiento a las exigencias de la época y a sus transformaciones, así como a la solución de los problemas que deparen tanto la actividad de estudio como el ejercicio de la profesión.

Se materializa la ley de la unidad entre la instrucción y la educación en los objetivos de cada tema de la asignatura, que fusionan lo instructivo y lo educativo propiciando una enseñanza desarrolladora para el logro de un aprendizaje más activo; además se potencia tanto el trabajo individual como el colectivo y el profesor controla para regular la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muy relacionado con este último planteamiento, se establece, de acuerdo con Labarrere (1998), la ley de dirección de la enseñanza por el profesor y de la actividad de los alumnos; pues aunque se persigue un mayor protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje y un papel más activo; corresponde al profesor propiciar el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, como subraya Martínez (2007), el paso de la regulación externa a la autorregulación. Situado desde el enfoque histórico-cultural, atañe al profesor ofrecer las ayudas pedagógicas necesarias para estimular la formación de una personalidad más plena.

La asignatura cumple con el principio educativo de la enseñanza al tener en cuenta conjuntamente la apropiación de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, antepone la formación integral al desarrollo competitivo y los contenidos concuerdan con los principios de la Revolución cubana.

El carácter científico de la enseñanza se expresa en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a partir de direcciones didácticas que incluyen estrategias y que provienen de una sistematización de diferentes teóricos, a su vez su actualización se valida por la correspondencia entre las necesidades de los estudiantes y del contexto; mientras la intencionalidad, de acuerdo con los referentes de la Psicología, deviene factor de desarrollo del sujeto durante la edad juvenil.

La asequibilidad se manifiesta en la enseñanza de la asignatura de acuerdo al nivel y capacidad de los estudiantes universitarios, de manera que entre el primer y último tema se evidencia gradualmente la complejidad de los contenidos.

El principio de la sistematización se patentiza en la planificación de la asignatura mediante el programa analítico, donde los contenidos se ordenan por una secuencia lógica desde la introducción de la asignatura, la enseñanza de las diferentes estrategias, hasta la realización de un taller final donde se sistematizan los conocimientos.

Mientras el principio relación teoría-práctica tiene lugar a partir de la entrega de evidencias de los productos de las actividades realizadas por los estudiantes, tanto de la asignatura Autonomía para aprender como del resto de las asignaturas y actividades extracurriculares que el alumno decida

incorporar al portafolio, o la aplicación de estrategias durante las clases prácticas y finalmente en la realización del taller final destinado a la aplicación de estrategias de aprendizaje en la formación profesional propia.

Al principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, se le da cumplimiento porque todos los componentes de la asignatura se interrelacionan de manera sistémica para el logro de un aprendizaje activo, reflexivo y la formación de intereses cognoscitivos. Por ello, se propicia la participación de los alumnos en los distintos tipos de formas organizativas de la clase y el empleo del método de trabajo independiente.

El principio de solidez de los conocimientos se verifica en la relación entre el nuevo conocimiento con los ya asimilados, pues se retoman estrategias y se promueven actividades que propician estas interrelaciones, además se orienta la realización de trabajos independientes que suponen la aplicación de las estrategias; el sistema de evaluación también permite valorar el nivel de solidez alcanzado.

El principio de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso de docente educativo se logra mediante la evaluación diagnóstica inicial y continua, formativa y sumativa, la evaluación de los productos de la actividad; los procedimientos y las ayudas a los estudiantes mediante tareas, consultas, formulación de preguntas en clase.

Finalmente, el principio del carácter audiovisual en la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto se propicia a través de medios de enseñanza como los mapas conceptuales, las presentaciones en *power point* que realicen los profesores para sus clases, la Web Aprender a estudiar.

### **Asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo**

La asignatura Autonomía para aprender se sitúa en el currículo optativo/electivo de la Educación Superior, con el propósito de que los estudiantes tengan la posibilidad de su selección, de acuerdo con sus intereses personales. Si uno de los propósitos de la Educación Superior en la contemporaneidad es potenciar una formación con mayor capacidad de autonomía, entonces resulta conveniente que el estudiante tenga la posibilidad de conformar su plan de estudio con una participación más activa, así no se limitan las opciones de los estudiantes a materias relacionadas directamente con la carrera. Por tanto, en dependencia de quienes matriculen la asignatura, el profesor puede ajustarla tanto a la carrera de la que provienen esos estudiantes (si provienen de una misma carrera), como mantener los temas y contenidos con un carácter más general (en caso de una matrícula más heterogénea).

El currículo optativo/electivo parte de la motivación de los estudiantes, del reconocimiento de sus necesidades personales y de sus proyecciones futuras. De manera que al insertar la asignatura que se

propone en el currículo optativo/electivo se cumple con uno de los presupuestos de la Educación Superior, planteados por González (2006), y es el referido a la flexibilidad, que comprende el grado de opcionalidad de los estudiantes.

### **3.2.2 Modelación del currículo<sup>5</sup>**

#### **3.2.2.1 Objetivos generales**

Los objetivos de la asignatura se elaboraron a partir de las exigencias de la sociedad actual, identificadas en el epígrafe: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como demanda de la educación superior contemporánea y su concreción en la universidad cubana actual; además de los resultados del diagnóstico sobre la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica. Como referente para la habilidad fue empleada la propuesta de habilidades investigativas de Martínez (2005) para el primer objetivo general y en el segundo se empleó la propuesta de habilidades intelectuales y teóricas de Cañedo y Cáceres (2007). El objetivo educativo se elaboró de acuerdo con el criterio de Álvarez C. (1999). De esta manera la asignatura se propone como objetivos generales:

#### Objetivos instructivos:

1. Valorar aspectos teóricos y metodológicos de las estrategias de aprendizaje en la actividad de estudio, a un nivel productivo, enfatizando en la dimensión estratégica del conocimiento.
2. Aplicar estrategias de aprendizaje a situaciones de exigencias de la actividad de estudio, a un nivel productivo, enfatizando en la dimensión estratégica del conocimiento.

#### Objetivo educativo:

1. Desarrollar la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje como expresión autorreguladora del sujeto.

#### **3.2.2.2 Determinación de los contenidos y de las metodologías**

Contenidos:

Los contenidos de la asignatura Autonomía para aprender, de acuerdo con el criterio de Labarrere y Valdivia (2002) se ordenan de forma lineal pero con carácter concéntrico. Se tratan los contenidos de manera que no se produzcan repeticiones, aunque no se puede afirmar que la complejidad sea del todo creciente, porque entre los temas relacionados con las direcciones didácticas no existe una jerarquía por grado de complejidad. Sí se sigue una lógica en la articulación de los temas que posibilita

---

<sup>5</sup> En el CD anexo puede consultarse el programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender, y las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender.

tanto la aplicación de las estrategias estudiadas a los nuevos contenidos que reciba el estudiante en la asignatura, como una posible secuencia para afrontar situaciones de la actividad de estudio y del futuro desempeño profesional. El carácter concéntrico se manifiesta en que se retoman contenidos para la aplicación de las estrategias de aprendizaje, precisamente el último tema deviene una muestra de este carácter concéntrico.

El sistema de conocimientos se corresponde con las cinco direcciones didácticas trazadas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Además de una introducción al inicio del curso relacionada con las estrategias de aprendizaje y, al final, el estudio del vínculo entre las estrategias de aprendizaje y la formación profesional propia. El sistema de habilidades se aviene a las habilidades planteadas dentro de los objetivos generales de la asignatura, mientras el sistema de relaciones con el mundo concuerda con los objetivos educativos del programa, de manera que se centra en el fomento de la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan los contenidos de la asignatura:

#### Sistema de conocimientos:

1. ¿Se aprende a aprender?
2. Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas por parte del alumno.
3. Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información.
4. Estrategias de aprendizaje para la comunicación, enfatizando en el aspecto interactivo de la comunicación.
5. Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas.
6. Estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje.
7. Estrategias de aprendizaje en la formación profesional propia.

#### Sistema de habilidades:

- Valorar el carácter estratégico de la actividad de estudio.
- Aplicar estrategias de aprendizaje a situaciones de estudio en la formación profesional.

#### Sistema de relaciones con el mundo:

- Intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje.

Metodología:

#### Métodos:

Los métodos a emplear en la asignatura se caracterizan según Klingberg (1972): elaboración conjunta, expositivo y trabajo independiente, cuya utilización indistinta obedece a los diversos tipos de formas organizativas de la clase. Los procedimientos favorecen el aprendizaje a través de la comunicación. Entre los procedimientos con fines didácticos que se conciben para la asignatura figuran:

1. El intercambio de experiencias, el análisis de ejemplos, la explicación, la caracterización, la valoración, la argumentación, la identificación, la enumeración, la comparación para propiciar una orientación general en los temas.
2. La elaboración de preguntas acerca del contenido, la elaboración de resúmenes, la extracción de ideas esenciales, la identificación de palabras claves, elaboración de glosario, de mapas conceptuales, de esquemas lógicos, de cuadros sinópticos para la sistematización del contenido estudiado.
3. El diálogo, la discusión socializada, el debate y el intercambio de información para la retroalimentación continua con profesores y compañeros.

Se emplearán además como procedimientos los métodos planteados por Monereo, Pozo y Castelló (2001). En las conferencias se utilizará el modelado (modelo de pensamiento); en el seminario, la enseñanza cooperativa; en las clases prácticas el profesor podrá hacer uso de hojas de pensamiento-pautas, discusión sobre el proceso de pensamiento, enseñanza cooperativa, enseñanza recíproca (en las clases prácticas del tema Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información, se añade el procedimiento de enseñanza recíproca por estar más vinculado a las estrategias de lectura); en el taller se aprovecharán la discusión sobre el proceso de pensamiento y la enseñanza cooperativa.

#### Modalidad y formas de organización de la docencia:

Autonomía para aprender es una asignatura concebida para la modalidad presencial, que es la más característica del curso regular diurno. Cuenta con un total de 38 horas clase distribuidas en varios tipos de formas organizativas de la clase: conferencia, seminario, clase práctica y taller. El logro de los objetivos se complementa con el estudio independiente y la realización de las tareas docentes.

La conferencia sirve de introducción a los seis primeros temas del programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender y contribuye a la adquisición del conocimiento conceptual. El profesor podrá seleccionar entre los tipos de conferencia: conferencia-conversación, conferencia discusión, conferencia con esquemas lógicos, conferencias directrices y conferencias de recapitulación. En las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender, se explican al profesor las características de los tipos de conferencia.

Al seminario se recurre una vez impartida la primera conferencia de la asignatura. De acuerdo con Cañedo y Cáceres (2007) los seminarios son de: preguntas y respuestas, conversación abierta, ponencia, lectura comentada de las fuentes de información, producción, debate y combinado. El profesor podrá emplear el tipo de seminario que estime de mayor conveniencia. En las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender, se explican al profesor las características de los tipos de seminario.

La clase práctica cuenta la mayor cantidad de horas clase dentro del programa analítico y se realiza luego de que se impartan las conferencias correspondientes a los temas II, III, IV, V y VI. Este tipo de forma organizativa de la clase viabiliza la utilización y aplicación de las distintas estrategias de aprendizaje estudiadas, desarrolla el conocimiento procedimental y estratégico así como la intencionalidad. De acuerdo con Cañedo y Cáceres (2007) los tipos de clase práctica son: en las que los estudiantes desarrollan una habilidad específica, en las que los estudiantes desarrollan un sistema de habilidades con diferentes niveles de asimilación, en las que los estudiantes desarrollan una habilidad común con tareas cuyo contenido es diverso.

Mientras que el taller se reserva para el último tema del curso, precisamente por su cualidad de contribuir al desarrollo del pensamiento estratégico y de la intencionalidad. Posibilita la solución de los problemas de la profesión en grupo, con protagonismo de las relaciones interdisciplinarias, lo que materializa en la socialización de los contenidos estudiados y de los productos de la actividad guardados en el portafolio.

#### Recursos y medios de enseñanza:

Entre los principales recursos y medios de enseñanza para la impartición de la asignatura se encuentran: la Web Aprender a estudiar, diapositivas para exposiciones mediante el uso de la computadora (los profesores podrán elaborar presentaciones en *power point* para la impartición de las conferencias), mapas conceptuales, así como los textos básicos y complementarios relacionados con las diferentes estrategias de aprendizaje.

Se concibió la utilización de la Web Aprender a estudiar que contiene videos, consejos, test acerca del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y del empleo de estrategias, de manera que los estudiantes puedan interactuar y adquirir nuevos conocimientos.

A fin de que los estudiantes aprecien más claramente las relaciones entre conceptos según los diferentes temas, se concibe la elaboración de mapas conceptuales que el profesor podrá mostrar a través del pizarrón o mediante el uso de diapositivas. Ello permite al estudiante una mayor comprensión y la preparación posterior de sus propios mapas conceptuales durante la actividad de estudio.

El aseguramiento bibliográfico que, según Horrutinier (2006), determina en la práctica la profundidad del contenido y establece una lógica que los estudiantes deben seguir en el trabajo independiente, responde al modo de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fueron seleccionados aquellos textos más estrechamente relacionados con la autonomía en el aprendizaje y con las cinco direcciones didácticas. Estos textos, dedicados a estudiantes universitarios, se caracterizan por un lenguaje ameno, el rigor científico y la adopción de posturas éticas y morales de respeto a la integridad del ser humano y en consonancia con los principios revolucionarios. Para su organización se empleó la clasificación siguiente:

1. Textos básicos: Constituidos por artículos, capítulos de libros que tratan las diferentes direcciones didácticas de la asignatura y resultan fundamentales para el estudio.
2. Textos complementarios: Contribuyen a ampliar el referente cultural de los estudiantes sobre determinados temas. Los estudiantes pueden realizar sus propias búsquedas bibliográficas relacionadas con los diferentes temas.

Con la implementación de todos estos recursos se responde a una de las sugerencias de los estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, acerca del mejoramiento de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y es la relacionada con agregarle materiales audiovisuales y más técnicas participativas para elevar la motivación.

#### Evaluación del aprendizaje:

La evaluación del proceso de aprendizaje se caracterizará por la sistematicidad y la participación de los estudiantes de manera activa. Según la finalidad se emplean la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En el momento inicial y de manera continuada durante el curso, la evaluación diagnóstica asumirá como objetivo identificar el empleo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa se aplicará de forma continua durante todo el proceso para mejorar las posibilidades de los estudiantes, dar información sobre su evolución, progreso, identificar puntos críticos en el programa y contribuir a su optimización. Al finalizar la asignatura se implementará la evaluación sumativa con el propósito de valorar la consecución de los objetivos, cambios producidos y las posibilidades del programa para satisfacer las necesidades previstas.

La evaluación tendrá lugar a través de las diferentes formas de organización de la docencia. En las conferencias, seminarios y clases prácticas se realizarán evaluaciones frecuentes vinculadas a la dinámica del proceso sobre los temas tratados a un nivel productivo, a partir de la aplicación del conocimiento a situaciones concretas de estudio, además del dominio reproductivo del contenido. Los productos de la actividad se evaluarán a partir de la entrega de evidencia del desarrollo de la

autonomía en el aprendizaje. En la evaluación del seminario resulta fundamental la entrega de evidencias, de manera que si el profesor elige el seminario de preguntas y respuestas puede elaborar interrogantes, a modo de entrevista, para que sean respondidas en el seminario y luego revisarlas por escrito. En el seminario de ponencias puede orientar, además de la evaluación oral a los estudiantes, la entrega de las ponencias por escrito.

Los estudiantes contarán cada uno con un portafolio en el que conservarán evidencias del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, como aplicación de estrategias de aprendizaje tanto en actividades orientadas a la asignatura como en el resto de las asignaturas de la carrera. La asignatura concluye con un taller en el que se socializarán los productos de la actividad contenidos en el portafolio.

Para la calificación de la asignatura se considerarán los indicadores de asistencia, expresión de actitudes y valores en las diferentes actividades y tareas del curso, así como los niveles de asimilación del contenido y desarrollo de las habilidades. En cada caso se combinarán las modalidades de evaluación a través de la participación de los profesores (heteroevaluación), los estudiantes (autoevaluación) y el grupo (coevaluación).

### 3.2.2.3 Estructuración curricular

#### Organización de los contenidos:

La asignatura sigue una organización por temas que incluyen los contenidos. A su vez los temas se estructuran a partir de subtemas. El programa analítico consta de un total de siete temas, cuya estructuración por tipos de formas organizativas de la clase y total de horas se presenta a continuación:

Temas	Cantidad de horas por tipos de formas organizativas de la clase				Total de horas
	Conferencia	Seminario	Clase Práctica	Taller	
¿Se aprende a aprender?	2	2	-	-	4
Estrategias para el planteamiento y consecución de metas por parte del alumno.	2	-	4	-	6
Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información	2	-	4	-	6
Estrategias de aprendizaje para la comunicación, enfatizando en el aspecto interactivo de la comunicación.	2	-	4	-	6
Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas	2	-	4	-	6
Estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje.	2	-	4	-	6
Las estrategias de aprendizaje y la formación profesional	-	-	-	4	4
Totales	12	2	18	2	38

### **3.2.2.4 Diseño de la estructura didáctica de cada tema**

Tema I: ¿Se aprende a aprender?

Introduce este tema la asignatura y su objetivo consiste en que los estudiantes se encuentren en condiciones de valorar la necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje para la formación profesional, a un nivel productivo, con intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. El sistema de conocimientos integra el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y los requerimientos de la época actual en la formación profesional; las dimensiones de la autonomía en el aprendizaje: las estrategias para aprender y la intencionalidad en el proceso de aprendizaje como requerimientos de la formación profesional; y las particularidades y componentes de la actividad de estudio en la formación profesional: requerimientos de la clase a través de sus formas principales y el estudio independiente.

Respecto a las habilidades, se precisa: caracterizar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como requerimiento de la formación profesional, a partir de las exigencias de la época actual, las dimensiones de la autonomía, las particularidades y componentes de la actividad de estudio, y las distintas formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje donde se expresa; establecer los criterios de valoración con respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como requerimiento de la formación profesional; comparar las exigencias de la época actual, las dimensiones de la autonomía, las particularidades y componentes de la actividad de estudio y las distintas formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje donde se expresa con los criterios de valoración sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como requerimiento de la formación profesional; y emitir criterios o juicios valorativos en relación al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como requerimiento de la formación profesional.

Tema II: Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas por parte del alumno.

A partir del segundo tema inician los estudiantes el estudio particularizado de las estrategias de aprendizaje. El objetivo consiste en que los estudiantes logren aplicar estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas en situaciones de estudio de la formación profesional, a un nivel productivo, con intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. El sistema de conocimientos incluye la organización y planificación de la actividad de estudio, la identificación de metas de aprendizaje individuales y cooperativas, la identificación de condiciones físicas y ambientales para el estudio, el análisis de condiciones de la tarea, y la selección de estrategias convenientes para abordar el estudio.

Dentro del sistema de habilidades los estudiantes deberán determinar situaciones de estudio a las que aplicarán las estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas, confirmar el dominio de este tipo de estrategias, caracterizar las situaciones de estudio susceptibles de aplicación de dichas estrategias, interrelacionar los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas con las características de las situaciones de aplicación, vinculados a textos afines a la carrera; así como elaborar conclusiones con respeto al proceso de aplicación de estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas.

Tema III: Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información.

El objetivo de este tema radica en aplicar estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de información en situaciones de estudio de la formación profesional, a un nivel productivo, enfatizando en la intencionalidad como actitud en el autoperfeccionamiento de la infraestructura cognitiva como parte de la tendencia a la autoeducación. El sistema de conocimientos concibe estrategias para la determinación de lo esencial de un contenido; para la consulta y comprensión de los textos bibliográficos: la lectura, su importancia y tipología, activación de conocimientos previos con respecto al tema a leer, desarrollo del vocabulario; estrategias para la elaboración de notas y para la búsqueda de información en Internet.

Las habilidades se desarrollan al determinar situaciones de estudio a las que se aplicarán las estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de información; confirmar el dominio de los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de información; caracterizar las situaciones de estudio susceptibles de aplicar estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de información; interrelacionar los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información con las características de las situaciones de aplicación, vinculados a textos afines a la carrera; y elaborar conclusiones con respeto al proceso de aplicación de estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información.

Tema IV: Estrategias de aprendizaje para la comunicación, enfatizando en el aspecto interactivo.

El objetivo del cuarto tema de la asignatura Autonomía para aprender consiste en aplicar estrategias de aprendizaje para la comunicación en situaciones de estudio de la formación profesional, a un nivel productivo, con intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. El sistema de conocimientos abarca la comunicación en la actividad de estudio, estrategias para la resolución de problemas en grupos, estrategias para compartir búsquedas realizadas y los resultados alcanzados y elaboración de comunicaciones científicas como artículos, ponencias y monografías.

Para el desarrollo de las habilidades se concibe: determinar situaciones de estudio en las que se aplicarán las estrategias de aprendizaje para la comunicación; confirmar el dominio de los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para la comunicación; caracterizar las situaciones de estudio susceptibles de aplicar estrategias de aprendizaje para la comunicación; interrelacionar los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para la búsqueda y procesamiento de la información con las características de las situaciones de aplicación, vinculados a textos afines a la carrera; elaborar conclusiones con respecto al proceso de aplicación de estrategias de aprendizaje para la comunicación.

Tema V: Estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas.

El objetivo del quinto tema consiste en aplicar estrategias de aprendizaje para el planteamiento y consecución de metas en situaciones de estudio de la formación profesional, a un nivel productivo, con intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. Dentro del sistema de conocimientos se incluyen las estrategias de aprendizaje para la solución de problemas y estrategias de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento sistémico, crítico y creativo.

Las acciones para el desarrollo de las habilidades radican en determinar situaciones de estudio a las que se aplicarán las estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas, confirmar el dominio de los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas, caracterizar las situaciones de estudio susceptibles de aplicar estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas, interrelacionar los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas con las características de las situaciones de aplicación, y elaborar conclusiones con respecto al proceso de aplicación de estrategias de aprendizaje para el planteamiento y solución de problemas.

Tema VI: Estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje.

En este tema el objetivo consiste en aplicar estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje en situaciones de estudio de la formación profesional, a un nivel productivo, con intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. Dentro del sistema de conocimientos se circunscriben la evaluación, sus características y preparación del estudiante; la autoevaluación del estudiante del nivel de logro y de la efectividad de las estrategias utilizadas y la motivación profesional.

Las acciones para el desarrollo de la habilidad consisten en determinar situaciones de estudio a las que se aplicarán las estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje; confirmar el dominio de los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje; caracterizar situaciones de estudio susceptibles de aplicar estrategias de aprendizaje para la

autorregulación del aprendizaje; interrelacionar los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje con las características de las situaciones de aplicación; y elaborar conclusiones con respecto al proceso de aplicación de estrategias de aprendizaje para la autorregulación del aprendizaje.

Tema VII: Aplicación de estrategias de aprendizaje a la formación profesional propia.

El objetivo del último tema consiste en valorar las exigencias de la carrera respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, enfatizando en los logros alcanzados durante el curso y las necesidades de aprendizaje actuales, a un nivel productivo, con intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje. El sistema de conocimientos está compuesto por las exigencias de la carrera respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, las estrategias para aprender y su aplicación a la carrera, logros y necesidades actuales de los estudiantes.

Las acciones para el desarrollo de la habilidad implican: caracterizar las exigencias de la carrera respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, a partir de la aplicación de estrategias de aprendizaje y de los logros y necesidades actuales de los estudiantes; establecer los criterios de valoración acerca de las exigencias de la carrera con respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; comparar las exigencias de la carrera respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje con la aplicación de estrategias para aprender en la carrera, y los logros y necesidades actuales de los estudiantes; y emitir criterios o juicios valorativos acerca de las exigencias de la carrera respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

### **3.2.2.5 Organización para la puesta en práctica**

La implementación de la asignatura Autonomía para aprender requiere que se tomen varias medidas de carácter general:

- garantizar la superación de los profesores respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y las características del programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender, a partir del trabajo metodológico en el año académico;
- profesores motivados a impartir la asignatura y conscientes de su necesidad, preferentemente que sea impartida por profesores de categoría docente y grados científicos superiores, aunque esto no debe constituir una limitante.

---

## Conclusiones

---

- La autonomía en el aprendizaje comprende el desarrollo de estrategias de aprendizaje en cinco direcciones fundamentales, planteamiento y consecución de metas, búsqueda y procesamiento de la información, comunicación, planteamiento y solución de problemas, y autorregulación del aprendizaje; así como el desarrollo de la intencionalidad en el empleo de estas. Constituye además una neoformación parcial de la etapa de la juventud que enfatiza la necesidad de su desarrollo en la Educación Superior con la intención de formar un profesional más integral, donde el currículo optativo/electivo deviene un espacio privilegiado en la universidad cubana.
- El diagnóstico acerca de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica, evidenció de modo general irregularidades en la impartición de la asignatura Aprender a aprender como la ausencia de programa analítico, escasa relación de los existentes con las necesidades de los estudiantes o con una concepción teórica acerca del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; así como insuficiente preparación del claustro. Sin embargo, se constató impactos de la asignatura al perfeccionamiento de la actividad de estudio y la percepción de que es necesario su continuidad, a partir de su mejoramiento.
- La asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en estudiantes universitarios integra los fundamentos: la autonomía en el aprendizaje como propósito de la educación superior, autonomía como neoformación parcial de la etapa de desarrollo de la juventud, diseño del programa de la asignatura a partir de los fundamentos teóricos del diseño curricular y de sus tendencias actuales, proceso de enseñanza aprendizaje como proceso conducido didácticamente y asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo.
- La asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje comprende el diseño curricular de un programa analítico flexible que responde a la finalidad de que los estudiantes apliquen estrategias de aprendizaje de forma intencional como expresión autorreguladora, que se concretan en el sistema de contenido sistematizando las estrategias de aprendizaje en cinco direcciones fundamentales. Incluye además la integración de métodos clásicos en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje con métodos específicos en el desarrollo de la autonomía, la cual constituye el objeto de la evaluación.
- La evaluación de la propuesta de programa analítico para la asignatura Autonomía para aprender, en el momento inicial, evidenció su aplicabilidad, considerando el consenso entre los evaluadores

externos acerca de que el programa debía ser modificado solo parcialmente. De ahí que se introdujeran mejoras relacionadas con el perfeccionamiento de la fundamentación del programa; la congruencia de los objetivos con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características de los destinatarios; la actualización de los contenidos; el tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; los objetivos generales del programa; los objetivos de los temas; el sistema de conocimientos; el sistema de habilidades; el sistema de relaciones con el mundo; los métodos; los procedimientos; los medios; la distribución de horas por tipos de clase; la evaluación; la claridad y precisión de la información sobre aspectos metodológicos y de contenido; la adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado; temporalización del programa; y la suficiencia, accesibilidad y actualización de la bibliografía.

---

## Recomendaciones

---

- Introducir la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo, en la práctica educativa de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Elaborar medios de enseñanza que complementen la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Evaluar el programa para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en el momento de implementación y en sus resultados para conocer su eficacia e introducir las mejoras necesarias.
- Atender las necesidades de superación del claustro para la impartición de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Addine, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Addine, F., González, M., Batista, L., Pla, R., Laffita, R., Silverio, M., et al. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano Caribeño.
- Alonso, J. (2002). Evaluación del desarrollo intelectual y social. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.) *Introducción a la evaluación psicológica*. (pp. 213-249). Madrid: Ediciones Alianza.
- Álvarez, B., González, C., y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red. U. Revista de docencia universitaria*, 5.
- Álvarez, C. M. (1998). *La pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000). *El diseño curricular*. Bolivia: Editorial Kipus.
- Álvarez, F., Rodríguez, J., Sanz, E., y Fernández, M. (2008). Aprender Enseñando: Elaboración de Materiales Didácticos que facilitan el Aprendizaje Autónomo. *Formación Universitaria*, 1 (6), 19-28.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia.
- Becerra, M., y O, A. L. (2002). *Habilidades básicas para el aprendizaje en la educación superior. Compendio de materiales*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico José Antonio Echeverría.
- Cabrera, I. (2007). *Superación profesional en educación intercultural: diplomado para el colectivo pedagógico del año académico en la universidad médica.*, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- \_\_\_\_\_. (2009a). El análisis de contenido en la investigación educativa. Propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*. XIV (3), 71-93
- \_\_\_\_\_. (2009b). Autonomía en el aprendizaje: Direcciones para el desarrollo de la formación profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-22.
- \_\_\_\_\_. (2009c). Enseñar a aprender. Direcciones y estrategias didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: Centro de Estudios de la Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Modelos y teorías de aprendizaje*. Inédito.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Particularidades evolutivas de las etapas representadas en la universidad contemporánea*. Inédito.
- Campistrous, L., y Cabrera, C. (2006). Indicadores e investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 138-167). La Habana: Editorial: Ciencias Médicas.
- Cañedo, C., y Cáceres, M. (2007). *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.
- Castellanos, B. (1999). *Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje*.
- Castellanos, B., Fernández, A., LLivina, M., Arencibia, V., y Hernández, R. (2003). *Esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) sobre la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Castellanos, D., y Grueiro, I. (1997). *Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., y Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-evolutiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 67-88). Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*.
- Corral, R. (2003). *Historia de la Psicología*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Cubero, R., y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza Editorial.
- Declaración Mundial sobre educación para todos. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 901-922.
- Díaz, F. (2010). Enfoques de enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 1 (1).
- Díaz, F., y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Escobar, E. (s/f) Aprendizaje autónomo [Versión electrónica]. *Comunidad Virtual Católica del Norte*.
- Fernández, R., y Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana* 72.
- García, J. (2005). Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 109-120.
- García, M. (2010). Aprender a aprender, su inclusión como asignatura en los primeros años de las carreras. [Versión electrónica]
- González, A. (2005). Tendencias y retos de la educación superior contemporánea. En *La educación superior contemporánea: de la realidad a la transformación*. Santa Clara: Editorial Feijoo.
- \_\_\_\_\_. (2006). *La universidad renovada*: Arequipa: Editorial UNAS.
- González, A., y Gallardo, T. (2007). *Investigación educativa*. Editorial Feijoo-Editorial UNAS.
- González, A., Recarey, S., y Addine, F. (2007). La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje mediante sus componentes. En *Didáctica, teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, M. (2002). *La evaluación del aprendizaje*. La Habana: CEPES.

- González, M., Hernández, A., & Viñas, G. (2001). *Cómo ser mejor estudiante*. La Habana: CEPES.
- González, M., y Ramírez, I. (2010). Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo. *Odiseo*, (14).
- González, O. (1994). *Curriculum: diseño, práctica y evaluación*. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. Universidad de La Habana
- Hernández, A. (s/f). Asignatura Enseñar a aprender. Las estrategias de aprendizaje como un medio de apoyo en el proceso de asimilación. [Versión electrónica].
- Hernández, A., y Mazarío, I. (2009). *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad cubana: guía de estudio*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Hernández, H. (2004). Diseño de planes y programas de estudio. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9 (2), 99-140.
- Hernández, R. (1997). Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender. *ASELE. Actas VIII*, 437-443.
- Horrutinier, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Iruela, A., Maldonado, M., Castro, M., Martín, E., y Llovera, M. (1994). Posible modelo de unidades didácticas de aprendizaje autónomo semitutorizado de ELE (nivel intermedio) *ASELE. Actas V*, 209-217.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G., y Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lenarduzzi, R. (2003). Estrategias de aprendizaje y contrastividad: una propuesta de trabajo. *Mots Palabras Words*, 35-48.
- López, B. S., y Hinojosa, E. M. (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. En E. Trillas (Ed.). México.
- López, F. (2009). Técnicas para enseñar a pensar y métodos de Aprender a aprender. *Innovación y experiencias educativas* (15), 1-9.
- López, J., Esteva, M., Rosés, M., Chávez, J., Valera, O., y Ruíz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En *Compendio de Pedagogía* (pp. 45-60).
- Machado, E., y Montes de Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico-metodológica positivista. *Revista Pedagogía Universitaria*, XIII (1), 1-18.
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Trabajo presentado en LatinEduca 2004.com.
- Manuel, G., y et, a. (1998). VIII Conferencia iberoamericana de educación, Sintra, Portugal.
- Martín, E. (2010). *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*. Trabajo presentado en Clase: Cumbre de líderes en acción por la educación.
- Martín, E., y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología de la educación escolar (pp. 89-116). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2005). *Sistema de habilidades investigativas que deben lograrse en el desarrollo de las maestrías*. La Habana: IPLAC.

- Martínez, R., y Otero, I. (2007). De la reflexión a la correulación en el aprendizaje. *Pedagogía Universitaria*, XII (2), 88-97.
- Medina, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a distancia de las personas adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Mesa, N. (2003). Diseño curricular. Material básico del curso de la maestría en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
- Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento Docente Metodológico para la Educación Superior. Resolución 210/07. La Habana: ENPES.
- \_\_\_\_\_. (2010). Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior. Resolución 120/10.
- \_\_\_\_\_. (2011). Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Biblioteca del Normalista de la SEP.
- Monereo, C., Pozo, J., y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Mongelos, A. (2000). Autonomía de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: la expresión escrita en la enseñanza de Inglés. *Revista Psicodidáctica*.
- Mora, M. (1994). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje de Español como lengua extranjera. *ASELE. Actas V*, 219-226.
- Moreno, J. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*.
- Nieves, Z. (s/f) Del desarrollo intelectual al desarrollo integral: del constructivismo al enfoque histórico-cultural. Inédito.
- Nieves, Z., Otero, I., y Molerio, O. (2006). La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ortiz, E. (1996). Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje [Versión electrónica]
- Padrón, I. (2012). *Sistema de tareas docentes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la búsqueda y procesamiento de la información científica*. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
- Peña, A. (1997). Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de E/LE. *ASELE. Actas V*, 621-630
- Pérez, D., Rodríguez, C., González, A., Mendoza, A., Artilles, I., Cabrera, I., et al. (2008). Proyecto sobre la estrategia de permanencia. Centro de Estudios de la Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Pérez, J. (s/f) Aprender a aprender, ¿Un aspecto olvidado?
- Pérez, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. G. Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 404-418). Madrid: Ediciones RIALP.
- Pimienta, M., y Salazar, C. (2006). El portafolio como aporte al aprendizaje autónomo y a la evaluación integral en educación en línea. Colombia.
- Pozo, J., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Román, M. (2005). Prólogo. *En Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Ruiz, H. (1996). El programa de la asignatura: un modelo del proceso docente educativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1 (1), 9-17.
- Ruiz, L. (1997). La formación del universitario en la autonomía en el aprendizaje. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, (20-21), 987-995.
- Ruiz, M. (1999). *La arquitectura del conocimiento en la Educación Superior*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Sálamo, I., y Addine, F. (2007). La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículum. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la secundaria básica. En *Didáctica, teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Santana, L. (2009). Aprender a aprender: el viejo desideratum del sistema educativo. *Quadernsdigitals*,
- Silvestre, M., y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el proceso de aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.
- Teichler, U. (1998). *Las exigencias del mundo del trabajo*. Conferencia mundial sobre la Educación Superior, París.
- Toro, J. R. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales*, 119-124.
- Tünnermann, C. (1996). *Conferencia introductoria*. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe.
- \_\_\_\_\_. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 120-133.
- Turner, L., y Chávez, J. (1989). *Se aprende a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Ediciones UNESCO.
- Valera, O. (2008). *Las corrientes de la Psicología contemporánea*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vargas, A. (1997). El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2 (1), 8-21.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Aprendizaje visor*.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Obras escogidas IV: Aprendizaje visor*.
- Zilberstein, J. (2003). Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. En *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana

---

## Anexos

---

## **Anexo 1 Cuestionario para profesores de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas que han impartido la asignatura Aprender a aprender**

---

**Autor:** Lic. Maria Victoria González Clavero

### **Presentación:**

El presente cuestionario ha sido concebido como parte de la investigación centrada en una propuesta de asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. De ahí, que su experiencia como profesor que ha impartido la asignatura Aprender a aprender contribuya a la obtención de información relevante.

### **Instrucciones:**

Para responder las preguntas marque con una X la opción que considere más acertada. En las preguntas que así lo requieran complete con argumentos, explicaciones en el espacio que se le ofrece.

Se garantiza preservar su confidencialidad. Gracias por su colaboración.

Datos:

Nombre: \_\_\_\_\_ Años de experiencia impartiendo la asignatura: \_\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_ Categoría Científica: \_\_\_\_\_

Carrera en la que ha impartido la asignatura: \_\_\_\_\_

### **Desarrollo del cuestionario:**

1. Considera que los resultados tras haber impartido la asignatura Aprender a aprender resultan:

Excelentes\_\_ Muy buenos\_\_ Buenos \_\_ Regulares\_\_ Malos\_\_

¿Por qué?: \_\_\_\_\_

2. ¿Ha contribuido la asignatura Aprender a aprender a la actividad de estudio de los estudiantes durante la carrera?

Sí\_\_ No\_\_ Explique: \_\_\_\_\_

3. ¿Qué forma de superación recibió por parte de la institución para impartir la asignatura Aprender a aprender? \_\_\_\_\_

4. Marque con una X las formas de trabajo metodológico que le permiten la preparación para impartir la asignatura Aprender a aprender:  Autopreparación  Colectivo de carrera  Colectivo de año  Colectivo de disciplina  Colectivo de asignatura.

5. Exprese su nivel de satisfacción tras haber impartido la asignatura Aprender a aprender:

Muy satisfecho  Bastante Satisfecho  Satisfecho  Poco Satisfecho  Insatisfecho.

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Respecto al programa analítico de la asignatura Aprender a aprender, valore:

Elementos del Programa analítico	Adecuado	Medianamente adecuado	Inadecuado	Valoraciones
Relación de temas.				
Indicaciones metodológicas y de organización.				
Sistema de evaluación.				
Textos básicos y fuentes bibliográficas.				

7. Marque con una X en la escala del 1 al 10 que se ofrece a continuación, el valor que se corresponde con el grado de necesidad que usted le concede a una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo, donde 1 representa ninguna necesidad y 10 amplia necesidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Argumente: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8. ¿Qué recomendaciones propone para un desarrollo más eficiente de la autonomía en el aprendizaje en estudiantes universitarios?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## **Anexo # 2: Cuestionario para estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas que recibieron la asignatura Aprender a aprender**

---

**Autor:** Lic. Maria Victoria González Clavero

### **Presentación:**

El presente cuestionario ha sido concebido como parte de la investigación centrada en una propuesta de asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. De ahí, que su experiencia como estudiante que ha cursado la asignatura Aprender a aprender contribuya a la obtención de información relevante.

### **Instrucciones:**

Para responder las preguntas marque con una X la opción que considere más acertada. En las preguntas que así lo requieran complete con argumentos, explicaciones en el espacio que se le ofrece.

Se garantiza preservar su confidencialidad. Gracias por su colaboración.

Datos:

Carrera que cursa: \_\_\_\_\_

### **Desarrollo del cuestionario:**

1. ¿Cuáles eran sus expectativas como estudiante al iniciar la asignatura Aprender a Aprender?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Qué expectativas no fueron satisfechas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Considera que haber recibido la asignatura Aprender a aprender le ha sido útil para su actividad de estudio durante la carrera?

Sí  No Explique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Exprese su nivel de satisfacción tras haber recibido la asignatura Aprender a aprender:

Muy satisfecho  Bastante Satisfecho  Satisfecho  Poco Satisfecho  Insatisfecho.

¿Por qué?:

---

---

5. Marque con una X en la escala del 1 al 10 que se ofrece a continuación, el valor que se corresponde con el grado de necesidad que usted le concede a la asignatura Aprender a aprender, donde 1 representa ninguna necesidad y 10 amplia necesidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. ¿Qué recomendaciones propone para mejorar la asignatura?: \_\_\_\_\_

### **Anexo # 3: Cuestionario para jefes de carrera de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas acerca de la necesidad de una asignatura específica para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior**

---

**Autor:** Lic. Maria Victoria González Clavero

#### **Presentación:**

El presente cuestionario ha sido concebido como parte de la investigación centrada en una propuesta de asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. De ahí, que su experiencia como jefe de carrera contribuya a la obtención de información relevante.

#### **Instrucciones:**

Para responder a las preguntas marque con una X la opción que considere más acertada. En las preguntas que así lo requieran complete con argumentos, explicaciones en el espacio que se le ofrece.

Se garantiza preservar su confidencialidad. Gracias por su colaboración.

#### **Datos:**

Carrera que dirige: \_\_\_\_\_

Años de experiencia como jefe de carrera: \_\_\_\_\_

#### **Desarrollo del cuestionario:**

1. ¿Cuáles resultan las principales deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la carrera que dirige?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. De acuerdo con las dificultades de los estudiantes, es preciso que en el año de ingreso a la educación superior, logren la (s) capacidad (es) de:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Considera que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes en la carrera que dirige debe potenciarse a partir de:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Una asignatura específica optativa | <input type="checkbox"/> Mediante las diferentes asignaturas de la carrera |
| <input type="checkbox"/> Una asignatura específica electiva | <input type="checkbox"/> Un curso de verano                                |

\_\_\_ Otra (s) manera (s)    ¿Cuál o Cuáles?: \_\_\_\_\_

4. ¿En la carrera que dirige se impartió anteriormente la asignatura Aprender a aprender?

Sí\_\_ No\_\_

5. ¿Se imparte actualmente?

Sí\_\_ No\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. Marque con una X en la escala del 1 al 10 que se ofrece a continuación, el valor que se corresponde con el grado de necesidad que usted le concede a una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (en la carrera que dirige) desde el currículo optativo/electivo, donde 1 representa ninguna necesidad y 10 amplia necesidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Argumente: \_\_\_\_\_

5. En la carrera que dirige las condiciones para la implementación de una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior, resultan:

\_\_\_ Muy adecuadas    \_\_\_ Bastante adecuadas    \_\_\_ Medianamente adecuadas    \_\_\_ Poco adecuadas  
\_\_\_ Inadecuadas.

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**Anexo # 4: Temas a tratar en las entrevistas con la vicerrectora académica y los vicedecanos docentes como parte del diagnóstico de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica**

---

**a) Temas para la entrevista con la vicerrectora académica:**

- Concepción existente en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas acerca del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Criterios sobre la necesidad de una asignatura específica para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Causas que sirven como argumento a estos criterios.
- Causas por las que dejó de impartirse la asignatura en la mayoría de las carreras.
- Acciones futuras para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

**b) Temas para la entrevista con los vicedecanos docentes:**

- Carrera(s) de la facultad en la que labora en la(s) que se impartió la asignatura Aprender a aprender.
- Curso en el que se comenzó a impartir la asignatura y curso en el que se dejó de impartir.
- Profesores que impartieron la asignatura en la (s) carrera (s).

**Anexo # 5: Triangulación de la información acerca del comportamiento de la experiencia y situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica**

<b>Categoría Diagnóstica</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Experiencia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.</b>	Impartición de la asignatura Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carreras donde se ha impartido la asignatura.</li> <li>▪ Curso en el que se comenzó a impartir la asignatura en la carrera.</li> <li>▪ Curso en el que se dejó de impartir la asignatura en la carrera.</li> <li>▪ Profesores que impartieron la asignatura.</li> </ul>	Revisión de la Estrategia de permanencia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas durante el curso 2007-2008. Entrevista a vicedecanos docentes.
	Resultados obtenidos con la asignatura Aprender a aprender.	<u>Percepción del profesor:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacciones, insatisfacciones y recomendaciones.</li> <li>▪ Contribución de la asignatura a la actividad de estudio de los estudiantes.</li> </ul> Preparación del profesor para impartir la asignatura.	Encuesta a profesores que han impartido la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la Universidad.
		<u>Percepción del estudiante:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacciones, insatisfacciones y recomendaciones.</li> </ul> Contribución de la asignatura a la actividad de estudio de los estudiantes.	Encuesta a estudiantes del curso regular diurno que han recibido la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
		<u>Percepción desde la carrera:</u> Satisfacciones, insatisfacciones y recomendaciones.	Revisión de la Estrategia de Permanencia.
Características de los programas de asignatura Aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Datos generales</li> <li>▪ Relación de temas.</li> <li>▪ Indicaciones metodológicas y de organización.</li> <li>▪ Sistema de evaluación.</li> <li>▪ Textos básicos y fuentes bibliográficas.</li> </ul>	Revisión de los programas analíticos de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en las diferentes carreras. Revisión de la estrategia de permanencia.	
<b>Situación actual de la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde una asignatura específica.</b>	Impartición de la asignatura Aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carreras en las que se imparte la asignatura.</li> <li>▪ Causas por las que no se imparte la asignatura en las demás carreras.</li> <li>▪ Condiciones para la implementación de la asignatura.</li> </ul>	Encuesta a Jefes de carrera.
	Percepción de necesidad de una asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criterios sobre su necesidad.</li> <li>▪ Causas que sirven como argumento a estos criterios</li> </ul>	Revisión del Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012 Entrevista a Vicerrectora académica. Encuesta a Jefes de carrera. Encuesta a profesores. Encuesta a estudiantes.

**Anexo # 6: Resultados porcentuales de la encuesta aplicada a estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas que recibieron la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje**

Carrera	Total de estudiantes encuestados	Contribuyó a la actividad de estudio	No contribuyó a la actividad de estudio	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Satisfecho	Poco Satisfecho	Insatisfecho	Grado de necesidad de la asignatura									
									1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Psicología	10	100%	0	30%	40%	30%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60%	10%	30%
Comunicación Social	20	35%	65%	0	0	20%	40%	40%	15%	20%	35%	0	0	0	5%	5%	10%	10%
Mecánica	20	70%	30%	5%	25%	40%	25%	5%	10%	15%	10%	0	10%	40%	10%	0	0	5%
Automática	17	70.6%	29.4%	5.9%	35.3%	17.7%	41.2%	0	0	0	0	0	0	29%	17.6%	17.6%	11.7%	23.5%
Eléctrica	25	64%	36%	4%	20%	32%	24%	12%	16%	8%	12%	0	20%	24%	12%	0	8%	0
Telecomunicaciones	21	81%	14.3%	0	19%	76.2%	4.8%	0	9.5%	4.8%	0	0	19%	0	19%	38%	9.5%	0
Biomédica	18	16.7%	83.3%	0	11.1%	27.7%	27.8%	33.3%	38.9%	11%	27.8%	5.6%	0	0	0	0	0	0
Ciencias de la Información	13	92.3%	—	0	38.5%	53.8%	0	0	7.7%	0	0	0	30.8%	38.4%	0	15.4%	0	0
Civil	21	66.7%	28.6%	14.3%	9.52%	38.1%	23.8%	9.5%	14%	0	4.8%	4.8%	0	4.8%	9.5%	14%	33%	4.8%
Arquitectura	35	68.6%	31.4%	14.28%	20%	31.4%	20%	14.3%	0	11.4%	0	0	11.4%	0	17%	20%	25.7%	14%
Farmacia	15	93.4%	0	20%	25%	46.7%	0	0	0	0	0	0	13%	13%	26.6%	0	0	40%
Economía	15	53.3%	40%	6.67%	0	53.3%	33.3%	6.67%	0	0	13.3%	13.3%	26.7%	33.3%	13.3%	0	0	0
Agrícola	10	80%	0	0	20%	60%	10%	10%	10%	10%	0	10%	30%	10%	0	10%	20%	0
Ingeniería Química	35	100%	0	51.4%	20%	28.6%	0	0	0	0	0	0	0	2.9%	8.6%	22.9%	31.4%	34.3%
Biología	10	20%	80%	0	0	20%	40%	40%	40%	20%	10%	40%	10%	0	0	0	0	0
Ingeniería Industrial	15	53.3%	40%	13.3%	13.3%	33.3%	26.7%	13.3%	20%	6.7%	13.3%	13.3%	6.67%	0	20%	13.3%	6.67%	0
<b>Resultados generales</b>	<b>300</b>	<b>68%</b>	<b>29.3%</b>	<b>12.7%</b>	<b>18.7%</b>	<b>37%</b>	<b>19.3%</b>	<b>11%</b>	<b>10%</b>	<b>6.7%</b>	<b>7.7%</b>	<b>2.7%</b>	<b>10%</b>	<b>11.3%</b>	<b>11%</b>	<b>13.7%</b>	<b>13%</b>	<b>11.3%</b>

**Anexo # 7: Principales características y resultados obtenidos tras impartir la asignatura Aprender a aprender en las algunas carreras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas durante el curso 2007-2008.<sup>6</sup>**

Carreras en las que se impartió la asignatura Aprender a aprender	Característica de la asignatura Aprender a aprender en las diferentes carreras	Resultados
Licenciatura en Psicología	<p>El curso “<i>Aprender a Aprender</i>”, se organizó en conferencias, talleres, clases prácticas y actividades semipresenciales en el laboratorio de Computación.</p> <p>Los contenidos del curso fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metacognición.</li> <li>▪ Pensamiento crítico.</li> <li>▪ Análisis y síntesis.</li> <li>▪ Bases psicológicas del estudio.</li> <li>▪ Métodos para estudiar.</li> <li>▪ La lectura eficiente</li> </ul> <p>Los estudiantes participaron en espacios de debate, a partir de una película, textos y técnicas reflexivo- vivenciales.</p>	<p>Se logró un pensamiento crítico en sentido general en el grupo y el aprendizaje de las bases para el desarrollo de habilidades de expresión oral y de procesos de análisis y síntesis. Contaron con materiales de apoyo en la red.</p>
Licenciatura en Comunicación Social.	<p>Se trataron los temas de las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas. Además se conocieron los temas de la evaluación en la Educación Superior y en específico en la carrera, y la necesidad de la planificación del tiempo personal para satisfacer los requerimientos de este nivel de la educación.</p> <p>Se estimuló el desarrollo en la esfera cognitivo-motivacional.</p>	<p>Esta materia fue altamente disfrutada y valorada por los estudiantes. Cumplió la función de facilitación, al pretender la formación y desarrollo de hábitos y habilidades en el estudio, así como también la función de socialización, al poner en contacto al nuevo educando con las particularidades de la educación superior.</p> <p>El grado de aceptación y satisfacción respecto a la misma fue alto.</p>
Licenciatura en Ciencias Farmacéuticas	<p>Aprender a Aprender comenzó como medida propedéutica ante la explosión de matrícula con acceso a la educación superior de jóvenes no acostumbrados a un modelo semipresencial, a fin de compensar malos hábitos de estudio y habilidades asociadas al nuevo modelo pedagógico.</p>	<p>No se especifica</p>
Ingeniería Eléctrica	<p>No se especifica</p>	<p>La asignatura Aprender a aprender ha contribuido significativamente a que los estudiantes asimilen el</p>

<sup>6</sup> Los contenidos de la tabla han sido extraídos del documento: Estrategia de Permanencia de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas durante el curso 2007-2008

		cambio en el sistema de estudio con más facilidad y por tanto obtener mejores resultados.
Ingeniería Automática	en No se especifica	La asignatura Aprender a Aprender sirvió de guía para el estudio independiente.
Ingeniería de Telecomunicaciones	en No se especifica	No se especifica
Ingeniería Biomédica	No se especifica	No se especifica
Ingeniería Mecánica	No se especifica	No se especifica
Ingeniería Civil	Se dotó a los estudiantes de herramientas para el aprendizaje, se les orientó en la necesidad e importancia de planificar su tiempo de estudio independiente, se trabajaron estrategias básicas de aprendizaje y formas de control de la actividad de estudio. Se desarrollaron habilidades para la búsqueda bibliográfica en la red, y en la biblioteca, se desarrollaron habilidades de expresión oral y escrita. Se trabajó en la formación de valores a través de la instrucción, tales como responsabilidad, disciplina, ética profesional, honradez, tenacidad y persistencia entre otros.	No se especifica
Arquitectura	No se especifica	No se especifica
Licenciatura de Ciencias de la información	en No se especifica	No se especifica
Licenciatura en Economía	en La asignatura se impartió a partir del bajo nivel de aprendizaje y base conceptual del estudiante de primer año. Insuficiencia en la gestión del conocimiento.	No se especifica
Ingeniería Agrícola	La asignatura se impartió a partir de la mala preparación académica de los estudiantes del primer año	No se especifica

**Anexo # 8: Relación por grupos de los evaluadores externos de la asignatura Autonomía para aprender**

<b>Dirección 1: Grado científico de Doctor en Ciencias, expertos capaces de evaluar la propuesta por su concepción pedagógica, didáctica, curricular; experiencia en la investigación del proceso de aprendizaje, de la autonomía en el aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje</b>	
<b>Evaluador</b>	<b>Institución</b>
Dr. C Álvarez Valdivia Ibis Marlene	Profesora del Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Dr. C Artilles Olivera Iliana	Profesora y Directora del Centro de Estudios de la Educación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Becerra Alonso María Julia	Profesora del Departamento de Ingeniería Industrial del Instituto Politécnico José Antonio Echeverría.
Dr. C Castelló Badía Montserrat	Profesora de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Ramón Llull.
Dr. C González Morales Alfredo	Profesor del Centro de Estudios de la Educación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Monereo Font Carles	Profesor del Departamento de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona.
Dr. C. Pérez Luján Dalgys	Profesora del Centro de Estudios de la Educación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Rué Domingo Joan	Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Dr. C Simón Brito Oleida	Profesora del Departamento de Ingeniería Civil de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Suz Pompa María	Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
<b>Dirección 2: Experiencia en la impartición de la asignatura Aprender a aprender</b>	
Dr. C Simón Brito Oleida	Profesora del Departamento de Ingeniería Civil de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Suz Pompa María	Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
<b>Dirección 3: Desempeño de funciones y nivel de información sobre la política del Ministerio de Educación Superior, por lo que tienen poder de decisión en la dirección de los procesos académicos de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.</b>	
Dr. C Artilles Olivera Ileana	Directora del Centro de Estudios de la Educación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Batard Martínez Lorgio Félix	Asesor metodológico del vicerrectorado académico de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Dr. C Sánchez Machado Raúl Inocencio	Vicerrector académico de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
Ms. C Soria Artega Elia Miguelina	Asesora metodológica del vicerrectorado académico de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

## **Anexo # 9: Cuestionario para la evaluación de la asignatura Autonomía para aprender**

**Autor:** Lic. Maria Victoria González Clavero

**Presentación:** El siguiente cuestionario tiene como propósito evaluar, tanto en sus metas como en sus metodologías y medios, el programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender, destinada al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. La evaluación a partir de sus criterios como evaluador externo cumple el propósito de introducir mejoras al programa.

### **Instrucciones:**

Deberá marcar con una X su valoración respecto a los indicadores especificando en una escala de 1 a 5, donde 5 representa muy adecuado, 4 bastante adecuado, 3 adecuado, 2 poco adecuado y 1 inadecuado. Además, puede emitir juicios de acuerdo a la evaluación, en correspondencia con los diferentes indicadores.

Se garantiza preservar su confidencialidad. Gracias por su colaboración.

### **Datos:**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

I) Evaluación del programa de la asignatura:

<b>Indicadores</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>Valoraciones</b>	
Suficiencia en la fundamentación.							
Objetivos congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios.							
Actualización de los contenidos.							
Relevancia científica, social, pedagógica —valor formativo— de los contenidos.							
Tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.							
Formulación de los siguientes componentes con capacidad para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje	Objetivos generales del programa						
	Objetivos de los temas						
	Contenidos	Sistema de conocimientos					
		Sistema de habilidades					
		Sistema de relaciones con el mundo					
Métodos							

	Procedimientos						
	Medios						
	Distribución de horas por tipos de clase						
	Evaluación						
Coherencia interna entre los diversos elementos del programa y de ellos en relación con los objetivos.							
Información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido.							
Adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado.							
Temporalización del programa.							
Bibliografía suficiente, accesible y actualizada.							
Las condiciones que exige el programa se adecuan a las características de la institución.							

II) Evaluación General: Recomienda que el programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender deber ser:

\_\_\_ Aplicado tal como está redactado

\_\_\_ Modificado

\_\_\_ Descartado

Principales problemas encontrados	Soluciones que recomienda

## **Anexo # 10: Escala de valoración operacionalizada para la evaluación de la asignatura Autonomía para aprender**

---

A continuación se explican los indicadores<sup>7</sup> que le permitirán evaluar el programa analítico de la asignatura para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde el currículo optativo/electivo en la Educación Superior. Usted puede enriquecer los aspectos de cada indicador si así lo desea, sólo inclúyalo.

**Muy Adecuado:** Se considera que el elemento evaluado es óptimo, no debiendo introducirse mejoras en ningún aspecto pues cumple a plenitud el objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta.

**Bastante Adecuado:** Se considera que el elemento evaluado cumple en un alto grado y de forma genérica el objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta. Sin embargo debe introducir ciertas mejoras, que aunque no implican una transformación sustancial, si optimizan su concepción.

**Adecuado:** Se considera que el elemento evaluado cumple en los parámetros mínimos con el objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta. Por sus cualidades aporta juicios de valor para la transformación de la realidad pero teniendo en cuenta que debe ser perfeccionado partiendo de la complejidad de los hechos a tener en cuenta y sus manifestaciones.

**Poco Adecuado:** Se considera que el elemento evaluado cumple solo algunos parámetros respecto al objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta, aportando pocos elementos valorativos para la transformación de la realidad. Por tanto debe ser redefinido casi en su totalidad o no considerado en la propuesta, partiendo de la complejidad de los hechos a tener en cuenta y sus manifestaciones.

**Inadecuado:** Se considera que el elemento evaluado no cumple con los parámetros respecto al objetivo para el que ha sido concebido así como tampoco con la concepción teórica metodológica en la que se sustenta, no aportando elementos valorativos para la transformación de la realidad. Por tanto no debe ser considerado en la propuesta, partiendo de la complejidad de los hechos a tener en cuenta y sus manifestaciones.

---

<sup>7</sup> La explicación de los indicadores ha sido extraída de la tesis de Doctorado: Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico, del Dr. C Isaac I. Cabrera Ruiz.

**Anexo # 11: Resultados cuantitativos de las encuestas para la evaluación del programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender**

Indicadores	Evaluación				
	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Suficiencia en la fundamentación	5	3	1	1	0
Objetivos congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios	6	3	2	1	0
Actualización de los contenidos	7	3	2	0	0
Relevancia científica, social, pedagógica —valor formativo— de los contenidos	8	3	1	0	0
Tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.	8	3	0	1	0
Objetivos generales del programa	4	4	4	0	0
Objetivos de los temas	5	4	3	0	0
Sistema de conocimientos	7	4	0	1	0
Sistema de habilidades	4	6	1	1	0
Sistema de relaciones con el mundo	5	4	2	1	0
Métodos	5	3	2	2	0
Procedimientos	4	5	2	1	0
Medios	4	5	2	1	0
Distribución de horas por tipos de clase	8	3	1	0	0
Evaluación	6	1	3	2	0
Coherencia interna entre los diversos elementos del programa y de ellos en relación con los objetivos	7	5	0	0	0
Información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido	8	3	0	1	0
Adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado	4	4	2	1	1
Temporalización del programa	6	3	2	0	0
Bibliografía suficiente, accesible y actualizada	7	0	3	1	1
Las condiciones que exige el programa se adecuan a las características de la institución	6	3	1	0	0

**Anexo # 12: Comentarios de los evaluadores respecto a los indicadores concebidos para la evaluación del programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender**

<b>Indicador</b>	<b>Comentario</b>
<b>Suficiencia en la fundamentación</b>	No se aporta información suficiente.
<b>Objetivos congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características de los destinatarios</b>	Las demandas sociales y el perfil de los destinatarios no quedan claros. Será muy distinto si se trata de una asignatura "de campus" a la que cualquier estudiante universitario puede acceder, que si es una asignatura concreta (por ejemplo ingeniería) porque entonces las estrategias deberían enfocarse al tipo de textos que leen y escriben los ingenieros.
<b>Actualización de los contenidos</b>	Se habla poco de la búsqueda en Internet y del fenómeno de la intoxicación informativa (infoxicación) que requiere estudiantes críticos en la búsqueda de información.
<b>Tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje</b>	Los términos expresión y comunicación aparecen separados.
	El término direcciones didácticas resulta desconocido.
<b>Objetivos generales del programa</b>	Revisar instructivos 1 y 3. Los educativos están muy limitados. Demostrar y defender no son las habilidades adecuadas para estos objetivos.
	Los objetivos 1 y 3 están bien estructurados didácticamente pero ambos incluyen lo educativo.
	Los objetivos deben estar más centrados en la aplicación práctica que en lo teórico.
<b>Objetivos de los temas</b>	Las habilidades de demostrar y defender no resultan las adecuadas para estos objetivos. Los valores deben reajustarse.
<b>Sistema de conocimientos</b>	La naturaleza del objetivo de las ciencias sociales y las ciencias técnicas es diferente. A nivel de universidad no es posible trabajar la estrategia de solución de problemas de manera general.
<b>Sistema de habilidades</b>	No resultan pertinentes las habilidades de demostrar ni defender.
<b>Sistema de relaciones con el mundo</b>	Los valores por temas deben reajustarse porque así no tipifican a la universidad.
<b>Métodos</b>	Los métodos deben centrarse más en enseñar y evaluar la ejecución de las estrategias y no tanto su conceptualización.
	Incongruencias en los métodos seleccionados como el reproductivo en la clase práctica.
<b>Procedimientos</b>	Faltan procedimientos vinculados a Internet. Aunque se trate de una asignatura dirigida a cualquier estudiante el contenido específico es muy importante.
	Faltan procedimientos vinculados a la comunicación escrita.
	Los procedimientos no se declaran por temas. Hay una tendencia a homologarlos con el método. Considerar un método por forma de organización.
<b>Medios</b>	Son muy limitados, generalmente centrados en el uso de la computadora.

	Los textos de José Martí no son comprensibles para todos los estudiantes.
<b>Distribución de horas por tipos de clase</b>	Falta mayor concreción sobre el porcentaje que aporta cada actividad a una puntuación global así como los criterios de evaluación.
<b>Evaluación</b>	<p>El estudiante utilizará lo aprendido en esta asignatura en otras materias y en su profesión en tanto se diseñen situaciones de evaluación "auténticas" que simulen las tareas que deberá afrontar en su realidad académica (¿sus profesores de carrera le pedirán y evaluarán esas estrategias?) profesional (¿en su trabajo futuro, frente a problemas típicos de su profesión, deberá emplear esas estrategias?).</p> <p>En el sistema de evaluación general se limita la evaluación diagnóstica solo al momento inicial (el diagnóstico es continuo). La evaluación para cada tema se limita a la ejecución de la guía, que se desconoce cómo está proyectada y hasta qué punto transita por la finalidad declarada para la evaluación. Además lo declarado en el sistema de evaluación general estimula la evaluación del desarrollo al romper con lo tradicional, sin embargo, visto en cada tema es limitada.</p>
<b>Información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido</b>	La información incluida es clara pero falta otra.
<b>Adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado</b>	<p>Pocos datos al respecto.</p> <p>No hay elementos suficientes para evaluarlo. Esto se evalúa en la puesta en práctica de la asignatura.</p> <p>No se diferencian las actividades para las carreras humanísticas y las carreras técnicas.</p>
<b>Temporalización del programa</b>	Falta tiempo para alcanzar todos los objetivos, especialmente los que tienen que ver con el desarrollo de habilidades
<b>Bibliografía suficiente, accesible y actualizada</b>	Existen muchos y buenos materiales en el mercado pero no sé cuán accesibles son para los estudiantes cubanos.

**Anexo # 13: Tabla con los principales problemas y sugerencias de mejora establecidos por los evaluadores respecto al programa analítico de la asignatura Autonomía para aprender. Incluye la introducción de mejoras de acuerdo con estos criterios.**

<b>Indicador</b>	<b>Principales problemas</b>	<b>Sugerencias de mejora</b>	<b>Mejoras introducidas</b>
<b>Suficiencia en la fundamentación</b>	No se aporta información suficiente.	Incluir más información acerca de la asignatura.	Se incluyó más información acerca de la asignatura en función de su contextualización en la educación superior y de su pertinencia.
	Falta contextualizar más en la educación superior	Contextualizar en la educación superior.	
	Fundamentar más la pertinencia de la asignatura.	Incluir resultados de cursos anteriores que ilustren la pertinencia de la asignatura.	
<b>Objetivos congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características de los destinatarios</b>	Las demandas sociales y el perfil de los destinatarios no quedan claros.	Explicar las características de las demandas sociales y del perfil de los destinatarios. De estos últimos clarificar: conocimientos, dificultades y expectativas de entrada.	Se incluyó mayor explicación de las características de las demandas sociales y del perfil de los destinatarios en la fundamentación.
<b>Actualización de los contenidos</b>	Se trata poco la búsqueda en Internet y el fenómeno de la intoxicación informativa.	Incluir contenidos relacionados con la búsqueda de información en Internet.	En el sistema de conocimientos del tema III se incluyó: estrategias para la búsqueda de información en Internet.
<b>Tratamiento equilibrado de las direcciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje</b>	Los términos expresión y comunicación aparecen separados.	Utilizar el término habilidades comunicativas en lugar de expresión y comunicación.	Empleo del término comunicación en lugar de expresión y comunicación.
	El término direcciones didácticas resulta desconocido.	Utilizar el término estrategias de aprendizaje.	Permaneció el término direcciones didácticas, pues no fue comprensible solo para un evaluador.
<b>Objetivos generales del programa</b>	Demostrar y defender no son habilidades adecuadas para los objetivos instructivos 1 y 3.	Considerar la habilidad de valorar en lugar de demostrar.	Se reformularon los objetivos generales del programa. Se incluyeron solo dos objetivos generales cuyas habilidades implican valorar y aplicar.
		Sustituir defender por fundamentar.	

	Los objetivos deben estar más centrados en la aplicación práctica que en lo teórico.	Mantener el objetivo instructivo relacionado con aplicar. Eliminar un objetivo: demostrar o defender.	
	Falta concreción en los objetivos.	Concretar la redacción de los objetivos generales.	
	Los objetivos 1 y 3 están bien estructurados didácticamente, pero ya incluyen lo educativo.	Unificar lo instructivo y lo educativo.	
	Objetivos educativos muy limitados.	En los educativos considerar la posición crítica que asumen los estudiantes ante el aprendizaje.	Se consideró en la reformulación del objetivo educativo: Desarrollar la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje como expresión autorreguladora del sujeto.
<b>Objetivos de los temas</b>	Las habilidades de demostrar y defender no resultan las adecuadas para estos objetivos. Reajustar los valores.	Reajustar las habilidades y valores de los objetivos en cada tema.	Se mantuvo la habilidad de aplicar en el caso de los temas relacionados con las direcciones didácticas y se empleó la habilidad de valorar en lugar de demostrar y defender.
<b>Sistema de conocimientos</b>	A nivel de universidad no es posible trabajar la estrategia de solución de problemas.	Eliminar estrategia de solución de problemas.	Se mantuvo la estrategia de solución de problemas. En las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender, se explica cómo trabajarla.
	No se trata la gestión de la información científica y tecnológica.	Incluir gestión de información científica y tecnológica.	En el tema III se introdujo la búsqueda de información en Internet.
<b>Sistema de habilidades</b>	Faltan habilidades de gestión de información científica y tecnológica.	Incluir habilidades en la gestión de información científica y tecnológica.	Se incluyeron la búsqueda de información en el sistema de conocimientos del tema III.
<b>Sistema relaciones con el mundo</b>	Los valores por temas deben reajustarse porque así no tipifican a la universidad.	Incluir actitud crítica, intencionalidad ante la construcción del aparato intelectual, autoeducación y autoperfeccionamiento como aprendiz.	Se introdujo la intencionalidad en la conducción del proceso de aprendizaje.

	No se incluye el trabajo de cooperación entre los estudiantes.	Incluir la cooperación entre los estudiantes.	No se introduce mejora pues la cooperación ya estaba incluida en el programa como procedimiento y dentro del sistema de conocimientos del tema II.
<b>Métodos</b>	Los métodos deben centrarse más en enseñar y evaluar la ejecución de las estrategias y no tanto su conceptualización.	Valorar el aprendizaje basado en problemas.	Se introdujeron los métodos expositivo, elaboración conjunta y trabajo independiente. Además, se consideraron los métodos propuestos por Pozo, Monereo y Castelló para el aprendizaje de estrategias, que comprenden el tránsito del modelado metacognitivo a la práctica guiada y a la práctica independiente. Los métodos propuestos por Pozo, Monereo y Castelló se emplearon como procedimientos según el tema.
		Introducir métodos basados en el pensamiento en voz alta y las estrategias de enseñanza metacognitiva, modelado metacognitivo, <i>reciprocal teaching</i> , pautas de auto-interrogación, casos de pensamiento.	
		Utilizar algunas de las estrategias que se enseñan mediante una tarea transversal que funcione como evaluación continuada, formativa para el desarrollo de la autorregulación.	
	Mayor elaboración conjunta y aplicativa de las estrategias de aprendizaje.		
Incongruencias en los métodos seleccionados, como el reproductivo en la clase práctica.	Valorar el método de trabajo independiente para la clase práctica y los métodos problémicos.		
<b>Procedimientos</b>	Faltan procedimientos vinculados a Internet.	Emplear procedimientos vinculados al empleo de Internet.	Se introdujo la búsqueda de información en Internet en el tema III.
	Faltan procedimientos vinculados a la comunicación escrita.	Incluir procedimientos vinculados a la comunicación escrita.	Se introdujeron procedimientos vinculados a la comunicación escrita.
	Los procedimientos no se declaran por temas.	Declarar procedimientos por temas.	Se mantuvo la declaración de procedimientos de manera general en el programa a fin de que el profesor los utilice en dependencia del contexto.
	Deben relacionarse más con los intereses profesionales y/o académicos de los estudiantes.	Ejemplificar y emplear situaciones de aprendizaje cercanas a las que encontrará el estudiante en su carrera y como futuro profesional.	Se introdujeron como procedimientos los métodos propuestos por Pozo, Monereo y Castelló.

<b>Medios</b>	Son muy limitados, generalmente centrados en el uso de la computadora.	Emplear pancartas, textos periodísticos, documentos que reflejen el empleo del tiempo y su organización, uso revistas u otras bibliografías, mapas conceptuales, registro de sistematización.	Inclusión de otros medios como la Web Aprender a estudiar Utilización de otros textos afines y de interés para las diferentes carreras. Uso de mapas conceptuales.
	Utilizar la computadora como medio con más fines.	Contar con una plataforma para los alumnos, con recursos de <i>software</i> , hacer mapas conceptuales, líneas de tiempo.	
	Los textos de José Martí no son comprensibles para todos los estudiantes.	Sustituir los textos de José Martí por otros más comprensibles y relacionados con las carreras de los estudiantes.	Utilizar textos afines a las diferentes carreras.
<b>Distribución de horas por tipos de clase</b>	Falta concreción sobre el porcentaje que aporta cada actividad a una puntuación global y los criterios de evaluación.	Impartir clases teórico-prácticas, que no hayan conferencias puras para aprovechar mejor el tiempo.	Se introdujo en las Recomendaciones para la impartición de la asignatura Autonomía para Aprender, la explicación de los tipos de conferencia, propuestos por Cañedo y Cáceres.
<b>Evaluación</b>	Evaluación diagnóstica limitada al momento inicial.	Evaluación diagnóstica continua.	Se incluyó la evaluación diagnóstica continua y mayor explicación sobre la evaluación para cada tema. Se introdujo el portafolio con el propósito de que los estudiantes conserven evidencia de los productos de su actividad en función de la aplicación de estrategias de aprendizaje tanto en la asignatura Aprender a aprender como en el resto de las asignaturas de la carrera. El taller no constituye una evaluación final sino un tipo de forma organizativa de la clase que contribuirá a la integración de los contenidos estudiados e incluirá la presentación del portafolio.
	Evaluación de los temas limitada a la ejecución de la guía, que se desconoce su proyección y hasta qué punto transita por la finalidad declarada para la evaluación.	Explicar mejor la evaluación para cada tema.	
	Lo declarado en el sistema de evaluación general estimula la evaluación del desarrollo al romper con lo tradicional, pero visto en cada tema es limitado.	Empleo del diario reflexivo y del portafolio como alternativa de evaluación final. El taller como evaluación final es muy tradicional.	

	Interrelacionar más la evaluación de Aprender a aprender al resto de las asignaturas de la carrera.	Diseñar situaciones de evaluación auténticas que simulen las tareas que afrontará el estudiante en su realidad académica. Involucrar a los profesores de las asignaturas a las que asisten los estudiantes para que demanden y evalúen, en contexto, las estrategias aprendidas.	
	Probar otras alternativas para la evaluación final.	La prueba final ha dado buenos resultados para la evaluación de las estrategias.	
<b>Información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido</b>	La información incluida es clara pero falta detallar más.	Ofrecer más información al respecto.	Se incluyó más información en las orientaciones metodológicas y en las Recomendaciones metodológicas para la impartición de la asignatura Autonomía para aprender.
<b>Adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, interés, capacidad del alumnado</b>	Pocos datos al respecto.	Incluir más información.	Se valora el indicador en correspondencia con la situación social de desarrollo del joven.
	Elementos insuficientes para evaluarlo.	Evaluar en la puesta en práctica de la asignatura.	
	No existe diferenciación en las actividades en relación con los tipos de carreras.	Adecuar las actividades del programa a las diferencias entre carreras humanísticas y carreras técnicas.	Empleo de textos afines a las diferentes carreras para la aplicación de estrategias de aprendizaje.
<b>Temporalización del programa</b>	Falta tiempo para alcanzar todos los objetivos, especialmente los que tienen que ver con el desarrollo de habilidades.	Incluir más tiempo en el programa para el desarrollo de habilidades.	Se incluyeron dos horas más de clase práctica al tema II, que inicialmente solo contaba con una clase práctica y se sumaron otras dos horas al taller.
<b>Bibliografía suficiente, accesible y actualizada</b>	Existen muchos materiales de calidad en el mercado. Tal vez no son accesibles para los estudiantes cubanos.	Valorar la posibilidad de añadir otros materiales.	La bibliografía se compone de materiales básicos y accesibles a los estudiantes cubanos.