UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.

AUTOR: ABEL QUIÑONES URQUIJO

DIRECTOR: Dr. D. MARIO DE MIGUEL DÍAZ

A:
ALINA
YAIMA Y ABDIEL
INSPIRADORES DE ESTE TRABAJO

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, **Dr. Mario de Miguel Díaz**, por el tiempo y el esfuerzo dedicado así como por su certera conducción en la realización de esta tesis doctoral.

A la **familia Fernández - Menéndez**, por sus atenciones, comprensión y aliento con que me han acogido durante mi estancia en España.

A **mis padres**, **hermanos** y **familiares** por su preocupación, estímulo y apoyo a cada instante, y la exhortación a culminar este trabajo.

A la **familia López – Catalán**, también mi familia en España.

A **los profesores** que impartieron clases en el **Programa de Doctorado "Diseño y Desarrollo del Currículo"**, por los conocimientos y experiencias transmitidas.

A **los profesores, directivos y estudiantes de la Universidad de Cienfuegos** por implicarse y dedicar parte de su tiempo a colaborar, con sus opiniones, en mi tema de investigación.

A **José L San Fabián Moroto** por su valiosa y atenta colaboración.

A **Pilar Rodríguez Fontán** por su profesionalidad y precioso tiempo dedicado a la corrección de la tesis.

A **Laura García Castro y Norberto Corral Blanco** por el apoyo brindado en el análisis estadístico de los datos.

A los **becarios del Proyecto Canellas** que tanto ánimo me dieron en todo momento.

A la **Revolución Cubana y a su Educación**, fruto de ellas soy.

RESUMEN

El trabajo que se presenta en esta tesis está basado en la coordinación interdisciplinar de curso en la Educación Superior Cubana. Evaluación y propuestas de mejora, y pretende realizar un estudio sobre los elementos que intervienen en la planificación, ejecución y evaluación de la coordinación horizontal de la enseñanza universitaria y así consecuentemente proponer un plan de mejoras para las funciones del colectivo de curso. Este tipo de estudio no es frecuente en el ámbito curricular siendo en nuestro país prácticamente inexistente. Por ello estimamos oportuno determinar un modelo que nos permitiera realizar dicha evaluación, elegimos el Modelo CIPP de Stufflenbean, el cual adaptamos a las condiciones de nuestro sistema educativo y a la respuesta que da a las necesidades, expectativas e intereses de los profesores, estudiantes y directivos que participan en el proceso de interdisciplinariedad en el curso, fundamentalmente el rol del profesorado, lo cual nos permite hacer un análisis de su efectividad para la toma de decisiones. Se determinaron las dimensiones y unidades de análisis para cada una de las etapas del Modelo CIPP y estimamos oportuno realizar un trabajo de campo que nos permitiera acercarnos a esta problemática intentando recabar información de los implicados a través de cuestionarios y grupos de discusión, así como validar la propuesta de plan de mejoras a través del método delphy.

Palabras Clave: curriculos, mejoras

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 1

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO..... 9

1.1 CIENCIAS Y DISCIPLINAS..... 10
1.2 LAS RELACIONES ENTRE DISCIPLINAS..... 14
1.3 LAS DISCIPLINAS EN EL CURRÍCULO..... 19
1.4 INTERDISCIPLINARIEDAD..... 28
1.4.1 La interdisciplinariedad en el currículo..... 39
1.4.2 La interdisciplinariedad y la estructura académica..... 47
1.4.3 La interdisciplinariedad y el trabajo en equipo..... 51
1.5 PROPUESTAS A CONSIDERAR SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD..... 56
1.5.1 Ventajas de la interdisciplinariedad..... 57
1.5.2 Desventajas de la interdisciplinariedad..... 58

CAPÍTULO 2: LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA..... 60

2.1 BASES IDEOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA……..…..…… 62

2.2 LA ORGANIZACIÓN DE LOS PLANES DE LAS ENSEÑANZAS…….…. 68

2.3 EL CURSO COMO NIVEL ESTRUCTURAL DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANO……..……. 70

2.3.1 El curso como sistema dentro del proceso docente…… …… 73

2.3.2 El curso: Célula básica del proceso docente…… …… 76

2.3.3 El curso como criterio para organizar el proyecto educativo.... 78

2.4 EQUIPOS DE PROFESORES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS…….…….. 80

2.4.1 Equipos de profesores en la Educación Superior Cubana…...…. 85

2.4.2 El colectivo de curso: Forma de organización de los profesores que trabajan en un curso de una titulación…….…….. 88

2.4.2.1 El colectivo de curso y su ubicación en la estructura académica de la universidad……..……..... 93

2.4.2.2 El colectivo de curso y la aplicación del currículo…..…… 95

2.4.3 Los colectivos de curso en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"…….……..…….. 99

CAPÍTULO 3: LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA TITULACIÓN Y LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO…….. 108

3.1 LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA……..…… 111

3.1.1 Principales características…….. 112

3.1.2 El trabajo por objetivos en las universidades cubanas……. 115

3.1.3 La planificación estratégica en la Universidad de Cienfuegos.. 118
3.2 LAS TITULACIONES Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA…. 124
3.2.1 La planificación estratégica de la titulación……. 126
3.2.2 Los objetivos en el proceso docente educativo…….. 132
3.2.3 La integración vertical y horizontal de la titulación……. 136
3.3 LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO……..…. 143
3.3.1 Características fundamentales…….. 144
3.3.2 Premisas para la coordinación interdisciplinar de curso……. 148
3.3.2.1 Proceso de adaptación de los objetivos de la titulación al curso.. 152
3.3.2.2 Programa de las asignaturas……..……... 156
3.3.2.3 El proyecto educativo del curso……..……... 158
3.3.2.4 El trabajo metodológico y su incidencia en la coordinación interdisciplinar de curso……..……..…… 174
3.4 EVALUACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR….. 182
3.4.1 Evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso……...…. 187

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA…… 194

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA……..……..…… 195
4.1.1 Introducción…..……..……. 195
4.1.2 Aproximaciones al problema……..……. 197
4.1.3 Planteamiento del problema……..……..……..…….. 200
4.1.4 Objetivos de la investigación……. 202
4.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN……... 203
4.2.1 Fundamentación del modelo……. 204
4.2.2 El modelo CIPP……..…… 207
4.2.2.1 La evaluación de contexto……...……..……... 209
4.2.2.2 La evaluación de entrada……...……....…… 209
4.2.2.3 La evaluación del proceso……..……..... 210

4.2.2.4 La evaluación del producto……..……..……. 211
4.2.3 Caracterización del modelo para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso…….……..……. 212
4.2.3.1 Dimensión: Planificación estratégica de las titulaciones en la universidad…… 216
4.2.3.2 Dimensión: Programa de formación del curso…… 217
4.2.3.3 Dimensión: Desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso….. 220
4.2.3.4 Dimensión: Calidad de los resultados……..……..…….. 223
4.3 DISEÑO EVALUATIVO……. 224
4.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN……..……. 226
4.4.1 Fase de análisis documental……. 226
4.4.2 Fase empírico – analítica…….……..……. 227
4.4.3 Fase sintética…….……..……. 228
4.4.4 Resumen de las fases de la investigación…….. 229
4.5 INFORMACIÓN A RECOGER……..……..……. 231
4.6 INSTRUMENTOS PARA RECABAR INFORMACIÓN……...…… 235
4.6.1 Cuestionarios…..……..……..……..……. 235
4.6.1.1 Redacción del cuestionario…….……..…… 236
4.6.1.2 Estructura del cuestionario……..……..…… 238
4.6.1.3 Validez del cuestionario……..……..…….. 240
4.6.1.4 Fiabilidad del cuestionario……..……..…….. 241
4.6.2 Grupo de discusión……..……..……. 243
4.6.3 Método Delphy……..……..……. 244
4.7 SELECCIÓN DE LA MUESTRA.……..……..…….. 247
4.7.1 Muestra de profesores para el cuestionario..…….. 248
4.7.2 Muestra de estudiantes para el cuestionario……..……..…. 253
4.7.3 Selección de los implicados en el Delphy……..……..….. 256
4.8 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS……..……..…... 256
4.8.1 Análisis de datos de los cuestionarios…….……..…. 257
4.8.1.1 Análisis descriptivos……..……..……..….. 257
4.8.1.2 Análisis de diferencias……..……..……..…... 258
4.8.1.3 Análisis de relaciones……..……..……..….. 259
4.8.2 Análisis de datos en los grupos de discusión…..……..……. 260
4.8.3 Análisis de datos en el Método Delphy……..……..…… 261

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS..... 263

PRIMERA ETAPA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS..... 264

5.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS A LOS PROFESORES MEDIANTE CUESTIONARIOS..... 264

5.1.1 Opinión sobre la planificación estratégica de las titulaciones en la universidad..... 264

5.1.2 Opinión sobre el programa de formación del curso..... 269

5.1.3 Opinión sobre el desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso..... 283

5.1.4 Opinión sobre la calidad de los resultados..... 293

5.1.5 Conclusiones..... 297

5.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS A LOS ESTUDIANTES MEDIANTE CUESTIONARIOS..... 302

5.2.1 Opinión sobre el programa de formación del curso..... 302

5.2.2 Opinión sobre el desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso..... 307

5.2.3 Opinión sobre la calidad de los resultados..... 310

5.2.4 Conclusiones..... 313

SEGUNDA ETAPA: ANÁLISIS DE DIFERENCIAS..... 316

5.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS SEGÚN LAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN EN EL CUESTIONARIO APLICADO A PROFESORES..... 317

5.3.1 Diferencias significativas según la responsabilidad académica de los profesores..... 317

5.3.2 Diferencias significativas según la estabilidad de los profesores en los colectivos de curso..... 319

5.3.3 Conclusiones..... 321

5.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS SEGÚN LAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN EN EL CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES..... 323

5.4.1 Diferencias significativas según el sexo..... 323

5.4.2 Diferencias significativas según la titulación..... 326

5.4.3 Diferencias significativas según el curso..... 328

5.4.3.1 Programa de formación del curso..... 329

5.4.3.2 Desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso..... 339

5.4.3.3 Calidad de los resultados..... 345

5.4.4 Conclusiones..... 347

5.5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CUESTIONARIO APLICADO A PROFESORES Y ESTUDIANTES..... 351

5.5.1 Opinión de profesores y estudiantes sobre el programa de formación del curso..... 351

5.5.2 Opinión de profesores y estudiantes sobre el desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso..... 353

5.5.3 Opinión de profesores y estudiantes sobre la calidad de los resultados..... 361

5.5.4 Conclusiones..... 365

TERCERA ETAPA: ANÁLISIS DE RELACIONES…….. 367

5.6 ANÁLISIS DE RELACIONES EN EL CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES……..……..…… 368

5.6.1 Programas de las asignaturas del curso……..……..…. 371

5.6.2 Interdisciplinariedad de las asignaturas del curso…….…… 374

5.6.3 Evaluación de las estrategias interdisciplinares……..……..……. 381

5.6.4 Calidad de los resultados…….…….. 383

5.6.5 Conclusiones…….……...…… 385

5.7 ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EN EL CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES…….……..……... 389

5.7.1 Programa de las asignaturas del curso…….…….. 391

5.7.2 Interdisciplinariedad de las asignaturas del curso…….…..…. 394

5.7.3 Evaluación de las estrategias interdisciplinares…….…..…. 405

5.7.4 Resultados del trabajo interdisciplinario en los estudiantes…..…... 407

5.7.5 Conclusiones…….……...…… 409

CUARTA ETAPA: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN…… 412

5.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. PRINCIPALES APORTACIONES……..……... 412

5.8.1 La incidencia de las políticas y estrategias del contexto en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso…….…. 415

5.8.1.1 Formas en que aparece el trabajo interdisciplinario en las políticas y estrategias del Ministerio de Educación Superior y de la Universidad de Cienfuegos……..……..……..…….. 415

5.8.1.2 Problemas de coordinación entre los diferentes niveles de la estructura académica para realizar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso……..……..... 418

5.8.2 El programa de formación del curso y su vínculo con el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso……..…… 423

5.8.2.1 Factores a tener en cuenta por el colectivo de curso para la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario……..……..…… 423

5.8.2.2 Aspectos a considerar por el colectivo de curso sobre los programas de las asignaturas impartidas en el mismo.…….. 426

5.8.2.3 Características del profesorado, necesarias para el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso……..…….. 429

5.8.3 El trabajo interdisciplinario entre asignaturas……..…… 431

5.8.3.1 Factores a considerar en el trabajo interdisciplinario…..…..….. 432

5.8.3.2 Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso y la evaluación institucional……..……..……..….. 437

5.8.4 Recomendaciones aportadas por los miembros de los grupos.… 439

5.8.4.1 Propuestas de los profesores……..……..…….. 439

5.8.4.2 Propuestas de los profesores con responsabilidades académicas……..……..…… 441

5.8.4.3 Propuestas de los estudiantes……..……..……... 442

5.8.5 Conclusiones……..…….. 443

CAPÍTULO 6: SÍNTESIS DE RESULTADOS E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS…… 446

6.1 SÍNTESIS DE RESULTADOS…….. 447

6.2 PLAN DE MEJORAS PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO……..……..…… 457

6.2.1 Propuesta del plan de mejoras…….…… 459

6.2.2 Validación de la propuesta del plan de mejoras……. 466

6.2.2.1 Resultados de la primera vuelta…..…… 469

6.2.2.2 Resultados de la segunda vuelta……..……... 487

6.2.2.3 Conclusiones……..…… 498

6.2.3 Plan de mejoras para la coordinación interdisciplinar de curso..…. 500

6.3 PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE MEJORAS Y SEGUIMIENTO…… 507

6.3.1 Puesta en práctica del plan…….…….. 507

6.3.2 Fases del seguimiento…….…….. 510

6.3.3 Cronología del proceso de seguimiento……. 511
6.4 APORTES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN…… 513
6.5 OTRAS VÍAS POSIBLES DE INVESTIGACIÓN…..…….. 515

BIBLIOGRAFÍA……..… 517

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario de evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones. Cuestionario dirigido a profesores
ANEXO II. Cuestionario de evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones. Cuestionario dirigido a estudiantes
ANEXO III. Protocolo para los grupos de discusión
ANEXO IV. Primera circulación para validar la propuesta de plan de mejora para la coordinación interdisciplinar de curso
ANEXO V. Segunda circulación para validar la propuesta de plan de mejora para la coordinación interdisciplinar de curso
ANEXO VI. Prioridades para desarrollar el trabajo metodológico en los colectivos de curso en el Curso Escolar 2001 – 2002
ANEXO VII. Prioridades para desarrollar el trabajo metodológico en la Universidad de Cienfuegos en el Curso Escolar 2001-2002
ANEXO VIII. Metodologías para el perfeccionamiento de la dirección del colectivo de curso

INTRODUCCION

Los problemas que se enfrentan en el proceso de enseñanza - aprendizaje exigen nuevos enfoques multidisciplinarios y organizativos; especialmente los que dentro del proceso formativo escolar universitario ocurren en el proceso docente educativo, donde el rol y la organización de profesores y estudiantes caracteriza la dinámica y el establecimiento de los objetivos a alcanzar en la preparación del futuro profesional.

El continuo perfeccionamiento de los diseños curriculares en Cuba, ha mostrado cambios tanto en los niveles estructurales en que se organiza este proceso como en las funciones que deben asumir los profesores universitarios en su trabajo. ***El curso*** ha pasado de ser el período académico en el que se distribuyen las asignaturas siguiendo un determinado régimen de precedencia, al nivel de sistematización de los contenidos, con objetivos establecidos que expresan los cambios cualitativos que se deben lograr en la formación del estudiante.

Igualmente resultaba indispensable la determinación de aquel subsistema organizativo del proceso docente que condujera con éxito las nuevas exigencias planteadas al curso.

En correspondencia con lo expuesto anteriormente, ese subsistema debería nuclear a los profesores que trabajan en un determinado curso de una titulación, lo que posibilitaría su protagonismo y colaboración en el desarrollo de las estrategias educativas del mismo, a este subsistema se le denominó ***Colectivo de Curso.***

En los últimos años el desarrollo de la correlación centralización y descentralización en la dirección del proceso docente educativo alcanza al curso en su nueva propuesta dentro de los Planes de Estudios "C", constituyendo estos colectivos la base para organizar el diseño curricular como sistema, al concebir los objetivos educativos y las acciones para su cumplimiento así como la evaluación del proyecto educativo. Ello ha permitido que las universidades tengan más flexibilidad en la elaboración de las estrategias y en la toma de decisiones relacionadas con el trabajo interdisciplinario.

El colectivo de profesores como espacio de decisiones pedagógicas y formando parte de un proyecto institucional, es una necesidad urgente para el impulso de acciones que permitan perfeccionar la aplicación del currículo en los diferentes niveles donde interactúa. Lo anterior exige básicamente, romper con la visión individualista del trabajo educativo y con el estrecho margen de la disciplina, tratando de trascender a enfoques multidisciplinarios., interdisciplinarios, y transdisciplinarios (Morín 1994; Fiallo, 1996; Nicolescu, 1999; Dogan, 2000), y rebasar los límites disciplinarios de la formación profesional, es decir, del currículo cerrado; y por tanto ser congruentes con la realidad del contexto social, cuyas problemáticas requieren de un trabajo multifacético (Torres, 1994; Álvarez, 1996).

Los modelos de formación actuales requieren de una nueva visión de la educación superior, que combine las exigencias del aprendizaje, con el imperativo de mayor pertinencia, a fin de responder a las expectativas de la sociedad en la que funciona. Esto exige una mayor integración de los componentes académico, laboral e investigativo como expresión de los principios de combinación del estudio con el trabajo y del vínculo teoría – práctica, así como el incremento del papel de los objetivos como elemento fundamental para la dirección del proceso docente educativo y el concepto de disciplina integradora, como importante elemento para la sistematización e integración de los contenidos curriculares que se identifican con el objeto de la profesión.

La concepción del curso como nivel estructural del proceso docente educativo, la diversidad e incremento de programas que desarrolla el colectivo y la necesaria coordinación interdisciplinar en este nivel, desarrollada por el profesorado que actúa sobre un mismo curso para lograr la integración horizontal de la titulación, han influido en una de las situaciones más problemáticas que enfrentan las instituciones de educación superior en Cuba y que expresamos como: ***insuficiencias en la planificación, implementación y evaluación del trabajo de coordinación***

interdisciplinar a nivel de curso, para cumplir los objetivos definidos por las titulaciones en la Educación Superior Cubana.

El actual sistema de evaluación institucional del Ministerio de Educación Superior no incluye explícitamente la valoración de la coordinación interdisciplinar y menos aún se valora a partir de un proceso de autoevaluación en las universidades.

Por todo lo expresado anteriormente resulta oportuno realizar estudios que nos permitan evaluar las condiciones particulares en que se desarrolla esta labor en cada institución.

El trabajo que se presenta en esta tesis está basado en ***La coordinación interdisciplinar de curso en la Educación Superior Cubana. Evaluación y propuestas de mejora***, y pretende realizar un estudio sobre los elementos que intervienen en la planificación, ejecución y evaluación de la coordinación horizontal de la enseñanza universitaria y así consecuentemente proponer un plan de mejoras para las funciones del colectivo de curso.

Este tipo de estudio no es frecuente en el ámbito curricular siendo en nuestro país prácticamente inexistente. Por ello estimamos oportuno determinar un modelo que nos permitiera realizar dicha evaluación, elegimos el Modelo CIPP de Stufflenbean, el cual adaptamos a las condiciones de nuestro sistema educativo y a la respuesta que da a las necesidades, expectativas e intereses de los profesores, estudiantes y directivos que participan en el proceso de interdisciplinariedad en el curso, fundamentalmente el rol del profesorado, lo cual nos permite hacer un análisis de su efectividad para la toma de decisiones.

Se determinaron las dimensiones y unidades de análisis para cada una de las etapas del Modelo CIPP y estimamos oportuno realizar un trabajo de campo que nos permitiera acercarnos a esta problemática intentando recabar información de los implicados a través de cuestionarios y grupos de discusión, así como validar la propuesta de plan de mejoras a través del método delphy.

La reforma de los programas académicos globales y la renovación de los planes de estudios en particular, necesitan de estrategias que involucren el trabajo y las decisiones colectivas. Es por ello que se enfatiza la importancia de favorecer un sistema colegiado de responsabilidad interprofesional, basado en el desarrollo de las capacidades reflexivas de los sujetos que actúan en las instituciones escolares, con la idea básica de lograr la comprensión de los problemas y las preocupaciones comunes.

El trabajo está estructurado en tres partes: la primera parte está conformada por el marco teórico agrupando los capítulos uno, dos y tres; una segunda parte

corresponde al diseño de la investigación, enmarcada en el capítulo cuatro y por último, una tercera parte que incluye el análisis e interpretación de datos y conclusiones, formada por los capítulos cinco y seis. Completan la exposición, la bibliografía y los anexos.

En las consideraciones teóricas del ***capítulo uno: "La interdisciplinariedad en el currículo"*** abordamos un grupo de premisas oportunas para la comprensión de los fundamentos de la coordinación interdisciplinar. El estudio de las ciencias y las disciplinas como punto de partida para que puedan establecerse relaciones entre ellas, enmarcadas dentro del propio desarrollo científico y más específicamente dentro de los currículos disciplinares, integrados o con otras características más o menos flexibles.

El currículo en nuestro país incluye, de una forma científica y cuidadosamente estudiada, el perfil del profesional que deseamos formar, y dentro de éste los conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante proceso de cambio. Esto implica la necesidad de una serie de aportaciones y modificaciones en el trabajo de los profesores en el nivel donde imparten clases, ya que, no es sólo agruparse y cumplir los objetivos de sus asignaturas, que era lo que tradicionalmente se venía haciendo a través de la impartición de las mismas, sino la necesidad de trabajar de conjunto en las estrategias educativas desde la coordinación interdisciplinar de las materias que recibe el estudiante en un cada curso de su titulación.

Estos planteamientos hacen que, en el primer capítulo, se profundice, dentro de las relaciones que se establecen entre las ciencias, en una de sus modalidades más polémicas, la interdisciplinariedad, aunque de acuerdo a los objetivos de la investigación nos centramos en la interdisciplinariedad que se produce durante el proceso docente educativo, estudiando diferentes definiciones en el contexto general y más específico dentro del sistema educativo cubano.

En este contexto, no se puede dejar de reflexionar teóricamente y en la propia praxis, sobre otros factores relacionados con los procesos de interdisciplinariedad que se suceden en las instituciones de educación superior, los cuales influyen en los resultados que se pueden obtener en su instrumentación, nos referimos a los la estructura académica con sus diferentes niveles y el trabajo en equipo de los profesores, valoraciones que hacemos en la parte final del primer capítulo.

En los últimos años se ha venido perfeccionando el diseño curricular de las titulaciones basado en un enfoque sistémico del mismo y de una profunda convicción y

voluntad por parte de quienes se proponen llevarlo a cabo (Castañeda, 1997), esto ha tenido como consecuencia una descentralización en la dirección del proceso docente educativo con el objetivo de acercar la toma de decisiones a aquellos colectivos y personas que están más directamente vinculados a su ejecución.

En el ***capítulo dos: "La organización curricular en la Educación Superior Cubana"*** se realiza un estudio del curso como el núcleo básico a partir del cual se puede estructurar el trabajo de las facultades y sus titulaciones, teniendo presente que es la base para organizar el diseño curricular como sistema, en él se materializan los objetivos educativos y las acciones para su cumplimiento, constituye el punto de confluencia para evaluar los resultados del proyecto educativo del grupo estudiantil, recibe la influencia del trabajo de otros colectivos como el de titulación, departamentos docentes, extensión universitaria y las organizaciones políticas y de masa, involucra a estudiantes y profesores, y representa un elemento de cambio en la forma de concebir y accionar de la parte de la estructura de dirección mas estrechamente relacionada con el proceso docente educativo.

Según Álvarez, (1999), la esencia de la integración sistémica del curso radica en hacer interactuar todos los contenidos de las distintas asignaturas para conformar un sistema armónico y coherente que posibilite establecer objetivos para todo el curso. Este aspecto hace que sea el colectivo de profesores los encargados, junto a los estudiantes, de ejecutar la coordinación interdisciplinar. Su caracterización se expone en el segundo capítulo, valorándose los principales problemas que se enfrentan en este nivel para coordinar las diferentes materias.

En esta misma corriente de pensamiento, nuestro trabajo, analiza las necesidades objetivas que tiene el colectivo de profesores de planificar, organizar, desarrollar y evaluar su trabajo, sobre una base científica, a partir de un conjunto de acciones colegiadas, donde se integren todos los elementos del sistema de forma tal que se produzca la transformación cualitativa del estudiante al alcanzar los objetivos del curso.

De esta forma, el enfoque sostenido colectivamente de un modelo curricular, centrado más que en un proyecto de asignatura, disciplina o curso, en un proyecto de programa de formación con responsabilidad compartida y coordinada, aseguraría la concepción global del conocimiento y la formación integral, a través de la articulación de estas tres instancias, evitando la visión parcelada y fragmentaria propia de los compartimentos estancos y rígidos. Permitiría asimismo, la vinculación horizontal y vertical entre los contenidos del plan de estudios propios del programa de formación; además de la flexibilidad en la organización curricular para el impulso de la movilidad de estudiantes y profesores; amén de la integración de las actividades educativas.

Las características fundamentales de algunas de las formas en que se reúnen en equipos los profesores universitarios, se expresan en el capítulo dos. Esta concepción en nuestro país resulta bastante novedosa, sobre todo en el colectivo de curso, resultando imprescindible para la ejecución de las estrategias vinculadas a la formación de los futuros profesionales y para la coordinación interdisciplinar de curso.

En el ***capítulo tres: La planificación estratégica de la titulación y la coordinación interdisciplinar de curso"*** hacemos un análisis de varios factores que caracterizan la planificación estratégica universitaria dirigida fundamentalmente hacia el proceso formativo de los estudiantes: la planificación estratégica de la titulación donde se analizan objetivos, componentes y la dinámica del diseño de la titulación; el carácter multidisciplinario de la titulación y el rol del colectivo docente, los niveles estructurales y la planificación estratégica de la titulación y por último el proceso de adaptación de los objetivos a cada curso, el trabajo metodológico en la titulación y sus cursos, el programa de formación y la coordinación interdisciplinar.

Enmarcar esta coordinación solamente en los aspectos académicos, quedaría en deuda con su enfoque integrador horizontal de la titulación, por tal motivo, en este proceso deben tenerse en cuenta factores como: La elaboración de los objetivos a partir de un proceso de derivación gradual desde el plan de estudio hasta el curso, el proyecto educativo del curso, el programa de formación del curso en todos sus componentes, pero con mayor intensidad en los sistemas de conocimientos, habilidades y valores; y en los componentes académico, laboral e investigativo y el enfoque sistémico del trabajo metodológico.

Con respecto a la evaluación de la coordinación, existen estudios en otros contextos enfocados desde el diseño teórico del currículo, pero muy pocos desde su propia praxis. Además hemos podido comprobar que en algunos sistemas evaluativos de la calidad de las instituciones de educación superior y de titulaciones aparece un apartado dedicado a la evaluación de la coordinación de las asignaturas (Spee, 1990; Holdaway, 1988; Dochy, 1990; De Miguel, 1990).

En el caso de la Educación Superior Cubana existe un ambiente favorable para el desarrollo de esta investigación con la potenciación del trabajo de los colectivos de profesores que trabajan en un mismo curso y que constituyen un factor importante en el desarrollo de interdisciplinariedad de las asignaturas que integran horizontalmente el curso. La temática que trata la coordinación interdisciplinar de curso, es de por sí novedosa y actual dentro de los procesos de evaluación institucional en la educación superior, pero a su vez poco desarrollado a partir de:

- Su concepción desde el curso de una titulación y el rol del colectivo de profesores que imparten las asignaturas del mismo.
- La coordinación de factores que rebasan netamente el contenido y las disciplinas para adentrarse en los objetivos, los conocimientos, habilidades, valores, los componentes del proceso docente, el proyecto educativo, etc.
- El curso como nivel estructural que integra horizontalmente la titulación, basándose en la coordinación de sus asignaturas para desarrollar el proceso formativo en el mismo.

Corresponde al ***capítulo 4: "Diseño de la Investigación Empírica"*** explicar todo el diseño de la investigación, en él se hace un planteamiento más general del problema, objeto, campo de acción y objetivos de la investigación. Se explica el modelo CIPP fundamentándose la necesidad de realizar una investigación evaluativa y justificando el modelo a utilizar para evaluar la interdisciplinariedad en el colectivo de curso a partir de los criterios de los profesores y estudiantes sobre las actividades que realizan como miembros de los colectivos de curso, el diseño evaluativo y las fases de la investigación así como la información a recoger, los instrumentos para recabar información, las muestras de la investigación y las técnicas de análisis de datos.

El ***capítulo 5: "Presentación, análisis e interpretación de datos"***, consta de cuatro etapas. Una primera etapa de análisis descriptivo de los resultados, donde se presenta el análisis y descripción de los datos recogidos a los profesores y estudiantes en el cuestionario aplicado. Una segunda etapa de análisis de diferencias que agrupa tres epígrafes, el análisis e interpretación de los datos según las variables de clasificación en los profesores y estudiantes, y los resultados del análisis comparativo de aquellos ítems que se aplicaron simultáneamente a profesores y estudiantes. La tercera etapa dedicada al análisis de relaciones, en la que se realiza un análisis de concordancias para precisar con mayor rigor la consistencia de las respuestas a los diferentes apartados del cuestionario aplicado a profesores y estudiantes. Por último en la cuarta etapa se realizará el análisis de la información obtenida a través de los grupos de discusión a partir de una parrilla de temas seleccionados.

El ***capítulo 6: "Síntesis de resultados e implicaciones pedagógicas",*** incluye el resumen de los resultados obtenidos tras el análisis de los instrumentos aplicados durante el estudio empírico para evaluar la coordinación interdisciplinar al nivel de curso. Estas conclusiones se presentan tanto por cada una de las dimensiones del modelo aplicado como al plan de mejoras al trabajo de coordinación interdisciplinar al nivel de curso. Dicho plan está compuesto por los objetivos, estrategias y acciones a desarrollar por los diferentes niveles que intervienen en el proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana y su validación a partir del análisis de tres indicadores: pertinencia, coherencia y factibilidad; y por último las implicaciones

pedagógicas donde se exponen el rol que deberían asumir los niveles estructurales del proceso docente educativo y sus directivos en la implementación del plan de mejoras.

Forman parte de este capítulo los aportes y las limitaciones de la investigación así como la propuesta de otras vías de investigación que pudieran dar continuidad a los resultados expuestos en este trabajo los cuales permitirían mejorar la coordinación interdisciplinar de curso.

El trabajo finaliza con la bibliografía utilizada y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO 1

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO

En el presente capítulo abordaremos el conjunto de premisas que consideramos oportunas para poder comprender los fundamentos de la coordinación interdisciplinar de curso.

Las ciencias y las disciplinas como punto de partida para que puedan establecerse relaciones entre ellas, enmarcadas dentro del propio desarrollo científico y más específicamente dentro de los currículos disciplinares, integrados o con otras características más o menos flexibles, ocupan el primer plano de este capítulo.

Se profundiza dentro de estas relaciones, en una de sus modalidades más polémicas, la interdisciplinariedad de las ciencias, aunque de acuerdo a los objetivos de esta investigación nos centramos en la interdisciplinariedad que se produce durante el proceso docente educativo. Aquí se estudiaran diferentes definiciones tanto en el contexto general de la educación y como en el más específico, dentro de nuestro país, hasta llegar a una definición propia del autor.

Fue considerado oportuno estudiar tres aspectos, dentro de los muchos que existen, que tienen a criterio del autor de esta tesis cierta relación con los procesos de interdisciplinariedad que se suceden en las instituciones de educación superior, los cuales influyen en los resultados que se pueden obtener en su instrumentación, nos referimos a la estructura académica, al proceso docente educativo y al trabajo en equipo de los profesores.

Ya por último, y como consecuencia de lo expresado anteriormente, se presenta una propuesta a considerar sobre las ventajas y desventajas de la interdisciplinariedad como práctica en los procesos educativos.

1.1 CIENCIAS Y DISCIPLINAS

La ciencia, en su conjunto, sigue un crecimiento exponencial pero este crecimiento está muy lejos de dar una imagen correcta del progreso de las ciencias, especialmente cuando éste es analizado por disciplinas separadas, por regiones del mundo, o por periodos de tiempo[1].

En lo referente a las distintas ramas de la ciencia, éstas no se encuentran en un determinado momento al mismo nivel de desarrollo. Algunas disciplinas complejas o de reciente nacimiento pueden encontrase todavía a un nivel de definición de conceptos base, mientras que otras elaboran ya los grandes principios generales; otras se diferenciarán en el ritmo de crecimiento entre sus aspectos teóricos y experimentales.

Esta situación de relativismo ha variado considerablemente en el transcurso de las últimas décadas, transformando el sistema de interacciones recíprocas de las distintas ramas de la ciencia y obligando a una profunda revisión de sus clasificaciones.

La ciencia se ha vinculado estrechamente con la práctica. Se plantea en nuestros días, que la ciencia ha llegado a ser una fuerza productiva, y a medida que vaya desarrollándose la sociedad el papel desempeñado por ella seguirá creciendo. Su enfoque multidisciplinario es la base de su visión sistémica, no es la dinámica espontánea del conocimiento, sino la conjugación de un conjunto de requisitos práctico – epistemológicos y humanos, que el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica exigen hoy, el conocimiento se mueve en sus diversas aristas condicionado por las necesidades de la actividad científica vinculada con la práctica social.

[1] Historia del Pensamiento Científico. Siglo XX. La ciencia en nuestro siglo. Características http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Filosofía/02/capítulo2-1.html

Es que el término ciencia puede entenderse de dos maneras: concreta o abstracta (Bunge, 1985:248), en el primer caso "ciencia" denota la comunidad de investigadores científicos, en el segundo designa el conjunto de las ideas que resultan de la investigación. En su primera acepción el término denota primordialmente el proceso de investigación científica, en la segunda designa los productos conceptuales de dicha actividad.

Más adelante este mismo autor expondría las opiniones defensoras que en ambos casos no se trata de un mero conjunto de investigadores o de ideas, sino de elementos relacionados entre si, de manera que ninguno de ellos puede eliminarse o cambiarse sin que cambie el sistema total.

El desarrollo de toda ciencia requiere el desarrollo de las demás, este teorema enunciado por Bunge (1985:252) señala su carácter multidisciplinario o integral. El desarrollo científico es multidisciplinario por ser la ciencia sistémica tanto al nivel social como al conceptual, pero además el desarrollo científico debe abarcar todas las ciencias: formales y fácticas, naturales y sociales, puras y aplicadas, tradicionales y nuevas.

Desde el punto de vista organizacional, la ciencia puede considerarse como el conjunto de todos los distintos campos científicos o disciplinas.

Las disciplinas se diferencian entre sí en muchos aspectos, incluyendo historia, fenómenos de estudios, técnicas y lenguaje y tipos de resultados deseados. Sin embargo, respecto al propósito y la filosofía, todas son igualmente científicas y juntas integran la misma labor científica.

> *"Una disciplina puede ser definida como una categoría que organiza el conocimiento científico: ella intuye la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los campos que abarcan las ciencias…tiende naturalmente a la autonomía por la limitación de sus fronteras, por el lenguaje que la constituye, por las técnicas que lleva a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que les son propias"* (Morín, 1998:28)

Esta organización del saber científico en el Siglo XX en torno a las disciplinas facilitó la especialización, el volumen y desarrollo de los conocimientos, la multiplicación de métodos, enfoques, etc., pero con el riesgo, siempre presente, del superespecialismo que lleva a desconocer otros saberes y la pérdida del contexto en que se construyen las disciplinas.

Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo (Torres, 1994: 58). Más adelante señala que una disciplina tiene un objeto de estudio, unos marcos conceptuales, métodos y procedimientos específicos. En este mismo sentido Senge (1990) plantea que una disciplina es un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y que, para poder ser practicada bien, requiere un compromiso permanente con el aprendizaje de ciertas habilidades y competencias y la modestia para reconocer que siempre se es ignorante.

La ventaja de tener disciplinas es que proporcionan una estructura conceptual para organizar la investigación y también el proceso docente en las instituciones universitarias. La desventaja es que sus divisiones no concuerdan necesariamente con la manera en que funciona el mundo, y pueden dificultar la comunicación. De cualquier modo, las disciplinas científicas no tienen fronteras fijas.

En cualquier análisis epistemológico de las disciplinas es tentador suponer que representan un medio necesario e inevitable de organizar el conocimiento, además constituyen el punto de partida de la interdisciplinariedad. Si no hay disciplinas, falta la materia prima de la interdisciplinariedad, damos por supuesto que el trabajo interdisciplinar respeta las características propias de cada disciplina.

El objetivo en la disciplina es fundamentalmente social y responde a la necesidad del contexto, sin embargo no siempre es así. En opinión de Morín:

"La ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sus propios conocimientos". (Morín, E., 1994:79)

Más adelante señala que

"La frontera disciplinaria, su lenguaje y conceptos propios, van aislando a la disciplina con respecto a otras y con respecto a los problemas que abordan las disciplinas". (Morín, E., 1994:79)

Es que el conocimiento se ha fragmentado excesivamente en diferentes disciplinas, ampliamente autónomas y como plantea Bernstein:

> *"Las disciplinas o materias singulares son narcisistas, orientadas hacia su propio desarrollo más que hacia aplicaciones fuera de sí mismas".* (Bernstein, 1993:160),

Al respecto, Dogan (1999) plantea que las disciplinas se fragmentan siguiendo imperativos epistemológicos, metodológicos, teóricos e ideológicos.

Ante estos problemas, aparecen propuestas que constituyen un avance hacia la superación del especialismo, promoviendo el intercambio entre las disciplinas y una nueva síntesis de los saberes, así encontramos la de Bunge (1986) quien propone la articulación de las distintas racionalidades (conceptual, lógica, metodológica, epistemológica, ontológica, axiológica y práctica) de las ciencias y las tecnologías. La perspectiva pluridisciplinar en las investigaciones, desde y con la participación de varias disciplinas, con el enriquecimiento mutuo a partir del estudio de un mismo objeto con diferentes enfoques (Nicolescu, 1997), permitiendo un cierto grado de interacción y complementación entre la disciplinariedad, la pluri, inter y transdisciplinariedad.

Otra de las propuestas es la de Morín (1998), de organizar los diversos saberes dentro de un nivel que recoja tanto la pluridisciplinariedad, con sus capacidades específicas, como la interdisciplinariedad. Este nuevo paradigma exigía la interacción de varios saberes para poder dar razón adecuada de los objetos de estudio, reflejando la realidad compleja, multidimensional, que desborda a una disciplina y logra a través de ella aproximaciones a determinadas partes de esa realidad, por lo que es necesaria y posible la coordinación entre disciplinas.

Interesante para nuestro trabajo investigativo es la definición que propone Stephen Toulmin (1977: 383), en la que se considera que una disciplina necesita cumplir cinco condiciones:

1. Sus actividades tienen que estar organizadas alrededor de, y dirigidas hacia, un conjunto específico y realista de ideales colectivos acordados.

2. Estos ideales colectivos imponen determinadas exigencias a todas las personas que se dedican a la prosecución profesional de las actividades involucradas.

3. Las discusiones resultantes brindan ocasiones disciplinarias para la elaboración de "razones" en el contexto de argumentos justificativos cuya función es mostrar en qué medida las innovaciones en los procedimientos están a la altura de esas exigencias colectivas.

4. Para tal fin, se desarrollan los foros profesionales en los cuales se emplean procedimientos reconocidos para "elaborar razones" dirigidas a justificar la aceptación colectiva de los nuevos procedimientos.

5. Los mismos ideales colectivos determinan los criterios de adecuación por los cuales se juzgan los argumentos aducidos en apoyo a esas innovaciones.

Debe recordarse que aún al comienzo del siglo XIX, todo conocimiento se consideraba filosofía. Fue a mediados de ese siglo que las universidades empezaron a ofrecer grados académicos en las diversas disciplinas. Sin embargo, la complejidad y amplitud de la ciencia es tal, que actualmente sólo se puede profesar conocimiento de una pequeña parte de sus partes.

1.2 LAS RELACIONES ENTRE DISCIPLINAS

La producción y gestión del conocimiento, unido a la especialización y a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, son elementos que en la última parte del pasado siglo e inicios de éste, han contribuido y están contribuyendo a generar una interacción disciplinaria cada vez más intensa. El conocimiento se ha fragmentado excesivamente en diferentes disciplinas, en donde ninguna persona puede dominar la dispersión y donde es cada vez menos probable que algún especialista domine la totalidad no ya de todas, sino de al menos una de ella; es por ello que los momentos actuales exigen establecer relaciones entre las disciplinas y sus asignaturas.

Las relaciones entre disciplinas son los enlaces que contribuyen a la interacción del sistema de conceptos, leyes y teorías que se abordan en la enseñanza superior. Su éxito permite garantizar en los estudiantes un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como prácticos, así como un sistema de valores, convicciones y relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que les corresponde vivir en última instancia y como aspecto esencial, les permitirá desarrollar una formación laboral orientada a prepararse plenamente para la vida social.

El intercambio entre disciplinas, según Jurjo Torres (1994), puede verse promovido por la influencia de numerosos factores y enfatiza este autor, que las disciplinas son sensibles a diversos tipos de variables: espaciales, temporales, económicas, demográficas, demandas sociales, epistemológicas, desarrollo de la ciencia, etc. Analicémoslas en detalle:

Espaciales: Son aquellas disciplinas que operan en un mismo espacio físico; investigadores de diferentes especialidades que comparten intereses y preocupaciones similares, etc.

Temporales: Son las especialidades que confluyen en un determinado momento porque es urgente solucionar algún problema concreto sobre el cual esas disciplinas trabajan de manera directa o indirecta.

Epistemológicas: Principalmente en momentos de crisis dentro de una disciplina, una solución a veces es utilizar marcos teóricos, métodos, procedimientos o conceptos que, incorporados al corpus tradicional de esta disciplina, tienen posibilidad de resolver los problemas detectados.

Disputas y rivalidades entre disciplinas por un determinado ámbito u objeto de trabajo: Cada vez son más las disciplinas que investigan y trabajan sobre una misma parcela de la realidad. A veces esas parcelas compartidas acaban constituyendo la base para un nuevo y original reagrupamiento disciplinar.

Desarrollo de la ciencia: La necesidad de trabajar y experimentar en determinado dominio, pasa por tomar contacto con otras disciplinas que tienen ya alguna tradición en esta línea de trabajo, pero que no la desarrollan con total satisfacción, sino que muestran con demasiada frecuencia distorsiones en su comprensión o sugieren estrategias de intervención poco exitosas. Se produce de este modo, una interacción entre disciplinas, un mayor acotamiento en el objeto de estudio, pero ganando en profundidad, teniendo presente un mayor número de perspectivas.

En el análisis de las interacciones entre disciplinas planteado por Torres (1994) queremos resaltar, por la importancia que tienen en nuestra investigación, las llamadas espaciales al ser disciplinas que operan en un mismo espacio físico, siendo los profesores de las diferentes especialidades que comparten intereses y preocupaciones similares, etc.; las temporales coincidentes en un determinado momento en el cual es urgente solucionar algún problema concreto y en el que esas disciplinas trabajan de manera directa o indirecta; y por último el desarrollo de la ciencia el cual produce, una interacción entre disciplinas, un mayor acotamiento en el objeto de estudio, pero ganando en profundidad, teniendo presente un amplio abanico de perspectivas.

La importancia de la primera variable espacial radica en que, por la concepción disciplinar del currículo en las universidades cubanas, constituye la base para la

integración vertical de las titulaciones y donde los profesores de diferentes disciplinas las materializan a través de las asignaturas que imparten, en función de lograr la formación de determinados objetivos en los estudiantes.

La segunda, variable temporal, está muy vinculada con la propia estructuración del diseño curricular al enmarcar las disciplinas en semestres o cursos, constituyendo este último, la integración horizontal de las titulaciones, la cual se manifiesta a través de la coordinación entre las asignaturas del curso, e inclusive indirectamente con la de otros cursos, para cumplir los objetivos diseñados para esta etapa de formación del estudiante.

Por último el desarrollo de la ciencia, basa su importancia en la dinámica, descentralización y flexibilidad curricular en la cuarta generación de los planes de estudios en Cuba quienes exigen la integración disciplinar desde diferentes perspectivas (educativa, académica, laboral, investigativa, etc.) y diferentes estrategias (trabajo docente metodológico, trabajo científico metodológico, investigación científica, etc.).

Las relaciones entre las disciplinas hay que conocerlas para poder estudiar y entender las relaciones que se establecen entre las asignaturas que conforman dichas disciplinas a la hora de impartirlas a los estudiantes como parte del currículo de una titulación universitaria.

Entre las formas de relación que pueden establecerse entre las disciplinas, Julie Thompson Klein (1990) destaca cuatro:

1. El préstamo, normalmente de instrumentos analíticos y metodologías, aunque también algún concepto o incluso modelo teórico.
2. La solución de problemas que sobrepasan los límites de una especialidad determinada.
3. Un incremento coherente de temáticas o métodos o, lo que es lo mismo, cuando diferentes disciplinas tienen un solapamiento de temáticas de estudio e investigación. Algo que se produce con mucha frecuencia en los bordes de las disciplinas.
4. El surgimiento de una interdisciplina. Como resultado de un mayor acercamiento e integración, tanto a nivel de sus marcos teóricos como metodológicos, entre disciplinas que comparten un mismo objeto de estudio.

Es importante tener en cuenta los niveles de colaboración e integración entre disciplinas realizada por los distintos autores. Pero puesto que se manejan criterios y perspectivas diferentes, no resulta sencillo establecer comparaciones entre ellas.

Esta situación tiene a su favor el que cada uno de estos niveles de colaboración e integración responde a cuestionamientos diferentes haciendo más diverso y rico el espectro en el cual nos basamos para utilizar aquellos que más se ajusten a nuestro trabajo. Scurati (1977), Piaget (1979), Jantsch (1979), Bohórquez (1997), Nicolescu (1999) distinguen varios de estos niveles y en algunos casos coinciden en sus definiciones.

En todos estos autores se distinguen conceptos que hacen referencia a las formas de relación entre las diversas disciplinas, como lo son: multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad, algunos particularizan más y definen disciplinariedad cruzada. Sus principales características se expresan en la tabla n° 1.

Piaget, J (1979)	**Multidisciplinariedad**	La interacción no modifica ni enriquece las disciplinas.
	Interdisciplinariedad	Se producen intercambios recíprocos y enriquecimientos mutuos.
	Transdisciplinariedad	Sistema total que desdibuja las fronteras disciplinares
Scurati, C. (1977)	**Interdisciplinariedad heterogénea**	Se produce la suma de información procedente de varias disciplinas.
	Interdisciplinariedad auxiliar	En una disciplina se recurre al empleo de metodologías de otra disciplina.
	Interdisciplinariedad complementaria	Superposición de trabajo y especialidades que coinciden en un mismo objeto de estudio.
	Interdisciplinariedad unificadora	Auténtica integración que tiene como resultado un nuevo marco teórico o metodológico.
Jantsch, E (1979)	**Multidisciplinariedad**	Yuxtaposición de materias diferentes, que son ofrecidas simultáneamente.
	Interdisciplinariedad	Interacción entre dos o más disciplinas con un enriquecimiento mutuo.
	Transdisciplinariedad	Desaparecen los límites entre las disciplinas y puede hablarse de una nueva macro disciplina.
	Pluridisciplinariedad	Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos
Bohórquez, A (1997)	**Multidisciplinariedad**	Yuxtaposición de diversas disciplinas, sin articulación pensada. Se defienden metodologías generales pero cada especialidad mantiene separada su área de estudio.
	Interdisciplinariedad	La define en cuatro tipos: compuesta, estructural, suplementaria e isomorfica[2].
	Transdisciplinariedad	Su objetivo general es construir una teoría general que recoja diversas disciplinas, rompiendo los límites y barreras entre ellas.
Nicolescu. B (1999)	**Interdisciplinariedad**	Transferencia de métodos de una disciplina a otra.
	Pluridisciplinariedad	Estudio del objetote una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez.
	Transdisciplinariedad	Lo que es simultáneo entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de toda disciplina.

Tabla N° 1. Principales características de las relaciones entre disciplinas, definidas por varios autores.

A modo de resumen pudiéramos señalar las principales características de cada una de ellas:

Multidisciplinariedad:

- Refleja el nivel inferior de coordinación.
- Varias disciplinas participan en la solución de un problema sin que dicha interacción contribuya a enriquecerlas o modificarlas.
- Yuxtaposición de asignaturas o materias diferentes que son ofrecidas de manera simultánea sin que se expliciten claramente las posibles relaciones entre ellas.

Pluridisciplinariedad:

- Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos.
- Relación de intercambio de informaciones, una simple acumulación de conocimientos.
- El estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez.
- El objeto de estudio sale enriquecido por la convergencia de varias disciplinas.
- El conocimiento del objeto dentro de su propia disciplina se profundiza con la aportación de otras disciplinas.

Interdisciplinariedad.

- La cooperación entre disciplinas lleva a interacciones reales.
- Hay reciprocidad en el intercambio y enriquecimiento mutuo.
- Permite elaborar un marco más general de intercambio de las disciplinas.
- Existe equilibrio de fuerzas en las relaciones que se establecen.

[2] **Interdisciplinariedad compuesta o normativa:** Diversas disciplinas que basan su relación en ciertas normas de desempeño. **Interdisciplinariedad suplementaria:** Dos o más disciplinas que participan en el mismo objeto y se retroalimentan pero no se fusionan. **Interdisciplinariedad isomórfica:** Fecundación entre las disciplinas participantes que les permite desarrollarse, en ocasiones puede llegar a dar origen a una nueva disciplina. **Interdisciplinariedad estructural:** Cuando dos o más disciplinas isomórficas interactúan, este tipo de relación puede formar nuevas áreas, teorías o paradigmas**.**

Disciplinariedad Cruzada:

- Una disciplina domina sobre las otras.
- Existe un control rígido impuesto por los objetivos de una disciplina.
- Apropiación de la capacidad de intervenir en solitario y con exclusividad en determinadas parcelas profesionales.

Transdisciplinariedad:

- Nivel superior de coordinación de las disciplinas.
- Desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas.

Como se ha puesto de manifiesto hasta aquí, existen un conjunto de premisas en el diseño y en la aplicación del currículo que nos llevan a la necesidad de establecer procesos interdisciplinarios y a su vez coordinarlos. La interdisciplinariedad en el currículo la abordaremos más adelante en este capítulo.

1.3 LAS DISCIPLINAS EN EL CURRÍCULO

Hay dos elementos que están presentes en la definición de disciplina que propone Toulmin (1997:383) y que cobran una importancia extraordinaria en estos momentos, el trabajo colectivo y la innovación en los procedimientos, aspectos que caracterizan el proceso docente educativo que se desarrolla en las universidades y que constituyen factores claves en la coordinación interdisciplinar que realizan los profesores.

Otra definición, más cercana a las condiciones en que se desarrolla la Educación Superior en Cuba, expresa que la disciplina es aquel proceso docente educativo que, como sistema, garantiza la formación de uno o varios objetivos del egresado. En tanto que proceso docente – educativo la disciplina tiene no sólo objetivos, sino contenidos, métodos, medios, formas y resultados, así como las leyes inherentes a ese objeto (Álvarez, 1998).

La disciplina constituye un nivel estructural del proceso docente educativo e integra verticalmente una titulación, constituyendo un sistema, del que a continuación expresamos nuestros criterios.

- Está integrada por asignaturas y profesores que imparten dichas asignaturas.
- En cada disciplina existen un conjunto de relaciones que se manifiestan a través de la ciencia, la didáctica y la pedagogía.
- Se manifiesta en el contexto de una titulación, de una institución de educación superior, de un territorio (provincia, estado), de un sistema, de un país.
- Aunque son varias sus funciones, su finalidad es: la consecución de determinados objetivos en los estudiantes.
- En la disciplina se pueden identificar: objetivos, asignaturas, fondo de tiempo, recursos materiales, bibliografía, etc.
- Contribuye mediante su ejecución a lograr cambios cualitativos en la formación del futuro profesional, a partir de su sistema de conocimientos, habilidades y valores.

Sin embargo, por su carácter estratégico y siendo un sistema más complejo que las asignaturas, en las disciplinas sus componentes y leyes tienen un carácter más general ocurriendo las transformaciones dentro de los contenidos de cada una de ellas o como resultado de la coordinación con los contenidos de otras disciplinas participantes en un mismo objeto de estudio.

La lógica, en la ejecución de los temas de la disciplina, garantiza la formación de las distintas capacidades en los estudiantes. El orden, la secuencia de los temas, es lo que puede ir posibilitando, mediante la integración sistémica de las habilidades, la formación de las capacidades, no de una manera lineal, sino a través de una compleja red de relaciones de naturaleza dialéctica entre las asignaturas de la disciplina e inclusive entre diferentes disciplinas.

Las disciplinas académicas no son entes trascendentales existentes por sí mismos, sino el resultado de procesos complejos asociados tanto con la evolución del conocimiento mismo, como con la institucionalización de ese conocimiento y la institucionalización de su transmisión, así como con factores sociales de más amplia trascendencia.

En las universidades la enseñanza se ajusta a las fronteras disciplinares y en la docencia que en ella se imparte, ningún educador puede dominar la dispersión de disciplinas existentes dentro de su propia especialidad y es cada vez menos probable que algún profesor domine la totalidad de siquiera alguna de ellas.

En medio de esta problemática se necesita, de acuerdo a la propia naturaleza de las disciplinas o su agrupación en el currículo de una titulación, establecer nexos y

coordinar acciones que permitan alcanzar los objetivos formativos que se quieren lograr en el profesional que se forma en las aulas universitarias.

No puede hablarse de disciplinariedad sin investigar las complejas relaciones que se dan en la realidad y más específicamente, en nuestro contexto educativo, en las diferentes relaciones y coordinaciones que se establecen entre los distintos componentes del proceso docente educativo (problema, objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y resultados), los niveles estructurales (titulación, cursos, disciplinas, asignaturas, departamentos docentes) y los implicados en este proceso (profesores y estudiantes). Todo ésto en un marco social determinado y considerando a las instituciones de educación superior como organizaciones abiertas y en constante intercambio con su entorno. No puede hablarse de interdisciplinariedad sin saberes disciplinares.

Para que haya interdisciplinariedad es necesario que haya disciplinas, de modo que estas puedan relacionarse y compartir objetivos, contenidos, métodos y metodologías. Los planteamientos interdisciplinarios surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas. La propia riqueza de la interdisciplinariedad está condicionada por el grado de desarrollo alcanzado por las disciplinas y éstas, a su vez, se van a ver fortalecidas como fruto de sus contactos e intercambios (Torres, 1994; Nuñez, 1999; De la Rua, 2000; Servin, 1999).

En realidad las disciplinas son creadas y definidas de una manera sistemática por determinados grupos de investigadores, éstas a su vez se agrupan en determinados departamentos universitarios y después son “trasladadas” para su uso como asignaturas escolares (Goodson, 1988). Pero, en nuestro criterio, en la mayoría de los casos se trabajan aisladas unas de otras, lo que no facilita la comprensión y los nexos que las integren, ni la relación entre éstas y la realidad.

Sistemáticamente se ha planteado el interés de la educación superior en nuestro país en que el contenido de las disciplinas que se imparten en las diferentes titulaciones, debe alcanzar un mayor grado de integración (Vecino, 1987; 1993, 2001), mencionando como vías para intensificar la enseñanza: la ampliación de los métodos productivos de aprendizaje; la reducción paulatina del tiempo asignado a las conferencias, cuyo fin es aumentar el destinado a otras formas de actividad docente que contribuirán a una participación más activa de los estudiantes; el trabajo coordinado entre los profesores universitarios cuya meta es la formación integral de los estudiantes y por último el papel de las disciplinas para alcanzar a través de la instrucción, la educación.

Las relaciones que tiene el currículo con el sistema académico asumido por una universidad, la estrecha relación universidad – sociedad y la coordinación entre todas las disciplinas por ellas impartidas, hacen que el estudio del currículum y su ejecución a través de la estructura de dirección diseñada, encuentre un espacio en estas consideraciones teóricas del tema sobre todo porque no es recomendable hacer planes o programas ajenos a la realidad en que deben ejecutarse y porque el currículo que se desarrolla a través de las jerarquías institucionales se expresa en dos planos fundamentales: el plano estructural - formal y el plano procesal – práctico (Gonzáles, 1994).

La forma más clásica de organización del contenido, y dominante todavía en la actualidad, es el modelo lineal disciplinar, o conjunto de disciplinas yuxtapuestas, a criterio de Torres (1994:104), la mayoría de las veces de una forma bastante arbitraria.

Varias pueden ser las causas que influyen en mantener este tipo de organización curricular en una gran parte de las instituciones de educación superior en el mundo entero, puede resultar más fácil seguir las tradiciones que la innovación. Cuando las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de construir planes de estudio resulta más fácil para ellas recurrir a una estructuración por asignaturas, llevadas por la fuerza de la tradición y no por un análisis de las implicaciones pedagógicas que de ella se derivan.

En este mismo sentido Taba plantea:

> *"Un currículo organizado por materias cuenta con el respaldo de una larga tradición, y muchos aspectos administrativos, tales como los programas y los módulos de requisito de ingreso a la universidad, están ligados a ella. Los maestros poseen práctica en diferentes especialidades, lo que facilita la planificación y la enseñanza".* (Taba, 1976:505)

No todos los sistemas educativos, instituciones ni tampoco el personal laboral de las mismas, están preparados para poder enfrentar y romper el peso hegemónico de los modelos de organización clásicos e implantar definitivamente contenidos de manera disciplinar, pues afectan las prácticas acostumbradas y los intereses de los profesores y dirigentes, implicando nuevas exigencias en la formación y preparación de los docentes en su actualización.

Los currículos basados en disciplinas toman como punto de partida para su desarrollo, las ideas fundamentales de éstas disciplinas pero de formas diferentes y en función del enfoque de organización curricular que se siga. Posner (2001) distingue

tres enfoques: de arriba abajo, de abajo a arriba y de proyecto, cuyas características fundamentales de forma general expresamos a continuación:

Enfoque de arriba – abajo.

1. Epistemológico: Cada disciplina es diferente y tiene su propia estructura. La estructura incluye un conjunto de temas fundamentales, conceptos o principios interrelacionados y un modo de investigación.
2. Propósito educativo: La educación debe abarcar la comprensión de la estructura de cada una de las principales disciplinas del conocimiento.
3. Currículo: Debe haber congruencia entre las disciplinas y el currículo. El énfasis debe estar, en el estudio de cada disciplina, en la forma en que los profesores realizan investigación en ellas.
4. Desarrollo curricular: Los expertos o profesores de las disciplinas deben ser los principales actores en el proceso ya que son los que poseen el conocimiento permanente.

Enfoque de abajo – arriba.

1. Epistemológico: Todo el conocimiento y las habilidades pueden ser analizadas en elementos más simples y específicos. Este proceso puede repetirse hasta que se hayan identificado todos los elementos básicos del conocimiento y las habilidades.
2. Propósito educativo: La educación debe centrarse en la enseñanza de habilidades intelectuales, más que en hechos, y en el uso de técnicas que permitan a todos los estudiantes incrementar sus conocimientos.
3. Currículo: Debe haber congruencia entre el currículo, y las secuencias, así como unas condiciones de aprendizaje más efectivas.
4. Desarrollo curricular: Los sicólogos conductistas deben ser los principales actores en el proceso ya que son los que poseen el conocimiento pertinente.

Como se puede apreciar en el primer enfoque el currículo se organiza alrededor de unos conceptos disciplinarios fundamentales y a partir de éstos el estudiante desarrolla la capacidad de deducir hechos y aplicaciones particulares, por lo que el conocimiento se obtiene de forma deductiva (enfoque hipotético – deductivo). El estudiante lleva la responsabilidad de entender los conceptos y derivar sus aplicaciones; en el segundo enfoque el currículo refleja más cómo el estudiante aprende que, la forma en que se organiza el conocimiento en disciplinas, profundizando en la psicología del aprendizaje (enfoque inductivo), éste ocurre si y sólo si el profesor ha secuenciado los objetivos, la enseñanza y el tiempo apropiadamente.

Los currículos organizados de abajo – arriba comprenden el trabajo retrospectivo de habilidades intelectuales complejas para descubrir unidades cada vez más básicas.

> *"Las jerarquías de aprendizaje son la mejor forma de describir la estructura de cualquier tema, curso, disciplina; ellas describen las habilidades que el individuo necesita para realizar las operaciones dentro de esa materia: para aprender sobre ésta, pensar sobre ésta, resolver problemas en ésta".* (Gagné, 1970:245)

Es importante señalar que este principio de prerrequisitos es a un tiempo principio de formación de de secuencias y hace referencia a la estructura vertical (disciplinas en la titulación) y a la estructura horizontal (asignaturas en un curso de la titulación).

Enfoque de proyectos.

Los enfoques de proyecto no se organizan alrededor de los conceptos disciplinarios fundamentales (arriba – abajo) ni alrededor de habilidades prerrequisitos (abajo – arriba), sino que están organizados alrededor de actividades de los estudiantes que junto con el profesor éstos planean. Son los proyectos experienciales y no el contenido disciplinario los que organizan el currículo, permitiendo el estudio interdisciplinario de un tema logrando así una alta motivación en los estudiantes.

Con puntos de contactos con estos enfoques expresados anteriormente nos encontramos la propuesta de Lasley y Payne (1991) que diferencian tres tipos generales de estructura curricular: currículo segmentado, currículo colaborativo y currículo integrado. A criterio de A. Rodríguez (1995) en el currículo segmentado, las materias del plan de estudio simplemente se yuxtaponen unas a otras, en el currículo colaborativo las materias conservan su naturaleza disciplinaria, su contenido se acomoda a intereses conceptuales comunes acordados por los profesores y por último en el currículo integrado se da una total ausencia de territorialidad académica.

Este último enfoque, al igual que el enfoque de proyecto, si no es bien planificado y colegiado, puede llevar a que los estudiantes pierdan los aspectos fundamentales de una disciplina y emprendan tareas sin los conocimientos previos necesarios.

Resulta muy complejo en la práctica que una titulación universitaria transite por uno de estos diseños de forma absoluta. Generalmente se combinan elementos de estos enfoques, ya que cada modelo curricular ofrece un punto de vista coherente de la educación acorde al contexto donde se desarrolle.

Ideal sería aquel enfoque ecléctico donde exista mayor colaboración entre las audiencias que participan en su diseño y puesta en práctica, y fundamentalmente esta última ya que el trabajo en equipo se utiliza comúnmente como solución a los problemas organizativos que engendra la aplicación del currículo y dentro de éste la coordinación entre sus disciplinas.

Esta colaboración involucraría a profesores y estudiantes, dependiente su grado de implicación, de los aspectos que se analicen:

- Una base importante que debe poseer una buena enseñanza es el conocimiento tácito del arte de enseñar, o como denominan los profesores cubanos "maestría pedagógica", en la cual los profesores aprenden mejor en su trabajo con otros profesores, en las aulas o en su propia experiencia, en lugar de ser especificado y enseñado por expertos externos.

- Consolidar la coherencia de las enseñanzas, favoreciendo las enseñanzas impartidas en común, por profesores de diferentes especialidades, y más aún, provocar la reflexión acerca del rol de las disciplinas y asignaturas en función del logro de objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

- Trabajar en equipo, no solo como solución a los problemas organizativos que engendra la interdisciplinariedad, sino como forma de evaluar y perfeccionar constantemente el currículo de una titulación.

- Coordinar el proceso docente educativo de forma tal que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolle de forma planificada pero a su vez que éste sea sujeto activo en su aprendizaje.

A pesar de los análisis realizados anteriormente, los currículos disciplinares son objeto de criticas y señalamientos, lo cual consideramos adecuado teniendo en cuenta que cada autor lo analiza desde su contexto y desde su experiencia. Las principales críticas al currículo basado en disciplinas se pueden resumir según Torres (1994) en:

- Insuficiente atención a los intereses de los estudiantes.
- No se tienen en cuenta adecuadamente la experiencia previa de los estudiantes, sus niveles de comprensión, ritmos de aprendizaje, etc.
- La problemática específica de su medio sociocultural y ambiental puede ser ignorada.

- Se da, asimismo, una inhibición de las relaciones personales entre los estudiantes y los profesores producida por la desmembración artificial de la realidad en asignaturas ayudada, además, por la tiranía del libro de texto.
- Crea una incapacidad para acomodar en el currículo las cuestiones o los problemas más prácticos, vitales e interdisciplinarios.
- Los estudiantes no captan las relaciones que pueden existir entre las distintas asignaturas, y tampoco se proporcionan soportes para poder hacerlo.
- Poca flexibilidad en la organización, tanto del tiempo como del espacio o de los recursos humanos.

No es menos cierto que estos problemas tiene un grado de certeza en la mayoría de los contextos donde se aplican estos modelos curriculares por disciplina, pero no con la misma intensidad, ya que algunos de los aspectos citados anteriormente dependen de los que diseñan y ejecutan el currículo, y de la claridad con que se elaboren las políticas y estrategias que sustentan dichos diseños.

No siempre los proyectos curriculares con módulos disciplinares favorece el aislamiento e incomunicación profesional entre los profesores. A veces el hecho de que cada uno de ellos opte por planificar e ir reacomodando sus propuestas y estrategias metodológicas para el aprendizaje de sus alumnos, sin mantener ningún grado de coordinación con los profesores de otras asignaturas, está motivado por factores vinculados con las características personales, la planificación del trabajo individual del profesor, el tiempo disponible para el trabajo interdisciplinario, el tipo de vínculo laboral con la institución educativa, las políticas y estrategias de la institución, etc., y no por la organización del currículo por disciplinas.

A lo anterior se une un nexo entre la universidad y la sociedad que, en el caso de Cuba lejos de estar presidido por intereses contrapuestos, se da de un modo pleno a partir de la coincidencia de propósitos entre las universidades para con el desarrollo del país.

Como consecuencia de ello, la sociedad toda deviene extensión natural del ámbito universitario, teniendo lugar una sólida y estable alianza entre universidades y centros de producción y servicios que potencia el proceso de formación y lo convierte en una tarea de primera prioridad a escala social. Es por esa razón que, más que un discurso de autonomía y de libertad de cátedra, necesario en otros contextos para defender las conquistas universitarias, en nuestro país se habla de estrechar cada vez más los vínculos entre la universidad y la sociedad, convencidos de la coincidencia de objetivos estratégicos entre ambos factores (Horruitiner, 2000).

Coincidimos con De la Rúa (2000) cuando plantea que hay una práctica docente que valida la efectividad del diseño curricular por disciplinas y asignaturas que no puede ser ignorada, así como el rol que han desempeñado la aplicación de tales prácticas en la formación de miles de especialistas de altísimo nivel. Estos aspectos no deben ser desconocidos pues son situaciones que se manifiestan en los momentos actuales en los currículos, como así sucede en nuestro país.

El desarrollo del currículo en la educación superior cubana está caracterizado por la unidad entre instrucción y educación, el vínculo entre el estudio y el trabajo y la sistematicidad en su ejecución.

La parte instructiva del currículo se asocia con la apropiación, por los estudiantes, de los conocimientos y las habilidades que propician su preparación científico-técnica y la parte educativa se vincula a los aspectos más trascendentes de la personalidad del estudiante y que se resuelve sobre la base de asegurar que se apropie, de un modo consciente, de los valores que caracterizan la actuación de un profesional en nuestra sociedad, lo que avalaría su más exitoso desarrollo.

Estas dos dimensiones están presentes en el contenido mismo de la enseñanza, y como consecuencia a ello, el proceso docente-educativo se desarrolla de modo que ese enfoque se realice plenamente en cada disciplina.

El vínculo entre el estudio y el trabajo es igualmente un elemento que caracteriza nuestra concepción pedagógica. Según Horruitiner (2000) y Álvarez (1999) esta tesis supone comprender la necesidad de un enfoque sistémico entre la docencia, la investigación y la producción y de habilitar los espacios curriculares que garanticen que tal concepción se realice en la práctica.

Lógicamente su aplicación siempre es compleja y difícil pero estas características han permitido lograr desde el diseño y en su propia ejecución, la interrelación en el currículo de los componentes académico, laboral e investigativo. Esta interrelación dotada de un enfoque sistémico en el que participan todas las disciplinas en plena correspondencia con una integración vertical de éstas y otra horizontal en los diferentes cursos permitirán se resuelva la contradicción que se da en el proceso de formación entre las ciencias y la profesión.

No obstante la renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior resulta indispensable para mejorar su pertinencia y calidad. Para ello es necesario establecer programas curriculares que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia del aprendizaje,

más aún si se tienen presentes los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación (CRESAL/UNESCO, 1995).

Hoy se defienden los currículos integrados (Bernstein, 1993; Torres, 1994), aunque todavía no queda claro dicha terminología y se habla de currículo globalizado, currículo interdisciplinar, etc. Nos parece que resulta muy importante que la enseñanza de una ciencia integrada sirva para que los estudiantes analicen los problemas, no sólo desde la perspectiva de una única y concreta disciplina, sino también desde el punto de vista de otras disciplinas, sin embargo se mencionan muy pocas experiencias de trabajo interdisciplinario en los currículos que se desarrollan en las titulaciones universitarias.

Como consecuencia de lo explicado anteriormente en este capítulo, en los currículos disciplinares se impone establecer relaciones entre las disciplinas que lo conforman. Este aspecto es reconocido actualmente por la mayoría de los docentes y en todos los diseños curriculares se intentan establecer estas relaciones de articulación.

Las dificultades no están sólo en el plano estructural-formal del currículo, que debe de condicionar la mejor articulación entre contenidos y disciplinas, sino que están también en el plano procesal-práctico donde los principios de la teoría del conocimiento deben manifestarse en la consecución de una relación armónica entre teoría y práctica, de forma tal que los alumnos logren adoptar exitosamente la articulación y la integración de los conocimientos necesaria para su formación y aplicación posterior.

1.4 INTERDISCIPLINARIEDAD

La conceptualización de la interdisciplinariedad es una cuestión típica del pasado siglo XX con una vigencia extraordinaria en los inicios del actual, según explica Dogan:

> *"El término interdisciplinariedad aparece por primera vez en 1937 de la pluma del sociólogo Louis Wirtz, aunque reconoce que antes la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos había empleado la expresión -cruces de disciplinas- y el Instituto de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale había propuesto la expresión -demolición de las fronteras disciplinarias-".* (Dogan, 1994.37)

Torres (1994), reconoce que existieron intentos importantes en épocas pasadas, cita el Trivium y el Quadrivium como programas pioneros de una enseñanza integrada, a Bacon quien vislumbra la necesidad de tratar de unificar el saber, intelectuales como Descartes, Compte, Kant que mostraron su preocupación por el grado en que se iba produciendo una fragmentación del conocimiento en campos de especialización sin comunicación explícita entre sí y como fueron articulando ciertas propuestas para favorecer mayores cotas de interdisciplinariedad.

Los problemas sociales y el propio desarrollo de la misma sociedad han impuesto ciertas condiciones a los procesos de interdisciplinariedad. Los modelos económicos, la industrialización, los cambios sociales, a través de la historia han conducido a un dicotómico conflicto entre quienes se consideran a favor de mayores niveles de especialización y quienes avalan propuestas de formación más generales, implicando un número mayor de áreas de conocimiento y especialidades.

Posteriormente las necesidades provocadas por el desarrollo industrializado capitalista abrieron el camino hacia mayores cotas de disciplinariedad y es a finales del siglo XIX y principios del XX, que con el surgimiento del Marxismo, el estructuralismo y la teoría general de los sistemas, se produce el renacer de la interdisciplinariedad.

La teoría general de los sistemas es una de las que más aporta al desarrollo de la interdisciplinariedad, así lo caracteriza Bunge:

> *"Un sistema es un objeto cuyas partes están relacionadas de modo tal que el objeto se comporta en ciertos respectos como una unidad y no como un mero conjunto de elementos, cada uno de los componentes de un sistema influye sobre algunos otros componentes".* (Bunge, 1985:101)

En la ontología sistémica este autor plantea que el concepto de sistema es definible en términos de cosa u objeto físico, propiedad de una cosa, composición (conjunto de partes) de una cosa, y acción de una cosa sobre otra, siendo mayor esta acción si llegaran a interactuar.

La visión sistémica es un enfoque que se caracteriza por concebir todo objeto como una totalidad compleja o como un componente dentro de un contexto complejo. Esta manera de formular y abordar los problemas evita, según Motta (1999) citando a Bunge, las visiones unilaterales o sectoriales y las correspondientes soluciones simplistas. Más adelante este mismo autor, haciendo referencia a Bunge (1995:7) plantea que:

> *"El enfoque sistémico es una alternativa tanto al individualismo (atomismo), como al totalismo (holismo), admitiendo la necesidad de estudiar los componentes de un sistema pero no se limita a ellos y reconoce que los sistemas poseen características de las que carecen sus partes, pero aspira a entender esas propiedades sistémicas en función de las partes del sistema y sus interacciones, así como en función de circunstancias ambientales".* Bunge (1995:7)

Entre los conceptos claves de esta teoría encontramos términos como: medio ambiente, estructura, homeóstasis, entropía, simetría, sinergia, etc., que tratan de explicar como funcionan los sistemas y la preocupación por los niveles y formas de interacción. Constituyen aspectos a considerar en la interdisciplinariedad de las ciencias.

A principios del siglo XX comienzan a identificarse propuestas interdisciplinarias, integradoras y/o globalizadoras en el campo del currículo, que si bien en su mayoría no lograron su generalización práctica en medio de los sistemas sociales fragmentados, fundamentaron, experimentaron y demostraron la necesidad de nuevas formas de entrelazamiento y de nuevos espacios de vínculo en el sector educativo.

Propuestas como la de William H. Kilpatrick y John Dewey en relación con el Método y Enfoque de Proyectos en el currículo, o la de Decroly y su organización de los programas por "Centros de Interés", el Humanities Currículo Projet promovido por el Schools Council y la Fundación Nuffield, etc.

Significativas también la propuesta de J. Piaget quien, en 1970 en un texto de la UNESCO, abordó el tema de las principales tendencias del desarrollo de las ciencias sociales y humanas, empleó, la noción de "recombinación genética" de las nuevas ramas del saber. La propuesta de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, que desaconseja la fragmentación excesiva de las asignaturas defendiendo la necesidad de trabajar contenidos culturales que sean verdaderamente relevantes.

En el campo epistemológico la interdisciplinariedad es un concepto polémico, caracterizado por la ambigüedad, la confusión y la proliferación de términos que cada autor que escribe o investiga sobre el tema, expone en sus teorías y puntos de vista. Prueba de ello es que encontramos un sinnúmero de definiciones sobre la interdisciplinariedad, que sin desechar el valor propio de cada una de ellas, hemos recogido y reflejado en este trabajo. Mostremos a continuación algunos enfoques con sus diferentes posiciones:

- **(Scurati, 1977:22).** Interacción entre dos o más disciplinas que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, de la metodología, de los datos de la investigación y de la enseñanza.

- **(Piaget, 1979:166-171)**. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente enriquecimientos mutuos.

- **(Klein, 1990)**. La interdisciplinariedad se ha asociado con intentos para vencer los peligros de la fragmentación, para resolver viejas conexiones, para explorar relaciones emergentes y para crear nuevos sujetos que permitan manejar de una manera más adecuada necesidades prácticas y conceptuales.

- **(Vickers, 1992).** La interdisciplinariedad es una interacción propositiva de conocimientos, destrezas, procesos y conceptos de diferentes campos del conocimiento con perspectivas distintas para ampliar la comprensión, la resolución de problemas y el desarrollo cognitivo.

- **(Torres, 1994:75).** La interdisciplinariedad implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto es a la vez modificada pasando a depender claramente unas de otras.

- **(Luck, 1994).** La interdisciplinariedad es un proceso que integra a los educadores en un trabajo conjunto, de interacción entre las disciplinas del currículo entre sí y con la realidad, para superar la fragmentación de la enseñanza, objetivando la formación integral de los alumnos, a fin de que puedan ejercer críticamente la ciudadanía, mediante una visión global del mundo y ser capaces de enfrentar los problemas complejos, amplios y globales de la realidad actual.

- **(Nicolescu, 1999)** La interdisciplinariedad concierne a la transferencia de métodos de una disciplina a otra[3].

[3] Ante estas apreciaciones, la propuesta de Basarab Nicolescu, encuentra una variedad de grados de interdisciplinariedad: un grado de aplicación, un grado epistemológico y un grado de generación de nuevas disciplinas. Extracto del libro LA TRANSDISCIPLINARIEDAD-Manifiesto, de Basarab Nicolescu. http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/ - 25 Août, 1999.

- **(L′ Université Interdisciplinaire de Paris (UIP), 2001)** La interdisciplinariedad contribuye a renovar el diálogo roto por una cierta modernidad entre el orden de los hechos y el orden de los valores, facilitando el diálogo de los científicos, los filósofos, los teólogos y los actores del mundo económico, a fin de comprender mejor la articulación entre las implicaciones de la investigación científica y la búsqueda de sentido".

La interdisciplinariedad, en palabras de Smirnov (1983), es actualmente uno de los problemas teóricos y prácticos más esenciales para el progreso de la ciencia.

El concepto de unidad interna de las diversas ramas del saber y el de sus relaciones recíprocas ocupan un lugar cada vez mayor en el análisis filosófico, metodológico y sociológico, así como en el análisis científico concreto del progreso científico en el mundo actual, la interdisciplinariedad en el campo de la ciencia consiste en una cierta razón de unidad de acciones y relaciones recíprocas, de interpenetraciones entre las llamadas disciplinas científicas.

Este mismo autor aborda determinados aspectos que, en su criterio, considera fundamentos de la interdisciplinariedad, y que opinamos pueden ayudar a comprender la importancia y actualidad de su aplicación en los procesos sociales y como parte de ellos en la educación. Los exponemos a continuación:

Fundamentos ontológicos:

Se derivan del propio desarrollo y de la necesidad de determinar las formas objetivas de la unidad del mundo. Constituye una necesidad de estudiar la unidad ontológica específicamente interdisciplinar de la ciencia y de las relaciones interdisciplinarias de los diferentes campos de la realidad.

Abarcan la realidad social y la relación objetiva que une sociedad y naturaleza. Esta interdisciplinariedad que se releva en los descubrimientos científicos, también alcanza a la actividad social y lo que implica el dominar la realidad [4]. De aquí la necesidad de desarrollar las interacciones entre las ciencias naturales, técnicas y humanas en el trabajo interdisciplinario.

[4] Ander-Egge; Follari, R., Trabajo social e interdisciplinariedad, Buenos Aires, Humanitas, 1988. Citado por Federico Menéndez Osorio. Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en salud mental. http://www.pulso.com/aen/71_65.htm

Fundamentos sociales:

Determinados por la creciente relación entre los procesos que se generan en la sociedad entre los que encontramos los procesos económicos, políticos, culturales, tecnológicos, sociales, etc., y en los cuales está el hombre en el centro de las transformaciones que ocurren a partir del conocimiento y desarrollo de las ciencias y las relaciones entre las disciplinas.

La internacionalización de la vida social, la cooperación y globalización de los avances científicos y sus intercambios contribuyen a los intercambios de conocimientos y a la internacionalización de la ciencia.

Fundamentos epistemológicos:

- *Unidad epistemológica de los campos de estudio de las disciplinas*. El hecho de que hoy en día el campo de estudio de las distintas ciencias se haga cada vez más abstracto, constituye uno de los fundamentos epistémicos para el reforzamiento de la interdisciplinariedad. Esta abstracción de las estructuras de los campos disciplinarios permite establecer las diferencias y afinidades de las estructuras pudiendo hacer posible la aplicación de los conocimientos y desarrollos de unas ciencias a otras.

- *Independencia relativa del método en la estructura epistemológica de las disciplinas:* Intercambios posibles de los métodos de las disciplinas de unas a otras, gracias a la correspondencia de los mismos que se conjugan con la independencia propia de su campo específico. Esta relación es uno de los fundamentos precisamente de la interdisciplinariedad.

- *Unidad creciente del funcionamiento epistémico de las ciencias*: dado que en el estudio actual del desarrollo científico las disciplinas adquieren una similitud cada vez mayor de funcionamiento, en tanto utilizan procedimientos metodológicos e instrumentos similares para aplicar en sus campos específicos. Se ve cómo diferentes ramas científicas utilizan procedimientos metodológicos e hipótesis teóricas, verificaciones, etc. que, siendo patrimonio de alguna de ellas, hoy se transvasan y utilizan indistintamente en unos u otros campos[5].

[5] Federico Menéndez Osorio. Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en salud mental. http://www.pulso.com/aen/71_65.htm

Varios autores definen ciertas modalidades de interdisciplinariedad, entre ellos Scurati (1977) quien establece una taxonomía con seis niveles: interdisciplinariedad heterogénea, pseudodisciplinariedad, interdisciplinariedad auxiliar, interdisciplinariedad compuesta, interdisciplinariedad complementaria, interdisciplinariedad unificadora. Por su parte Boisot (1979) distingue tres tipos de interdisciplinariedad: interdisciplinariedad lineal, interdisciplinariedad e interdisciplinariedad restrictiva. Bohórquez (1997) propone dividirla en interdisciplinariedad compuesta o normativa, interdisciplinariedad suplementaria, interdisciplinariedad isomórfica e interdisciplinariedad estructural. Por último Kroker (1980) la califica de vacía y crítica.

En cada una de estas modalidades lo que se hace es asumir, los conceptos de multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad, abordados anteriormente, pero vistos como un proceso de interdisciplinariedad. Otros autores admiten que es difícil de encuadrar este concepto, así por ejemplo Edgar Morín utiliza los términos de interdisciplinariedad, multi o polidisciplinariedad y transdisciplinariedad sin llegar a definirlos, considerándolos polisémicos e imprecisos, aunque añade "interdisciplinariedad puede significar también intercambio y cooperación" citado por Mattei Dogan [6].

Otros estudiosos plantean la imposibilidad de dar una definición exacta de interdisciplinariedad. Como apunta Ferreira (1994), quien trate de conceptualizarla está limitando su alcance, niega su propia práctica. En opinión de Dogan:

> *"Cuando se emprenden investigaciones relativas a varias disciplinas lo que se hace es combinar segmentos de disciplinas y de especialidades, no disciplinas completas conceptualizando la interdisciplinariedad como "hibridación", es decir, recombinación de pedazos de ciencias".* (Dogan, 2000)

Con respecto a esta última apreciación, muchas veces en el desarrollo de los procesos interdisciplinarios verdaderamente lo que se utilizan son determinados segmentos de las disciplinas, que pueden ser una o varias asignaturas que la integran, en el caso particular de un curso en una titulación, inciden asignaturas de diferentes disciplinas que a su vez se relacionan en el proceso docente educativo que ocurre en el curso.

[6] http://www. uyweb.com.uy/relaciones/9706interdisciplinas.html.
Mattei Dogan es director de investigaciones del Centre National de la Recherche Scientifique, París, y catedrático de Ciencias Políticas de la Universidad de California.

En general, la interdisciplinariedad tiene su razón de ser en la búsqueda de una gran teoría, un nuevo estadio en el desarrollo de la ciencia caracterizado por una reunificación del saber en un modelo que pueda ser aplicado a todos los ámbitos actuales del conocimiento. Es que la ciencia es un sistema, tanto al nivel conceptual como al nivel social, por lo tanto no es posible desarrollar uno cualquiera de sus componentes sin que repercuta en los demás por lo que el desarrollo científico debe ser multidisciplinario (Bunge, 1985:257)

En ambos casos, a nuestro juicio, la investigación científica es la vía para la consecución de estas metas, sin embargo la interdisciplinariedad se manifiesta con más fuerza en el ámbito de la investigación científica y en las diferentes concepciones teóricas sobre este concepto.

Se encuentra más apegado al propio desarrollo de las ciencias, que a la solución de los problemas que realmente ocurren en la sociedad en que vivimos y dentro de ella los procesos que se desarrollan en sus universidades para la formación de los futuros profesionales que se insertarán en esa sociedad.

Opiniones donde el camino hacia mayores cotas de interdisciplinariedad viene urgido por la necesidad cada día más observable, de delimitar qué cuestiones son objeto de un determinado campo de especializaciones del saber y cuáles de otro (Torres, 1994:48). Otros autores consideran que la interdisciplinariedad ha surgido como resultado de dos motivaciones fundamentales: una académica (epistemológica) y otra instrumental, cuyos objetivos son la reunificación del saber e investigar multilateralmente la realidad (Álvarez, 2001).

La interdisciplinariedad no se refiere a cómo es la realidad (ésta es compleja independientemente de nosotros), sino que su función es la de ofrecernos los métodos, medios e instrumentos para llegar al conocimiento de esa realidad. Pero, por supuesto exige de nosotros de una forma de pensar y proceder acordes con esa realidad compleja, de ahí que se constituya en el proceso y la filosofía de trabajo que actualmente exige la impartición de la docencia en las instituciones de educación superior para lograr la formación integral de los futuros profesionales y de todos los profesores del claustro.

Es correcto reaccionar ante una visión cerrada de las diferentes disciplinas, ya que el sentido de cada una de ellas no se capta sin relacionarlas, pero es también verdad que cada disciplina ofrece conocimientos objetivos que tienen una validez intrínseca y entran en la construcción de un saber personal y colectivo. Esto nos lleva

a rechazar la concepción de que la interdisciplinaridad está en antítesis o en contraposición con el saber disciplinar, no hay verdadera interdisciplinaridad sin disciplinas.

La interdisciplinariedad, como todo proceso sistemático, lleva implícita la sinergia, la entropía y la homeostasis, principios tomados de la física cuántica y la biología molecular, que deben caracterizar este trabajo en la educación superior. En él se integran determinadas propiedades que no es posible localizar en forma aislada en ninguno de sus componentes, lo que constituye su efecto sinergético, la entropía es un factor que se hace presente en los momentos caóticos y de desgaste infructuoso de todo proceso humano; y finalmente, la dinámica homeostática se comprende como la tendencia que identifica el equilibrio, la armonía y la productividad esperada en los procesos emprendidos.

La interdisciplinariedad de las ciencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje presupone que los cuerpos categoriales, las leyes, los principios y los enfoques desde cada una de ellas son totalmente válidos, pero que los problemas docentes integradores no son privativos de ninguna de ellas en particular.

Para A. Rodríguez (1995:213) la interdisciplinariedad es un principio metodológico de reconocido prestigio en los currículos científicos (no se opone a un tratamiento serio y científico de cada una de las materias) e imprescindible en la formación de profesionales, si realmente pretendemos la integración de teoría y práctica.

Como advierte Gimeno:

> *"Esta práctica de la teoría como principio de todo currículo para la formación de profesores pone en discusión la propia estructuración del contenido psicopedagógico en asignaturas separadas, reclamando una auténtica labor interdepartamental. Aunque sea una imperiosidad administrativa la distinción de asignaturas, su contenido interno tendría que concentrarse modularmente en orden a contribuir a sus objetivos de una forma decidida".* (Gimeno, 1982:213)

En el caso particular de Cuba, este concepto ha sido abordado por diversos autores entre los que cabe destacar:

- **(Fiallo, 2001)**. La interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para enfrentar al conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea.

- **(Álvarez, 2001)**. La interdisciplinariedad debe apreciarse como un atributo del método que permite dirigir el proceso de resolución de problemas complejos de la realidad a partir de formas de pensar y actitudes sui generis asociadas a la necesidad de comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, plantear interrogantes, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos, validar supuestos y extraer conclusiones.

- **(Núñez, 1994).** La interdisciplinariedad no es un objetivo abstracto sino el movimiento del conocimiento desencadenado por las necesidades de la actividad científica vinculada a la práctica social.

Las exigencias de este trabajo investigativo han llevado a unirme a todos aquellos que de una u otra forma han expresado una definición de interdisciplinariedad. No pretendo generalizar ni resumir las definiciones escritas anteriormente, ni otras estudiadas y que por cuestiones de espacio no he podido incluir en el informe escrito, pero que también han sido consideradas por su gran valor didáctico y científico.

Una definición en la que se sustenten las reflexiones y las propuestas que contienen esta tesis, acorde con la forma en que se desarrolla el proceso docente educativo en las universidades cubanas sería la siguiente:

La interdisciplinariedad constituye una experiencia de formación, de carácter teórico - práctico en la que intervienen y se relacionan dos o más disciplinas, donde cada una de ellas no se justifica por sí sola, sino en relación con el aporte que sus teorías, conceptos y enfoques puedan hacer a la comprensión de la realidad.

A nuestro criterio, bajo estos supuestos también se desarrolla la interdisciplinariedad, aunque, más específicamente en el proceso docente estas relaciones se dan con los productos que se van obteniendo del proceso de investigación científica que ocurre en la ciencia a nivel nacional y a nivel internacional; donde los profesores de cada disciplina y asignatura aplican de acuerdo a las condiciones y la dinámica del contexto en el cual se desarrolla el proceso.

Es que, lo que ocurre con la ciencia, concebida como algo concreto, ocurre también con la ciencia, concebida como un conjunto de ideas. En la ciencia moderna ninguna disciplina puede cultivarse adecuadamente sin el concurso de las otras, aquí se pone de manifiesto el tercer postulado planteado por Bunge y que dice:

> *"Toda ciencia, considerada como un conjunto de ideas (conceptos, proposiciones, teorías, reglas metódicas, etc.), es un sistema conceptual, y cada sistema conceptual científico es un subsistema del supersistema conceptual que es el conjunto de todas las ciencias*". (Bunge, 1985:250).

Señalando más adelante que:

> *"El desarrollo científico es integral o multidisciplinario por ser la ciencia sistémica tanto al nivel social como conceptual".* (Bunge, 1985:250).

Como parte de los conocimientos de las disciplinas o asignaturas docentes pueden estar presentes conceptos que trascienden a una ciencia en particular y que a su vez desempeñan un papel integrador en el plan de estudios. Son los conceptos filosóficos de: Materia, movimiento, conocimiento, reflejo, sensación, percepción, definición, representación, juicio, abstracción, núcleo de la teoría, consecuencia, idealización, generalización, agrupación, clasificación, signos, etc. Los conceptos cibernéticos como: Conjunto, estructura, organización, sistema, subsistema, todo y parte, entre otros. Conceptos científicos generales como son: Propiedad, proceso, postulado, regla, hecho científico, módulo y otros.

Estos conceptos generales también tienen que ser asimilados de un modo sistémico por los estudiantes. Por ello, es necesario coordinar la labor que le corresponde realizar a cada disciplina en pro de la adquisición de los mismos. Los estudiantes no esperan del profesorado que los deslumbre con sus conocimientos plenos de hechos aislados, sino que sean capaces de establecer conexiones entre las disciplinas a impartir, colocando las especialidades en un contexto más amplio.

Pensar en la interdisciplinariedad no es la simple aproximación de disciplinas o su encuentro casual. La construcción conceptual común de un problema es lo que implica un abordaje interdisciplinario y supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción.

Este problema común puede estar dentro de una misma disciplina o puede trascenderla e involucrar a varias de ellas como es el caso de un curso de una titulación, donde confluyen varias asignaturas de diferentes disciplinas y tienen que lograr en conjunto el cumplimiento de ciertos objetivos definidos en la formación de los estudiantes.

1.4.1 LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO

Para poder estudiar la coordinación interdisciplinar que se desarrolla en un curso de una titulación y que constituye uno de los pilares en los que se fundamenta, a nuestro criterio, la integración horizontal de las titulaciones en la Educación Superior Cubana, es necesario profundizar en el concepto de interdisciplinariedad y las implicaciones de esta en el currículo.

La interdisciplinariedad desde la óptica del diseño, desarrollo y evaluación del currículo es abordada por Álvarez (2001), donde se hace una propuesta de cómo proceder en el diseño del currículo, en la preparación didáctico - metodológica de los docentes y en la evaluación de los aprendizajes.

La interdisciplinariedad en el terreno educativo emerge como un proyecto pedagógico con el propósito de potenciar el coeficiente intelectual de las personas capaces de aprender, casi en la percepción gestáltica, la unidad de lo real Boisot (1979), este proyecto pedagógico tiene un alcance mayor ya que constituye el punto de partida para la resolución de los problemas concernientes a las relaciones entre las disciplinas basados en el análisis de las interrelaciones entre los fenómenos y los procesos que son objetos de estudio (García, 1991).

Según Scurati (1977), el trabajo interdisciplinario supone la colaboración de todos los profesores y de todos los alumnos en torno a un tema o a una problemática de la realidad común, que son en este caso las estructuras o reglas, los valores, los significados, los conocimientos, etc. Más adelante señala, algunas de las características de este, su trabajo y que podemos resumir en:

- Posesión de una preparación válida disciplinaria por parte de los profesores.
- Instauración de un ambiente real de buenas relaciones interpersonales.
- Para el logro de resultados interdisciplinarios es preciso la intervención personal (aún más cuanto más se aleja uno del ámbito “puro” de la investigación, para ir hacia el de la comunicación que es propia de la enseñanza).
- Las integraciones no deben ser espontáneas ni mecánicas.
- No existen disciplinas o ciencias: existen personas y grupos que practican la misma disciplina o la misma ciencia.

Resulta muy importante el enfoque que da este autor al rol de las personas que participan en los procesos de interdisciplinariedad en el campo académico,

destacando no sólo la actividad del profesorado que comparte tareas y fines educativos, sino también de los estudiantes en la selección de los temas.

Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el ámbito educativo pueden ser varios, al respecto Fernández (1994) plantea dos objetivos fundamentales:

- Que los intelectuales y profesionales del mañana sirvan para algo real en el mundo en que viven.
- Que los individuos adquieran los hábitos de análisis y síntesis que les permitan orientarse en la realidad en que viven.

Las condiciones para que sea posible la interdisciplinariedad como práctica en los procesos educativos no están creadas en muchos sistemas e instituciones educativas, son muchos los factores que se necesitan para el trabajo interdisciplinario y que van desde las políticas y estrategias, los programas formativos, los recursos humanos que intervienen en el proceso docente educativo, los recursos materiales, la preparación de los directivos y profesores, la estructura académica, etc.

En esta dirección, Ander - Egg (1994:76-77), considera que estas condiciones se expresan en:

1. Que cada profesor participante posea una “excelente” (o al menos aceptable) formación en su disciplina y muestre un real interés para desarrollar su tarea interdisciplinaria, y no tan solo por cumplir una formalidad que le viene impuesta, ya sea por otros colegas o por la dirección del instituto, colegio o escuela..

2. El que los alumnos se encuentren motivados para realizar un trabajo de esta naturaleza, debe ser precedido por el interés de los profesores, si estos no tienen un mínimo de entusiasmo por la tarea y si no son capaces de proponer un tema lo suficiente atractivo e interesante, conllevaría al fracaso del sistema.

3. Que todos los profesores interioricen todos aquellos aspectos sustanciales que comporta una concepción y enfoque interdisciplinario.

4. Que como tarea previa se elabore un marco referencial en el que se integren, organicen y articulen los aspectos fragmentarios que han sido considerados desde cada una de las asignaturas / disciplinas implicadas.

5. Que se trabaje con un marco referencial que sea el encuadramiento de la estrategia pedagógica que ha de permitir una adecuada coordinación y articulación de los trabajos puntuales que se realizan en cada asignatura.

6. Elegir un tema que, por su naturaleza, se preste a la realización de un trabajo interdisciplinar de carácter pedagógico, habida cuenta que profesores y alumnos no son científicos, sino educadores y educandos.

7. No partir del supuesto de que hay que integrar todas las asignaturas, sino sólo aquellas que puedan enriquecer de manera significativa al tema o problema escogido como objeto de estudio.

8. Comenzar la actividad con una lectura, comentario y discusión del marco referencial para tener una visión de conjunto del trabajo y para compartir un enfoque común. Conjuntamente, y en el momento en que los profesores van haciendo los aportes específicos de sus respectivas disciplinas, ir perfilando los grupos de alumnos que han de trabajar en profundidad temas concretos y puntuales. Los grupos de trabajo definitivos se han de constituir conforme a los intereses y capacidades de los alumnos, una vez que se haya realizado un cierto desarrollo del tema.

9. Realizar los montajes necesarios para la presentación de los resultados del trabajo interdisciplinar y llevar a cabo la presentación del tema o problema estudiado de forma interdisciplinario

La interdisciplinariedad desde la óptica del diseño, desarrollo y evaluación del currículo es abordada por Álvarez (2001), donde se hace una propuesta de cómo proceder en el diseño del currículo, en la preparación didáctico - metodológica de los docentes y en la evaluación de los aprendizajes, aspectos importantes dentro del proceso docente. Sin embargo, no desde la coordinación interdisciplinar que realizan los profesores en función del cumplimiento de los objetivos diseñados en el currículo para una titulación y para sus cursos.

Para Torres (1994:67) existen algunos pasos que, con flexibilidad, suelen estar presentes en cualquier intervención interdisciplinar, y que a nuestro criterio son adaptables al proceso docente educativo. A continuación resaltamos aquellos que consideramos más importantes para nuestro trabajo:

- Definir el problema.
- Determinar los conocimientos necesarios, incluyendo las disciplinas representativas y con necesidad de consulta.
- Desarrollar un marco integrador y las cuestiones que deben ser investigadas.
- Reunir todos los conocimientos actuales y buscar nueva información.
- Construir y mantener la comunicación a través de técnicas integradoras.
- Cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adaptabilidad.
- Integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo coherente y relevante.

A nuestro criterio, cualquier intervención interdisciplinar se propone resolver un conjunto de problemas. Pero si los sectores implicados en dicho proceso no tienen una idea clara de sus problemas, si no se adueñan de los conocimientos necesarios para abordarlos, o si propone soluciones pero no las llevan a la práctica, entonces no estarían empleando el método científico. La interdisciplinariedad exige la utilización del método científico y siguiendo las etapas planteadas por Bunge (1985.34), se manifiesta no supliendo los conocimientos, decisiones, planes, etc., sino que ayuda a ordenarlos, precisarlos y enriquecerlos.

- Descubrimiento del problema.
- Planteo preciso del problema.
- Búsqueda de conocimientos o instrumentos relevantes al problema.
- Tentativa de solución del problema con ayuda de los medios identificados.
- Invención de nuevas ideas o producción de nuevos datos empíricos que prometan resolver el problema.
- Obtención de una solución (exacta o aproximada) del problema con ayuda del instrumental conceptual o empírico disponible.
- Investigación de las consecuencias de la solución obtenida.
- Puesta a prueba de la solución.
- Corrección de las hipótesis, teorías, procedimientos o datos empleados en la obtención de la solución incorrecta. Éste es, por supuesto, el comienzo de un nuevo ciclo de investigación.

En la interdisciplinariedad está presente una estrategia de la investigación científica junto a un sinnúmero de tácticas o métodos especiales, característicos de las distintas ciencias y tecnologías particulares, representadas por las diferentes disciplinas que interactúan. Por tal motivo, el método científico hay que concebirlo en sentido amplio ya que los problemas que surgen entre las disciplinas, se enfrentan y se resuelven de formas diferentes en función de cumplimentar ciertos objetivos, ésto

fundamentalmente se presenta con cierta regularidad en el proceso docente que se desarrolla en las instituciones educativas.

El punto de partida de la orientación interdisciplinar es delimitar unos primeros objetivos comunes A. Rodríguez (1995), además este autor señala la importancia que tiene abrir cada materia al conocimiento de todo el equipo profesoral, sin pretender que cada uno de ellos llegue a ser especialista de todo sino que se llegue a entender con profundidad, y asumir, lo que puede aportar cada materia a la formación del estudiante y a partir de este trabajo iniciar un proceso de reflexión y toma de decisiones colaborativas acerca del cómo y cuándo integrar en módulos teóricos prácticos interdisciplinares, al menos, algunas de las más importantes contribuciones de las diversas disciplinas.

Uno de los elementos centrales en los que se basa, a nuestro criterio, la coordinación interdisciplinar de curso en la educación superior, es la existencia de objetivos comunes en la formación de los estudiantes, tanto instructivos como educativos. Por tal motivo dedicamos un epígrafe del capítulo segundo a los objetivos de la titulación y a la explicación de cómo se realiza el proceso de adaptación de los mismos al curso, como paso previo para la coordinación de las asignaturas.

Las interrelaciones de las materias y las condiciones para hacer posible la interdisciplinariedad en la práctica educativa escolar se resumen según Fiallo (1996, 2001) en base a las siguientes características:

- Cada profesor debe dominar su disciplina.
- Tiene que existir comprensión e interés por los profesores para llevar a cabo la interdisciplinariedad.
- Es requisito indispensable un eficiente trabajo metodológico en la institución y en cada uno de sus niveles estructurales.
- Los directivos tienen que desempeñar un rol más activo en la dirección del trabajo metodológico.
- Todos los factores comunitarios que influyen en el proceso docente educativo que se desarrolla en la institución tienen que aunar y coordinar sus esfuerzos en el diseño de la práctica educativa escolar.
- Las universidades, tiene que preparar a los docentes mediante los estudios de pregrados en más de una especialidad y ofrecer cursos de posgrado a los profesores en ejercicio, en los que se desarrolle el enfoque interdisciplinar como filosofía de trabajo.

Desde otra óptica, Perera (2000) aborda la instrumentación de la interdisciplinariedad como un proceso que requiere un conjunto de requisitos en las audiencias que intervienen en dicho proceso, entre los que plantea:

- Estar convencidos y dispuestos a realizar cambios.
- Que las personas dominen su disciplina y tengan un conocimiento de los fundamentos básicos de aquellas con las que debe relacionarse en el proceso.
- Dominar el contexto donde actúa.
- Trabajar en colectivo para propiciar el intercambio con vistas a la determinación de áreas comunes y así coordinen acciones conjuntas, con un lenguaje común, en un clima de cooperación y flexibilidad.

Ya en la propia ejecución del proceso docente educativo las experiencias son más disímiles y están en función de las características de los colectivos de profesores, del nivel de enseñanza, de las exigencias curriculares, etc. Por ejemplo, en la programación de una unidad interdisciplinar es interesante la experiencia de A. Rodríguez (1995:215) tras la que plantea los siguientes pasos:

- Ponerse de acuerdo los profesores respecto al modelo didáctico conforme al cual se va a programar la unidad.
- Diagnóstico de los alumnos.
- Elección de temas o problemas a tratar.
- El equipo de profesores examina qué materiales son consecuentes con el tema o problema.
- El profesor de cada materia, analiza que objetivos y contenidos de su asignatura son convenientes con el tema o problema y reflexiona acerca de posibles actividades integradoras.
- El equipo se reúne para reflexionar conjuntamente sobre la propuesta de cada profesor de cada materia para así llegar a establecer objetivos comunes a todas las materias que participan.
- El equipo reflexiona sobre la metodología, se deciden las actividades integradas y su secuencia.

Otra de las experiencias estudiadas en la que se logra una secuencias de pasos en el trabajo interdisciplinar, es la elaboración de unidades didácticas integradas como una propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto y mediante la cual se promueven procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes, que aprendan unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y lleguen a asumir de manera reflexiva un sistema de

valores, que les permita establecer nuevas relaciones e interacciones con esos contenidos y con otros más generales (Torres, 1995:221).

El esquema incluye los siguientes pasos:

1. Diagnóstico previo:
   - De los estudiantes.
   - De la institución escolar.
   - De la comunidad local y sus recursos.

2. Diseño de la unidad didáctica:
   - Metas educativas.
   - Selección del tópico a investigar.
   - Elaboración del plan de investigación.
   - Recursos y materiales adecuados.
   - Agrupamiento de estudiantes.
   - Exigencias a nivel organizativo que impone el desarrollo del tópico elegido (organización espacial y organización temporal).
   - Papel del profesorado.
   - Evaluación.
   - Redacción y presentación de las conclusiones finales del trabajo realizado.

Como hemos reflejado anteriormente, varios autores esquematizan los procesos interdisciplinarios en un conjunto de pasos necesarios para su plena ejecución. Algunos hacen más hincapié en el rol de las disciplinas, otros en las personas o profesores de dichas disciplinas, otros en el trabajo del equipo, etc., pero en todos los casos encontramos un conjunto de pasos válidos para la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones. A los aspectos tratados anteriormente pudiéramos añadir que, la interdisciplinariedad puede ser vista desde dos vertientes del proceso docente educativo:

- El trabajo paralelo de distintas asignaturas, donde para resolver un problema determinado se disponen de diferentes enfoques teóricos que apuntan a diferentes ángulos de la realidad analizada. En este caso corresponde al estudiante ir estableciendo relaciones, abstracciones, síntesis, generalizaciones, etc., a medida que entra en contacto con cada asignatura.

- El trabajo coordinado de distintas asignaturas en función de la comprehensión del fenómeno educativo, donde cada asignatura no se justifica por sí sola, sino

en relación con el aporte que algunas de sus teorías, conceptos y enfoques puedan hacer a la comprensión de dicha problemática. Corresponde al profesorado ir estableciendo los objetivos, contenidos, habilidades y valores que trabajarán en conjunto las diversas asignaturas que inciden sobre un mismo estudiante en una determinada etapa de su formación en la universidad.

Ambos aspectos se complementan y han llevado a la búsqueda de estrategias metodológicas que consideren la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre estudiantes y profesores, entre el trabajo individual y el trabajo coordinado en equipo. La acertada aplicación de éstos y otros aspectos conducirán a la mejora que produce el trabajo interdisciplinario en la calidad de la docencia en las universidades.

Lamentablemente en las esferas educacionales la interdisciplinariedad ha sido tratada más como cuestión teórica que llevada a la práctica en el aula. Ha sido declarada en los diseños curriculares y documentos metodológicos como intención, como aspiración, pero no se ha concretado en la práctica pedagógica mediante acciones específicas.

En el proceso docente, la interdisciplinariedad es más fácil de tamizar que otros sistemas de relaciones entre disciplinas, por atender a un objetivo común entre varias de ellas, por cómo validar una teoría, o interpretar datos. Las disciplinas son llamadas a colaborar en un contexto quizás más didáctico - metodológico y menos científico. Cuando decimos menos científico no nos referimos a la cientificidad del proceso docente educativo sino al proceso interno de investigación científica de las disciplinas.

Ingentes son los esfuerzos que se hacen desde esta perspectiva. Una muestra de ello fue El Congreso Internacional de Locarno que bajo el lema ¿Qué Universidad para el mañana? promovido por la UNESCO, CIRET, en 1997 se pronunció porque una décima parte de la enseñanza podría consagrarse a la transdisciplinariedad, atendiendo a los criterios de:

- Relación cosmos - fisis - bios - ántropos.
- El circuito de las ciencias de Piaget, para quien todas son interdependientes.
- La complejidad en los diferentes conocimientos.
- La imbricación ciencia / literatura / ciencias humanas / ética / política, etc.
- Se recomendó que cada universidad creara un centro de investigación sobre los problemas de la complejidad y la transdisciplinariedad y talleres consagrados a estas problemáticas.

Estimular el nivel sociocultural de la academia, creando espacios para el diálogo y debate académico, en principio pluridisciplinario (Borrero, 1984) para posteriormente transitar a uno interdisciplinario hasta llegar al nivel transdisciplinario (Nicolescu, 1997).

En el plano curricular, en las universidades se comienzan a fomentar modelos centrados en la integración de áreas, modelos organizados a partir de ejes transversales, de currículos integrados, a través de proyectos, etc.

Los programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado laboral que los estrictamente especializados. La alternativa es formar para aprender a actualizarse y ofrecer programas de formación continuada. La capacidad adaptativa al mercado laboral aumenta si el estudiante adquiere habilidades instrumentales junto a la formación básica. La organización de un currículo abierto a las demandas sociales requiere la cooperación de varias especialidades (Quintanilla, 1998).

Los currículos no sólo deben ser abiertos, sino también de perfil amplio, flexibles y en los que la interdisciplinariedad debe dominar el nuevo modelo de universidad y el nuevo estilo de aprendizaje que exige una sociedad compleja necesitada de estrategias para hacer frente a problemas económicos, medioambientales, de profundización democrática, de desarrollo científico - técnico, etc.

1.4.2 LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA ESTRUCTURA ACADÉMICA

La implementación de la estrategia en las organizaciones se pone en funcionamiento a través del diseño organizacional, éste requiere seleccionar la combinación de estructura organizacional y sistemas de control, que permitan a la organización seguir su estrategia de forma más efectiva.

Uno de los roles más importante de la estructura es coordinar las actividades de los recursos humanos, de manera que trabajen juntos para llevar a la práctica de forma más efectiva, las estrategias que incrementen la calidad de los resultados y a su vez la estructura suministre el medio por el cual los directivos puedan coordinar las actividades de las diversas áreas, departamentos, etc., para la consecución de los objetivos planteados.

La estructura universitaria es difusa. A sus miembros se les concede una gran discrecionalidad resultando que muchas de las tareas que llevan a cabo están fragmentadas (no requieren relación entre actores o actividades). A consecuencia de ello el poder de toma de decisiones se encuentre extremadamente difundido a lo largo de toda la organización (Van Vught, 1989).

La coordinación y las relaciones entre los miembros y niveles jerárquicos en las universidades tienen que estar bien definidos en su estructura. La teoría como principio de todo currículo para la formación de los profesionales pone en discusión la propia estructuración del contenido en asignaturas separadas, reclamando una auténtica labor interdepartamental. Esta es una problemática que se plantea en el currículo de cualquier titulación y que exige el replanteamiento de niveles estructurales en función de dar respuestas a estas exigencias.

Creo importante apuntar el criterio de Hax y Majluf (1991) en su referencia al concepto de estructura formal, por su aplicabilidad a las instituciones de educación superior, donde la coordinación constituye un elemento de vital importancia para su funcionamiento. A continuación exponemos algunos de estos criterios:

- Es el patrón de relaciones y responsabilidades formales, expresado a través del organigrama, definiendo también la descripción de cargos.
- Explicita el modo en que las actividades son asignadas a las diferentes unidades y personas en la organización, lo que clásicamente se denomina la diferenciación o segmentación de la estructura organizacional.
- Designa la manera en que estas actividades separadas son coordinadas, esto es, el mecanismo de integración.
- Define las relaciones de poder, de status y las jerarquías dentro de la organización, lo que se denomina el sistema de autoridad.
- Incluye los procedimientos y controles que orientan las actividades y relaciones entre las personas en la organización, es decir, el sistema normativo.

En muchas universidades actualmente se parte de una estructura formal que generalmente se articula con los criterios antes señalados, pero de forma híbrida con la estructura informal, ya que, se presentan relaciones entre los grupos de trabajo, subsistemas, departamentos e individuos de la organización que no han sido previstos y son consecuencia del trabajo cotidiano.

En los últimos años ha venido prevaleciendo una estructura formal, pues se viene articulando la estrategia, la cultura y la estructura organizacional, partiendo de procesos de planeación estratégica.

Podemos afirmar según la clasificación de Mintzberg (1984, 1989), que la estructura organizacional universitaria tiene puntos de contacto con las configuraciones: burocrática profesional y mecánica, orgánica y matricial, los cuales a título del autor de este trabajo, son los siguientes:

Dentro de la estructura organizacional burocrática profesional y mecánica:

- Las coordinaciones entre unidades e individuos se rigen por normas y reglamentos (en los casos necesarios).
- El compromiso con las metas organizacionales se logra a través del proceso de planeación, la motivación descansa en la competencia para planificar y el logro de los objetivos.

Dentro de la estructura organizacional orgánica:

- Se genera una cultura del desarrollo.
- La formación de equipos multidisciplinarios.
- Los objetivos se orientan hacia proyectos y programas innovadores.

Dentro de la estructura organizacional matricial:

- La fusión entre la estructura funcional y orgánica.
- Una fuente presión por la eficiencia. Utilización compartida de los recursos.
- Cada matriz incluye un grupo de gerentes de sistemas que comparten o compiten por recursos.

Dentro de esta estructura se habla de diferenciación e integración (Lorsch, 1970; Child, 1977), diferenciación vertical y horizontal (Miles, 1980), integración vertical (Hill, 1983), integración completa e integración combinada (Harrigan, 1984). En todos los ejemplos relacionados se define la diferenciación como la forma en que la organización se divide en partes – funciones – divisiones, asignando el personal y los recursos a las tareas organizacionales en función de ciertos objetivos o metas. En tanto la integración se refiere a la manera como se combinan las partes y se coordinan las personas y las funciones con el fin de cumplir las tareas organizacionales. Unidos los dos procesos determinarán como operará una estructura organizacional y en que medida podrán los gerentes exitosamente crear valor a través de las estrategias seleccionadas.

Tanto la diferenciación vertical como la horizontal presentan problemas de coordinación, control y comunicación en las instituciones de educación superior, esto se pone de manifiesto en el funcionamiento del principio de jerarquía (Kast, 1990) ya que muchas veces la autoridad y la responsabilidad no fluyen en línea directa y de manera vertical desde el nivel más alto al nivel más bajo y no están bien definidas las diversas funciones en la cadena de jerárquica.

Una gran parte de los organigramas son elaborados para subrayar la jerarquía vertical y las relaciones superior – subordinado. Muy pocas de ellas indican interacciones horizontales, que son las actividades que fluyen entre departamentos, unidades o individiduos aproximadamente en el mismo nivel, la función de estas relaciones horizontales según Landsberger (1991:130) es facilitar la solución del problema que surge de la división del trabajo, y su naturaleza y características están determinadas por los participantes que tienen subobjetivos organizacionales diferentes, pero actividades interdependientes que necesitan entremezclarse.

Mientras mayor sea el nivel de diferenciación, mayor será el grado o nivel de integración para hacer que la estructura organizacional funcione en forma efectiva y ésto es lo que se necesita hoy en las universidades, caracterizadas por escuelas, facultades, departamentos, unidades o áreas, diferentes formas de colectivos de profesores en función de la docencia o la investigación, etc. Toda esta problemática tiene su base en la estructura matricial que también es rasgo distintivo en nuestras instituciones.

Ante esta situación se necesitan mecanismos integradores, entre los que podemos encontrar: contactos directos, colectivos de trabajo temporal, equipos permanentes (ad hoc), roles integradores, departamentos integradores y estructura matricial (Hill. 1983). Muchas de estas variantes se utilizan en la esfera educativa aunque con otra terminología: departamentos docentes, colectivos de titulación, grupos de investigación, comité de curso, colectivos de profesores de un curso, etc.

Apostar por propuestas interdisciplinarias no es algo que empiece y acabe con justificaciones de orden estrictamente científicas, en variadas ocasiones observamos, paralelamente o conectadas a ellas, cambios en las estructuras institucionales, nuevas relaciones de enseñanza, nuevos puntos de vistas entre la universidad, etc., (Berger, 1979:75). Es que la estructura de las universidades no deben ser concebida completamente ajenas de sus funciones, como plantea Kast (1990) deben ser tomados juntos, los conceptos de estructura y proceso pudiendo ser vistos como las características estática y dinámica de la organización.

La inclusión de la búsqueda de una formación interdisciplinar dentro de las políticas operacionales funciona como una guía de acción propuesta a la comunidad universitaria para que a través de sus órganos colegiados de deliberación y decisión establezca las modalidades específicas en que dicha búsqueda ha de instrumentarse.

La experiencia ha demostrado la rigidez institucional de las universidades, donde el conocimiento sigue compartimentalizado en campos disciplinarios en centros,

facultades, institutos y departamentos (Leff Zimermann, 1998), además es cada vez más evidente la búsqueda generalizada de nuevas formas de entrelazamiento y de nuevos espacios de vinculación para el trabajo interdisciplinario (Motta, 1999)[7] y este espacio intermedio sólo es posible percibirlo en su verdadera dimensión, desde una perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar, etc., que hoy por hoy escapa a la mirada de la mayoría de los profesores, de los científicos y de los directivos.

Las razones antes expuestas y otras muchas son las causas por las que diferentes foros internacionales se han pronunciado por una apertura y flexibilidad en las estructuras institucionales.

En la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en 1996 en Cuba, una de las premisas tratadas se relacionaba con la necesidad de un análisis de las estructuras académicas en función de las misiones que en la actualidad juegan las universidades, planteándose entre sus propuestas el hacer más permeables y flexibles las estructuras académicas disciplinarias y profesionales y a su vez reconociendo la importancia de los abordajes interdisciplinarios para explorar y experimentar propuestas necesariamente originales en las soluciones de los problemas sociales.

1.4.3 LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y EL TRABAJO EN EQUIPO

En el plano didáctico, la exigencia de interdisciplinariedad se plantea como una búsqueda de lo que hay en común en el plano de la motivación y de la explicación, como aspiración a sistematizar orgánicamente y coordinadamente, los contenidos del aprendizaje y de la experiencia.

La interrelación entre disciplinas implica la interrelación entre personas y en el caso de las instituciones educativas estas personas son generalmente los profesores y los alumnos. Estos últimos son tenidos menos en cuenta en los procesos de interdisciplinariedad que ocurren en las instituciones de educación superior. El rol del profesorado es sin embargo determinante en los procesos de interdisciplinariedad

El trabajo interdisciplinario supone la colaboración de todos los profesores y de todos los alumnos en torno a determinados temas del currículo, sin embargo para lograr cierta eficiencia en este trabajo se necesita poseer una preparación válida disciplinaria por parte de los profesores y la instauración de un ambiente real de buenas relaciones interpersonales.

[7] Miembro activo del Centre Internacional de Recherches et Estudes Transdisciplinaries (CIRET), París, Francia.

El trabajo conjunto es una condición necesaria de la interdisciplinariedad, ya que se necesitan equipos integrados por especialistas que posean marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos compartidos y en base a ellos trabajen según una estrategia metodológica que parta de la formulación de problemas auténticamente interdisciplinarios y cuya solución conduzca al conocimiento del sistema complejo que se estudia (De la Rúa, 2000). Sin negar que en determinadas condiciones materiales y humanas sea posible realizar acercamientos interdisciplinarios con otras formas de organización del trabajo docente.

Para Scurati (1977) el "team teaching" es indispensable para poder traducir adecuadamente las exigencias interdisciplinarias a un contexto operativo concreto. Hace más de veinte años este autor planteaba que los profesores están obligados, a través de la enseñanza colectiva, dirigida a un mismo grupo de alumnos, a mantener una relación de trabajo estrecha; lo que exige un cambio de la estructura de organización del personal de muchos centros de enseñanza. También puntualiza un conjunto de premisas que deben cumplir los profesores del team, entre las que se encuentran:

- Compartir tareas y fines educativos.
- Programar conjuntamente.
- Asignar tareas adecuadas a los miembros del team.
- Verse enseñar mutuamente.
- Tener todos accesos a las clases.
- Hacer juntos la evaluación del aprendizaje.
- Compartir las informaciones relativas a los alumnos sobre los que tienen responsabilidad en grupo.
- Organizar discusiones sobre las observaciones que todos puedan hacer a propósito de la enseñanza y de sus efectos.

Este trabajo en equipo también es conocido como trabajo colaborativo del profesorado, A. Rodríguez (1995) lo define como:

> *"La fórmula organizativa en la cual los profesores, tomados individualmente, deciden poner en común sus recursos, intereses y capacidad profesionales, en orden a idear y practicar un esquema de trabajo apropiado a las necesidades de sus alumnos y a las instalaciones del propio centro donde imparten su enseñanza".* A. Rodríguez (1995:213)

A estos elementos pudiéramos añadir que es imprescindible que los profesores dominen los nexos y relaciones que existen entre las disciplinas a partir del

conocimiento de los objetivos comunes en la formación de los estudiantes, las potencialidades que brindan los contenidos para el desarrollo de la personalidad, las posibles formas de organizar la docencia, los métodos de enseñanza y las concepciones del sistema de evaluación, por lo que la interdisciplinariedad constituye un proceso de aprendizaje para todos los que participan en ella.

Para algunos autores como Senge (1990) y Aldana (1995), el aprendizaje en equipo comienza con el diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar en un auténtico pensamiento conjunto, lo cual permite al grupo descubrir percepciones que no se alcanzan individualmente y es que el aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo lo que prima.

El aprendizaje en equipo tiene su base en el aprendizaje individual. En el caso de la interdisciplinariedad en ese aprendizaje individual influye la presión del ambiente, la tradición, el vocabulario que hoy se habla en las universidades y que nos predisponen mucho más hacia el pensamiento disciplinar que interdisciplinar. Es por eso que "la interdisciplinariedad es una filosofía que requiere de la convicción y, lo que es más importante, la colaboración, nunca puede estar apoyada por coacciones o imposiciones.

Lo importante es explicar y hacer ver cómo existe información, conceptos, metodologías, procedimientos, etc., que tienen utilidad y sentido en más de una disciplina, algo que cualquier historia y tecnología puede demostrar profusamente (Torres, 94). Claro que, para poder lograr esta colaboración hay que partir de que los profesionales que participan en el proceso de interdisciplinariedad sean fieles exponente de esta filosofía, como base para el trabajo en equipo.

Diferentes autores consultados para este trabajo investigativo coinciden en señalar que es necesaria una preparación disciplinaria e interdisciplinaria del profesorado para poder enfrentar la coordinación interdisciplinar en cualquier campo de la vida donde se ejecuten proyectos de estas características y más específicamente en el ámbito educativo (Scurati, 1977; Ander-Egg, 1994, Torres, 1994; Rodríguez, 1995; Perera, 2000). Otros autores (Gellman y Berkowitz, 1992; Scriven, 1988 y 1994; Schalock, 1993) consideran importante para la evaluación del profesorado, entre otros factores, las competencias en la disciplina que se enseña y en las materias transversales del currículo.

Algunos lo hacen desde el punto de vista del rol que juegan los centros donde se forman profesores para los distintos sistemas educativos de sus países, otros desde una óptica más general, por las exigencias que demandan los profesionales que se

forman en las instituciones de educación superior y también están aquellos que expresan esta preparación en un conjunto de cualidades para poder enfrentar el trabajo en equipo que exige todo proyecto interdisciplinar.

Dentro de los requisitos que plantea Perera (2000) para que un profesional de la docencia sea interdisciplinario, encontramos entre otros:

- Manifestación de un dominio integral de su contexto de actuación profesional.
- Valoración del proceso educativo como un sistema complejo, considerando las intervenciones que planifica y realiza como una parte de la totalidad, por lo que debe ser capaz de asumir críticamente su actividad y de comprender sus alcances y consecuencias.
- Concepción de la actividad pedagógica como una actividad esencialmente interdisciplinar y aplicación de métodos científicos, para analizar, acometer y resolver los problemas.
- Capacidad de profundizar y de actualizar constantemente sus conocimientos científicos y sus procederes metodológicos, de acuerdo a los constantes cambios que le impone la sociedad en que vive.
- Reflejo en su trabajo de las características de la actividad científica contemporánea, diseñando y orientando la participación activa de sus discípulos, que les proporcione una correcta visión de la ciencia y de la realidad.
- Mediante su propio ejemplo, transmisión a sus discípulos de valores y de actitudes, así como una formación interdisciplinar, como parte de su educación científica como ciudadanos.

Estas características, en el marco educativo cubano, son objeto de trabajo en los centros de formación de profesores y pueden constituir referencias para el trabajo con aquellos profesores que sin recibir una formación de este tipo, imparten clases y pertenecen a colectivos de curso donde la coordinación interdisciplinar es una de las funciones fundamentales que asumen los profesores que trabajan en una titulación.

Es de vital importancia la competencia disciplinaria individual de cada profesor, que debe conocer la estructura de su propia materia para poder aportar lo mejor de ella a las otras con quien se vincula.

En los momentos actuales, en que en nuestro sistema educativo se potencia la educación de los estudiantes a través de la instrucción que reciben en las instituciones educativas, este dominio de las disciplinas debe llevar a extraer los valores educativos y las modalidades didácticas intrínsecas así como al conocimiento, por lo menos

general, de los valores educativos de las otras disciplinas presentes en la formación de los estudiantes de un curso en una determinada titulación universitaria.

Es que lo educativo es más general que lo instructivo, pero ambos van de la mano en el proceso, lo educativo se alcanza a través de lo instructivo, de ahí el énfasis que se está poniendo en el desarrollo dentro de la dimensión curricular del proyecto educativo a la educación a través de la instrucción. Este es un aspecto central a tener en cuenta en el momento de adaptar los objetivos de la titulación a cada uno de sus cursos.

El hecho de que se educa a través de la instrucción no quiere decir que se absolutice y digamos que la apropiación de un contenido implica el logro de un objetivo educativo. En el logro de un objetivo educativo se requiere que estén presente el valor y su naturaleza social (Álvarez, 1999), y también la presencia, de forma coordinada, de todas las asignaturas que en el curso recibe un estudiante.

Lo antes planteado, tiene puntos de contacto con lo expresado por Scurati al analizar el concepto de homología formal de las disciplinas, con vista a una traducción didáctica en la enseñanza:

> *"Todas las disciplinas son instrumentos para alcanzar, cada una en su ámbito propio (contenidos) y con los medios (métodos) que le son propios, estas metas: la competencia de la propia disciplina comprende pues el conocimiento y la capacidad de servirse de las reservas educativas que dicha disciplina posee".* Scurati (1977:59)

El trabajo interdisciplinario exige, además, que todos puedan, por lo menos, comprender el trabajo de los demás. Es decir, que todos conozcan, al menos en sentido general, los valores educativos de las disciplinas que los restantes componentes del grupo de profesores utilizan para alcanzar juntos el objetivo común que consiste en el desarrollo de los mismos alumnos.

La coordinación interdisciplinar del curso, exige del aprendizaje en equipo de los profesores que imparten clases en el mismo e implica aprender a reconocer los patrones de interacción entre las diferentes asignaturas, para de forma creativa acelerar el aprendizaje y las acciones a desarrollar dentro de la coordinación de las diferentes asignaturas.

El trabajo interdisciplinario facilita conformar grupos de trabajo entre profesores de una misma titulación, dada que la planificación que se realiza siempre va a necesitar de la ayuda y sugerencias del resto del profesorado, no olvidemos que es necesario

garantizar una integración adecuada tanto horizontal, entre las asignaturas de un mismo curso, como vertical entre las disciplinas de la titulación.

En ocasiones la coordinación de los programas de curso y el trabajo en equipo por parte de los profesores que imparten las asignaturas de dicho programa sólo queda en un intento de enseñanza colaborativa a partir de unos objetivos comunes, sin llegar a una coordinación interdisciplinar en el sentido pleno del término (Lasley y Payne, 1991; A. Rodríguez, 1995).

Es que a veces la factibilidad y las normatividad que tienen estos programas limitan su coordinación en el sentido de la naturaleza de la enseñanza, del aprendizaje, de los contenidos de formación que necesitan los estudiantes y la forma más adecuada de adquirirlos; así como la coordinación de las asignaturas de los ciclos básico y de especialidad para garantizar una verdadera integración de teoría y práctica en la que tendría gran peso la reflexión individual y compartida del aprendizaje sobre su propia experiencia y la realidad social en que se sitúa.

Como hemos señalado anteriormente, la enseñanza interdisciplinaria conduce a coordinación y a la comunicación entre personas y grupos de personas; incluso como plantea Scurati (1977), antes de indicar una estrategia didáctica, indica una actitud del espíritu y de la inteligencia, así como una cualidad de la personalidad. Es por ello que la programación del trabajo en equipo debe prever la búsqueda de objetivos y estructuras comunes a varias disciplinas que puedan integrar las diferentes partes de sus programas en aras de cumplir los objetivos propuestos.

1.5 PROPUESTAS A CONSIDERAR SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

A lo largo de este capítulo hemos venido analizando las relaciones que se establecen entre disciplinas, fundamentalmente las que ocurren en el proceso docente educativo, enfatizando en la interdisciplinariedad.

De forma explícita en algunos momentos e implícita en otros, se han expresado algunas ideas que demuestran las ventajas y a su vez las desventajas que tienen los procesos de interdisciplinariedad en el currículo.

He aquí un resumen comentando las principales ventajas y desventajas de la interdisciplinariedad.

Una gran parte de los autores estudiados y a los que se hace referencia en este capítulo Scurati, Klein, Ander - Egg, Torres, Perera, Fiallo, coinciden de una u otra forma en las siguientes afirmaciones.

1.5.1 VENTAJAS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

1. El trabajo interdisciplinar contribuye a la formación de un verdadero colectivo pedagógico, a su consolidación en el trabajo, ya sea en el ámbito de departamento, claustro o institución escolar.

2. Ayuda a resolver los más importantes problemas en nuestras instituciones educativas y a su vez prevé las disfunciones y efectos negativos de intervenciones unidimensionales, de actuaciones dictadas sólo desde la contemplación de aquellas variables que pone en juego una única disciplina a la hora de ejecutar el currículo.

3. Pone en funcionamiento una política docente y científica coherente, estrechamente coordinada con las estrategias del trabajo docente y científico metodológico en función de la formación de los futuros profesionales.

4. Facilita la comprensión y solución de problemas complejos, que en el desarrollo del currículo en las instituciones educativas, necesariamente contemplan aspectos económicos, sociológicos, humanísticos, políticos, tecnológicos, etc.

5. Permite que los estudiantes analicen los problemas, no sólo desde la perspectiva única de una disciplina, sino desde el punto de vista de otras áreas de conocimiento diferentes. Además ayuda a situar estos problemas y extender los vínculos que unen fenómenos aparentemente inconexos, adquiriendo visiones más generales de la realidad.

6. Aumenta la motivación de los estudiantes porque les es posible abordar distintos temas que sean de su interés.

7. El empleo de métodos que impliquen el desarrollo de lo interdisciplinar coloca a los estudiantes en posición activa ante la adquisición del conocimiento, contribuyendo a crear hábitos de trabajo en colectivo.

8. Facilita la transferencia de los conocimientos y de los métodos adquiridos, a otros marcos disciplinares más tradicionales.

9. Contribuye a la formación de hábitos de búsqueda de nuevos saberes, a la independencia y a la creatividad.

10. Contribuye a la formación ideológica y de valores (ciudadanos críticos, reflexivos, responsables, solidarios)

1.5.2 DESVENTAJAS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

1. La gran fragmentación existente en las estructuras universitarias ha llevado a la aparición de múltiples niveles dentro de la estructura académica, lo cual facilita que las áreas de conocimiento alcancen mayor aislamiento haciendo más complejas las relaciones que se establecen entre las disciplinas.

2. La distinción y división entre el trabajo de investigación y de aplicación. Esto a su vez, acostumbra a traducir niveles de jerarquía y prestigio, y es consecuencia lógica de la división entre el trabajo manual e intelectual.

3. Las fortalezas de diferentes "escuelas" dentro de las disciplinas, lo cual puede llevar al enclaustramiento y favorecer un pensamiento dogmático, de igual forma puede sentar bases para el pensamiento divergente y optar por fundar una "escuela nueva", dejando de resolver los problemas planteados.

4. La carencia de determinados rasgos humanos, en muchos de los profesionales que proyectan trabajar de forma interdisciplinar, necesarios para enfrentar estos procesos, entre ellos la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc.

5. Algunas cuestiones relacionadas con la estructura organizativa de las instituciones como:

   - La rigidez en la organización de las asignaturas, los horarios docentes, espacios disponibles, etc.
   - La dificultad de la coordinación interdisciplinar entre el profesorado.
   - La falta de formación y reciclaje profesional del profesorado en propuestas educativas que con un sentido colectivo aborden temas no clásicos dentro del currículo.

6. El temor al cambio que genera romper esquemas tradicionales en las estructuras, en las funciones y en el trabajo de las instituciones, en los directivos académicos y en los profesores y sus implicaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes.

7. Aún existe en parte del profesorado falta de madurez personal y profesional para valorar y escuchar los criterios de otros colegas.

8. La no aceptación de la diversidad como herramienta para el fortalecimiento de la solución de problemas académicos en las instituciones educativas.

9. La confusión y la diversidad de terminología que en la actualidad se utiliza en el mundo académico, tanto por los profesores, en la explicación de sus asignaturas, como por la bibliografía y la información de que se dispone, a través de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y la propia gestión del conocimiento.

10. Las políticas de contratación del profesorado, sobre todo aquellas a través de las cuales se contrata al profesorado por horas lo cual hace que no exista tiempo para el trabajo en equipo que exige la coordinación interdisciplinar en cualquier proyecto de este tipo que se desee emprender.

Siempre que hablamos de disciplinas diferentes, se intenta establecer relaciones entre ellas, en vista a conseguir resultados que sólo son posibles mediante la mutua coordinación e interrelación de las disciplinas. La interdisciplinariedad parte de la disciplinariedad y su instrumentación siempre va a enfrentar barreras que, acorde con los contextos donde se desarrolle y teniendo en cuenta la voluntad y el compromiso de las personas que la ejecuten, podrán maximizarse o minimizarse cada una de las ventajas o desventajas que encierra este proceso.

La urgencia de la aplicación de la interdisciplinariedad en los aspectos vinculados a la formación de los profesionales en las universidades hace que trabajemos por potenciar sus ventajas y disminuir sus desventajas, encontrando en cada acción que propongamos la fertilidad entre las disciplinas que participan.

CAPÍTULO 2

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

En Cuba, la función formativa de la Universidad no se limita a transmitir únicamente conocimientos y habilidades, sino también, y a la par, a la formación y consolidación de valores. Los retos son académicos y científicos, morales y éticos. Esto hace que el proceso educativo, como vía fundamental de la formación de las nuevas generaciones sea fundamentalmente laboral y científico, teniendo que basarse en una dirección científica que garantice tanto su eficiencia como su eficacia.

Los procesos que se ejecutan en las universidades son todos a largo plazo y requieren del establecimiento de misiones lo suficientemente concretas como para orientar la labor estratégica de la misma. La planificación, organización, dirección y control de estos procesos dependen en gran medida de la competencia de los cuadros administrativos en cada uno de los niveles de la estructura de dirección.

El proceso docente, cuyo desarrollo implica varios cursos y múltiples asignaturas para cada alumno, requiere de una visión globalizadora y de proyección que satisfaga la solución de los problemas sociales y a la vez los intereses de cada estudiante. El curso académico se proyecta como el núcleo básico a partir del cual se puede estructurar el trabajo de las facultades y sus titulaciones, si se tiene en cuenta que:

- Es la base para organizar el diseño curricular como sistema.
- Materializan los objetivos educativos y las acciones para su cumplimiento.

- Constituye el punto de confluencia para evaluar los resultados del proyecto educativo del grupo estudiantil.
- Recibe la influencia del trabajo de los colectivos de titulación, departamentos docentes, de la extensión universitaria y de las organizaciones políticas y de masa.
- Involucra tanto a estudiantes como a profesores.
- Representa un elemento de cambio en la forma de concebir y accionar la parte de la estructura de dirección más estrechamente relacionada con el desarrollo del proceso docente educativo.

En la estructura de dirección del proceso docente educativo hacia el interior de las facultades aparecen los colectivos de curso como un órgano que debe favorecer las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes para la formación educativa y política ideológica de estos últimos. El colectivo de curso dirige este proceso y lo evalúa sistemáticamente.

Esta dirección está caracterizada por la dialéctica planteada, en que la opinión de estudiantes y profesores son vitales para el planteamiento y replanteamiento flexible del objetivo, aspecto que se logra a través de una coordinación de todas las actividades que se realizan para garantizar la coordinación horizontal de la titulación y la formación integral de los estudiantes.

Las relaciones que el currículo tiene con el sistema académico que asume una universidad, y a su vez, la estrecha relación universidad - sociedad hacen que el estudio del currículum y su ejecución a través de la estructura de dirección diseñada, encuentre un espacio en estas consideraciones teóricas del trabajo sobre todo porque no es recomendable hacer planes o programas ajenos a la realidad en que deben ejecutarse y porque el currículo necesita de una coordinación más eficiente en los niveles estructurales que más se acercan al componente procesal – práctico del mismo.

Las bases sobre las que se sustentan los currículos de las titulaciones en Cuba, su organización y su ejecución a través de cada uno de sus cursos con la participación activa del colectivo de profesores y estudiantes, constituyen los aspectos centrales de este capítulo. Esto nos permitirá estructurar y explicar la base sobre la que descansa nuestra investigación: el curso y su colectivo.

2.1 BASES IDEOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Los sistemas educativos y dentro de ellos, la educación superior, no están ajenos a los cambios que en el orden político, económico, social y demográfico ocurren en el entorno en que actúan, siendo las universidades, elementos claves en las acciones que pongan a las naciones a tono con estos cambios, pues muchas de ellas tienen su propia génesis en las universidades.

Nuestro país, Cuba, no es un caso excepcional, sin embargo, no es hasta después del triunfo de la revolución, en enero de 1959, en que la educación superior comienza a estar en el centro de los procesos sociales y a jugar un decisivo papel en el desarrollo del país. A esta etapa nos referiremos fundamentalmente al abordar los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana, haciendo énfasis en la última década, donde se han producido el tercer y cuarto perfeccionamiento en nuestros planes de estudios.

La educación en Cuba se ha venido nutriendo de las mejores experiencias y de las prácticas pedagógicas de hombres de la talla de José Agustín y Caballero, Félix Varela y Morales, José Martí y Pérez, Enrique José Varona y otros muchos. En todos estuvo presente de una u otra forma la responsabilidad que asumía la escuela con la formación integral que debían recibir sus estudiantes.

El ideario pedagógico y el pensamiento de José Martí y Pérez, concentran las mejores y más avanzadas ideas de su época y se proyectan con una incalculable visión de futuro, manifiestas en los principios que hoy rigen la educación cubana.

La importancia que Martí concedió a la unidad del proceso instructivo y educativo es un fiel exponente de su avanzado pensamiento, “instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción.

Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes (Martí, 1885), aquí se refería a lo que hoy constituye la piedra angular de la Educación Superior Cubana, la educación a través de la instrucción.

Unos años más tarde otro gran pensador, Aniceto Sela afirmaba en el acto de apertura del curso académico 1892 – 1893 en la Universidad de Oviedo *“hemos*

omitido lo que debiera ser siempre lo primero: hemos pospuesto la educación a la instrucción, ya que la universidad debe formar hombres antes que sabios".

La historia nos demuestra que lo que hoy es centro de discusiones y valoraciones en el ambiente universitario, ha sido ya expresado a lo largo de la misma en diferentes tribunas y bajo distintos regímenes políticos, pero cuanta razón hay en sus sabios planteamientos.

En sus obras completas Martí manifestaba:

> *"... y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí. Asegúrese a cada hombre el ejercicio de sí propio".*

En el contexto actual esta previsión martiana tiene plena vigencia. La necesidad de la integridad en la formación del estudiante desde las edades tempranas hasta que culmina la enseñanza universitaria, tiene que tener sus bases en la formación del hombre para la vida. De esta premisa parte el principio de estudio trabajo que caracteriza al sistema educativo cubano, desde la educación primaria hasta la educación universitaria.

Enrique José Varona y Pera criticó los mismos problemas que sus antecesores, reafirmando el concepto sobre el vínculo que debía existir entre educación e instrucción que expresara Martí, a lo cual añadió que:

> *"...Educar no es enseñar tan sólo, sino templar el alma para la vida. Podemos tener clases perfectamente instruidas y, sin embargo, que no están educadas para sacar provecho y fruto de la enseñanza adquirida".* (Varona, 1923).

Hoy en la Constitución de la República de Cuba se plantea con respecto a la educación, que ésta debe desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas, y espirituales del individuo y fomentar en él, elevados sentimientos humanos, convicciones personales y hábitos de conducta diaria, formar al hombre para vivir y participar activamente en la transformación de la sociedad.

Como parte de la labor formativa escolar, la educación integral del estudiante es el objetivo central del proceso docente que se desarrolla en Cuba. Ello supone que la formación es ineficaz si sólo tiende a garantizar el apropiarse de determinados sistemas de conocimientos y de habilidades. Se necesita, y de manera esencial, abordar la formación de convicciones en los estudiantes, a partir de un sistema de valores que propicien su pleno desempeño como profesional de nuestra sociedad.

La formación de los estudiantes adquiere significado sólo en el contexto en que se desarrolla, el que a su vez se expresa a través del proceso docente educativo. Existen diferentes contextos, entre ellos, la escuela, la familia, las organizaciones políticas y de masas, otras instituciones de la sociedad, etc. La universidad está considerada como una de las instituciones, donde el trabajo formativo de los futuros profesionales que necesita la sociedad adquiere una significación primordial y donde los procesos que en su interior se realizan contribuyen a lograr su misión social.

El proceso docente educativo es un tipo particular de actividad social, esto es, la actividad dirigida a cumplimentar el encargo social que se desarrolla de forma consciente y planificada. Su especificidad radica en el vínculo de dos tipos de actividad: la enseñanza y el aprendizaje de la que surge su contradicción fundamental en la cual se manifiesta entre las exigencias que la sociedad plantea en la enseñanza y que se concreta en los planes de estudios, las posibilidades y el nivel alcanzado por los estudiantes en un momento dado durante su aprendizaje.

Este proceso debe jugar un papel rector, mostrar las direcciones de la iniciativa social y preparar a la juventud para la participación activa en la vida económica, social y cultural del país (Lewowicki, 1978). Alumno y profesor, enseñanza y aprendizaje son elementos a la hora de planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso docente educativo.

La enseñanza es un arte. Arte difícil, delicada, polifacética y diversa, en la cual concurren dos factores fundamentales; maestro y alumno. El resultado de la enseñanza se encuentra o se refleja en la calidad de los conocimientos, en el nivel de desarrollo de los alumnos (Savin, 1976). Este mismo autor más adelante puntualiza que el proceso de enseñanza incluye en sí la actividad del maestro, enseñar y la actividad del alumno, aprender.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un importante medio para el desarrollo de la personalidad, para la instrucción y educación de los hombres. La enseñanza es siempre un proceso de enseñanza y aprendizaje (Klingberg, 1978), un acontecimiento en que de un modo determinado se relacionan entre si maestro y alumno. Además una tarea importante del estudio que realiza el maestro consiste en llevar en su pensamiento y también a su modo de proceder toda transformación, todo cambio, que les permita y que los capacite para considerar, apreciar y comprender la enseñanza partiendo de su propia perspectiva.

La profundización en el estudio de la epistemología del proceso docente educativo se hace necesaria como consecuencia de su optimización y de los retos que

asume ante las variaciones operantes en la sociedad, en los que el rol y la organización de profesores y estudiantes están cada vez más en el centro de las transformaciones curriculares y donde se hace más necesaria la coordinación de las acciones que desarrollan los profesores en la impartición de sus asignaturas como parte de la ejecución del currículo.

La práctica histórica - social ha demostrado que la formación de profesionales con la calidad y pertinencia que reclama nuestra sociedad, se produce de un modo eficiente en las instituciones de educación superior. Formando parte de ellas el proceso docente educativo es aquel proceso educativo se dirige a la formación social de las nuevas generaciones y en él, el estudiante se instruye, capacita y educa, es decir, forma sus conocimientos, su pensamiento y sus sentimientos (Álvarez, 1998).

Por más de doscientos años, el país contó con una sola institución de educación superior, la Universidad de la Habana. Entre las décadas de los años cuarenta y los cincuenta cuando se fundan la Universidad de Oriente y la Universidad Central de Las Villas. No será hasta después de 1959 que proliferen los centros de educación superior, debido a la prioridad otorgada por el estado a la universalización de la enseñanza. Hoy contamos con sesenta y dos instituciones de los cuales cincuenta son centros de educación superior, siendo las restantes filiales y facultades independientes.

El principio marxista-martiano de la combinación del estudio y el trabajo se convirtió en la piedra angular del proceso de enseñanza - aprendizaje en las universidades cubanas: Lograr que el profesional en formación adquiriera conocimientos y desarrollara habilidades más allá del marco estrecho del aula, a fin de que no se mantuviera alejado de la realidad de la vida. Ésta se consideraría una de las premisas básicas a partir de las cuales se diseñaron los planes de estudios y se organizó la coordinación interdisciplinar en las titulaciones.

En nuestro país se han venido desarrollando una filosofía y una proyección pedagógica en los cuales queda explícito que los estudiantes tienen que aprender haciendo (Vecino, 1997), en ésto el profesor participa de forma activa junto al estudiante.

Ello reclama un diseño donde se pueda balancear armónicamente la actividad académica y la actividad investigativa de los estudiantes con el desarrollo de habilidades profesionales prácticas en el entorno real en que el estudiante trabajaría, una vez graduado. Para lograr este objetivo el trabajo coordinado de directivos, profesores y estudiantes en cada uno de los niveles estructurales del proceso docente

educativo es uno de los factores más importantes a potenciar dentro de las universidades cubanas.

El trabajo sistémico de estos tres componentes comenzó a exigir una organización más eficiente en las universidades y buscar soluciones a los problemas estructurales que facilitaran la coordinación de las diferentes actividades que se concretaban en los diferentes perfeccionamientos de los planes de estudios.

Con la creación del Ministerio de Educación Superior (MES) en 1976 se han perfeccionado los diseños curriculares de las diferentes titulaciones que se estudian en las instituciones de educación superior en Cuba, caracterizado en los primeros años por un auge del trabajo didáctico basado en que el profesor universitario no es sólo quien posee una vasta y reconocida cultura y un exitoso quehacer profesional, sino alguien que, junto a ampliar conocimientos técnicos, posee, así mismo, una sólida capacidad para enseñar a aprender, creando un clima afectivo en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, que facilita las condiciones para la asimilación del conocimiento y la formación de habilidades y valores.

La aplicación del principio de fortalecer la formación básica de los profesionales y ligado a ello, el establecimiento de titulaciones de perfil amplio, fue el punto de partida en la década de los noventa para el tercer perfeccionamiento del diseño curricular en las titulaciones universitarias en Cuba.

El combinar las ventajas de la formación científica de un modelo de carácter disciplinario con las ventajas para la formación profesional de uno de carácter modular, fue un elemento importante en el modelo de diseño curricular. Se introdujo la Disciplina Principal Integradora que estructurada a través de diferentes asignaturas, lograra aplicar de una manera más productiva una serie de conocimientos y habilidades que se impartían de una forma dispersa, sólo siguiendo la lógica de la profesión.

En la generalidad de las titulaciones, la disciplina principal integradora se caracteriza por:

- Tener un elevado número de horas de clases dentro del plan del proceso docente de la titulación.
- Constituir elemento de vital importancia en el sistema de evaluación del profesional que se forma en la titulación.
- Poseer alta responsabilidad a la hora de crear en el estudiante los objetivos generales no específicos de su formación profesional (capacidad de

comunicación, de dirección, de gestión de información de auto preparación, dominio de lenguas extranjeras, computación, ética, estética, etc.).

- La importancia del papel que desempeña en la formación socio - humanística y de valores del futuro profesional.
- Servir de base a un segundo proceso de integración de otras materias que conservaron su carácter de disciplinas en el llamado ciclo básico.
- Constituir el eje central de la titulación. El estudiante está en contacto con ella desde que ingresa en la universidad hasta que se gradúa.

La relación permanente entre lo académico y lo laboral se manifiesta en esta disciplina y no se explica sólo por la relación teoría - práctica o lo que es lo mismo la relación concepto - habilidad, llevado a la práctica lo académico es el contenido abstracto y modelado, y lo laboral son los contenidos integrados, los de la propia vida, del trabajo, del contexto social.

El profesor debe considerarse como facilitador del aprendizaje más que un transmisor de conocimientos, que prefiere estimular la participación del alumno creando situaciones, haciéndolo sujeto y objeto del mismo, dentro y fuera del aula.

También, el profesor tiene la capacidad de utilizar una variedad de métodos y recursos didácticos para promover en los alumnos la adquisición de valores, actitudes y habilidades, tomando como base la enseñanza del conocimiento (Maede, 1998), es decir, educar a través de la instrucción, proceso que resulta más eficiente cuando en él participan todos los profesores que trabajan con los estudiantes en un semestre o en un curso a través de sus asignaturas.

Consideramos que el trabajo metodológico es imprescindible como vía de optimización del proceso docente educativo al posibilitar el intercambio de experiencia entre los profesores. Este trabajo tiene diferentes formas que lo caracterizan, que van desde el trabajo individual en su auto preparación científico-técnica y pedagógica con vista a la ejecución del proceso, hasta el trabajo en equipo, para analizar el diseño del proceso, su ejecución y resultado, mediante su control.

Mediante el trabajo metodológico se diseña el proceso docente educativo, en la instancia organizativa que se determine, a través de la labor desarrollada por los profesores que la coordinan para las titulaciones, disciplinas, asignaturas y cursos. Este último nivel se ha venido potenciando en los últimos años como la célula básica donde se organiza el proceso docente educativo.

Nuestro proceso docente educativo parte de la concepción martiana y marxista que articula en un todo único, lo académico, lo laboral e investigativo (Alarcón, 2000), que se constituye en el fundamento que permite desplegar la generación de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes.

Los esfuerzos están dirigidos hacia el desarrollo de un profesional integral, profundamente solidario y humano, con sentido de su identidad nacional, identificado con su cultura y su nación socialista, transformadora y creativa de su realidad.

En esta última década es importante el proceso de perfeccionamiento de los planes de estudio en los cuales un objetivo esencial es la formación de un egresado de perfil amplio. Ello implica el desarrollo de una base sólida de conocimientos esenciales, unido al desarrollo de modos y métodos de actuación profesional más generales en una rama del saber. Con ello se pretende dotar al graduado universitario de una mayor capacidad para asimilar nuevos conocimientos y desarrollar nuevas técnicas.

En las universidades, los métodos y procedimientos de enseñanza orientados hacia la resolución de problemas, cuyas metas son hacer del estudiante el centro de la actividad cognoscitiva y basados en el uso de las estrategias de interacción grupal, ganan cada día un mayor espacio en las aulas, con el propósito de que los estudiantes sean sujetos activos en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de sus habilidades.

2.2 LA ORGANIZACIÓN DE LOS PLANES DE LAS ENSEÑANZAS

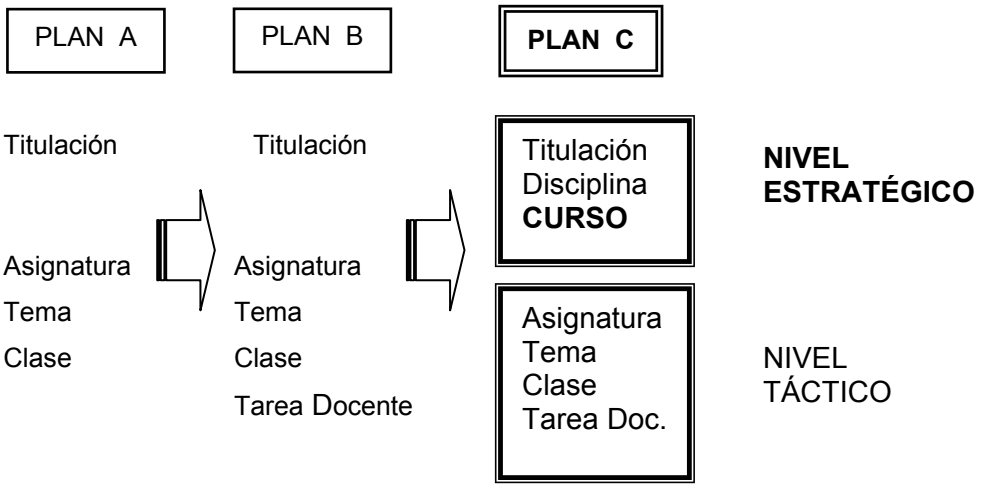
En el año 1976 y con la creación del Ministerio de Educación Superior fue implantado el llamado Plan de Estudios “A”, donde al curso solamente se le consideraba el espacio de tiempo donde se impartían un grupo de asignaturas con unos objetivos individuales bien definidos. Estos objetivos se definían en el plan de estudios y eran de estricto cumplimiento a través de las asignaturas. El objetivo final del curso, era únicamente la superación de las asignaturas definidas en el plan de estudios de cada curso sin un enfoque sistémico ni totalizador en el proceso.

Los profesores que trabajaban en un mismo curso de una titulación se agrupaban alrededor de su departamento docente y en consecuencia en sus asignaturas y disciplinas, pero no con un enfoque interdisciplinar de colaboración.

La expansión educativa, manifiesta a mediados de la década de los años setenta, en la educación superior, implicó el aumento del número y la diversificación de los estudiantes que se matriculaban en cada uno de los cursos escolares, existiendo titulaciones en las universidades que llegaban a tener de 250 a 300 estudiantes matriculados en un curso, existiendo por ello en consecuencia numerosos grupos en el curso y varios profesores por cada asignatura que se impartía en los mismos.

Al Plan de Estudios "A", le sucedió el Plan de Estudios "B", que se inició en 1982 y se prolongó hasta finales de la misma década. En ambos planes de estudios se mantuvo vigente dentro de su estructura organizativa al curso como forma organizativa del proceso docente educativo, analizándose solamente como aquel en que se distribuye por período académico las asignaturas, siguiendo un determinado régimen de precedencia y ordenamiento lógico y pedagógico.

Como parte de la implementación del Plan de Estudios "C" a partir del curso escolar 1990 – 1991 se incorporaron niveles superiores de organización en el proceso docente educativo, estos fueron: la disciplina y el curso. A partir de este momento el curso, junto con la titulación y la disciplina, pasa a ser por su importancia un nivel de trabajo estratégico (esquema n^{o} 1) para la labor en las universidades. Al nivel del MES comienza a ser incluido en sus indicaciones, resoluciones y estrategias para el trabajo en sus instituciones.



Esquema No.1. Distribución de los planes de organización del proceso docente educativo en los niveles estratégico y táctico en las universidades cubanas.

Es a partir de la implantación del Plan de Estudios “C”, que el curso como forma organizativa del proceso docente, constituye un nivel de sistematización de los contenidos, con objetivos establecidos que expresan los cambios cualitativos que se deben lograr en la formación del estudiante (Álvarez, 1999).

2.3 EL CURSO COMO NIVEL ESTRUCTURAL DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANO

En el nuevo Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico del MES en su Artículo No 9, se plantea que:

> *“El curso es un subsistema del proceso docente educativo que estructura un conjunto de asignaturas y actividades, organizadas en sentido horizontal en el tiempo y contempladas en el proyecto educativo del curso y que en su coordinación o integración producen cambios cualitativos en la formación del estudiante. El curso representa la célula básica de la labor educativa”.*

Para poder desarrollar este trabajo de investigación se debe conocer como se concibe el curso dentro del proceso docente educativo de la educación superior cubana. Sus características difieren de cómo se estructuran los grados o cursos en la educación primaria, secundaria o preuniversitaria, los cuales constituyen subsistemas educativos en Cuba. También la Educación Superior Cubana muestra diferencias con respecto de cómo se organizan los sistemas educativos de otros países.

La concepción del curso en la enseñanza superior ha venido evolucionando a la par del desarrollo de la educación superior y las distintas etapas del perfeccionamiento de los planes de estudios. Estos han implicado cambios en la organización y ejecución del proceso docente educativo en las universidades.

Si hacemos un análisis cronológico general, se observa que el concepto de curso como nivel de organización del proceso docente educativo es relativamente nuevo y comienza con la tercera generación de los planes de estudios. En la tabla n^{o} 1 se observa la aparición hace poco más de diez años del curso como un nivel estructural dentro del proceso y como se ha venido desarrollando su descentralización de la dirección.

En los Planes “A” la autonomía de las instituciones y sus profesores se restringía a la clase, todo lo demás era establecido por el nivel superior, es decir el MES.

Paulatinamente se han venido flexibilizando otros elementos del proceso, pasando en la década de los ochenta y noventa a ser potestad de las instituciones el desarrollo del tema y en los finales de los noventa, ya las instituciones elaboraban y aprobaban los programas de las asignaturas que se impartían en sus titulaciones, aspecto que se mantiene vigente en el Plan de estudios "C" Perfeccionado.

El último nivel que se ha descentralizado en su planificación y organización, es el curso, quedando a nivel central las definiciones dentro del plan de estudios de las disciplinas y los fondos de tiempo general del plan.

Plan "A" 1977-1982	**Plan "B" 1982-1990**	**Plan "C" 1990-1999**	**Plan "C" Perfeccionado 1999 -**
Titulación	Titulación	Titulación	Titulación
		Disciplina	Disciplina
		Curso	**CURSO**
Asignatura	Asignatura	**ASIGNATURA**	Asignatura
Tema	**TEMA**	Tema	Tema
CLASE	Clase	Clase	Clase
	Tarea Docente	Tarea Docente	Tarea Docente

Tabla N^{o} 1. Niveles de organización del proceso docente educativo

Es a partir de la implementación de este nuevo plan que se produce una mayor integración de los componentes académico, laboral e investigativo en el desarrollo del proceso docente educativo como expresión de los principios de combinación del estudio con el trabajo, el vínculo teoría - práctica, así como el incremento de la importancia de los objetivos como elemento fundamental para la dirección del proceso y el concepto de disciplina integradora, como importante elemento para la sistematización e integración de los contenidos curriculares que se identifican con el objeto de la profesión.

Todo ésto está exigiendo un trabajo más coordinado por parte de los profesores que trabajan en el curso y un rol más protagónico del coordinador de colectivo de curso y de los niveles tradicionales en que se estructuraba el proceso docente. A lo anteriormente planteado se une la necesidad de una mayor descentralización de la dirección del proceso docente educativo hacia el interior de las universidades.

En general la organización del proceso docente educativo se realiza por períodos docentes que pueden incluir: semestres, trimestres, bloques, estancias, etc. El curso se asocia generalmente al curso académico y las asignaturas se organizan dentro del proceso de planificación docente de acuerdo con estas formas organizativas.

Según Álvarez (1999), la esencia de la integración sistémica del curso radica en hacer interactuar todos los contenidos de las distintas asignaturas para así conformar un sistema armónico y coherente que posibilite establecer objetivos para todo el curso. Al ser el objetivo la categoría rectora del proceso, resulta complicado y delicado, integrar contenidos cualitativamente distintos para determinar los objetivos del curso a los que contribuye cada asignatura. Es posible lograr su consecución a través de la coordinación interdisciplinar del curso.

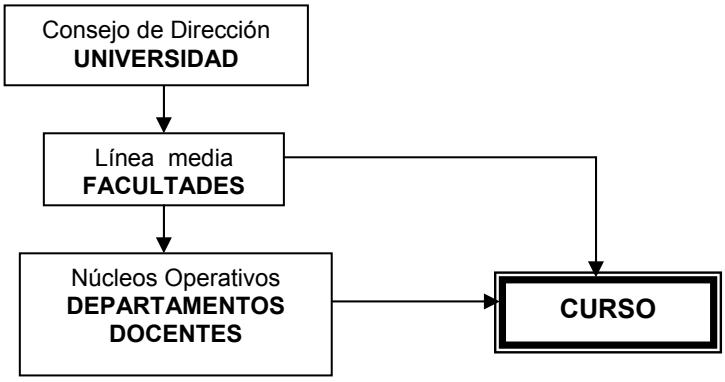
En el curso está presente el problema, como uno de los componentes del proceso docente educativo, que se convierte en punto de partida de todo el proceso, dado que es portador de la necesidad social de formar al futuro profesional. Junto al curso juegan un papel fundamental, el objeto del proceso, los objetivos a través de los cuales se transforma el objeto, el contenido, los métodos, las formas y los medios de enseñanza, y el resultado.

Es en el curso donde se desarrollan los componentes académico, laboral e investigativo de los estudiantes a través de los cuales se manifiestan las leyes de la didáctica. Estas leyes quedan expresadas en: las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social y la educación a través de la instrucción.

Al considerar las cinco partes básicas de una organización según Mintzberg (1989), podemos afirmar que el curso está ubicado en el núcleo operativo de la universidad y de sus titulaciones, con el cual interactúan la totalidad de los niveles de la estructura académica universitaria.

En el esquema n^{o} 2 se expresan estos niveles, quedando implícito en la línea media no sólo las facultades, sino también los colectivos de titulación y las diferentes vicerrectorías de la universidad; y en los núcleos operativos se añaden a los departamentos, los colectivos de disciplinas y los de asignaturas.

En general hemos puntualizado algunos de los aspectos más relacionados con el tema de esta investigación, que se manifiestan en la concepción del curso como uno de los niveles fundamentales en que se desarrolla el proceso formativo del estudiante en las universidades cubanas.



Esquema N^{o} 2: El curso como núcleo operativo dentro de la estructura de las universidades cubanas.

2.3.1 EL CURSO COMO SISTEMA DENTRO DEL PROCESO DOCENTE

Cualquier enfoque de sistema que adoptemos en el proceso escolar va a subordinarse a otro más general que es el enfoque de sistemas sociales. Un sistema social es un modelo de organización que posee una total unidad distintiva más allá de las partes que lo componen; se distingue del ambiente por una clara definición de los límites; se compone de subunidades, elementos y subsistemas que están al menos interrelacionados dentro de una configuración relativamente estable del orden social.

La definición de sistema es bastante compleja, sobre todo, aquellos en que se involucran las personas como un factor decisivo. Sin embargo en casi todas las definiciones consultadas existe un elemento común, constituyen un todo y su resultado no es posible obtenerlo de forma aislada en sus componentes.

Así encontramos que un sistema es esencialmente un conjunto o colección de cosas interrelacionadas, o interdependientes, de manera que forman un todo complejo (Koontz, 1994).

Una definición más completa señala que, un sistema es un conjunto de elementos, propiedades, atributos y relaciones que perteneciendo a la realidad objetiva, representa para el investigador el objeto de trabajo. Su aspecto más importante es que constituye un todo y, por tanto, presenta como resultado final o integrado determinadas propiedades que no es posible localizar en forma aislada en ninguno de sus componentes (efecto sinergético). Todo ese complejo de elementos, relaciones y resultados finales se produce en determinadas condiciones de espacio y tiempo, y en contacto con el medio ambiente (Carnota, 1990).

Otra de las definiciones analizadas expresa también de manera más concreta estas mismas ideas al plantear que un sistema es un conjunto de elementos o componentes, que se comportan de acuerdo con determinadas leyes internas, que establecen sus relaciones y que ofrecen un resultado cualitativamente nuevo (Álvarez, 1998).

Más adelante este autor señala que el concepto de sistema no se puede identificar con lo general, éste es lo común en todo un conjunto de elementos, y el sistema es la integración en un todo orgánico de las partes, de los componentes. El concepto de sistema incluye lo general, pero también la nueva propiedad que surge de las relaciones entre las partes.

El proceso docente en el curso lo consideramos un sistema porque constituye un nivel de sistematización de los contenidos, con objetivos establecidos que expresan los cambios cualitativos que se deben lograr en la formación del estudiante durante un curso académico, como resultado de todo un proceso.

Estas cualidades se van conformando a través de cada una de las asignaturas que lo componen, no como una simple suma o generalización, sino de una forma integrada todas las actividades que en el marco del proceso se desarrollan en el curso, de una forma coordinada e interdisciplinar entre los profesores, los alumnos y las asignaturas que lo conforman.

Dentro de los componentes de este sistema encontramos los objetivos, los contenidos, los métodos, las formas de enseñanza, los medios de enseñanza y los resultados. Además, el sistema se desarrolla en determinados momentos o etapas, denominadas eslabones (Álvarez, 1998), entre sus eslabones se encuentra el diseño, el desarrollo y la evaluación y por último como subsistemas aparecen las asignaturas, temas y las tareas docentes.

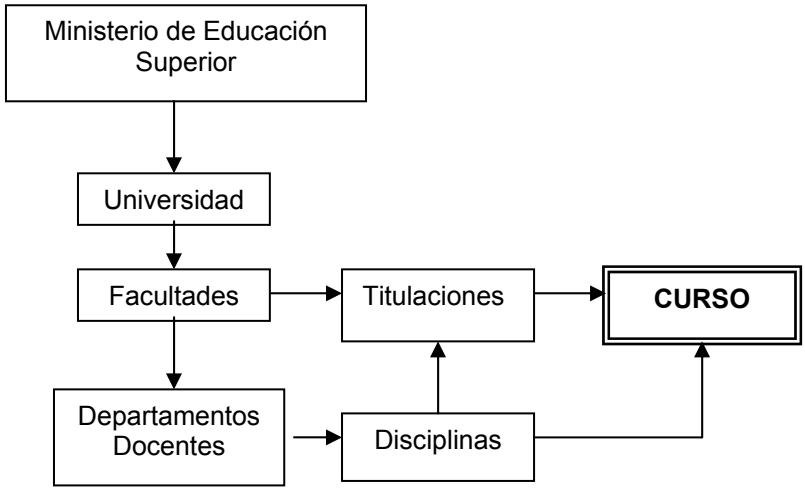
A lo planteado anteriormente hay que añadir que el proceso docente educativo en el curso no tiene razón de ser si no analizamos los factores que lo hacen posible, éstos son, los profesores y estudiantes, los que se agrupan en colectivo de profesores y brigada estudiantil respectivamente; y las condiciones fisiológicas, psicológicas, sociológicas y administrativas en que se desarrolla el proceso (Álvarez, 1998).

Dentro del curso tiene gran relevancia el proyecto educativo y el colectivo de curso. Este último forma parte del campo de acción de esta investigación y en el que se profundizará en epígrafes siguientes.

El elemento rector del proceso docente educativo, dada la naturaleza didáctica y social del mismo, y al cual se le subordinan el resto de las categorías del proceso son los objetivos, por lo que dentro de la estructura del sistema determinan las relaciones que se establecen, así como su comportamiento y movimiento.

Este es un sistema que está subordinado a uno más complejo que es la titulación, por ello el considerar al curso con un enfoque sistémico implica no sólo el determinar las relaciones entre los componentes de un conjunto, sino de éste con el medio (Álvarez, 1996), dentro de éste consideramos al departamento docente, la propia titulación, la facultad y la universidad, en su ambiente interno, y al MES y la sociedad en su conjunto, como el ambiente externo.

En el proceso docente educativo del curso intervienen, con diferentes matices, los departamentos docentes a los que se subordinan los profesores y las asignaturas que estos imparten, de igual forma (aunque forman parte de los propios departamentos docentes) las disciplinas, la titulación, las facultades y la universidad. Desde esta última se derivan hacia su interior las estrategias del Ministerio de Educación Superior y de sus Comisiones Nacionales de Titulación a través de un proceso de planificación estratégica. El sistema de relaciones se desarrolla bajo las condiciones del esquema presentado en el esquema n^{o} 3.



Esquema No 3. Estructura sobre la que se sustenta el sistema de relaciones del curso.

Al aplicar los distintos criterios de clasificación de los sistemas, podemos inferir que el curso es por su relación con el medio ambiente un sistema **abierto**, al tener relaciones totales con el entorno donde se desenvuelve; por su estructura es **complejo**, por la cantidad de relaciones internas y externas que en el se producen, así

como contar con otros subsistemas dependientes; por su estabilidad, lo consideramos **estable**, al tener una determinada capacidad de resistencia a los factores de perturbación; al analizar su capacidad de regulación, debemos plantear que es **mixto**, ni totalmente regulado, ni plenamente autónomo, estando en función de las dependencias que se analicen y de las tareas que desarrolla y por sus componentes humanos es **social**.

2.3.2 EL CURSO: CÉLULA BÁSICA DEL PROCESO DOCENTE

Si analizamos la concepción del curso y su enfoque sistémico descubrimos que, en éste se integran todas las actividades curriculares, extracurriculares y las propias que se generan en la vida social y política dentro de la universidad, influyendo todas ellas en los aspectos educativos de los estudiantes. A través de las asignaturas que se imparten en el curso se hacen interactuar sus contenidos en función de su integración para así obtener en el estudiante una cualidad nueva. La instrucción tiene que ir acompañada por la educación, y eso se logra a través del trabajo interdisciplinario en el curso.

Esto ha sido una preocupación constante del MES, ya en 1996, en el documento Labor Educativa y Política Ideológica con los Estudiantes, se plantea la necesidad de nuclear desde una visión única la excelencia académica y el compromiso social de los estudiantes, y más adelante señala, todo parece indicar que es el curso la célula básica a partir de la cual se puede estructurar el trabajo de la facultad. Esta última idea entraña un nuevo enfoque y acción del trabajo en las universidades y a su vez un reto porque el curso, como hemos planteado en más de una ocasión, es una forma organizativa del proceso docente y es un concepto relativamente nuevo.

Muy acertadamente, se dice que la unidad organizativa de la dimensión educativa del proceso docente educativo para la formación de convicciones en los estudiantes es el curso (Álvarez, 1999). En relación con estas ideas, Horruitiner (1999) plantea que, el curso es la célula básica para la labor educativa, refirmando que, más que tratar de encontrar cuales son los valores que corresponde desarrollar a cada asignatura, la esencia del problema radica en evaluar como cada una de ellas contribuye a los propósitos educativos del curso. Esta última afirmación constituye la base a partir de la cual se sustenta cualquier coordinación interdisciplinar en el curso.

La experiencia de varios cursos nos permite argumentar por que el curso constituye la célula fundamental, no sólo para la labor educativa, sino para la organización general del proceso docente educativo:

1. Representa la base para organizar el diseño curricular como sistema, horizontalmente en un curso académico y de manera vertical entre los que componen la titulación.

2. Constituye el punto de confluencia idóneo para integrar y evaluar el resultado de las acciones curriculares, de extensión universitaria y socio políticas concebidas para lograr el cumplimiento de los objetivos educativos.

3. Participan de forma activa los profesores y los estudiantes que son los actores principales de este proceso. Es por tanto el marco donde se desarrollan las principales relaciones profesor – alumno.

4. Existen diversas organizaciones estudiantiles: la Federación de Estudiantes Universitarios, la Unión de Jóvenes Comunistas, además está el colectivo de curso que agrupa a todos los profesores que imparten clases en el curso y donde existe una representación del Partido Comunista de Cuba y del Sindicato.

5. Es el nivel organizativo del proceso docente educativo que elabora, discute, desarrolla y evalúa el proyecto educativo que se trazan profesores y estudiantes del curso.

6. Recibe la influencia del trabajo de las facultades, de los colectivos de titulación, de los departamentos docentes y de las organizaciones políticas y de masas.

En el curso se contribuye, a formar, desarrollar y realizar los rasgos de la personalidad que establecen los objetivos educativos en los planes de estudios, fundamentalmente mediante la apropiación por el estudiante de los contenidos de las distintas asignaturas, es decir a través del cumplimiento de los objetivos instructivos y desarrolladores, que presupone la formación de las facultades intelectuales, de su pensamiento, de su formación intelectual. Lo educativo es más general que lo instructivo y, por lo tanto, es un resultado a más largo plazo, y sobre una misma característica pueden influir múltiples asignaturas (Álvarez, 1999).

Si se investiga el curso y todo lo que lo conforma como un sistema, estaremos investigando la célula básica para la labor formativa de los estudiantes y no hay investigación más importante, a juicio de este autor, para un profesor universitario que aquella a través de cuyos resultados se pueda mejorar continuamente este proceso formativo.

2.3.3 EL CURSO COMO CRITERIO PARA ORGANIZAR EL PROYECTO EDUCATIVO

Teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer e instrumentar un enfoque integral para la labor educativa en las universidades cubanas a partir de un proyecto educativo, este instrumento ha pasado a ser un elemento vital en el desarrollo y funcionamiento de nuestras universidades.

El Proyecto Educativo (PE) persigue, ante todo, mediante la definición de los objetivos educativos e instructivos, formar y desarrollar en los estudiantes los valores que determinan la calidad de un profesional cubano y la excelencia académica. En él se integran tres dimensiones: la curricular, la de extensión universitaria y la socio – política, para la sistemática labor con los estudiantes.

Teniendo en cuenta que un curso puede tener varios grupos de estudiantes, es necesario aclarar que el PE es diseñado para cada grupo, aunque los objetivos educativos e instructivos se crean para el curso. El proyecto educativo se elabora para todos los cursos de la titulación y constituyen fuentes del mismo, las siguientes:

- La caracterización o diagnóstico del grupo de estudiantes.
- La evaluación que realiza cada curso de su proyecto educativo al finalizar el curso escolar.
- Las exigencias manifiestas en el plan de estudio de la titulación.
- Las proyecciones del trabajo de la universidad y sus facultades.
- El enfoque integral de la titulación para el trabajo educativo y político-ideológico con los estudiantes.

En su calidad de instrumento que estructura sistémicamente la labor educativa de los estudiantes dirigida a la formación de los valores que de un profesional reclama nuestra sociedad, el principio de la educación en valores es el proyecto educativo como forma de organización (Arana, 1999), éste debe integrar todo el conjunto de actividades curriculares y extracurriculares, que son desarrolladas en cada colectivo estudiantil durante un curso académico, bajo la conducción del colectivo de curso.

El PE debe estructurarse a partir del análisis, como sistema, de todas las influencias educativas que conforman la labor educativa y el punto de partida para ello ha de ser nuestro encargo social, precisado en el modelo del profesional de cada titulación y concretado en los objetivos por curso.

El análisis con los estudiantes de este proyecto, a la vez que garantiza su protagonismo, propicia que al mismo se adicionen aquellos elementos educativos que más directamente respondan a los intereses de cada grupo. La combinación adecuada de aquellos elementos más esenciales derivados de las estrategias educativas de la carrera con aquellos aspectos más particulares que surgen en el debate con los estudiantes de su propio proyecto, propicia la creación de un adecuado clima para la labor educativa, a partir de la identificación de los propósitos del proyecto con los intereses del colectivo estudiantil, a la vez que le da a cada uno de ellos una personalidad propia.

El análisis en torno al proyecto educativo debe atender en primer lugar la actividad curricular, lo que supone la precisión de las acciones que garantizan el cumplimiento de los objetivos de cada curso, así como su análisis con cada colectivo.

Es incomprensible que un grupo de estudiantes no esté completamente informado de los propósitos que en cada periodo lectivo se persiguen lograr con el desarrollo de las actividades lectivas. Pero no se trata sólo de debatir lo que está previsto en cada disciplina a cursar, sino también de evaluar cual puede ser el nivel de participación de ellos en su determinación. Ello constituye motivaciones de primer orden para el desarrollo del proceso de un modo consciente.

El PE es incompleto si se limita a lo curricular, en el mismo se deben formular las finalidades educativas que se pretenden conseguir; debe estar dotado de coherencia y personalidad propia (Ruiz, 1996). Esta personalidad propia la aporta el grupo de estudiantes donde se materializa y las propias características del curso y las acciones interdisciplinares que se coordinen por el colectivo.

Su riqueza también abarca aquellas actividades extracurriculares y socio-políticas que conforman, en buena medida, la vida de nuestros estudiantes, que por lo general y a pesar de estar dirigidas a satisfacer sus necesidades culturales, tampoco se organizan a partir de sus expectativas y en ocasiones incluso les son impuestas a partir de planes elaborados centralmente por las Facultades, el Centro de Educación Superior (CES) o por las propias organizaciones estudiantiles.

Realmente, lo que se persigue es que sean los estudiantes, en el debate de su PE, los que propongan incorporar las actividades de extensión universitaria y socio-políticas que en el CES se desarrollan, de modo que se logre un programa que abarque en toda su amplitud las necesidades de los jóvenes, en correspondencia con sus propias características y necesidades.

Para lograr el éxito en la aplicación de este proyecto resulta indispensable el adecuado manejo de la dialéctica que se da entre la conducción por parte del profesor, las organizaciones y la independencia en la actividad del estudiante, lo que se manifiesta de modo diferente en cada tipo concreto de actividad. Si bien en la labor curricular es necesaria una mayor conducción del proceso que en las tareas extracurriculares y socio-políticas, en los tres casos se significa, como polo esencial de la contradicción que analizamos, la independencia de los estudiantes en la ejecución de la tarea planteada.

El PE se acerca más al colectivo de estudiantes, debe estar asociado a las características de universidades y de los estudiantes de manera individual y deben participar todos los niveles comprometidos con la formación de los futuros egresados (Horruitiner, 1999; Ruiz, 1996). Sin embargo consideramos que los profesores tienen que incluir en la coordinación de sus asignaturas las acciones del proyecto educativo que se cumplen a través de la instrucción y la impartición de las asignaturas del curso.

En cada curso los grupos de estudiantes tienen sus características y a su vez cada estudiante se manifiesta de forma diferente dentro de su colectivo en cuanto a sus intereses, motivaciones, conocimientos y actitudes las que no están aisladas de la influencia del entorno ambiental (Arana, 1999), luego el diagnóstico del colectivo nos permitiría elaborar estrategias con acciones concretas en la labor educativa.

2.4 EQUIPOS DE PROFESORES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

No pretendemos hacer un estudio exhaustivo de todas las formas en que se organizan los profesores para su trabajo en las instituciones educativas de diferentes países, sino mostrar aquellas que más se acercan al trabajo de los profesores universitarios en el proceso formativo de los estudiantes, en la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje y en general en la organización y ejecución del currículo. En cada uno de ellos se manifiesta la coordinación interdisciplinar de diversas actividades que requiere del trabajo en equipo de los profesores.

En el resumen de la UNESCO: Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior (UNESCO, 1995), se plantean tres tendencias en los sistemas de educación superior y las instituciones de todo el mundo, la expansión cuantitativa, la diversificación y las restricciones financieras.

Por nombrar sólo una de estas tendencias, analicemos las restricciones financieras. Objetivamente esté fenómeno hay que tenerlo en cuenta en cualquier propuesta de cambio en los diseños curriculares, en la organización y planificación del trabajo de los profesores, así como en su contratación. Sucede que en muchas universidades la planta docente a tiempo parcial es muy superior a la planta docente a tiempo completo, el profesor se contrata por un número fijo de horas que apuradamente alcanzan para impartir la docencia y desarrollar algunas actividades colaterales.

Bajo esta situación el trabajo investigativo en la didáctica, o en las didácticas específicas de cada disciplina, o en la labor educativa y mucho menos en el trabajo de colectivo o de equipo de profesores que imparten docencia en determinado nivel educativo. Dadas estas circunstancias hay que recurrir en muchos casos a la intervención de equipos profesionales externos a la organización, para que investiguen y propongan vías de solución a los problemas que se generan en la propia dinámica de los procesos que se desarrollan en las instituciones de educación superior.

Ante estos problemas y otros que se originan con carácter más particular en las instituciones educativas, se impone la búsqueda de soluciones que permitan aunar el esfuerzo de los profesores para de forma colectiva, trabajando en equipos, compartir los esfuerzos para continuar cumpliendo con el encargo de formar los profesionales que necesitan los países y coordinar las diferentes estrategias curriculares.

En las instituciones universitarias, su propia organización y estructura académica ha llevado a crear y mantener diferentes agrupaciones de profesores alrededor de centros, escuelas, facultades, titulaciones, departamentos, etc., y dentro de estos niveles la propia dinámica y creatividad de las instituciones han llevado a la creación de nuevas formas de organizar a los profesores en equipos o niveles que garanticen una mayor operatividad en el cumplimiento de los objetivos y estrategias curriculares.

La departamentalización de la estructura universitaria garantiza que existan órganos de trabajo en que se agrupan los profesores de acuerdo con la ciencia que explican, estos departamentos docentes constituyen los núcleos operativos de la estructura que hoy asumen la gran mayoría de las universidades, sin embargo, al analizar las relaciones que se establecen internamente entre sus niveles, la organización de la universidad exige agrupar la acción de los docentes en función de lograr los objetivos y posibilitar que los jefes dirijan el proceso docente educativo.

Es importante la valoración sobre la forma en que organizan y trabajan los equipos de profesores para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje en las instituciones educativas conocidos como Teaching Teams por algunos autores.

Cada uno de estos equipos tiene sus características particulares, así Bondy and Ross (1998) consideran la colaboración en la solución de problemas, la identificación como grupo, el trabajo colegiado, la orientación a largo plazo, el compartir la filosofía de la enseñanza y la orientación de programas, como sus principales rasgos.

Estas autoras clasifican cuatro barreras para el buen desenvolvimiento de estos equipos: la cantidad de tiempo y esfuerzo que requiere la participación en el equipo, la tensión que puede crear en los estudiantes el trabajo del equipo, la falta de valoración del trabajo del equipo por los directivos y la no-aceptación por una parte de la comunidad de profesores de los resultados del trabajo desarrollado.

Las barreras antes mencionadas, con mayor o menor intensidad se manifiestan en la casi generalidad del trabajo que desarrollan los colectivos de profesores en las instituciones educativas de educación superior. En el caso de los colectivos de profesores que trabajan en las universidades cubanas, la mayor barrera que enfrentan es el poco tiempo de que se dispone para desarrollar el trabajo y como parte del mismo la coordinación interdisciplinar de curso. En menor escala, otra barrera es el poco reconocimiento al esfuerzo y al trabajo que desarrollan.

Los profesores se involucran en diversidad de equipos de trabajo, los que se definen de forma diferente en dependencia de las funciones que realizan y el contexto donde lo ejecuten. A continuación presentamos otras de las formas en que se agrupan los profesores para el trabajo en equipo.

En la actualidad los equipos de profesores que ejecutan métodos de investigación acción en las aulas han ganado espacio en el campo de la investigación del proceso de enseñanza–aprendizaje en las escuelas, este proceso de investigación también concibe a los practicantes, para que a través de él, perfeccionen sus propias prácticas docentes y ayuden a resolver los problemas de la enseñanza aprendizaje en las aulas (Zuber – Skerritt, 1992; Schnorr, 1999).

La relación entre sus miembros es un elemento fundamental para el éxito de este trabajo (Carr and Kemmis, 1986; Bondy and Ross, 1998), además, son factores claves para su desarrollo la disposición de tiempo para la discusión de los temas de enseñanza entre sus miembros, el disponer de investigadores auxiliares para apoyar el trabajo y tener determinada autonomía institucional (Bondy and Ross, 1998).

Algunos autores consideran que estos equipos asisten y modifican el proceso de instrucción y simultáneamente evalúan el progreso de los estudiantes, recoleccionan

datos y los analizan para introducir determinadas metodología en el proceso de enseñanza - aprendizaje que permitan ayudar a la solución de los problemas (Menchaca, 1999; Magnan, 1987).

Otro factor que está incidiendo en la formación de equipos de trabajo donde se agrupan los profesores, es la creciente colaboración entre las escuelas y las universidades, esto está determinando equipos de trabajo que articulan y coordinan metas comunes y específicas concebidas por todos los participantes, poniendo énfasis en los resultados (Clark, 1998), esta colaboración puede tener sus bases en el reconocimiento del rendimiento y el progreso hacia las metas institucionales y disciplinarias en el marco académico (Wergin, 1994).

Existen también los equipos de desarrollo profesional (**Professional Development Teams**), son equipos multidisciplinarios y heterogéneos, pueden involucrar a estudiantes que están desarrollando sus prácticas, profesores universitarios, graduados y directivos, en la investigación y observación directa de los roles que asumen los estudiantes en las aulas (Schnorr, 1999), estos equipos no sólo trabajan en la investigación – acción en las aulas, sirven también como escalón al desarrollo profesional de los estudiantes, los profesores y los directivos (Shack, 1994).

Otro tipo de equipos son los llamados de Aproximación ó de Enfoque de Problemas (**Team Approach**), quienes también poseen la característica de ser multidisciplinarios y de actuar en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Son equipos que promueven la mejora de los esfuerzos individuales de los alumnos para un mejor aprendizaje, potencian la interacción y la enseñanza por pares e incrementan la orientación para lograr un aprendizaje más efectivo en función de los objetivos trazados (Manzer, 1997); además contribuyen significativamente a la reflexión práctica ya que ponen énfasis en la naturaleza social del aprendizaje y reducen los riesgos que interfieren en el aprendizaje (Andrews, 1992).

Otra apreciación de estos equipos es la planteada por Learn (1992), donde se enfoca el aprendizaje como un proyecto de grupo y equipo que les facilita a los estudiantes la búsqueda de soluciones a problemas del mundo real y le permite hacer contribuciones a la comunidad a través de la solución de estos problemas. El team approach puede solucionar problemas institucionales relacionados con el incremento de la eficiencia y la efectividad de los recursos humanos de la organización y la creación de cualidades profesionales para posiciones de liderazgo (Lewis, 1994), en este sentido, de forma indirecta, contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Existen también equipos de profesores que se dedican, mediante su intervención en las instituciones educativas, a formar equipos de trabajo para mejorar los procesos y aumentar la eficiencia y la eficacia de dichas instituciones, estos colectivos son denominados Equipos de Construcción (**Team Building**). En su trabajo aplican técnicas para formar o construir equipos, mejoran la comunicación, cooperación y colaboración de sus miembros, así como propician la solución de los problemas entre todos. Los procesos que generan estos equipos son esenciales para la satisfacción, motivación y retención en los grupos (Roda, 1994). También se involucran en procesos de orientación, flexibilidad e intuición como tendencias principales del liderazgo (Twombly, 1995). Otras experiencias de trabajo de estos equipos están en que son capaces de ofrecer una visión general de una institución educativa a partir del criterio de los miembros de la organización, la evaluación por indicadores, el análisis de las estrategias de trabajo (Yeager, 1994), y en programas de preparación de profesores (Bondy, 1995).

Por último queremos referirnos a los Equipos Eficaces (**Teams Effectiveness**) y a los Equipos de Buenos Profesores (**Teaching Enhancement Teams**), los primeros, según Abelson (1983), son importantes para el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes. Se realiza un diagnóstico educativo – apunta este autor – y además los estudiantes participan en la toma de decisiones en el grupo, esto contribuye a lograr una mejor eficacia en el trabajo. Los Teaching Enhancement Teams son equipos formados por buenos profesores que trabajan de conjunto para contribuir a la enseñanza de los estudiantes a través de un trabajo disciplinario e interdisciplinario (McKenzie, 1998).

Como conclusión de esta breve panorámica se puede afirmar que las formas en que se agrupan los profesores son múltiples y predomina la formación de equipos de trabajo multidisciplinarios, a través de los cuales se intervienen en los diferentes procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, con una tendencia a la investigación – acción en las aulas.

La actuación de muchos de estos equipos, generalmente se desarrolla a través de convenios de colaboración que existen entre las universidades y los colegios de los distintos niveles de educación, desde la primaria hasta el nivel preuniversitario.

Se aprecia una menor incidencia de estos equipos hacia el interior de las universidades y más específicamente hacia el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas que son impartidas por diferentes profesores e inciden sobre un mismo estudiante en un determinado período de tiempo de sus estudios. Prevalecen fundamentalmente los departamentos docentes, donde se agrupan los profesores que imparten disciplinas con cierto grado de afinidad y se experimentan avances en el

trabajo coordinado de equipos o colectivos de profesores que trabajan en una misma titulación y en menor escala los que trabajan en sus cursos, ciclos o nivel.

Las propias exigencias de un currículo interdisciplinar, hacen que los responsables de su ejecución busquen diferentes formas organizativas que permitan la coordinación de las materias que como parte de su preparación reciben los estudiantes de una titulación, pero que además se estudien y se tracen las estrategias para lograr la formación integral de esos futuros profesionales.

Algunas de las características generales de los equipos de profesores que hemos planteado a lo largo de este epígrafe, las listamos a continuación:

- Son colectivos multidisciplinarios.
- Generalmente desarrollan modelos de investigación – acción.
- Trabajan en la mejora de los procesos y en la solución de los problemas.
- Necesitan de un gran esfuerzo de colaboración y gran cantidad de tiempo para desarrollar su trabajo.
- Intervienen en los procesos e incluyen a determinados factores autóctonos del propio proceso.
- Desarrollan su trabajo en campos vinculados con el proceso de enseñanza aprendizaje, la preparación de profesores y el comportamiento organizacional.

2.4.1 EQUIPOS DE PROFESORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Sin pretender relacionar todas las formas en que se organizan los profesores universitarios cubanos en equipos de trabajo, para asumir sus funciones dentro de las universidades, pero sí, puntualizando aquellos colectivos que más se vinculan con el proceso docente educativo, procedemos a ofrecer una breve reseña sobre los mismos.

La Comisión Nacional de la Titulación es una instancia de carácter nacional, en el que se agrupan los mejores especialistas, tanto profesores como representantes de la producción y los servicios, con la misión de concebir, diseñar y orientar los planes y programas de estudio de cada titulación, en que se recojan las ideas más estratégicas, tanto científico - técnicas como pedagógicas de cada rama del saber que se incluyan en dicha titulación.

Hacia el interior de las universidades y formando parte de las facultades encontramos las siguientes formas de organización de los profesores para enfrentar el desarrollo del proceso docente educativo.

El Colectivo de Titulación está constituido por los coordinadores de los colectivos de curso, los profesores principales de todas las disciplinas de la titulación, la dirección de la FEU y la UJC así como representantes del Sindicato y el PCC en este nivel.

Estos colectivos, según las condiciones especificas de cada universidad y carrera están dirigidos por un coordinador de titulación designado por el decano, sobre la base de su experiencia y el prestigio que le confiere la autoridad política y académica que requiere la función.

Es responsabilidad de estos colectivos, el desarrollo con calidad del trabajo metodológico y docente de la carrera para garantizar el cumplimiento del modelo del profesional. Este colectivo a su vez asesora al rector en el diseño y aplicación de los planes y programas de estudio de la titulación en la universidad.

El Departamento Docente constituye un colectivo, donde se agrupan los profesores alrededor de determinadas disciplinas con contenidos afines.

El departamento docente tiene la responsabilidad de diseñar, orientar, desarrollar, regular y controlar el trabajo metodológico de todos los profesores del departamento, haciendo cumplir las tareas dirigidas a garantizar el logro de los objetivos del modelo del profesional y de las disciplinas y asignaturas que desarrollan sus docentes, haciendo énfasis en el cumplimiento de los proyectos educativos.

En la organización interna de los departamentos docentes existen los colectivos de disciplinas y asignaturas.

El Colectivo de Disciplina agrupa a los profesores principales de las asignaturas que la forman. Tiene como principal responsabilidad la preparación metodológica de dicha disciplina, con el propósito de garantizar el cumplimiento de sus objetivos generales.

El Colectivo de Asignatura agrupa a los profesores que imparten una asignatura. Dirigidos por un profesor principal. Tiene como función primordial la preparación de la asignatura tomando en cuenta las indicaciones metodológicas dadas por el colectivo de la disciplina.

El Colectivo de Curso es uno de los colectivos de trabajo del profesorado universitario más importante y en el cual está haciendo mucho énfasis actualmente en la Educación Superior Cubana. Está constituido por los profesores que desarrollan sus asignaturas en un curso de una titulación, el jefe de grupo de la FEU (Federación

Estudiantil Universitaria), el secretario general del Comité de Base de la UJC (Unión de Jóvenes Comunista), un profesor como delegado del PCC (Partido Comunista de Cuba) y un profesor como representante del sindicato. Dentro de los profesores que lo integran uno desempeña el rol de Coordinador del Colectivo.

Estos colectivos, según las condiciones específicas de cada titulación son dirigidos por un coordinador de colectivo de curso. En algunas universidades y facultades junto al coordinador de curso se nombra un profesor guía que se encarga de coordinar el trabajo educativo en el curso.

Los coordinadores de colectivos de curso son designados sobre la base de su experiencia y su prestigio, que le confiere la autoridad política y académica que requiere su función. Es responsabilidad de estos colectivos la calidad de la elaboración, aplicación y control de los proyectos educativos.

Las principales características de los colectivos de profesores en la educación superior cubana, podemos resumirlas en:

- Son grupos multidisciplinarios.
- Disponen de tiempo dentro de su horario laboral para desarrollar el trabajo en equipo.
- Desarrollan un conjunto diverso de funciones.
- Disponen de cierta flexibilidad para desarrollar su trabajo.
- Excepto la comisión nacional de carrera, el resto se subordinan a las universidades.
- Son colectivos que intervienen en su propio proceso en busca de la solución de los problemas y la mejora continua.
- Se les evalúa los resultados del trabajo, tanto colectivo, como individual.
- Disponen de un jefe o coordinador de colectivo.
- Trabajan en función de las direcciones estratégicas definidas por los niveles a los que se subordinan.
- En algunos se incluye la participación de los estudiantes como miembros

El colectivo de curso es elemento importante dentro del campo de acción de este trabajo de investigación, por este motivo, en el próximo epígrafe, profundizaremos en su concepción y desarrollo dentro de la Educación Superior Cubana.

2.4.2 EL COLECTIVO DE CURSO: FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LOS PROFESORES QUE TRABAJAN EN UN CURSO DE UNA TITULACIÓN

En todas las universidades del mundo los profesores se agrupan alrededor de determinadas formas organizativas para cumplir sus funciones, así constituyen las formas más generalizadas, las facultades y los departamentos docentes, en estos últimos los profesores se agrupan alrededor de disciplinas afines.

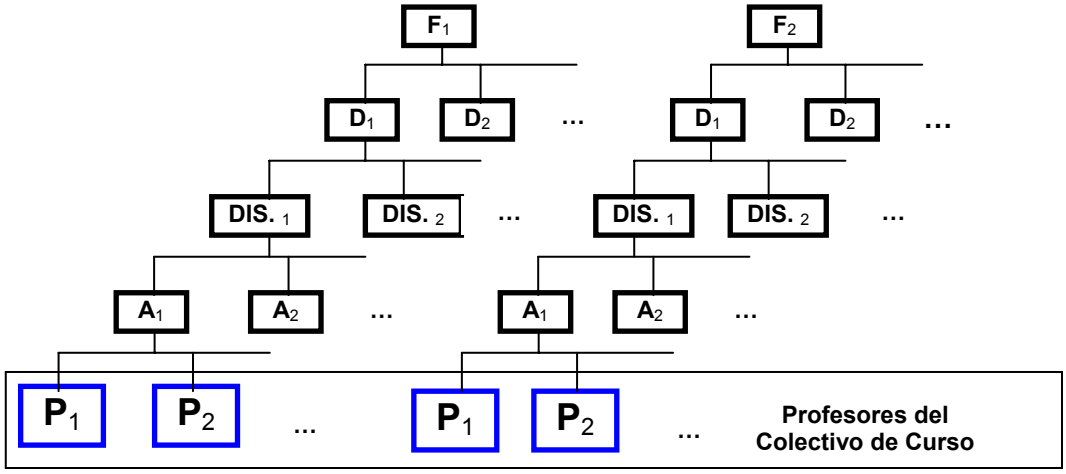
En la Educación Superior Cubana la casi totalidad de los profesores universitarios trabajan a tiempo completo en las universidades y sólo una pequeña cantidad son profesores adjuntos.

A diferencia de otros países donde el número que prevalece son los profesores a tiempo compartido, con las consecuencias que esto implica en el retraimiento del campo docente en pequeños grupos, la falta de comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria, la imposibilidad de una coordinación interdisciplinar efectiva y la inoperancia de la estructura administrativa para enfrentar un proceso de cambio a tono con los tiempos que estamos viviendo.

Esto ha permitido que los profesores universitarios cubanos dispongan de tiempo para organizarse y trabajar en colectivo. Entre estos colectivos se encuentran los explicados en el epígrafe anterior, sin embargo resultaba indispensable la determinación de aquel subsistema organizativo de la labor docente educativa que se encontrara en mejores condiciones de conducir con éxito esta actividad.

En correspondencia con lo planteado anteriormente, ese subsistema debía nuclear a los estudiantes y profesores que trabajan en un curso de una titulación, lo que habría de posibilitar su protagonismo en la labor docente y educativa de los estudiantes, genéricamente se ha denominado a esta instancia **COLECTIVO DE CURSO**.

Este colectivo está formado por todos los profesores que trabajan en un mismo curso, como es de suponer, esto implica que en su composición intervienen profesores de distintas facultades, distintos departamentos docentes, distintos colectivos de disciplinas y distintos colectivos de asignaturas (esquema n^{o} 4). Esto lo hace ser un colectivo heterogéneo, no sólo por su interdisciplinaridad, sino también por las competencias de los profesores, su formación y sus características personales.



Esquema N°4. Factores de la organización académica que tributan al colectivo de curso.
F: Facultades. D: Departamentos Docentes. DIS: Disciplinas.
A: Asignaturas. P: Profesores.

Las distintas etapas del perfeccionamiento de los planes de estudios han influido en la concepción y funciones del colectivo de curso, fundamentalmente el Plan de Estudios "C" y "C Perfeccionado", a partir de los cuales este colectivo organiza y comienza a trabajar como un elemento más de la estructura académica hacia el interior de las facultades.

La Resolución Ministerial N°. 269/91, aprobada a inicio de los Planes de Estudios "C", expresa en su artículo 9 que:

> *"Es responsabilidad de estos colectivos atender tanto la labor instructiva como educativa, que contribuya a lograr el objetivo de la formación integral de los futuros profesionales".*

Como analizamos en el epígrafe anterior, en el colectivo de curso se incluye a representantes de las organizaciones políticas y de masas de los estudiantes y de los profesores, junto a todo aquello vinculado con el proyecto educativo de cada grupo de estudiantes.

A nuestro modo de ver, la propia elaboración, aplicación y control del proyecto educativo exige la implicación de los estudiantes y de las organizaciones en el colectivo de curso quienes también, aunque en menor escala, pudieran aportar algunas ideas vinculadas con la coordinación interdisciplinar de las asignaturas que

reciben en el curso. Esta nueva concepción exige un trabajo más cohesionado y de mayor envergadura al colectivo, aspectos que serán tratados más adelante.

Empíricamente en muchas universidades del mundo entero se habla de profesores que trabajan en un curso o en un semestre de una determinada titulación universitaria, sin embargo, no todas las universidades conciben a estos profesores como un colectivo que trabaja con objetivos comunes, que analiza y traza estrategias de trabajo, que desarrolla un trabajo metodológico en función de los objetivos del curso o del semestre, que atiende las necesidades individuales de aprendizaje y principalmente como el colectivo que organiza el trabajo que tributa a la formación integral de los estudiantes.

En dependencia de como se enfoque este trabajo las universidades podrán contar con un instrumento, sistema u órgano, que estructure sistemáticamente el trabajo que se desarrolla en un curso. A nuestro criterio, el subsistema del proceso docente educativo que constituye la piedra angular para lograr la formación integral a que aspiramos en nuestros estudiantes es el colectivo de curso.

Las experiencias de agrupar a los profesores en un colectivo de curso bajo las condiciones explicadas no son muy comunes y para muchas universidades constituye un reto que aunque quisieran enfrentar, las propias políticas y exigencias que les impone la sociedad donde se desarrollan frenan cualquier intento en este sentido.

El colectivo de curso constituye el nivel de sistematización de los contenidos, con los objetivos establecidos que expresan los cambios cualitativos que se deben lograr en la formación del estudiante, luego exige un replanteamiento y una reconceptualización de sus funciones, acorde con el perfeccionamiento que se desarrolla actualmente en la Educación Superior Cubana.

Estas funciones no aparecen definidas explícitamente en los documentos normativos del MES y en cada universidad se adoptan en función de sus estrategias y de la iniciativa y creatividad con que se enfrente el trabajo de los colectivos de curso.

La evolución de la correlación centralización - descentralización en la dirección del proceso docente educativo alcanza en su nueva propuesta dentro de los Planes C: la tarea docente, la clase, el tema, la asignatura y el curso, constituyendo el colectivo de curso la base para organizar el diseño curricular como sistema, al concebir los objetivos educativos y las acciones para su cumplimiento, como el punto de confluencia para evaluar los resultados del proyecto educativo.

En estudio que hemos realizado de los colectivos de curso, somos de la opinión que en ellos se manifiestan las siguientes características, las cuales permiten considerarlos como un equipo que resulta importante tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad de la formación de los estudiantes de una titulación:

1. Está integrado por los profesores que imparten clases en un curso y por los estudiantes del curso, constituyendo ambos los principales actores del proceso de interacción y coordinación de todas las actividades que conforman el currículo del curso.

2. Existe un conjunto de relaciones que se manifiestan a través de: el proceso de enseñanza aprendizaje, las reuniones del colectivo de profesores, la coordinación interdisciplinar, las reuniones del grupo estudiantil, el intercambio fuera del aula entre profesores y estudiantes, las actividades sociales y políticas, etc. Todo lo cual forma una red de comunicación en razón de la interacción entre sus miembros.

3. Se manifiesta en un contexto real, específicamente el del sistema de educación superior que existe en el país y más específicamente en cada universidad y titulación, transitando y adaptando las estrategias de un contexto más general a uno más particular que es donde se ejecutan y evalúan.

4. Aunque tiene varias funciones, las principales son: el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo y la coordinación interdisciplinar.

5. Recibe un “input” : los profesores planificados para el curso, los estudiantes matriculados en el mismo, el programa de formación, las asignaturas que se imparten, las estrategias educativas de la universidad, de las facultades y de la titulación para el curso, la infraestructura tecnológica, etc. Estos son los recursos más importantes para que el colectivo pueda operar, aunque existen otros recursos que también necesitan y que se vinculan con otros niveles estructurales y organizaciones estudiantiles y políticas.

6. Las características señaladas anteriormente se manifiestan en un espacio, el proceso docente educativo y en un tiempo, el curso académico.

7. Proporciona un “output”: los cambios cualitativos en la formación del estudiante a partir de los objetivos propuestos para el curso, la evaluación del proyecto educativo, la evaluación integral del estudiante, etc.

Visto desde esta óptica el colectivo de curso constituye una dinámica relación integrada con su entorno, que para desarrollar su trabajo recibe varios insumos, los cuales transforma de diversas formas y transfiere sus resultados. Así se podría afirmar que su supervivencia jamás sería posible sin ese flujo de entrada, transformación y salida de una materia prima que tiene unas características muy peculiares y que hacen que el colectivo de curso adquiera una sobredimensión en su complejidad. Esta materia prima la recibe de la sociedad y son personas: los profesores de los diferentes departamentos y los estudiantes, desde primer hasta quinto curso, donde entrega nuevamente a la sociedad un profesional con un currículo desarrollado y formado integralmente.

En el colectivo de curso, cuando es observado atentamente, se manifiestan diferentes características entre los miembros que lo conforman: personalidades diferentes y complejas, grupos afines de profesores, normas, valores, actitudes, todo lo cual existe sobre un patrón extremadamente complejo y multidimensional.

Tengamos presente que el ser humano no vive aisladamente, sino en continua interacción con sus semejantes y esta aseveración dentro de las instituciones de educación superior se manifiesta en un doble sentido, como el impacto de la universidad sobre la vida de profesores y estudiantes, a un tiempo que la universidad está influenciada por la manera de pensar y actuar de sus participantes.

Estos aspectos se evidencian en la interacción del colectivo de curso con su micro y macro entorno, ya que su trabajo implica no sólo el determinar las relaciones entre los componentes internos del currículo, sino de éste con el medio. La propia coordinación de los componentes académico, laboral e investigativo, demanda del colectivo su inserción en el entorno empresarial y productivo donde está la universidad, las actividades de extensión universitaria exigen el vínculo con la comunidad, etc.

La nueva forma de trabajo y de relación en la vida universitaria alcanza a las relaciones personales de los profesores, a la investigación y a la docencia (Martínez, 1998) y este mismo autor trae a su reflexión un pensamiento de Gimeno (1996), que plantea:

> *"Al tiempo que se dan fragmentaciones internas se produce un reagrupamiento externo, dando lugar a nuevos lazos que crean comunidad entre profesores no provocadas por la cercanía espacio-tiempo; es una comunidad desterritorializada. Un especialista tiene más relaciones y lazos más estrechos con los colegas de otras universidades, incluso fuera de su*

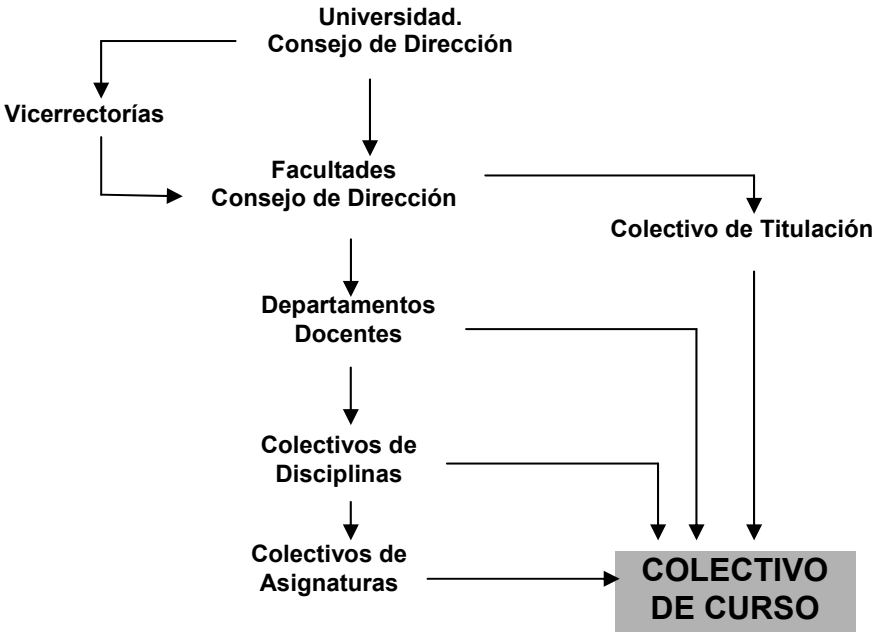
país, que con sus vecinos de la misma universidad y hasta, a veces, del mismo departamento"

Este distanciamiento alcanza a veces las esferas del mismo curso donde imparten su docencia los profesores, constituyendo una barrera para la coordinación interdisciplinar, el colectivo de curso es una alternativa para el intercambio entre los docentes.

2.4.2.1 EL COLECTIVO DE CURSO Y SU UBICACIÓN EN LA ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD

La organización y ejecución del trabajo en la universidad parte de una estructura formal que tiene muchas de las características que señalan Hax (1991) en su análisis sobre las estructuras, fundamentalmente la diferenciación o segmentación en función de las unidades y personas, así como las jerarquías en un sistema de autoridad y la coordinación entre los diferentes niveles.

Estas características no implican que esta estructura formal, sea un híbrido con la estructura informal, ya que, se presentan relaciones entre las vicerrectorías, facultades, departamentos docentes, colectivos de disciplinas, colectivos de asignaturas, colectivos de curso e individuos de la organización, que no han sido previstos y son consecuencias de la dinámica del trabajo. El esquema n^{o} 5 muestra la estructura académica y como éstas inciden en los colectivos de curso.



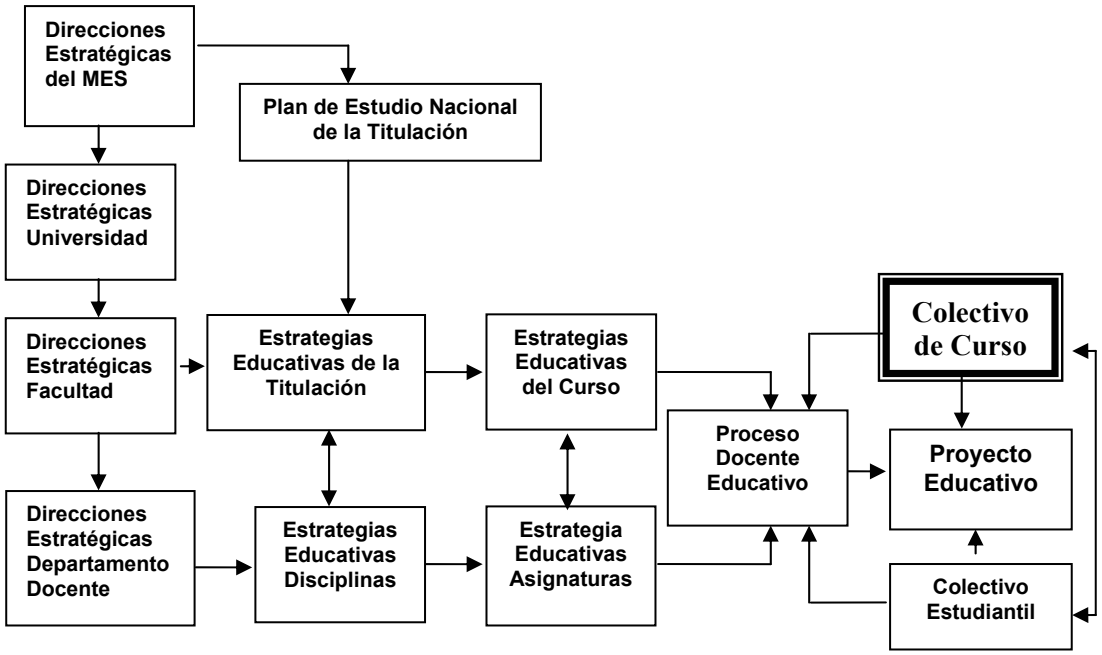
Esquema N^{o} 5. Ubicación y sistemas de influencias que recibe el colectivo de curso, dentro de la estructura académica de las universidades cubanas.

El colectivo de curso como órgano estable de trabajo en el cual los profesores se unen temporalmente durante un curso académico o un semestre, tiende a romper las clásicas barreras departamentales y a establecer un sistema de comunicación y relaciones entre todos los miembros del colectivo y entre todos los elementos de la estructura de dirección. Estas relaciones son tan diversas y asistemáticas que interfieren en el propio funcionamiento del colectivo de curso.

En los últimos cursos escolares, aún bajo un enfoque de contingencias, la articulación de la estrategia, la cultura y la estructura organizacional, partiendo del proceso de planeación estratégica, ha permitido una mejor utilización de estos elementos en el cumplimiento de la misión de las universidades. La inclusión del colectivo de curso, en la estructura académica, ha constituido un paso importante en el acercamiento a los núcleos operativos del proceso docente educativo, de las estrategias diseñadas por el consejo de dirección de la universidad.

Las estrategias educativas constituyen en las universidades las principales direcciones para el trabajo en el área académica, luego éstas tienen un gran protagonismo en el sistema de relaciones que se establece entre todos los implicados para ejecutarlas. Una parte de estas relaciones están definidas por la ubicación dentro de la estructura de cada uno de sus elementos.

La posición que ocupa el colectivo de curso, el esquema n^{o} 6, nos puede acercar más a los elementos de la estructura académica que ejercen influencia sobre los colectivos de curso.



Esquema N^{o} 6. Lugar del colectivo de curso en las estrategias educativas dentro de la universidad

Las universidades y dentro de ellas las facultades, sobre la base de lo que está regulado, adoptan distintas relaciones entre los elementos de la estructura académica. Uno de los factores que influye es la cantidad de titulaciones y de grupos de estudiantes por curso, presentándose como casos más generales los que se muestran en la tabla n^{o} 2.

CASOS	FACULTAD	TITULACIÓN	CURSO
Caso 1	Una sola titulación	Un sólo grupo por curso	Un grupo
Caso 2	Una sola titulación	Varios grupos por curso	Varios grupos
Caso 3	Varias titulaciones	Un solo grupo por curso	Un solo grupo
Caso 4	Varias titulaciones	Varios grupos por curso	Varios grupos

Tabla N^{o} 2: Casos más generales de distribución de titulaciones y grupos de estudiantes por curso en las universidades cubanas.

2.4.2.2 EL COLECTIVO DE CURSO Y LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO

Las relaciones que el currículo tiene con el sistema académico que asume una universidad y la estrecha relación universidad–sociedad, hacen que el estudio del currículum y su ejecución a través de la estructura de dirección diseñada, encuentre un espacio en estas consideraciones teóricas sobre todo porque no es recomendable hacer planes o programas de estudios ajenos a la realidad en que deben ejecutarse y porque el currículo se expresa "en dos planos fundamentales: el estructural - formal y el procesal - práctico" que se desarrolla a través de las jerarquías institucionales (González, 1997).

¿Qué objetivos educativos debe intentar alcanzar la escuela?, ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos objetivos?, ¿Cómo pueden ser organizadas tales experiencias educativas de un modo eficaz?, ¿Cómo podemos determinar que se han alcanzado dichos objetivos? Constituyen interrogantes para los que de una u otra forma trabajamos en el sector educativo. Estas mismas interrogantes se las plantean los colectivos de curso para planificar el trabajo que desarrollan durante un curso escolar, pero a nivel de un curso de una titulación. Cada una de estas preguntas tienen de una forma explícita unas, e implícita otras, al objetivo como categoría rectora del proceso docente educativo en las universidades cubanas.

Algunas definiciones de currículo se centran en el proceso de aprendizaje de los alumnos, entre éstas citamos algunas estudiadas por Castañeda (1997), por ejemplo. Neagley and Evans lo definen como un conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades (Neagley and Evans, 1967). En esta misma línea de pensamiento es considerado como el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados (Inlow, 1967), nuevamente en la definición de (Johnson, 1967) aparece como una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspiran a lograr y que anticipa los resultados de la instrucción.

Las definiciones anteriores, salvando el tiempo y el contexto donde fueron concebidas por sus autores, se centran en la escuela y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otras definiciones del currículo lo enfocan desde una perspectiva más integral y teniendo a la escuela como un sistema abierto, así lo expresa Gimeno (1989), al definirlo como el proyecto selectivo, cultural, social, político y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurado. El currículo también se puede definir como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Castañeda, 1997).

El currículo no puede quedarse en una intención ó una planificación, sino que tiene que llevarse a la práctica, siendo ésta mucho más rica que el propio diseño. En la realidad no se puede separar el proceso de aprendizaje de los alumnos del proceso de enseñanza del profesor y a su vez de la formación integral del estudiante dentro acorde con la misión que le ha asignado la sociedad a la escuela.

El Currículo escolar es, ante todo, un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje reglado realizado por un estudiante bajo el control de una institución formal de educación en el curso de un período dado (Forquín, 1987).

Al analizar estas definiciones de currículo y modelos en la teoría del currículo se encuentran un grupo de palabras claves y acciones declaradas que invitan a detenerse y reflexionar, entre ellas aparece: planificación, organización, comunicación,

objetivos, medios, contenido, evaluación, educación, integración, proceso, coordinación, etc. Sin embargo, poco se habla acerca de las formas estructurales que asumen las instituciones educativas para aplicar los diseños curriculares integrando todos los factores que intervienen en su puesta en práctica, ni de la coordinación interdisciplinar tan necesaria para la ejecución del currículo.

La realización práctica del currículo, su control y evaluación dependen en gran medida de los factores vinculados a la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas y a la coordinación de las diferentes acciones que se proponen los que lo desarrollan, estos factores en muchas ocasiones no se consideran en la sistematización de la definición de currículo por los teóricos del tema ni por los que en su modus operandi, a través de las jerarquías institucionales desarrollan una determinada propuesta curricular.

En el caso de la Educación Superior Cubana, se han venido teniendo en cuenta estos factores, como consecuencia de ello con las nuevas concepciones curriculares se han potenciado y creado distintos niveles en la estructura organizativa del proceso docente educativo, que responden a este perfeccionamiento. Un ejemplo lo constituye el curso y el colectivo de curso.

El currículo abierto permite la participación de todos los profesores del colectivo de curso en la toma de decisiones en cuanto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar de acuerdo a la flexibilidad que ofrece el sistema. Por tanto la formación permanente del profesorado pasa, básicamente e inicialmente por un proceso de reflexión “en la práctica” y “sobre la práctica”, considerando el propio colectivo de año como un elemento de formación, ésto se complementaría con el aporte de los restantes elementos que integran la estructura de dirección de las facultades y de la propia universidad.

Es de vital importancia realizar aquellos análisis que determinen con precisión los indicadores y así permitan una aproximación objetiva a la realidad del diseño y la práctica curricular. El colectivo de curso, en el caso específico de la Educación Superior Cubana, es parte fundamental en hacer que se instrumente y ejecute lo previsto en el currículo formal, con la flexibilidad necesaria, de forma tal que se considere aquello que en la práctica reclame cambio, haciendo a su vez que permanezca todo lo que ella valide como efectivo.

Los principios - procedimientos que hoy caracterizan al currículo hacen que el colectivo de curso también tenga que enfrentar en su trabajo a aquellos aspectos del currículo informal que surgen en la propia dinámica del colectivo, manejando adecuadamente la dialéctica que se manifiesta entre la conducción del proceso por

parte del profesor, las organizaciones estudiantiles y la independencia en la actividad del estudiante universitario.

Resulta importante lo que puede aportar el colectivo de curso a la hora de elaborar o perfeccionar el currículo pensado, teniendo en cuenta el currículo vivido, el cual se produce cada día en el proceso enseñanza - aprendizaje y es la vivencia del estudiante durante su formación.

La participación en las validaciones de los planes de estudios es otra vía que tiene el colectivo para ir buscando la necesaria interrelación dialéctica entre teoría, diseño y desarrollo en la práctica de un currículo.

El diagnóstico de los estudiantes y su evaluación integral, curso tras curso, con entrega de un colectivo a otro, constituyen otros aportes del colectivo de curso al perfeccionamiento del currículo.

Compete también a este colectivo explorar y dar una respuesta a esos contenidos que si bien no están explícitos en planes y programas de estudio, se revelan de forma implícita en el aprendizaje, tanto dentro del aula como fuera de ella. El currículo oculto es uno de los retos que enfrentan constantemente los profesores universitarios.

Visto desde cierto ángulo el currículo no es más que un proyecto multidisciplinario, con un objetivo integrador: el de formar un determinado tipo de profesional. Esto requiere que en la validación del proyecto participen sus ejecutores, organizados en grupos o equipos inter o multidisciplinarios, con espíritu de cooperación y de integración.

Si el currículo establece objetivos generales formativos, su seguimiento y evaluación ha de corresponder al grupo multidisciplinario que conforma la titulación; si establece objetivos formativos parciales, por ejemplo, a nivel de curso, su seguimiento y evaluación corresponderá al grupo multidisciplinario que conforma el colectivo de curso.

Si por otra parte existen objetivos que atañen a un área de conocimientos o a una disciplina, de forma similar éstos han de ser objeto de atención por el grupo compuesto por las asignaturas que lo conformen. Todo el trabajo de estos grupos debe estar articulado, de manera que funcione como un sistema, cuyo objetivo será lograr la calidad del profesional prevista en el currículo.

2.4.3 LOS COLECTIVOS DE CURSO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS "CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

En este epígrafe únicamente queremos reflejar algunas de las características que tienen los colectivos de curso en la universidad de Cienfuegos, al ser este el centro donde se está desarrollando la fase experimental de esta investigación.

El trabajo de los colectivos de curso ha sido incluido como una de las prioridades del trabajo metodológico de la universidad. En los tres últimos cursos académicos se han venido priorizando los objetivos del curso a partir de su proceso de elaboración, la participación de todos los implicados, su coordinación e integración así como su evaluación. De igual forma incluye las estrategias metodológicas de las asignaturas en el colectivo de curso, teniendo en cuenta el trabajo metodológico que desarrolla el colectivo, los programas de las asignaturas que imparte y su coordinación, y por último la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto educativo del curso.

Estas prioridades forman parte dentro de la planificación de la universidad, de su Dirección Estratégica "Formación del Profesional", la cual es coordinada por la Vicerrectoría Académica a través de las facultades y titulaciones y tienen como objetivo fundamental el perfeccionamiento de nuestro sistema de gestión, para lograr la mejora continuada de la calidad del profesional que a su vez exige desarrollar una cultura de gestión de la calidad centrada en la autoevaluación, para lograr que la Disciplina Principal Integradora desempeñe realmente su papel en el proceso de formación y así fortalecer y priorizar el trabajo metodológico de los niveles de titulación, curso y disciplina. La universidad cuenta actualmente con cuatro facultades y nueve titulaciones como se muestra en la tabla n^{o} 3.

FACULTADES	TITULACIONES
Ingeniería Mecánica	Ingeniería Mecánica
Ciencias Económicas y Empresariales	Ingeniería Industrial
	Licenciatura en Economía
	Licenciatura en Contabilidad
	Licenciatura en Derecho [1]
Humanidades	Licenciatura en Estudios Socioculturales Preparatoria de Idioma Español [2]
Informática	Ingeniería Informática
Departamento Ciencias Agrarias	Ingeniería Agrónoma [1] Medicina Veterinaria [1]

Tabla N^{o} 3: Facultades y otras áreas que atienden titulaciones en la Universidad de Cienfuegos.

Las cifras actuales de matrícula que tiene la universidad hacen que todas las titulaciones, excepto Licenciatura en Economía y Licenciatura en Contabilidad tengan en cada curso un solo grupo de estudiantes y en el caso de las excepciones la cantidad máxima son dos grupos, esto permite que las asignaturas que se imparten en cada curso tengan un solo profesor lo cual reduce la cantidad de miembros del colectivo y facilita mejor su coordinación y trabajo.

El 88% de las titulaciones tienen un grupo de estudiantes por curso, el 20 % de las facultades tiene más de una titulación, es decir, solamente la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales tiene esta característica y el Departamento de Ciencias Agrarias tiene también más de una titulación, pero solamente con los cursos 4^{to} y 5^{to}.

Existen en la universidad en el actual curso académico 2001 - 2002, un total de 33 colectivos de curso: 5 en Mecánica, Industrial, Contabilidad y Economía; 4 en Estudios Socioculturales; 3 en Informática y 2 respectivamente en Derecho, Agronomía y Veterinaria. Las titulaciones poseen un pronóstico de crecimiento para los próximos años, con el completamiento de todos los cursos de las titulaciones de Estudios Socioculturales e Ingeniería Informática y la implantación de nuevas titulaciones.

Las características antes señaladas hacen que la proyección del trabajo de los colectivos de curso se concentre en un solo grupo de estudiantes, cuya matrícula oscila entre los 25 – 35 estudiantes, pudiendo llegar a 60 estudiantes en aquellas titulaciones que tienen dos grupos de estudiantes, luego el número de estudiantes es relativamente pequeño y sólo se necesita un profesor por cada asignatura.

Esto no sucede así en universidades donde la matrícula por cursos es mayor y requieren de colectivos de profesores muy numerosos por lo que son necesarios los colectivos de asignaturas.

---

[1] Es necesario aclarar que en el caso de estas titulaciones, sólo tienen 4^{to} y 5^{to} curso, ya que son estudiantes de la Universidad Central de Las Villas (UCLV) que esta etapa de su titulación la cursan en la UCF y durante esta fase vinculan su componente laboral a las empresas e instituciones del territorio. Además su matrícula es relativamente pequeña.

[2] Es un caso excepcional, ya que son estudiantes extranjeros que sólo permanecen un año académico en la Universidad de Cienfuegos, recibiendo el idioma español para posteriormente pasar a estudiar una titulación universitaria en las instituciones cubanas.

Los colectivos de curso, sólo se forman con los profesores que trabajan en el Curso Regular Diurno (CRD), no así con los profesores que trabajan el Curso Regular para Trabajadores (CPT) cuyos estudiantes trabajadores sólo asisten un fin de semana cada 15 días a la universidad. La modalidad del CPT es semipresencial sin llegar a ser una modalidad a distancia.

Los colectivos de profesores que trabajan con los estudiantes de Preparatoria de Idioma Español tienen características diferentes al trabajo de los colectivos de curso del CRD. Estos estudiantes sólo están un año en la universidad recibiendo idioma español y algunas asignaturas del ciclo básico como matemática, física, química, biología, etc.; pero todas en función del dominio del idioma español, lo cual le permitiría continuar sus estudios universitarios en Cuba u otro país de habla hispana. Aquí la coordinación interdisciplinar tiene un elemento central que es el idioma y las características del proyecto educativo y los componentes del proceso docente se adecuan a este elemento central.

Del total de colectivos, doce pertenecen al primer y segundo curso por lo que están dentro del ciclo básico de las titulaciones y el resto, veintiuno, corresponden a tercero, cuarto y quinto donde se imparten las asignaturas del ciclo de especialidad o como también se conocen, del ejercicio de la profesión. Esto es importante tenerlo en consideración porque las características del trabajo de los colectivos se diferencian en estos tipos de colectivos.

En la dinámica del trabajo y su planificación, encontramos que un grupo de profesores pertenecen a más de un colectivo de curso, esto es un elemento que complica el trabajo que el profesor puede desarrollar en el colectivo, al disponer de poco tiempo para el mismo. En el curso 2001 – 2002, el 51 % de los profesores que impartían clases en el CRD, pertenecían a más de un colectivo de curso.

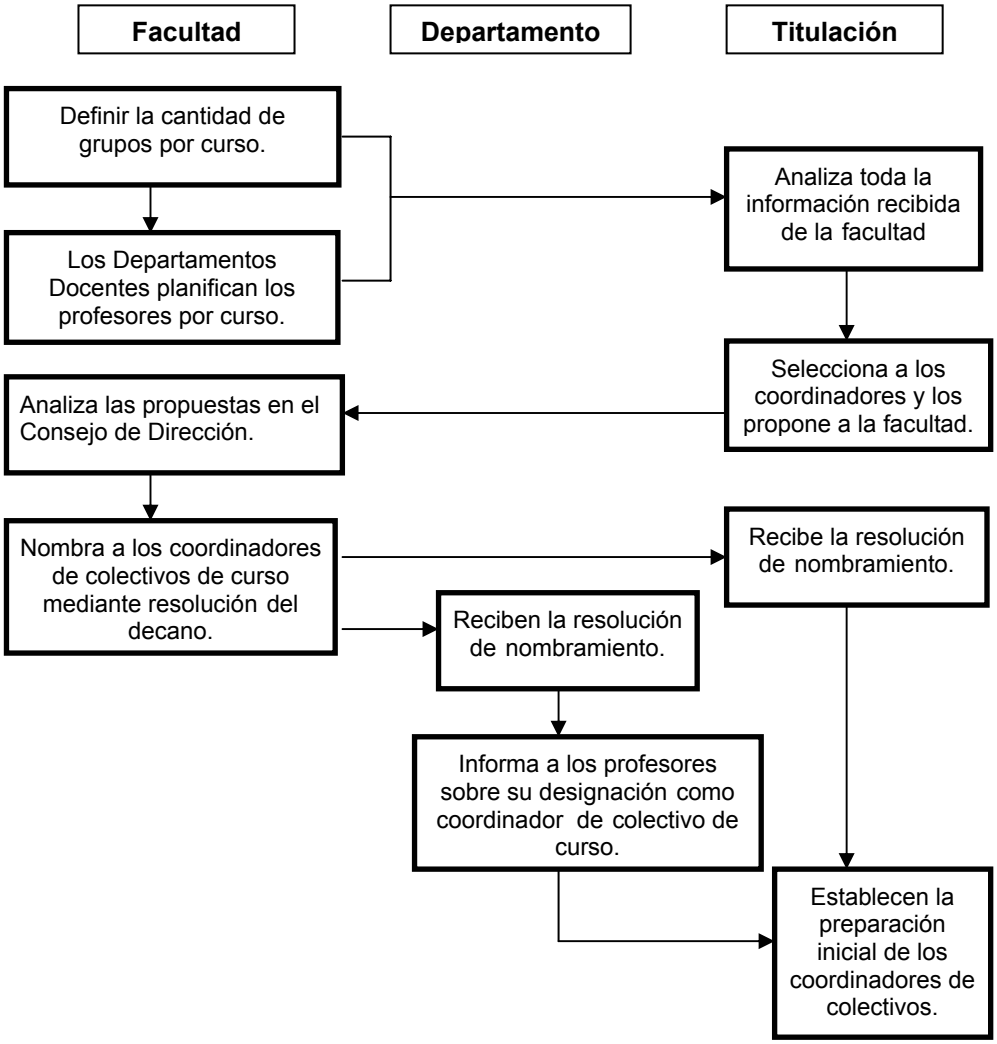
Los profesores conocen desde el curso anterior en que curso trabajarán y que asignaturas impartirán, esto ocurre fundamentalmente entre los meses de abril y mayo, que es el inicio del proceso de planificación docente a nivel de facultades y universidad. Sin embargo los colectivos de curso se designan prácticamente a inicios del año escolar, perdiéndose, a nuestro criterio, un tiempo en que se puede ir estructurando las estrategias de trabajo del colectivo de profesores que impartirán clases.

Los departamentos docentes definen el plan de impartición de sus asignaturas para cada titulación lo que permite conocer los profesores que trabajarán en cada curso / titulación.

A. El coordinador de colectivo de curso.

En la Universidad de Cienfuegos, los decanos de las facultades seleccionan y nombran a los coordinadores de cada colectivo de curso siguiendo, generalmente los pasos establecidos en el esquema n° 7 y que constituye el flujograma para la selección de los coordinadores de colectivos de curso (Quiñones, 1998).

La totalidad de los colectivos de curso tienen un coordinador o jefe de colectivo de curso y en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, cada grupo de estudiantes tiene además un profesor guía que también pertenece al colectivo de curso, pero que se responsabiliza por las tareas políticas ideológicas, las actividades sociales del colectivo dentro de la universidad, etc.



Esquema N^0 7: Flujograma para la selección de los coordinadores de colectivos de curso en la UCF.

Dentro de la secuencia de pasos propuestos anteriormente en el flujograma, los mayores problemas se presentan en la preparación inicial de los coordinadores de colectivos de curso, sobre todo la de aquellos que por primera vez van a desarrollar esta actividad. El volumen de actividades que se realizan en las titulaciones a veces no deja ver su importancia y no se incluye en el plan de trabajo individual de los profesores.

Este paso contiene dos momentos, uno referido a las actividades de preparación para los coordinadores de colectivos que se inician en la actividad y otro para los que ya tienen cierta experiencia en el cargo. En función de estas características se proponen de forma general las actividades que aparecen en la tabla nº 4:

ACTIVIDADES	COORDINADOR DE COLECTIVO DE CURSO	
	INICIAN	**EXPERIENCIA**
1. Conocimiento de las actividades que realiza un coordinador.	**x**	
2. Principales objetivos de trabajo de la facultad y la titulación para el curso escolar.	**x**	**x**
3. Elementos para la caracterización de los estudiantes.	**x**	
4. Conocer la caracterización actual del grupo de estudiantes.	**x**	**x**
5. Conocer las principales características de los profesores miembros del Colectivo de Curso.	**x**	**x**
6. Aspectos a tener en cuenta en la confección de los proyectos educativos.	**x**	
7. Conocer el grado de cumplimiento de los Proyectos Educativos.	**x**	**x**

Tabla Nº 4: Sistema de preparación inicial del coordinador de colectivo de curso.

En el trabajo de los colectivos de curso se aprecia una utilización de algunos elementos de dirección, pero muchas veces sin una base sólida de conocimientos que le permita a su coordinador y a los profesores, lograr una mayor eficiencia en su labor de dirección y en la coordinación interdisciplinar de sus materias.

Proponemos un sistema de preparación en dirección que paulatinamente pueda incluir temáticas como las analizadas en el Anexo Nº VIII , a partir de una coordinación entre el Decano y la Dirección de Cuadros - Recursos Humanos, ejecutada a través de los Grupos de Técnicas de Dirección, el personal cualificado y los colectivos de Titulación de cada facultad en función del diagnóstico efectuado que debe tener en cuenta las características del entrenamiento y desarrollo para su combinación oportuna a través del curso académico y en la proyección de la superación del profesor.

En la actualidad no existen a nivel de Universidad, ni a nivel de Ministerio de Educación Superior, requisitos especificados que deban cumplir los profesores coordinadores de colectivos de curso, ni las funciones que deben desarrollar en estos colectivos, menos aún aquellas que se vinculan a la coordinación interdisciplinar del mismo.

En el caso de los coordinadores de curso, es bueno tener en consideración que en los últimos tres cursos académicos, en la Universidad de Cienfuegos, ha cambiado la composición de sus categorías docentes, lo cual expresamos en porcentajes en la tabla n^{o} 5.

CATEGORÍA DOCENTE	CURSO ESCOLAR 1999 - 2000	CURSO ESCOLAR 2001 - 2002
Profesor Titular	-	-
Profesor Auxiliar	-	5
Profesor Asistente	60	85
Profesor Instructor	40	10

Tabla N^{o} 5: Porcentajes de las categorías docentes de los coordinadores de colectivos de curso.

Este cambio en la composición de las categorías ha estado influenciado por la apertura en la pirámide de categorías docentes, propuesta por el MES, a que la base esté constituida por profesores asistentes, esto para los efectos del colectivo de curso, representa una mejor preparación docente metodológica de los profesores que desempeñan este rol.

B. La evaluación del trabajo del colectivo de curso en la UCF.

La evaluación al trabajo que desarrollan los colectivos de curso le permite a los niveles de la estructura de dirección que planifican su trabajo, conocer en qué medida se están cumpliendo los objetivos trazados para el proceso docente educativo, esto implica, según De Miguel:

> *"Concretar los mecanismos a través de los cuales se va a obtener la información pertinente que permita evaluar el funcionamiento en relación a las metas y acciones estratégicas propuestas, así como la forma de reconducir los procesos tomando como referencia las desviaciones en relación con la planificación prevista".* (De Miguel 1993.15)

Los niveles de la estructura de dirección de la UCF que controlan el trabajo colectivo de curso son las facultades y los colectivos de titulación, con un predominio del primero, esto hace que exista cierta correspondencia entre los que planifican y evalúan el trabajo, sin embargo, no hay una correspondencia biyectiva entre estas dos funciones de la administración. Un nivel importante para el trabajo docente educativo como la titulación, no tiene diseñado y no se articula a los diseños de evaluación que se aplican en la actualidad.

La declaración de los objetivos por las facultades, titulaciones y departamentos es uno de los elementos que más influye en la evaluación que establecen con respecto al colectivo de curso, existiendo un mayor balance hacia las técnicas cuantitativas que a las cualitativas. Sin embargo se carece de procedimientos y metodologías para la evaluación del trabajo integral que desarrollan los colectivos de curso y mucho menos para evaluar su coordinación interdisciplinar.

Hay ciertas actividades universitarias que no pueden ser descuidadas como por ejemplo el trabajo metodológico o didáctico, que es la forma en que se manifiesta la labor de dirección cuando el objeto de dirección es el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación, la extensión universitaria, el trabajo de las organizaciones y otras que el estadio actual en que está el colectivo de curso, le permite enfrentarlas, pero también tiene que asumir los nuevos retos y diseñarse métodos para controlar la ejecución del proyecto educativo y la evaluación integral anual de los estudiantes.

Se aprecia que muchas veces la dificultad para definir indicadores en el contexto académico hace que se le otorgue demasiado énfasis a factores medibles y a corto plazo, pero la labor docente educativa necesita que los elementos de la estructura que regulan el trabajo puedan diseñar sistemas de control que en la práctica sean aceptados y se adapten a las situaciones cambiantes y a los nuevos objetivos que pueden emerger de ellas, esto se refiere a la inclusión de indicadores medibles pero de orden cualitativo.

Lo cierto es que a pesar de ser la evaluación una función compleja e integradora a la vez, es la menos trabajada en el orden conceptual (teórico práctico) por todos los niveles de dirección de la UCF que ejercen el control sobre los colectivos de curso y por los propios coordinadores de colectivos. Esto se manifiesta en:

- Las evaluaciones intermedias dirigidas a la búsqueda de desviaciones significativas durante la ejecución de una parte de las acciones o culminación de etapas intermedias, para introducir acciones colaterales que ayuden antes del cumplimiento total de las acciones planificadas, no son del todo eficientes y al

hacerlas sobre la marcha hacen que la dinámica del trabajo absorba este tipo de evaluación.

- Tradicionalmente hay un predominio de la evaluación que se incorpora una vez concluidas las acciones que tributan a un resultado a obtener por el colectivo de curso y se proyecta a determinar el grado de cumplimiento entre lo planificado, con el objetivo de encontrar las causas y, de este modo, poder incorporarla a la próxima planificación. No es que, este tipo de evaluación no se establezca, pero se tiene que buscar también el aspecto "formativo" en la labor de dirección y en el trabajo de la función de evaluación.

- Los decanos y coordinadores de titulación utilizan como vías para evaluar el trabajo de los coordinadores de colectivos de curso, el despacho mensual y participan de visitas al colectivo y en sus reuniones.

- Al analizar los aspectos que plantean los decanos, coordinadores de titulación y directores de departamentos que se deben tener en cuenta para evaluar la labor de dirección del coordinador de colectivo de curso y el sistema de información que solicitan así como lo que en estos momentos se evalúa, no existe una plena y total correspondencia, lo que expresa insuficiencia en el sistema de evaluación que se aplica.

Se debe trabajar por centrar el control en aquellas áreas estratégicas claves y donde son más probables que ocurran desviaciones de las normas establecidas, si el trabajo metodológico o didáctico es la forma en que se manifiesta la labor de dirección cuando el objeto de dirección es el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste tiene que estar en el centro del control, pero no como lo hacemos hoy de manera cuantitativa solamente, sino también cualitativa y valorando el impacto en la preparación del futuro profesional. Igual camino deben seguir otras áreas claves donde el colectivo de curso es vital para su desarrollo.

Dentro de la planeación estratégica hay que considerar que el colectivo de curso es un punto de control estratégico porque establece la relación problema / proceso del binomio enseñanza - aprendizaje, precisando y ejecutando los objetivos que tributan a la formación de habilidades e integralmente a la formación del profesional produciendo un cambio en la cultura general del futuro profesional.

Al ser un punto de control estratégico es importante diseñar una red de información y retroalimentación que no constituya una barrera para el desarrollo del trabajo del colectivo y su dirección, como lo es hoy, sino que la propia estructura de

dirección a todos los niveles unifique, optimice y planifique la información necesaria para evaluar y tomar decisiones en los momentos necesarios del curso escolar. La utilización de datos que carecen de precisión en el proceso de control puede generar una situación problémica o tener una evaluación tergiversada de los objetivos de trabajo y en su posterior cumplimiento.

CAPÍTULO 3

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA TITULACIÓN Y LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

Las características de nuestros currículos permiten, entre otras cosas, lograr una formación de profesionales, que sin ser un erudito, pueda enfrentar y resolver un problema utilizando la lógica de la ciencia y los métodos de investigación científica. Dichas características las podemos resumir en:

- **De perfil amplio**: En el sentido de tender a una formación válida para todo el período de actividad profesional del egresado y que permita, sobre la base de una formación básica y general, adecuarse a las peculiaridades que la dinámica del desarrollo a nivel mundial, imponga a cada profesión en el contexto local o nacional.

- **Flexible**. Atendiendo a que a través de las asignaturas electivas posibilite el desenvolvimiento de alternativas que, sin llegar a especializaciones tempranas a nivel de pregrado, permitan utilizar la formación básica del perfil amplio con tópicos especiales, ya sea por ampliar las opciones laborales o satisfacer inclinaciones personales del estudiante.

- **Equilibrado**. Entendido por tal que los diferentes ciclos que lo integran, propicien la formación armónica del individuo que se pretende educar. Que contemple la formación del individuo en el sentido estrictamente técnico a la vez que su desarrollo como persona.

- **Científicamente concebido**. En vista de que estén presente los rasgos científicos que caracterizan las tendencias dominantes en la Educación Superior Cubana actual: la enseñanza problémica, la relación entre la teoría y la práctica, el vínculo de los componentes laboral, investigativo y el componente académico como elementos de un sistema, la precisión al definir los objetivos, la integración de los conocimientos, la correspondencia entre los objetivos y el sistema de evaluación, la carga docente dentro de los límites razonables, etc.

- **Participativo**. En virtud de que los diferentes factores involucrados (institución, docentes, estudiantes), participen activamente en la organización y desarrolle las actividades, en la medida que corresponda al lugar y la responsabilidad que ocupen en el proceso docente educativo.

Estás características, y otras muchas, necesitan de un marco donde se diseñen, organicen, ejecuten y evalúen a nivel institucional, la planificación estratégica de las titulaciones a partir del plan de estudio y de su contextualización dentro de las estrategias universitarias, constituyendo la vía para lograrlo.

La planificación estratégica concibe a la universidad como un sistema abierto y dinámico, sensible a las influencias externas y lista para responder a las exigencias del medio, constituye un proceso continuo y articulado a la calidad. Aunque este enfoque, basado en la integración de algunas disciplinas, fue desarrollado en las escuelas de administración, hace un tiempo relativamente corto se comenzó a aplicar en el medio universitario.

Actualmente toda organización debe contar con un plan a largo plazo que justifique su existencia y oriente su gestión interna. De igual modo las universidades deberán contar con un plan en el que deben encaminar sus actividades, así como los objetivos concretos a alcanzar, los medios y las estrategias a utilizar para ello. Cada universidad tiene que definir qué quiere ser y en qué aspectos pretende ser excelente y/o competitiva.

La elaboración de la planificación estratégica en la universidad constituye uno de los aspectos centrales de los procesos de toma de decisiones, ya que en su ejecución se integran las metas y objetivos específicos, las oportunidades y amenazas que gravitan sobre ella desde el entorno social y las debilidades y fortalezas que la caracterizan. Como resultado a nivel de universidad, se determinaron las prioridades estratégicas para el período de planeación, de las que se derivan las de las facultades, titulaciones y los restantes niveles de la estructura, hasta llegar a los colectivos de curso.

Creo importante compartir el criterio de Hax y Majluf (1991), cuando se refieren al concepto de estructura formal como:

1. Es el patrón de relaciones y responsabilidades formales, expresado a través del **organigrama** de la institución, comprendiendo también la descripción de cargos.

2. Explicita el modo en que las actividades son asignadas a las diferentes unidades y personas en la organización, lo que clásicamente se denomina la **diferenciación o segmentación** de la estructura organizacional.

3. Incluye la manera en que estas actividades separadas son coordinadas, esto es, el mecanismo de integración.

4. Define las relaciones de poder, de status y las jerarquías dentro de la organización, lo que se denomina el **sistema de autoridad**.

5. Incluye los procedimientos y controles que orientan las actividades y relaciones entre las personas en la organización, es decir, el **sistema normativo**.

En las universidades hoy se parte de una estructura formal generalmente articulada con los criterios antes señalados, pero de forma híbrida con la estructura informal, ya que, se presentan relaciones entre los grupos de trabajo, subsistemas, departamentos e individuos de la organización que no han sido previstos y son consecuencia del trabajo cotidiano.

En los últimos años en nuestra universidad ha venido prevaleciendo una estructura formal, pues se viene articulando la estrategia, la cultura y la estructura organizacional, partiendo del proceso de planeación estratégica, pero aún persisten algunos enfoques de contingencia que hacen necesarias la búsqueda de alternativas y variantes que requieren de esa estructura informal.

Es por lo antes expuesto que, como parte importante dentro del proceso de planificación estratégica de las titulaciones, la coordinación se convierte en uno de sus elementos fundamentales. Si partimos que la titulación se organiza por cursos, la coordinación de éstos desde una concepción interdisciplinar, permitiría una mayor integración horizontal y vertical, y a su vez mejorar la calidad de la formación de los estudiantes que la cursan.

3.1 LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA

Actualmente toda organización debe contar con un plan a largo plazo que justifique su existencia y oriente su gestión interna. De igual modo las universidades deberán contar con un plan en el que se defina la filosofía que las justifica como organizaciones, las finalidades que deben orientar sus actividades, así como los objetivos concretos a alcanzar y los medios y estrategias a utilizar para ello (Arguin, 1988). Se trata de elaborar un marco en que se definan la misión que asume la institución dentro del contexto social, así como los retos con los que se halla comprometida y que deben orientar la gestión interna. Cada universidad tiene que definir qué quiere ser y en qué aspecto pretende ser excelente y/o competitiva (De Miguel, 1995).

Lo antes expuesto incluye también una movilización y organización de los recursos humanos y su compromiso basado en la calidad total así como una evaluación continua del rendimiento institucional y académico, aspectos recogidos en el enfoque sobre calidad abordado en el VIII Congreso Bienal de la Organización Interamericana de Universidades.

La planificación estratégica puede definirse como un proceso de gestión que permite visualizar, de manera integrada, el futuro de las decisiones institucionales, que se derivan de la filosofía de la institución, de su misión, de sus orientaciones, de sus metas, de sus objetivos, de sus programas, así como determinar las estrategias a utilizar para asegurar su implementación.

A criterio de De Miguel (1994), en el campo de la teoría organizacional, la planificación estratégica constituye uno de los conceptos fundamentales para promover el desarrollo de las instituciones. Se considera que cada organización debe contar con un plan prospectivo que le permita – entre las posibilidades que se le ofrecen – definir el tipo de desarrollo futuro que considera más conveniente y, en consecuencia, establecer las estrategias más adecuadas que le conduzcan a ello.

Para Arguín (1988:32), la planificación estratégica es un proceso global que implica una toma de decisión en las diversas etapas que la forman y que define como:

A. La formulación de la filosofía y de las orientaciones de la institución.
- Las misiones de la institución.
- Las metas y los objetivos institucionales.

B. El análisis del medio externo.

- La matriz Probabilidad – Difusión.
- El perfil de los valores.
- El método de escenarios.
- La técnica delphy.

C. Análisis del medio interno.

- La enseñanza universitaria y la investigación.
- La planta docente.
- Los estudiantes.
- La infraestructura académica.
- La imagen y el clima institucional.

D. Integración de los elementos de análisis del medio ambiente externo con los del medio ambiente interno.

E. Las exigencias de la planificación estratégica.

Desde hace más de 25 años, un buen número de universidades de diferentes países han venido aplicando los conceptos y los métodos de la planificación estratégica para tratar de mejorar la calidad de su oferta educativa y adaptarla a las exigencias sociales de su entorno. Al respecto Arguín (1988); Aldana (1995); Banta (1989) citado por Escudero (1996) explican que las universidades que pretendan interactuar con su entorno, no solamente adaptándose al mismo sino influyendo en su transformación, deben ampliar su tecnología, planta física, oferta académica, pero sobre todo por la capacidad de sus integrantes para crear diversos modelos explícitos de la realidad para acumular y producir conocimiento socialmente relevantes y para desarrollar una cultura de estudio y anticipación a la evolución o al cambio brusco de su entorno.

3.1.1 PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Tradicionalmente la planificación estratégica se relaciona con la conveniencia de su adecuación a la estructura organizacional de la institución. Así encontramos que Aldana (1995) expone tres niveles para su ejecución: el nivel institucional (nivel más alto), el nivel ejecutivo (nivel intermedio) y el nivel operativo (nivel inferior). Más específicamente Arguín (1988) hace referencia e estos mismos tres niveles en una organización universitaria: el primer nivel es la universidad, en el nivel intermedio están

las Facultades, Escuelas, los Centros, etc. y en el tercer nivel están los Departamentos Docentes, los Servicios, etc.

Según nuestro criterio, el primer nivel implica una participación activa de la dirección para definir la filosofía de la institución, sus objetivos, metas y prioridades. El nivel intermedio debe también marcar su finalidad, sus objetivos y sus prioridades, y analizar el medio ambiente externo. El último nivel actúa a un grado específico de operacionalización e incluye los programas necesarios para alcanzar los fines de la unidad y los objetivos institucionales.

La planificación estratégica de una universidad tiene que transitar de arriba abajo y a su vez de abajo a arriba. De lo contrario correríamos el riesgo como apunta Arguín:

> *"Los planes institucionales no fuesen eficaces si las unidades académicas no proceden a planear y a evaluar sus propios programas"*. (Arguín 1988:52)

Un proceso de planificación estratégica en una universidad, en el área académica, involucra sus vicerrectorías, facultades, titulaciones, cursos y departamentos docentes y de servicios, cada uno de estos niveles estructurales responderá y tendrán su rol ante los diferentes niveles de la planificación. En el caso de las titulaciones y sus cursos, a nuestro criterio, estaríamos hablando del tercer nivel o nivel operativo que es donde se ajustan los planes y programas a las directrices del nivel ejecutivo y se elaboran los presupuestos detallados y las acciones para alcanzar los fines de la unidad en cuestión y los objetivos institucionales.

Las estrategias constituyen una parte importante dentro de los procesos de planificación y aunque el concepto sigue siendo muy genérico y amplio en el sector empresarial e inclusive en el sector educativo, en algunos aspectos que caracterizan las estrategias hay ciertas congruencias en las opiniones de diversos autores (Barker, 1997), fundamentalmente en su adecuación a las exigencias del entorno, su fundamentación en el análisis del medio ambiente externo e interno de la organización y la participación de todos los implicados en su elaboración y coordinación.

Mientras que Mintzberg (1983); Chaffee (1985 y 1989) citado por Escudero (1996) hablan de agrupar las estrategias en tres bloques: lineales, de adaptación e interpretativas, Quinn (1980) prescribe algunas de estas características a través de elementos constitutivos, ideas – fuerzas, preparación para eventos imprevistos o impredecibles y la jerarquía estratégica.

Las estrategias lineales, de adaptación e interpretativas son muy utilizadas partiendo de que la planeación estratégica universitaria reposa sobre un sistema

abierto, en el que la organización está llamada a cambiar en la medida en que integra las diferentes informaciones provenientes del medio externo e interno, incorporando la realidad cambiante de una forma lógica y objetiva.

Sin pretender tomarlo como conclusiones, nos parece muy acertada la forma en que Arguín (1988:26) establece a partir de diferentes puntos de observación, una comparación entre la planeación tradicional y la planeación estratégica, basado en las ideas de Cope (1981). Ambos puntos de vista que se expresan en el cuadro nº 1, de una u otra forma, están vigentes en los procesos de planificación estratégica que se desarrollan en las instituciones de educación superior.

Punto de observación	**Planeación tradicional**	**Planeación estratégica**
Origen	Antes de 1970	A partir de 1975
Valor privilegiado	Eficacia	Eficiencia
Sistema	Cerrado	Abierto
Proceso	Deductivo	Inductivo
Medio ambiente	Estable	Cambiante
Ambiente	Interno	Externo
Información	Cuantitativa	Cuantitativa / Cualitativa
Ciclo	Largo y discontinuo	Mediano, corto y continuo
Estructura	Centralizado y paralelo Adquirida	Descentralizado e integrado Cuestionada
Sobrevivencia	Determinista	Evolutiva
Finalidad	Plan estático	Plan evolutivo
Producto	Decisiones orientadas hacia el futuro	Decisiones actuales a partir del futuro.

Cuadro nº 1: Comparación entre la planeación tradicional y la planeación estratégica. Basado en las ideas de Arguín y Cope.

Podemos resumir que la planificación estratégica permite:

- Definir los objetivos que quiere alcanzar la universidad, los campos de actuación preferentes y así priorizar las acciones específicas que deben desarrollarse para alcanzar dichos objetivos.
- Facilitar la toma de decisiones y la asignación de recursos.
- Hacer posible una planificación a medio y largo plazo; evitar la inmediatez y conducir con eficacia los cambios del entorno, aprovechando sus oportunidades.

- Permite diseñar, abordar y analizar los problemas de una manera global e interdisciplinar, facilitando la comunicación y la coordinación entre los diferentes niveles de la estructura de la universidad.
- Estimular la participación de los implicados en los procesos que se ejecutan en la institución, cohesionándolos para avanzar en una misma dirección.
- Fomentar un proceso de aprendizaje y desarrollo organizacional que dinamice los sistemas de gestión en función del futuro de la institución.

Sin embargo es necesario que existan determinadas condiciones y requisitos para su instrumentación y que en muchas ocasiones no están creadas por lo que fracasa este método de planificación que utilizan algunas instituciones de educación superior. Por ello es preciso:

- Disponer de una estructura adecuada para su elaboración, puesta en práctica, evaluación y seguimiento.
- Mostrar especial atención a la formación y desarrollo de los recursos humanos.
- Tener voluntad política y explícita para desarrollar un proceso de planificación estratégica, partiendo de que los principales directivos asuman el liderazgo del proceso e involucren a todo el personal.
- Tener un buen sistema de coordinación y comunicación horizontal y vertical para el trabajo que realiza la institución, todas sus áreas y dependencias.

Los objetivos como instrumentos para alcanzar las metas establecidas subyacen en cada una de las características de la planificación estratégica, y son concebidos como las etapas que es necesario superar para alcanzar los fines institucionales. En las instituciones educativas se definen, generalmente, en cada una de sus funciones sustantivas. La docencia (de pregrado y postgrado), la investigación y la extensión. A continuación abordaremos con más profundidad este tema en la Educación Superior Cubana.

3.1.2 EL TRABAJO POR OBJETIVOS EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS

Los procesos que se desarrollan en las universidades cubanas parten de una sólida planificación, donde los objetivos se convierten en el punto de partida para trazar las estrategias y las acciones. Todos sus niveles estructurales, incluyendo el curso, establecen sus objetivos de trabajo, por lo que constituye parte de la cultura organizacional este proceso. Por tal motivo es conveniente tratar esta temática dentro de los supuestos teóricos de la coordinación interdisciplinar de curso.

En la actualidad existe un predominio de planificación sobre la base de estrategias integradas, tomando al entorno como punto de partida, y como factor estratégico al hombre. Planificar es decidir con anticipación qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quién debe hacerlo. La planificación salva la diferencia entre el punto donde nos encontramos y el punto donde queremos estar en el futuro.

No existe un elemento tan básico e importante en el establecimiento de un entorno que favorezca el desempeño, como permitir que las personas conozcan sus propósitos y objetivos, las tareas que deben desempeñar y las directrices que deben seguir al ejecutar sus trabajos.

La planeación educativa como proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, tiene dentro de su especificidad, los objetivos (Díaz, 1994), éstos permiten la realización de las estrategias más apropiadas para lograr las metas propuestas.

En forma general los objetivos son los fines, a los que se dirige toda actividad. Representan no sólo el punto final de la planeación, sino el fin hacia el cual apuntan la organización, integración, dirección y evaluación, como funciones del proceso de dirección en una organización. De acuerdo al tipo de organización, así será la forma en que se elaboren y planteen sus objetivos de trabajo.

Es necesario tener presente que la complejidad de la administración universitaria, presenta determinadas particularidades lo cual requiere de la aplicación de respuestas concretas a sus necesidades y exigencias, las cuales no se pueden encontrar todas en los cánones elaborados para la administración de empresas. Extrapolar métodos de planificación sin un adecuado estudio, investigación y análisis del contexto, pudieran en vez de mejorar el proceso formativo en las universidades convertirse en un freno a su mejora.

Dentro de los supuestos bajo los que se realiza la planificación universitaria tenemos: epistemológico, axiológico, futurológico y teleológico. Este último se refiere a que la planeación está condicionada por fines y objetivos determinados (Díaz, 1994). En el caso de la Educación Superior Cubana, constituyen el elemento esencial del proceso de planificación estratégica que se desarrolla en las universidades.

En el MES desde principios de la década del setenta se ha comprendido en toda su magnitud la importancia de los objetivos como componente o categoría principal del proceso docente educativo, desarrollando en todos sus niveles el método de Administración Participativa por Objetivos (APO).

Entre las características de este método, que fundamentalmente se han aplicado en el contexto de su implementación, se encuentran:

- Fijar de forma clara y precisa objetivos para el trabajo a realizar por la organización.
- Proponer un plan de acción que indique cómo han de lograrse esos objetivos.
- Permitir a los miembros de la organización que apliquen ese plan de acción.
- Evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos.
- Practicar medidas correctoras en caso necesario.
- Fijar nuevos objetivos para el futuro.

La APO exige también que los miembros participen en el proceso de fijación de los objetivos, así como en la preparación del plan de acción. La organización o el directivo que fija los objetivos sin consultar a los implicados en su ejecución, difícilmente obtendrá elevados compromisos por parte de éstos. Otro requisito para el éxito de este tipo de administración, es que los objetivos y el plan de acción sirvan como base para debates regulares entre directivos y miembros de los colectivos que lo aplican sobre los resultados que se van obteniendo. Estos intercambios de ideas regulares ofrecen a ambos la oportunidad de discutir sobre el desarrollo y modificar los objetivos cuando sea necesario.

Muchas organizaciones han adoptado programas de APO. La mayoría de ellos empezaron como procedimientos de evaluación de la actuación administrativa; sin embargo, muchos han avanzado hacia un enfoque más amplio que incluye planeación a largo plazo, un sistema de control, un medio para ofrecer retroalimentación sobre el desempeño, y una base para incorporar los objetivos de los participantes individuales a los objetivos de la organización.

La concepción de la evaluación por objetivos ha ido cediendo terreno a otra basada en la visión de que la evaluación será una guía para la toma de decisiones, según Stufflebeam (1988). Esto supone un progreso sobre la definición de evaluación por objetivos porque asegura la evaluación de un programa desde un principio hasta el fin con un rango amplio de variables, sin embargo la evaluación de la comunicación y la recogida de información puede asfixiar el propio proceso de evaluación.

La evaluación en función de la toma de decisiones y la responsabilidad que se ejerce es aplicable a todas las áreas y niveles de las instituciones educativas y juega un papel importante en la definición de los clientes y las audiencias para la evaluación.

Somos del criterio que sobre la base de una sólida planificación por objetivos, partiendo de un enfoque organizacional de la administración participativa por objetivos, se puede estructurar un sistema de evaluación por objetivos, que pueda orientar sistemáticamente la toma de decisiones, fundamentalmente en los núcleos operativos de las instituciones educativas, en el caso de la educación superior cubana, los colectivos de curso.

La APO sugiere una mejora en las comunicaciones, eleva el rendimiento mutuo, mejora la planeación, crea actitudes positivas hacia el sistema de evaluación, ayuda a utilizar la capacidad de los administradores y promueve la innovación. Sobre este sistema también se estructura el trabajo del colectivo de curso.

3.1.3 LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

En los últimos años, la Universidad de Cienfuegos ha enfrentado un proceso de planeación estratégica que le ha permitido definir su misión y visión, así como su estrategia maestra de trabajo y a partir de ésta, sus direcciones estratégicas principales con sus respectivos objetivos y criterios de medida.

La misión de la UCF plantea:

> *"Formar profesionales de alto nivel político, científico – técnico y cultural, constituir el centro más avanzado en el trabajo de investigación científica y en la superación de los profesionales y dirigentes del territorio, accionando en su transformación".* (UCF, 2001:2)

Las palabras iniciales de la misión resumen cual es el perfil del profesional que deseamos formar en nuestra institución.

Debemos clarificar de forma colegiada tanto los conocimientos que debe poseer como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para adaptarse a un mundo social y laboral en constante proceso de cambio (De Miguel, 1999). Señala este mismo autor que la fragmentación de los planes de estudio hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de "su asignatura" pero nadie es responsable del resto de las cuestiones que también son necesarias; es decir, de todo lo que incide en la formación global de los estudiantes.

A nuestro criterio, ésto que se reclama, en la Educación Superior Cubana está bien definido y parte de este trabajo debe ejecutarlo el colectivo de curso, éste se constituye en uno de los pilares fundamentales con que cuenta la UCF para cumplir su misión, en lo que respecta a la formación integral de sus estudiantes.

La universidad cuenta con diez Direcciones Estratégicas, entre las que se encuentran: Formación del Profesional, Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos, Ciencia y Técnica, Educación de Postgrado, Relaciones Internacionales, Aseguramiento Material y Financiero, Preparación y Superación de Directivos, Informatización, Extensión Universitaria y Defensa y Protección. La Dirección Estratégica Maestra Principal de la universidad es la labor educativa y política ideológica con los estudiantes, que se manifiesta en las demás, fundamentalmente en la formación del profesional, extensión universitaria y preparación de los recursos humanos. Todas estas estrategias se conforman en el Enfoque Integral para la Labor Educativa y Política Ideológica con los Estudiantes que se elabora por cada facultad y titulación.

En general se distinguen varios niveles de planeación en la universidad. Un primer nivel al que le corresponde la planeación de los objetivos y direcciones estratégicas institucionales cuya responsabilidad recae en el máximo órgano de dirección de la universidad, su Consejo de Dirección. Al nivel táctico le corresponde planificar y programar los procesos operativos y es ejecutado por las vicerrectorías y las facultades. Por último un tercer nivel operativo es el encargado de ejecutar las acciones y tareas, esta responsabilidad recae en los departamentos y muy específicamente en el área académica en los colectivos de curso.

Esta clasificación corresponde al esquema más tradicional de los niveles de decisión que los enmarca en tres grupos basados en sus funciones dentro del sistema sean estas estratégicas, tácticas u operativas (cuadro n^{o} 2). Se identifica con la clasificación del modelo de Kast y Rosenzweig (1985), quien define tres subsistemas en función de los objetivos que debe desarrollar una organización, el subsistema estratégico, el coordinativo y el operativo.

NIVEL I	Consejo de Dirección	**ESTRATÉGICO**
NIVEL II	Vicerrectorías Direcciones Facultades	**TÁCTICO**
NIVEL III	Titulaciones Departamentos Curso	**OPERATIVO**

Cuadro N^{o} 2: Niveles de la estructura de la UCF que participan en la planificación estratégica de acuerdo a la toma de decisiones.

La Universidad de Cienfuegos centra su experiencia en la elaboración de una planeación estratégica como un proceso de aprendizaje organizacional, donde se reflexiona y actúa sobre la formación de un profesional que responda a las exigencias actuales. Para ello ha sido necesario analizar cómo lograr la formación de habilidades profesionales y de valores personales que permitan la realización total del futuro profesional, en los que se combinen armónicamente la comprensión de las culturas tecnológicas más modernas, habilidades para el diálogo y trabajo en equipo, dominio de idiomas, concepciones claras sobre los problemas sistémicos y tendencias del entorno, así como, cultura general y patrones cívicos y morales superiores (Quiñones, 1999).

Todo esto, a través del aprendizaje en equipos de trabajo permitió preparar, motivar, comprometer, estimular el pensamiento conjunto, el diálogo así como determinados patrones de interacción, en el grupo de directivos, profesores y estudiantes.

Según las diferentes configuraciones establecidas por Mintzberg (1989) sobre la estructura organizacional universitaria, la Universidad de Cienfuegos tiene puntos de contacto con las configuraciones burocrática profesional y mecánica, orgánica y matricial, las cuales inciden en su proceso de planificación estratégica.

Caracterizan a la Universidad de Cienfuegos su misión y valores compartidos, en los que se pone de manifiesto su proyección hacia el futuro.

MISIÓN.

Formar profesionales integrales comprometidos con la ideología de la revolución cubana. Participar de forma protagónica en la transformación y desarrollo de la provincia y del país a través de la introducción y generalización de los resultados de la Ciencia y la Técnica, de la Extensión Universitaria y de la Superación y desarrollo de los profesionales y dirigentes.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS VALORAS COMPARTIDOS.

1. **Responsabilidad con resultados orientados al desarrollo de la sociedad.**
   - Se manifiesta el cumplimiento con calidad y en tiempo de las tareas encomendadas.
   - El colectivo se caracteriza por ser disciplinado y exigente.
   - El individuo sirve de ejemplo para los que le rodean.

2. **Excelencia y profesional.**
   - Existe reconocimiento a la calidad del servicio que brinda con esmero, que lo hace competitivo.
   - Se destaca una clara orientación al cliente.
   - La organización se encuentra en mejoramiento continuo, expresado en un espíritu de superación constante y en un conocimiento actualizado de la realidad.

3. **Valentía y decisión para triunfar.**
   - Los equipos de Dirección asumen decisiones oportunas y audaces que implican riesgos, sobre la base del principio de cambio permanente.
   - La crítica y autocrítica son ejercicios cotidianos en la Organización.

4. **Orden y disciplina universitaria.**
   - Los grupos actúan sobre normas de convivencia escritas y no escritas establecidas sobre la base del cuidado de la propiedad social, la Educación formal, así como la limpieza y embellecimiento de todas sus instalaciones.

5. **Lealtad a los valores de la organización.**
   - Los individuos y los grupos desarrollan altos niveles de identificación y sentido de pertenencia, en defensa de los valores de la organización basados en un clima de compromiso, confianza mutua e incondicionalidad.

6. **Unidad y sentido.**
   - Se manifiesta una alta cohesión entre los factores del centro con el apoyo mayoritario del claustro, los trabajadores y los estudiantes.
   - Se desarrolla una dirección colegiada y participativa.
   - Existe dedicación absoluta a los objetivos de la organización, caracterizada por el conocimiento y dominio de los mismos, de la historia de la UCF, de sus propios valores que hacen a cada miembro un defensor de la misma, los cuales sienten como suyos los triunfos y reveses del centro.

7. **Compromiso con la obra de la revolución**.
   - Distingue al colectivo su espíritu revolucionario con una alta disposición a enfrentar las tareas asignadas por la revolución en cualquier frente.
   - Cada miembro de la organización reconoce en su puesto el aporte de la obra de la revolución y lucha incansablemente por el perfeccionamiento de la misma.

8. Integralidad.

- Cada miembro de la organización posee las cualidades revolucionarias, morales, éticas, humanas, profesionales y de honestidad y sinceridad que lo caracteriza como un ejemplo en la sociedad.

9. Orientación al futuro

- Los miembros de la organización poseen confianza absoluta en los principios que sustentan nuestra ideología siendo conocida y compartida; todos los esfuerzos se dedican a materializar la visión de la Universidad.
- El colectivo asimila y profundiza en los avances de la Ciencia y la Tecnología que le facilita el perfeccionamiento continuo de su trabajo.

Dentro del análisis DAFO, en la universidad encontramos las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que le permiten a la universidad conocer con exactitud cuáles son sus propias posibilidades con el fin de reorientar sus objetivos y estrategias, de forma muy específica expondremos algunas de estas características que han servido de punto de partida para el trabajo que presentamos en esta tesis:

FORTALEZAS.

- Preparación del claustro de profesores y su experiencia en el trabajo docente metodológico.
- Más del 95% del claustro trabaja a tiempo completo en la universidad.
- La existencia de niveles en la estructura académica para organizar el trabajo interdisciplinario

OPORTUNIDADES.

- El proceso de descentralización en la dirección del proceso docente educativo.
- La apertura de nuevas titulaciones en la universidad.
- El vínculo con el sector de la producción y los servicios.

DEBILIDADES.

- Deficiente sistema de información y coordinación horizontal y vertical.
- El trabajo metodológico para la labor educativa a través de la instrucción es insuficiente así como el sistema de control del proceso docente educativo en todos sus niveles estructurales.
- Insuficiente disponibilidad de recursos humanos para enfrentar la docencia en algunas titulaciones.
- Insuficiente infraestructura académica e indicadores de plantilla sobredimensionados.

AMENAZAS.

- Poca flexibilidad en la pirámide de categorías docentes.
- Indicadores altos de relación alumno – profesor como punto de partida para la incorporación de profesores al claustro.

Se ha comprobado que la concertación de los objetivos entre departamentos, titulaciones, disciplinas y colectivos de curso no incrementan, todo lo necesario, la dirección participativa en el establecimiento de los mismos como debiera ocurrir en la práctica. Entre las causas, que en la UCF están influyendo en ello, encontramos:

- Los directores de departamentos y coordinadores de titulación no tienen un intercambio sistemático en la elaboración y en el trabajo con los objetivos del curso. En los departamentos - titulación se logra esta integración pero a base de un gran esfuerzo del colectivo profesoral.

- No existe una participación activa de los coordinadores de titulación en el establecimiento y discusión del plan de trabajo individual que hace el director de departamento a los coordinadores de colectivos de curso.

- A algunos de los directivos les resulta difícil generar y revisar los objetivos, las acciones y sus criterios de medidas, pues necesitan disponer de tiempo para ello, prefiriendo los métodos más tradicionales orientados a la tarea, esto lo corrobora los resultados de las encuestas aplicadas a los diferentes niveles de la estructura de dirección en las facultades.

- El factor tiempo, tan necesario para la APO conspira en la actualidad contra la eficiencia de este estilo de dirección. Los coordinadores de colectivos de curso declaran en su mayoría que le dedican entre un 10 - 20 % del fondo de tiempo a la labor de dirección del colectivo y los que le planifican el trabajo consideran que deben dedicarles entre un 10 - 30 % (Quiñones, 1998).

- Los coordinadores de colectivos no participan en la elaboración del plan de trabajo individual de los profesores del curso, a los que deben coordinar durante un curso académico, luego, ¿cómo logra el coordinador incluir las tareas y lograr su cumplimiento si ya el profesor llega al colectivo con su plan elaborado?

- Existe poco dominio, por parte de los coordinadores de colectivos del método de administración por objetivos de cómo instrumentarla en la práctica, teniendo

en cuenta que esta tecnología no da tanta importancia a juzgar a los subordinados sino a como ayudarlos, pero además requiere cierto grado de habilidad de los directivos en las relaciones personales.

- Hay también evidencias claras de desconocimiento de los objetivos fundamentales de trabajo por parte de algunos miembros de los colectivos y también falta de interiorización y compromiso lo que incide directamente en el cumplimiento de los objetivos del curso.

- El planteamiento de objetivos requiere de una comparación de la situación actual del trabajo de los colectivos, con las exigencias y tendencias de las distintas direcciones estratégicas definidas en la universidad y facultades. La definición de los objetivos brinda una orientación básica para cualquier decisión, en cualquier nivel de la institución.

Por la cantidad de acciones que influyen en la formación del profesional, los métodos empleados durante la concertación de los objetivos colectivos e individuales en los diferentes niveles, son muy importantes, más aún en el colectivo de curso, el cual para elaborar sus objetivos recibe la influencia de varios elementos de la estructura de dirección académica. En primer lugar de los departamentos docentes, en segundo lugar de las titulaciones, facultades, disciplinas y asignaturas que inciden directamente en el curso.

Debe observarse que una parte de las causas señaladas anteriormente se relacionan con la coordinación que deben hacer los profesores que actúan sobre un mismo curso de una titulación y el rol del profesor que está al frente del colectivo.

En este sentido, y como parte de los resultados parciales que se obtenían en esta investigación, se incluyó en la planificación del curso escolar 2000 – 2001 un grupo de prioridades en el trabajo metodológico vinculadas con la coordinación interdisciplinar de curso (Anexos VI y VII) y que forman parte de la Dirección Estratégica “Formación del Profesional” de la UCF.

3.2 LAS TITULACIONES Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

La elaboración del diseño curricular, en las titulaciones que se imparten en las universidades estatales, siguen generalmente una normativa en la que se coordinan las exigencias a nivel gubernamental con la orientación científica y social dominante en cada universidad (De Miguel, 1994).

En el caso de Cuba, todas las instituciones de educación superior son estatales y el colectivo que elabora el Plan de Estudio a nivel nacional, a partir de los problemas y las exigencias sociales precisa el objeto del egresado, los objetivos generales educativos y las capacidades que le permiten resolver los mencionados problemas, consecuentemente con ello los conocimientos y habilidades más generales que debe poseer, escogiendo aquellas ciencias o ramas del saber cuya lógica interna posibilita al estudiante formar los modos de actuación profesional.

Por tal motivo en la planificación estratégica de las titulaciones influyen fundamentalmente dos niveles, un primer nivel que se corresponde con el plan de estudio y que se realiza a nivel nacional y un segundo nivel que responde a las estrategias de la universidad donde se imparten. El reto está en combinar armónicamente ambos niveles, aspecto en el que inciden factores que lo favorecen y otros que lo obstaculizan.

Dentro de los factores que lo favorecen, encontramos:

1. La descentralización y flexibilidad otorgada a las universidades en la dirección del proceso docente educativo, lo que facilita y permite la toma de decisiones hasta el nivel de asignaturas dentro del plan de estudio.

2. El proceso mediante el que se colegian las estrategias del MES con las de cada una de las universidades, en la que participan los principales implicados en la dirección de la institución, los profesores y los estudiantes.

3. La participación de los directivos de la titulación en el proceso de planificación estratégica de la universidad.

Dentro de los factores que lo obstaculizan, encontramos:

1. La cantidad de niveles que influyen en la titulación y por consiguiente en su proceso de planificación estratégica, estos son: la universidad, las facultades, los departamentos docentes y los colectivos de disciplinas, todo esto sin contar los niveles del staff de apoyo y la tecnoestructura, nos referimos a las vicerrectorías, las direcciones, las organizaciones políticas y de masas, etc.

2. El no estar definidas las relaciones de coordinación horizontal y vertical entre los diferentes niveles de la estructura académica, así como las funciones de los colectivos de curso.

3. El propio diseño del plan de estudio, que al ser tan general no puede tener en cuenta las características de cada institución y resulta a veces demasiado exigente, por lo que obliga a buscar estrategias alternativas para poder lograr los objetivos que se propone, proceso que hace más compleja la planificación de la titulación.

4. El conocimiento y la preparación, que tienen los directivos académicos de los niveles que participan, sobre los métodos y forma en que se desarrolla la planificación estratégica, así como en la elaboración de los objetivos, estrategias y acciones que la componen.

Hay un factor que paradójicamente facilita, pero a su vez enmarca un tanto el proceso de planificación estratégica de las universidades cubanas, nos referimos a la definición de indicadores por el MES y establecer el ranking de las universidades a partir de los mismos. Los indicadores señalan los problemas y constituyen, de alguna manera, el punto de partida de la planificación ayudando a emitir juicios, sin embargo a veces no reflejan la productividad y calidad de un programa en toda su totalidad (De Miguel, 1990; Dochy, 1990; Kells, 1990; Sizer, 1990).

Los autores antes señalados y otros muchos han abordado de una u otra forma las ventajas y desventajas de los indicadores, con los que concordamos en sus posiciones. Específicamente en las instituciones de educación superior de Cuba, la utilización de los indicadores en la planificación estratégica es relativamente nueva y los principales problemas están en la propia concepción de los mismos y en la forma en que se evalúan, sin descontar que muchas veces, en esta evaluación no se compara a la institución o a la titulación con los avances experimentados por ella misma, sino con otras instituciones en las que hay una mayor tradición e historia y que por consiguiente siempre sus indicadores serán más altos.

No obstante, en algunas direcciones estratégicas ya se aprecian algunos cambios en esta concepción, con lo que se tiende a evaluar realmente el rendimiento experimentado por una universidad o los niveles de la estructura que se estén analizando, sea una facultad, titulación, departamento, etc.

3.2.1 LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA TITULACIÓN

Es a partir de estos elementos del diseño curricular que cada institución puede adaptar el perfil académico y profesional de cada titulación a las condiciones con que cuenta en el plano académico, científico y de los recursos, además de tener presente las necesidades sociales reclamadas por el entorno donde está ubicada. Este

constituye uno de los primeros pasos de la planificación estratégica que realizan las instituciones.

Para De Miguel (1994) la primera tarea de toda revisión centrada sobre un Plan de Estudios es comprobar si la titulación que es objeto de evaluación se encuentra como un objetivo prioritario dentro de la planificación estratégica de la institución. Creo lógica esta preocupación porque a veces, dentro de las diferentes misiones que asumen la institución y sus funciones sustantivas, se relega a un segundo plano dentro de sus estrategias aquellas vinculadas con la enseñanza de pregrado y que incluye las titulaciones que imparte.

Las titulaciones en Cuba están priorizadas en las universidades por lo que existe una correspondencia biunívoca entre las estrategias universitarias y las estrategias de las titulaciones, aunque no siempre están elaboradas las condiciones para que dicho proceso satisfaga todas las expectativas de las mismas. Los problemas que con más frecuencias se presentan se refieren a la estructura académica, el profesorado, los recursos materiales y financieros, así como el entorno cambiante de estos tiempos y hasta la propia concepción del Plan de Estudios; todas éstas son variables que inciden en la eficiencia y efectividad de la coordinación de las estrategias que se elaboran a nivel de MES con las estrategias creadas por las universidades y entre éstas y sus titulaciones.

Desde hace varios años se ha venido propiciando un espacio dentro del proceso de planificación estratégica en las universidades cubanas para colegiar sus objetivos, estrategias, planes de acción, grado de consecución y criterios de medida en cada una de las direcciones estratégicas con las de sus diferentes niveles estructurales, en un proceso de “arriba – abajo” y “abajo – arriba” en el que se involucran los directivos, profesores, estudiantes y trabajadores; y donde las titulaciones constituyen dentro de las facultades un factor clave en dicho proceso.

La planificación universitaria no necesita ser exhaustiva, como señala Quinn (1980), una de las dimensiones que contempla una estrategia es la jerarquía estratégica, mediante la cual se debe dejar espacio para que a otros niveles (especialmente a nivel de facultades) se formulen estrategias derivadas, lo más integrales que sea posible pero congruentes con el nivel de descentralización que se busca y diseñadas para apoyarse entre si y con la estrategia global.

Las estrategias universitarias tienen un primer nivel de análisis sobre las facultades y posteriormente en sus titulaciones y departamentos docentes, constituyendo estos últimos los núcleos operativos para la ejecución de la planificación estratégica institucional.

Entre estos departamentos, sin restarle importancia a los restantes, juegan un rol fundamental aquellos que centran una titulación, sin embargo aún estos departamentos no se apoyan todo lo que deberían en el Colectivo de la Titulación para el proceso de planificación estratégica de la misma y una de las consecuencias más inmediatas es las pocas estrategias de trabajo interdisciplinario y la coordinación interdisciplinar en cada uno de sus cursos.

Es que, en nuestro criterio, cada nivel académico se convierte en una organización con personalidad propia, que adopta, concreta e impulsa las líneas estratégicas generales de la universidad. Esta iniciativa permite a las titulaciones definir con más concreción los objetivos académicos que quiere alcanzar, priorizar la toma de decisiones, optimizar la gestión de los recursos y trabajar en los proyectos futuros. Asimismo permite articular la relación entre sus cursos y las estrategias universitarias sobre la base de los compromisos conjuntos de objetivos a conseguir en la formación de los futuros profesionales.

Hemos apreciado que ha sido característica de las estrategias universitarias constituirse alrededor de unos pocos conceptos motrices que le den cohesión, balance y enfoque, y que deben recibir atención prioritaria en casi todas las áreas de la universidad, incluyendo sus titulaciones, a ésto Quinn (1980) denomina ideas – fuerza en las estrategias que lleva a vías de efecto una institución, otros autores lo denominan factores claves de éxito o áreas de resultados claves, en los cuales la institución puede concentrar todos sus esfuerzos y recursos para potenciar su cumplimiento. Dentro de estos conceptos motrices pudieran estar, vinculados con las titulaciones, los siguientes:

- Los fines y objetivos de la titulación en relación con el modelo del profesional que se desea formar en la universidad.

- La adaptación de los objetivos de la titulación a los fines y recursos de la universidad y a las necesidades y prioridades del entorno en que se desarrolla.

- La integración vertical y horizontal de la titulación, en la que se involucran las estrategias generales y especiales a utilizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje en relación con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y valores; y que se logra a través del trabajo sistémico de las disciplinas y de la coordinación interdisciplinar de cada curso de la titulación.

- La integración de los componentes organizacionales del proceso docente: el componente académico, el componente laboral y el componente investigativo.

- Los recursos humanos (profesores y estudiantes), así como los recursos materiales (financieros, tecnológicos, bibliográficos, etc.) necesarios para la ejecución y desarrollo de la titulación.

- El sistema de evaluación y seguimiento.

Estos conceptos motrices se manifiestan en la titulación a través del plan de estudios, el trabajo metodológico y la estrategia maestra principal de la titulación. Esta última, en la Educación Superior Cubana, constituye el trabajo educativo y político - ideológico con los estudiantes, que se organiza a través del proyecto educativo de la titulación y sus respectivos proyectos educativos de curso y a través de la propia ejecución del currículo.

Un plan de estudios constituye la referencia inmediata a partir de la cual se definen las enseñanzas correspondientes a cada titulación (De Miguel, 1994). Por tal motivo constituyen referencias para los procesos de planificación estratégica que realizan las instituciones de educación superior, unas porque tienen la potestad de elaborarlos íntegramente y otras porque adoptan los elaborados por las comisiones nacionales.

El plan de estudios en la Educación Superior Cubana es el documento estatal de carácter obligatorio que planifica y organiza la titulación. Está dirigido a cumplir las exigencias que la sociedad ha establecido en la formación del egresado y contiene las características más generales de su desarrollo. Este documento contiene los siguientes aspectos:

A. Fundamentación de la titulación o proceso educativo: Breve reseña histórica del desarrollo de esta enseñanza, los problemas a que se va a enfrentar el egresado, el objeto del egresado y su trabajo, su modo de actuación, sus campos de acción y las esferas de actuación.

B. Plan del proceso docente: Contiene las disciplinas, o asignaturas, el tiempo de que disponen y su distribución por forma de enseñanza para los tres componentes organizacionales del proceso, el académico, el laboral y el investigativo; los exámenes finales, los trabajos de curso y las formas de conclusión de los estudios del egresado.

C. Modelo del Egresado: Constituido por el sistema de objetivos generales educativos y desarrolladores. Estos objetivos, independientemente de que se redactan de manera diferente para cada uno, siempre deben dejar explícitos su vinculación con el tipo de profesional que se va a formar.

Los objetivos educativos deben concretar en la titulación, los objetivos generales definidos para sus egresados, según los contenidos propios de dicha formación.

D. Objetivos por cursos de la titulación: Son los objetivos que de forma integrada se deben lograr por la acción conjunta de las asignaturas de la titulación en cada uno de sus cursos.

Los Colectivos Nacionales de las Titulaciones, que elaboran el plan de estudios, pueden determinar: la inclusión de una caracterización del contenido general del plan, la valoración del papel de los niveles, las ideas rectoras de la estructuración de las disciplinas, cuál es el papel de las asignaturas integradoras por curso y todos aquellos aspectos que puedan contribuir a la mejor aplicación del plan de estudios.

Con este fin, se pueden incluir indicaciones metodológicas y de organización que destaquen los métodos más generales, los medios más significativos y las formas organizativas que desempeñan el papel más importante en cada titulación.

Por esta razón coincidimos con De Miguel (1994) al señalar que la elaboración de un plan no se puede limitar a un simple repertorio de materias, asignaturas y créditos, al contrario debe entenderse como un diseño del currículo y de la acción docente que recibirán los alumnos que sigan las enseñanzas correspondientes a una titulación en una universidad determinada con respecto a unas necesidades sociales concretas. De ahí que cuando se vaya a revisar un plan de estudios se deben utilizar criterios relativos tanto a su estructura curricular como al proyecto educativo.

Cualquiera que sean las características de la planificación estratégica de una universidad, una parte importante de éstas estarán dirigidas a sus titulaciones y dentro de ellas a la coordinación que se produce en sus procesos y entre sus procesos. En un breve recorrido por algunas universidades, observamos como se refleja este aspecto en sus respectivos planes:

En el Plan Estratégico de la Universidad Pública de Navarra[1] aparece como estrategia: **alcanzar una formación interdisciplinar del estudiante** y entre sus acciones, el desarrollo de un Programa Transversal de Humanidades y Tecnología. De igual forma en la coordinación de la docencia, en esta misma universidad, queda

explícita la introducción de instrumentos de mejoras en las titulaciones, entre ellos encontramos uno que hace referencia a lo que hemos venido planteando en este trabajo, con respecto a la coordinación interdisciplinar de curso: Diseñar procedimientos para mejorar la coordinación horizontal y vertical entre asignaturas y contenidos de una misma titulación.

Como parte de esta estrategia, la Universidad Pública de Navarra se propone realizar las siguientes acciones:

- Consolidar la figura del responsable de titulación.
- Evolucionar desde una visión individualista de las asignaturas hacia una perspectiva conjunta y finalista de la titulación.
- Establecimiento de un sistema de tutores.
- Coordinación de la programación docente por curso.

En el Proceso de Planificación Estratégica de la Universidad de Zaragoza[2] una de las debilidades detectadas es la descoordinación, específicamente en la planificación, materias, etc. y se considera como oportunidad, la posibilidad y demanda de la interdisciplinariedad. Por tal motivo en el reto estratégico de esta institución aparece un nuevo Proyecto Educativo entre cuyos objetivos se encuentra:

- Elaborar a través de la incentivación de la labor docente un plan de mejora de la calidad docente que incluya, entre otros factores, la interdisciplinariedad y la evaluación.
- Pronunciarse por el establecimiento de la figura del coordinador de curso.
- Mejorar la estructura de los planes de estudio determinando el perfil formativo.
- Fomentar líneas paralelas de interconexión.

[1] Sólo hemos extraído del Plan Estratégico de la Universidad Pública de Navarra, aquellos elementos muy puntuales que reflejan cierta relación con el tema central que abordamos en este trabajo. http://www.unavarra.es/conocer/plan_estrategico1.htm#11

[2] En el análisis DAFO la debilidad de la descoordinación en las materias, alcanzó la máxima calificación otorgada (5), lo que demuestra que es uno de los problemas que en el área académica se manifiestan. De ahí las acciones comprendidas en El Plan Estratégico. Segunda Parte. Universidad de Zaragoza. Mayo 2001. http://www.unizar.es

En el documento Dirección estratégica y Calidad en la Universitat Politécnica de Catalunya 1998 – 2002, entre sus nueve grandes objetivos, aparecen aspectos vinculados con el estímulo a la capacidad de trabajo en equipo y el fomento de los enfoques pluridisciplinarios para implementar nuevas líneas de aprendizaje y de investigación. Además en el Marc General Per Al Disseny, Seguiment i Revisió de Plans D' Estudi i Programes. Document a Consultes, Disembre 2001. Agéncia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, se plantea que se han de establecer los mecanismos de coordinación y gestión del plan de estudio, haciéndo énfasis en la coordinación del proceso de enseñanza – aprendizaje y en la evaluación.

3.2.2 LOS OBJETIVOS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO

De Miguel (1999) señala que, una condición previa para determinar la calidad de las prestaciones universitarias es determinar con claridad los objetivos que se desean alcanzar, y matizar cada uno de estos objetivos a través de una serie de requisitos o especificaciones precisas que nos permitan estimar en cada caso los nuevos aprendizajes de los estudiantes.

Sobre esta base es importante aproximarnos al concepto de objetivo, para después poder elaborarlos con claridad y coherencia, que sean alcanzables y a su vez retadores, posibles de evaluar y que puedan guiar el curso de acción hacia las metas propuestas.

Los objetivos son el modelo pedagógico del encargo social (Álvarez, 1999), el objetivo es lo que queremos lograr en los estudiantes, son los propósitos y las aspiraciones que queremos alcanzar para cada alumno.

El objetivo como uno de los componentes del proceso docente educativo, sólo existe en interrelación con los demás componentes del proceso. Esta dinámica que envuelve a objetivo, contenido, método, forma de enseñanza, etc., en ocasiones hace que los profesores no partan de los objetivos para la planificación de las actividades docentes, sino que, generalmente supediten éstos a los contenidos.

Esto mismo puede ocurrir a otros niveles, como la asignatura y el curso, donde no se parta del modelo de la disciplina o del modelo del profesional, para desarrollar el proceso de planificación de los objetivos. Creemos que esto afecta a la formación integral de nuestros estudiantes y la calidad del proceso docente educativo.

Es necesario, para que esto no ocurra, tener claras las cualidades fundamentales que tienen los objetivos, lo cual según Álvarez (1999) nos permitiría una mejor

concepción, elaboración y ejecución de los mismos a la hora de diseñar el proceso docente en cada uno de sus niveles estructurales. Dichas cualidades son:

- El objetivo manifiesta las exigencias que la sociedad le plantea a la educación y, por ende, a la nueva generación.
- Al objetivo le corresponde la función de orientar el proceso docente con vista a la transformación de los estudiantes hasta lograr la imagen del hombre que se aspira.
- La determinación y realización de los objetivos de forma planificada y a todos los niveles es una condición esencial para que la enseñanza tenga éxito.
- De los objetivos se infieren el resto de los componentes del proceso docente, pero a su vez, todos ellos se interrelacionan mutuamente influyendo sobre los objetivos.

Estas cualidades no siempre se tienen en cuenta por los colectivos de curso a la hora de ejecutar un proceso tan importante como adaptar los objetivos de la titulación al curso como parte del proceso de planificación estratégica de la titulación.

En este proceso se acercan a su nivel de ejecución, las aspiraciones que la sociedad le exige a la universidad en la formación de sus futuros profesionales, de ahí su fundamento social; pero al acercarlo a su nivel de ejecución, el colectivo de curso, aparece el rol que individualmente y como colectivo juegan los profesores en la planificación y desarrollo de los mismos a través de sus clases.

Lo social como esencia y lo individual como fenómeno se manifiesta tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, de lo que surge su contradicción fundamental manifiesta entre las exigencias que la sociedad le plantea a la enseñanza y el nivel alcanzando por los estudiantes en un momento determinado. En el caso del aprendizaje, éste se realiza en función de los objetivos del proceso docente educativo pero cada estudiante que es objeto de la enseñanza se convierte en sujeto de su aprendizaje, esta doble condición encierra la dinámica del aprendizaje.

El trabajo del colectivo y la actividad del profesor se realizan en función de los objetivos que poseen un carácter social, el papel orientador lo tiene el profesor como representante de la sociedad en dicho proceso, planteando los objetivos que se han determinado desde el modelo profesional pero que adquieren una forma individual específica, en cada clase, por lo que dependen del nivel de preparación, compromiso e identificación del profesor universitario con la misión que le asigna la sociedad.

En la medida en que las condiciones objetivas, que se presenten en la aplicación del proceso docente educativo, su valoración por los individuos y lo que la sociedad

aspira a recibir, estén interconectados coherentemente, la formación de los profesionales será más integral y tendrá una mayor calidad.

Resulta interesante y a su vez necesario analizar el grado de trascendencia que tiene el objetivo en función de lo que se aspira a lograr en el estudiante, autores como Álvarez (1999) y Arana (1999) lo agrupan en tres dimensiones: instructiva, desarrolladora y educativa. En este mismo sentido Tiana (1997) plantea que a los estudiantes hay que transmitirles los conocimientos, habilidades y una cultura general, prepararlos para su inserción profesional y formarlos como ciudadanos desarrollando en ellos un conjunto de valores deseados.

Según Álvarez (1999), la dimensión instructiva se refiere a la asimilación por el estudiante de un conocimiento y el dominio de una habilidad, la dimensión desarrolladora orientada a las transformaciones que en las potencialidades del modo de actuación se quiere alcanzar en los alumnos y la dimensión educativa dirigida a las transformaciones a lograr en los sentimientos, las convicciones y otros rasgos de la personalidad de los estudiantes.

Caracterizándolos de forma general, Castañeda (1998) plantea que los objetivos juegan en todos los casos el papel de elementos indicativos para los profesores, con vistas a que estos construyan, de una manera creativa, dinámica y específica dentro de los programas de las asignaturas y sus formas de realización, las vías y los mecanismos para alcanzarlos, corregirlos de manera individual y diferenciada entre sus estudiantes, y evaluarlos convenientemente.

Lo mismo que juegan un papel indicativo para que los profesores trabajen en sus programas de asignaturas, constituyen una guía para que los colectivos de curso, basados en los objetivos que la titulación diseña para cada uno de sus cursos, de manera integral, creativa, dinámica y específica, elaboren los objetivos definitivos del curso.

Por el vínculo que tienen con el trabajo del colectivo de curso y dentro de éste la coordinación interdisciplinar, quisiéramos profundizar en los objetivos instructivos y educativos porque es a partir de ellos que se trazan las estrategias de las asignaturas que se imparten en el curso. Los objetivos desarrolladores están presentes en los instructivos y educativos.

El objetivo instructivo está ligado al contenido que se imparte, por esta razón está relacionado con el sistema de conocimientos y de habilidades que conforman dicho contenido; sin embargo el núcleo del objetivo instructivo es la habilidad a formar en los

estudiantes. Luego partimos de la premisa que es importante para el colectivo tener bien definido el sistema de habilidades a alcanzar en el curso.

Este sistema no constituye una suma de todas las habilidades que deben desarrollar la totalidad de las asignaturas que se imparten en el curso, sino las habilidades que se logran en el estudiante como resultado de la relación e integración del conjunto de las asignaturas en función de la nueva cualidad que se desea desarrollar en los estudiantes.

Los objetivos determinan con precisión los contenidos que deben impartirse en el curso. Estos están compuestos por el sistema de conocimientos, entendido como el conjunto de leyes, fenómenos, conceptos y principios en que se basa la preparación del profesional. Por su parte el sistema de habilidades está asociado a la adquisición de modos de actuación que, basados en el sistema de conocimientos, permitan ir conformando la acción profesional en el curso.

Para elaborar estos objetivos se deberán tener en cuenta los niveles de asimilación de los contenidos (reproductivo, productivo y creativo), la profundidad del mismo (grado de esencia del contenido a asimilar) y la sistematicidad (tarea docente, tema, asignatura, disciplina, curso, titulación) (Álvarez, 1999).

Sería importante también, expresar el grado con que este objetivo, incide en la formación de valores en los estudiantes, ya que no es lo mismo la elaboración de estos objetivos en un primer curso donde el estudiante se enfrenta a asignaturas del ciclo básico, que en un cuarto ó quinto curso de una titulación, donde la mayor parte de las asignaturas pertenecen al ciclo del ejercicio de la profesión.

Todos los aspectos antes mencionados sobre los objetivos se reflejan en los diseños curriculares cubanos, en primer lugar porque se ha adoptado como estrategia del Diseño Curricular la definición clara y precisa de los objetivos, garantizando que sean medibles y logrables en el tiempo previsto a través de acciones concretas, en segundo lugar, se ha aplicado como recurso metodológico el principio de la desagregación de los objetivos, partiendo de los objetivos del modelo del profesional, y adaptando los mismos a los restantes niveles hasta llegar a la clase. Por último la utilización como uno de los mecanismos más efectivos de control y evaluación del proceso de aplicación del diseño curricular, el cumplimiento del Plan de Estudio en primer lugar por el cumplimiento de los objetivos (Castañeda, 1998).

3.2.3 LA INTEGRACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL DE LA TITULACIÓN

Las instituciones de educación superior como todas las organizaciones presentan una estructura vertical y otra horizontal para poder cumplir su misión. De igual modo sucede con el currículum de cada una de las titulaciones que imparte, así encontramos las dimensiones vertical y horizontal del currículo. A estas Posner (2001) las denomina: **secuencia o marco temporal** y lo relaciona con la línea del tiempo en que ocurren los eventos educacionales; y **alcance,** que representa lo que se enseña en relación con un tema o curso particular. Señala este autor:

> "*Es convencional en los currículos colocar una línea de tiempo arbitrariamente en un eje vertical. Entonces el aspecto de organización curricular que describe la correlación o la integración del contenido enseñado en forma simultánea se denomina organización horizontal y el aspecto de la organización curricular que describe el orden secuencial del contenido se denomina organización vertical".* (Posner, 2001:131)

La organización horizontal según Posner incluiría el significado y el valor de los estudios interdisciplinarios; la integración de materias, la coordinación en la programación de los temas en las diferentes materias de manera que se complemente entre si, la necesidad de correquisitos y el valor de proporcionar más coherencia y relevancia personal o social al contenido a través del currículos orientados hacia proyectos o hacia problemas.

Este mismo autor plantea que la organización vertical incluiría la necesidad de prerrequisitos, forma de proporcionar continuidad en el currículo asegurándose de que el contenido se construya sobre el contenido previamente enseñado, comprendería también formas secuénciales de habilidades o de conceptos para el aprendizaje efectivo.

Por su lado y citando a Gursdorf, Ander-Egg (1994:24), desde una perspectiva más general, pero también con una repercusión en el sector educativo, apunta que la transdisciplina:

> *"Designa quizás un hogar de convergencia, una perspectiva de objetivos que reunirá en el horizonte del saber, según una dimensión horizontal o vertical, las intenciones o preocupaciones de las diversas epistemologías".* Ander – Egg (1994:24)

De todos estos planteamientos, se infiere que los aspectos vertical / horizontal del currículo no representa una selección entre dos dimensiones diferentes de organización sino que la mayoría de los currículos manifiestan alguna organización a lo largo de estas dos dimensiones y que en cada una de ellas está presente la coordinación como un elemento fundamental para su instrumentación.

En plena correspondencia con lo antes expuesto, se identifican en los planes de estudios que se aplican en la Educación Superior Cubana, dos tipos de estructuración: Una vertical, sobre la base de las disciplinas y otra horizontal, en cursos o años académicos. Su integración propicia que se resuelva la contradicción que se da en el proceso de formación entre las ciencias y la profesión.

Para Castañeda (1998) el plan de estudios se estructura horizontalmente a través de la definición de los objetivos por ciclos, semestres, años o cursos u otras formas de realización en el tiempo del proceso docente y se estructura verticalmente a través del sistema de disciplinas, asignaturas, temas, y otras actividades de la titulación.

Profundizando en el tema, Horruitiner (2000) apunta que la estructuración vertical del currículo, sobre la base de cada una de sus disciplinas, supone precisar los objetivos a lograr en cada una de ellas. Identificando, en primer lugar, las que se vinculan más directamente con los modos de actuación profesional y la estructuración horizontal, por año académico, supone igualmente identificar los objetivos principales a lograr en ese nivel, para lo cual es necesario evaluar, con un enfoque integrador, la contribución de cada una de las disciplinas que intervienen en dicho curso, de modo tal que el resultado caracterice, como sistema, las nuevas cualidades que han de revelarse en el estudiante como resultado de su proceso de formación.

La realización de las metas interdisciplinarias, apunta Scurati (1977), están muy estrechamente vinculadas con la redacción de los programas y los planes de estudios, no ya desde el criterio tradicional de una lista de asignaturas, sino delineando una serie de grupos horizontales por afinidad estructural.

Lógicamente esta integración horizontal, si así pudiéramos llamar, puede estar definida hasta un determinado nivel en los planes y programas de estudios pero corresponde al colectivo de profesores establecer las estrategias interdisciplinarias acordes al contexto donde se pretendan aplicar.

A nuestro juicio resultan muy importantes las ideas de Scurati en este sentido, ya que en el sistema de Educación Superior Cubano, el curso en una titulación ha pasado de ser el nivel en que se distribuye por período académico las asignaturas, siguiendo un determinado régimen de precedencia y ordenamiento lógico y pedagógico, para

convertirse en un subsistema del proceso docente educativo que estructura un conjunto de asignaturas y actividades, organizadas en sentido horizontal en el tiempo y contempladas en el proyecto educativo del curso y que en su coordinación o integración producen cambios cualitativos en la formación del estudiante.

En los autores antes mencionados está presente, de forma explícita o implícita, un determinado nivel que tiende a integrar verticalmente y horizontalmente el plan de estudios en una titulación. Particularmente consideramos que el curso es la sistematización horizontal del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana, que junto con la integración vertical que forman las disciplinas garantiza la dirección de la formación del egresado. Así se representa en la figura n^{o} 1.

La integración vertical en una titulación universitaria también favorece la mejora continua en el proceso de formación del futuro profesional. Al igual que en otras organizaciones y empresas, se basa en la integración vertical en sus dos variantes, hacia atrás o ascendente y hacia delante o descendente (Hill, 1993) y para lograrla podemos, entre otros factores, apoyarnos en ciertos elementos presentes en el desarrollo del proceso docente:

- El proyecto educativo, su evaluación y análisis por el colectivo de profesores.

- EL Informe Semestral en el cual cada curso realiza un balance de la eficiencia académica del estudiante en las asignaturas que cursó y en el cumplimiento de los objetivos de dicho curso.

- La validación de los componentes académico – laboral - investigativo diseñados para el curso y para cada una de las disciplinas que forman la titulación que la integran verticalmente.

- El análisis de los resultados de las disciplinas en el Colectivo de Titulación concibiéndola como el sistema que garantiza la formación de uno o varios objetos del egresado.

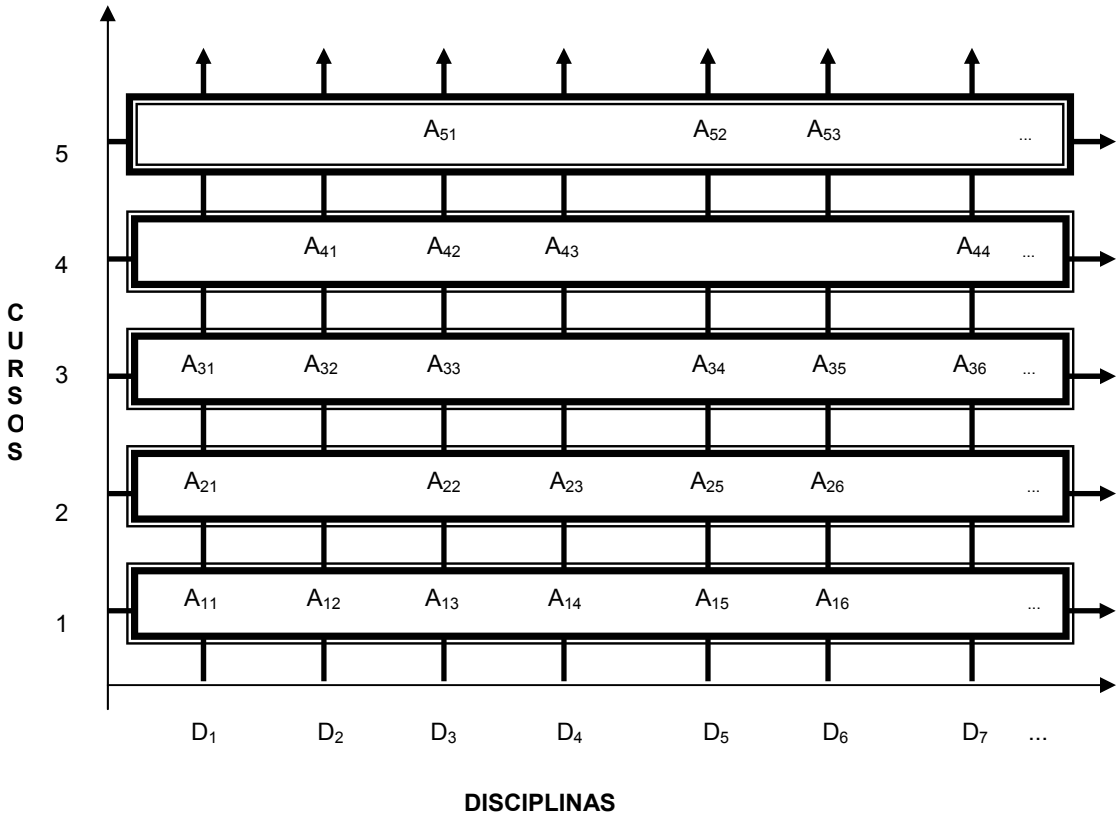


Figura n° 1. Integración horizontal por asignaturas en el curso y vertical por disciplinas de la titulación en la Educación Superior Cubana.

Otro aspecto que analizamos en la integración vertical es la protección de la calidad del producto. En el proceso docente educativo, esta calidad se va integrando a través de los diferentes cursos y en ella intervienen las disciplinas que conforman verticalmente la titulación. Así, la calidad de los estudiantes que se reciben en el segundo curso aprobó un primer curso, por lo que el colectivo de profesores del segundo puede integrar hacia atrás para tener un control de la fuente suministradora. Esta práctica se manifiesta en la evaluación integral del estudiante que debe realizar el colectivo de profesores basándose en los objetivos declarados para el curso y en las acciones del proyecto educativo, en los cuales se refleja el proceso interdisciplinario que se manifiesta tanto en la titulación como en sus cursos.

Las disciplinas garantizan la sistematización vertical del plan de estudios de una titulación, con un criterio lógico, inherente a su condición de ciencia y un criterio pedagógico adecuado a la lógica del aprendizaje. A nuestro criterio ha sido más fuerte

el criterio lógico y está menos trabajado el criterio pedagógico ya que es mucho más complejo buscar las acciones del trabajo metodológico que permitan hacer más eficiente la lógica del aprendizaje y la educación integral del estudiante desde las disciplinas.

La mayoría de los currículos están organizados con bases en principios relacionados, en los que intervienen de manera directa, los estudiantes, los profesores, las asignaturas y el medio. Relacionado con los aspectos planteados anteriormente resultan interesantes los cuatro lugares comunes de Schwab citado por Posner (2001) y que hacen referencia a:

1. El tema de estudio.
2. El aprendizaje y el proceso de aprendizaje.
3. El profesor y el proceso de enseñanza.
4. El medio en el cual tiene lugar la educación.

Estos lugares han tenido papeles protagónicos en los diseños curriculares en función de la propia concepción y criterios que sustentan la teoría curricular aplicada. En algunas opiniones, el tema de estudio ha tenido a ser el lugar común, ésto ha generado lo que se podría llamar la organización de “materias separadas”. El aprendizaje y el proceso de aprendizaje ha sido el lugar común que ha caracterizado los currículos centrados en el alumno. La priorización del profesor y el proceso de enseñanza donde el alumno disminuye su papel como sujeto y objeto de su propio aprendizaje otro lugar común serían.

Resulta difícil a los diseñadores de currículo establecer un ordenamiento sistemático de cursos a nivel macro o de conceptos y a nivel micro de hechos y habilidades y mucho menos tomar los cuatro lugares comunes en consideración al hacerlo. Todo ello no puede estar diseñado, ya que corresponde a los profesores, en colaboración con los estudiantes, a través del trabajo metodológico contextualizar y lograr este ordenamiento y la coordinación sistemática de las asignaturas y las disciplinas para su materialización de forma eficiente en el curso y en la titulación.

El hecho de que el currículo deba encajar en la organización de una institución de educación superior ejerce una determinada influencia en dicha organización y la dirección curricular. En particular la estructura por departamentos docentes aumenta la segmentación del conocimiento, a veces cuanto más fuerte sean los departamentos más fuerte es la segmentación (Posner, 2001:149), sin embargo existen otras áreas dentro de la estructura académica cuyo rol es, en su marco, integrar esta segmentación, a través de departamentos cruzados, equipos de calidad multiniveles que rompan con las barreras de los roles y de estatutos creadores de oportunidades

más integradoras que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes (Bonstingl,1992). En el caso de la Educación Superior Cubana, los colectivos de disciplinas, los colectivos de titulación, los colectivos de curso, etc., son los entes integradores

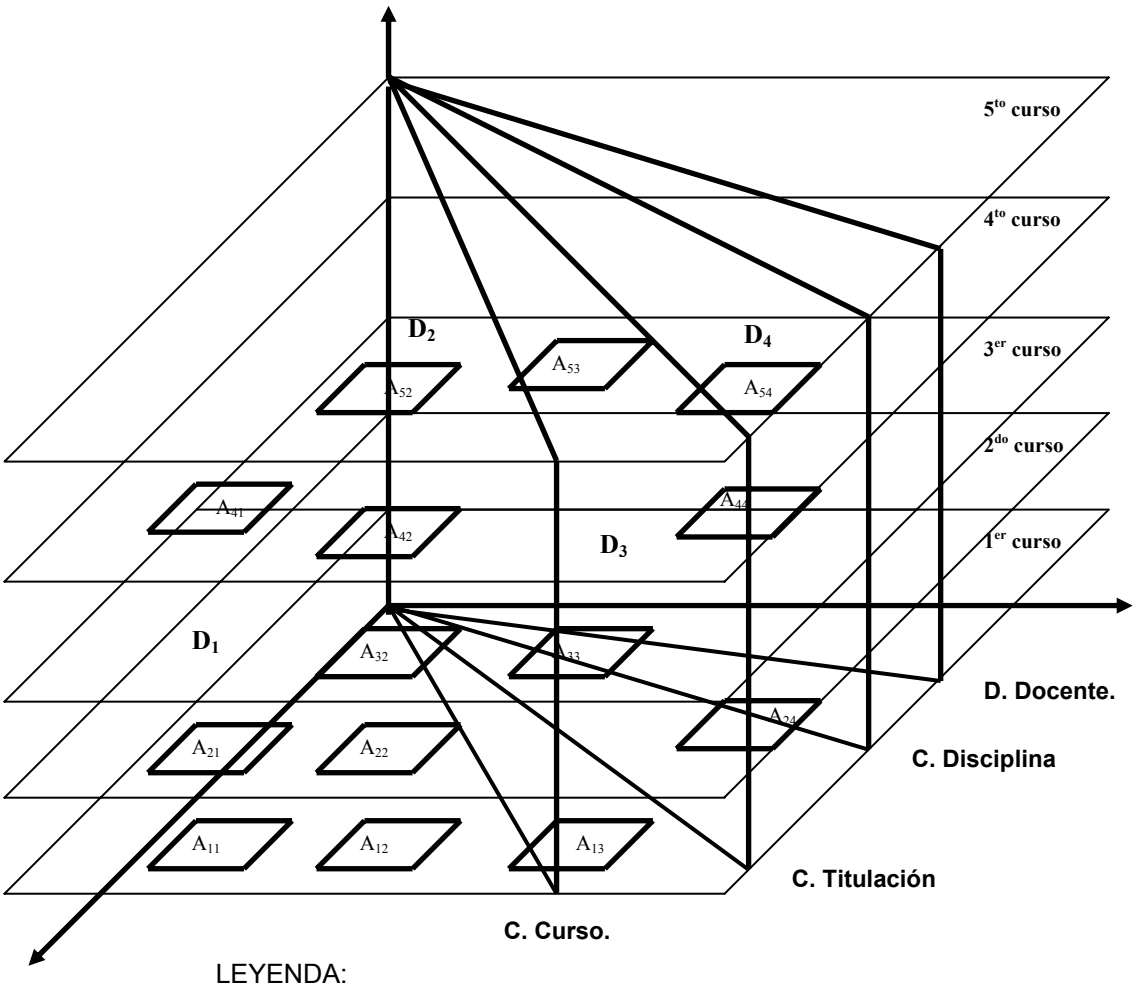
En general, las disciplinas constituyen un subsistema del plan de estudio que garantiza la integración vertical de dicho plan al constituirse en agrupaciones u organizaciones sistémicas de contenido que con un criterio lógico y pedagógico se establecen para asegurar los objetivos del futuro profesional egresado de la titulación. A su vez el curso es la integración horizontal del proceso docente educativo en la titulación, correspondiendo al colectivo de curso ejecutar la coordinación interdisciplinar del conjunto de asignaturas que inciden sobre un mismo estudiante.

La propia existencia de los niveles estructurales a través de los cuales se ejecutan todas las estrategias universitarias hacen que unido a la integración vertical y horizontal de la titulación exista dentro de las estrategias que se desarrollan en la titulación una jerarquía estratégica, mediante la cual se debe dejar espacio para que otros niveles que interactúan con la titulación coordinen las acciones que les corresponden desarrollar como parte del proceso formativo de los estudiantes.

Este proceso no puede ser espontáneo ni unilateral, por lo que consideramos oportuno establecer una tercera forma de integración en la titulación, a la que hemos denominado integración jerárquica, cuyo objetivo fundamental es organizar e integrar todo el sistema de influencias que recibe una titulación de los diferentes niveles de la estructura académica de la universidad, más específicamente y de acuerdo con los intereses de esta investigación, la integración de estos niveles sobre el colectivo de curso.

En la figura n^{o} 2 se expresan los principales niveles estructurales que inciden en el proceso docente educativo de una titulación en la educación cubana. Obsérvese como cada uno de ellos atraviesa la titulación en todos sus cursos concurren en la integración horizontal y vertical de la misma.

El colectivo de la titulación es, en nuestra opinión, quien debe liderar este nivel de integración, sin embargo no constituye uno de los niveles en la escala de mando de la universidad, por lo que en ocasiones, este rol lo desempeña el departamento docente que centra la titulación a expensa de no tener la visión del trabajo de todas las disciplinas que influyen sobre la titulación, sobre todo aquellas que dependen de otros departamentos de la universidad.



LEYENDA:

$D_{i:}$ Disciplina i de la Titulación.
$A_{ij:}$ Asignatura j de la Disciplina i.
C. Curso: Colectivo de Curso.
C. Titulación: Colectivo de la Titulación.
C. Disciplina: Colectivo de Disciplina.
D. Docente: Departamento Docente.
i = 1, 2, 3,…..n.
j = 1, 2, 3,…..n.

Figura N^{o} 2: Integración vertical, horizontal y jerárquica de la titulación en la Educación Superior Cubana

Pudiera entenderse que sólo cuatro niveles estructurales incidiendo sobre una titulación son pocos, sin embargo la complejidad no está en la cantidad sino en las características de cada uno de ellos y que resumimos a continuación:

- Los departamentos docentes agrupan las disciplinas y los profesores que las imparten. Están diseminados por toda la universidad perteneciendo a

diferentes facultades y algunos constituyen departamentos independientes que no se subordinan a ninguna de ellas.

- Existen departamentos docentes cuyos profesores imparten clases en la totalidad de las facultades, por lo que responden ante cada una de las estrategias que cada titulación tiene en la formación de sus estudiantes.

- Los colectivos de disciplinas tienen una "doble subordinación", estando vinculado al departamento docente al cual pertenece respondiendo a la agrupación de determinadas ciencias afines y dependiente del colectivo de la titulación en la cual se imparte la disciplina y donde se vincula más con la profesión para la que se forman los estudiantes.

- El colectivo de curso, en el cual se agrupan asignaturas de diferentes disciplinas, impartidas por profesores de distintos departamentos docentes y facultades de la universidad y que si analizamos casuísticamente tienen una "triple subordinación", al departamento docente, al colectivo de disciplina y al colectivo de curso.

A estos elementos de la estructura académica tenemos que añadir otros factores que inciden en las estrategias que desarrollan las titulaciones entre los que se encuentran las organizaciones estudiantiles y las organizaciones políticas a través de las cuales se complementa el enfoque integral para el trabajo educativo y político ideológico en la titulación.

3.3 LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

La estructuración horizontal, por curso, supone igualmente identificar los objetivos principales a lograr en ese nivel, para lo cual es necesario evaluar, con un enfoque integrador, la contribución de cada una de las disciplinas a través de las asignaturas que intervienen en dicho curso, de modo tal que el resultado caracterice como sistema, las nuevas cualidades que han de revelarse en el estudiante tras su proceso de formación.

La esencia de la coordinación interdisciplinar del curso radica en hacer interactuar todos los contenidos de las distintas asignaturas para que, hasta donde lo permitan, conformar un sistema armónico y coherente que posibilite establecer objetivos para todo el curso. Estos objetivos expresarán los posibles resultados a alcanzar sintetizando, integrando y sistematizando dichos contenidos.

Sólo mediante la acción coordinada o integrada de todas las asignaturas del curso y del conjunto de actividades no curriculares e incluso de las actividades político social que se desarrollan en la institución docente, es que se puede influir decisivamente en la formación del escolar, sobre todo en los aspectos educativos. Corresponde al colectivo de curso realizar esta coordinación. Desde la óptica planteada supone una interacción más integral entre todas las asignaturas, una mayor preparación del claustro de profesores y el apoyo de los directivos académicos que se involucren en este proceso.

En la coordinación de curso se trabajan el conjunto de características del proceso tales como, destacar aquellos contenidos comunes o similares que desarrollan distintas asignaturas buscando encontrar sus regularidades, para así optimizar la asimilación de los mismos; encontrar aquellas habilidades lógicas que se utilizan indistintamente en varias asignaturas; la introducción de otros aspectos comunes como son la computación, el idioma extranjero, etc., así como otras habilidades generales como pueden ser la expresión oral y escrita del idioma materno.

En el curso hay que tener en cuenta la interrelación de las actividades académicas con las laborales e investigativas que se llevan a cabo en ese lapso, de modo tal que lo que se ofrece en clases tenga, hasta donde sea posible, una expresión en lo que se ejecuta en la actividad laboral y viceversa, y todo ello ayudando al logro de los objetivos programados.

En el epígrafe siguiente analizaremos más detenidamente las principales características de la coordinación interdisciplinar de curso.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES

Una de las características de las instituciones educativas eficaces según Hallinger (1985), es el elevado grado de coordinación del currículo a partir de la estrecha vinculación entre los objetivos y el contenido, y ambos con la evaluación. Éstos son aspectos en los cuales hemos venido puntualizando repetidamente, deben caracterizar la coordinación interdisciplinar de curso.

La coordinación curricular necesita un mayor apoyo o sustento, que es posible lograr a través de un trabajo interactivo entre los profesores que imparten un mismo nivel o curso o aquellos que imparten diferentes niveles o cursos (Clark, 1980; Cooley and Leinhart, 1980; Levine, 1982), nuevamente queda implícito la necesidad de la coordinación horizontal y vertical del currículo a través de las relaciones que se

establecen entre los profesores, pero sin una propuesta de cómo agrupar a los profesores para realizarla. Lógicamente esto dependerá de las condiciones específicas de cada institución, sistema educativo e inclusive de cada país.

Algunos autores en el campo de la administración consideran la coordinación como una de las funciones de la dirección y el lubricante fundamental para su funcionamiento de cualquier organización (Burns, 1978; Certo, 1984; Chiavenato, 1988), sin embargo en no todas funciona de esta forma, haciendose más complejo, en las instituciones educativas por el rol que desempeñan todos los profesores en esta actividad.

Como hemos analizado anteriormente, la integración vertical y horizontal en una titulación exige de la coordinación de diferentes componentes del currículo, entre ellas las disciplinas y sus asignaturas. A nuestro criterio, la coordinación dentro de una titulación abarca todas aquellas actividades que se realizan entre niveles o entre personas en la planificación, organización, ejecución y control del proceso docente educativo.

Dentro de esta coordinación destacan las relaciones que se establecen entre las disciplinas de la titulación, tanto las que le permiten al alumno profundizar en el objeto de cada una de las ramas de la cultura en su esencia, denominadas disciplinas derivadotas, como aquellas que enfrentan al estudiante a los objetos que se identifican con las cosas con que trabajará como egresado y que reflejan la realidad en la totalidad globalizadora que constituyen las disciplinas integradoras (Álvarez, 1998).

En nuestro contexto la coordinación interdisciplinar se manifiesta a través de dos procesos, uno es el proceso de la investigación científica que desarrollan los profesores y otro en el proceso docente educativo. Ambos procesos no son totalmente paralelos, sino que en muchos momentos tienden a integrarse al utilizar el profesor los resultados de sus investigaciones para introducirlos en el proceso docente educativo que desarrolla con sus estudiantes como parte del trabajo científico metodológico. Este es, a su vez, el menos trabajado por los profesores desde la interdisciplinariedad.

Es en la coordinación interdisciplinar del proceso docente donde hemos venido analizando a lo largo de este trabajo cómo se desarrolla, los implicados y la forma en que interactúan los profesores de un curso para vincular las asignaturas que imparten. Ya vimos que se puede manifestar en dos de las funciones sustantivas de la universidad, la docencia y la investigación, pero dentro de ellas también tienen diferentes manifestaciones que, en el caso del proceso docente de la titulación sería de forma horizontal y vertical.

En la integración vertical de las titulaciones, el rol fundamental lo desarrolla el colectivo de la titulación, sin embargo la integración horizontal exige otro nivel donde se coordinen las asignaturas que integran las disciplinas, este nivel es el curso y donde el rol fundamental lo desarrolla el colectivo de curso.

La realización de las metas interdisciplinarias toca muy de cerca de la redacción de programas y planes de estudio (Scuratti, 1977:57), pero no según el criterio tradicional de una lista de asignaturas sino delineando una serie de grupos horizontales por afinidad estructural. Respondiendo a esta afinidad también se agrupan los profesores, aunque en no todas las instituciones las estructuras académicas se pliegan a estas exigencias de los planes de estudios y de las estrategias de actuación dentro del currículo.

No obstante, cada vez son más los modelos de calidad universitaria, que entre sus bases para la evaluación incluyen la coordinación del profesorado dentro de un clima institucional, de esta forma lo aborda De la Orden (1997), al señalar la colegialidad entre el profesorado a través del intercambio de ideas, disponibilidad general para el consenso y la realización de trabajo en equipo intra e interdepartamental.

Se aprecia en el modelo descrito por este autor y en otros modelos consultados, que el nivel de coordinación entre profesores y alumnos ocupa poco espacio en los aspectos objeto de evaluación, al igual que una fuerte tradición a la departamentalización, sin potenciar otros niveles estructurales que pueden hacer mucho más eficiente y eficaz esta coordinación.

En nuestra investigación utilizamos como punto de partida uno de los niveles a los que nos referimos anteriormente, que se acerca más a la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje y donde se hace más necesaria la coordinación entre los profesores y los estudiantes. Por tal motivo consideramos que la coordinación interdisciplinar de curso debe tener las siguientes características:

1. Se realiza sobre la base de las asignaturas que se imparten en el curso.
2. Es flexible, abierto y facilita la integración del curso y su comprensión global dentro de la titulación.
3. Condiciona la utilización de marcos teóricos, conceptos, etc. de diferentes asignaturas y disciplinas en función del diagnóstico, objetivos y prioridades del curso.
4. Permite reparar en los procesos y no sólo en los objetivos.

5. Potencia el papel del profesor como educador, estimulando las renovaciones y las innovaciones pedagógicas, y exigiendo una constante actualización de los programas de las asignaturas y de los profesores.
6. Promueve la participación activa de los profesores, estudiantes y directivos.
7. Debe ser planificada, organizada, ejecutada y evaluada, teniendo en cuenta todos los niveles de la estructura académica que inciden en ella, por tal motivo forma parte de la planificación estratégica de la universidad.

El rendimiento y, por tanto la calidad de una organización, según Kurz et al. (1989) citado por (Rodríguez Espinar, 1991) se puede analizar desde una triple perspectiva que involucra los sistemas racional, natural y abierto. En el marco del presente trabajo quisiera referirme a uno de ellos, el sistema natural, al ser el que mejor refleja la calidad de la coordinación de curso, pues examina el rendimiento en relación al mantenimiento del sistema y a su soporte social.

Entre las características del modelo orgánico en que participa la Universidad de Cienfuegos, se destacan:

- Alta concentración de especialistas.
- Elevado volumen de comunicación.
- Alta comunicación horizontal.
- Equipos multidisciplinarios.
- Interdependencia entre la investigación y la producción.

Todos constituyen factores que exigen a los directivos buscar las mejores estrategias que a su vez faciliten la coordinación interdisciplinar en cada uno de los niveles del proceso, principalmente aquella que se produce en los colectivos de curso.

También señala Rodríguez Espinar (1991), que para dar respuesta a la demanda, la universidad debe incrementar la complejidad de las tareas que realizan sus miembros, reclamándose una mayor cohesión, un mayor trabajo en equipo y la constante revisión de sus programas.

En el colectivo de curso se concentran diversos especialistas, cuyo trabajo interdisciplinario exige una alta interacción entre los profesores y estudiantes en torno a los componentes académico, investigativo y laboral, de forma tal que integre horizontalmente la titulación, por lo que la comunicación horizontal involucra a todos los niveles que se relacionan con el mismo.

Coincidimos con las valoraciones de Rodríguez Espinar cuando opina que cada uno de los tres sistemas aporta elementos de interés que se integran en un concepto dinámico de la calidad universitaria. Tengamos presente que la coordinación interdisciplinar de un curso tiene un impacto en la calidad de la titulación y por consiguiente en la calidad de la institución, a través de la formación de los estudiantes y la preparación y superación de sus profesores.

3.3.2 PREMISAS PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

La coordinación interdisciplinar de curso, teniendo en cuenta que en este nivel se integra horizontalmente la titulación, no sólo debe centrarse en las relaciones que se pueden establecer entre diferentes disciplinas o segmentos de disciplinas, en el orden estricto de los contenidos y métodos de las ciencias. Se hace necesaria una visión de la interdisciplinariedad, en la que cada disciplina o asignatura aporte su sistema de conocimientos, habilidades, métodos, etc., los contextualice en función de la titulación en que se desarrolla, lo comparta con otras asignaturas y además constituya una vía para que otros aspectos, que no son privativos de ninguna disciplina sino que están presente en todas, puedan contribuir a la formación integral de los estudiantes en el curso.

En los capítulos 1 y 2 abordamos los diferentes tipos de relaciones que se pueden establecer entre las disciplinas y el rol del colectivo de curso en las universidades cubanas, de las reflexiones allí expresadas nos damos cuenta que en la coordinación interdisciplinar de curso se manifiestan con mayor o menor intensidad la multidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la disciplinariedad cruzada y la interdisciplinariedad.

La multidisciplinariedad en el curso, es una consecuencia casi inmediata de los diseños curriculares disciplinares, aunque en nuestro caso no constituye una mera yuxtaposición de asignaturas (Bohórquez, 1997; Vaideanu, 1988) que se imparten simultáneamente en el curso sino que están explícitas las posibles relaciones que se pueden lograr entre ellas, en función del los objetivos declarados para el curso.

De igual forma la pluridisciplinariedad, en el curso se presenta no como una yuxtaposición de asignaturas dentro de un mismo sector de conocimientos, sino dentro de un conjunto de objetivos definidos en el plan de estudio de la titulación para el curso, estos objetivos salen enriquecidos por la convergencia de varias asignaturas. En menor cuantía, las asignaturas, profundizan los conocimientos dentro de la disciplina a la que pertenecen, con la aportación de las restantes asignaturas del curso.

La aparición de la disciplina principal integradora en las titulaciones y la asignatura principal integradora en cada uno de sus cursos, pudiera dar idea de una disciplinariedad cruzada en ambos niveles del proceso docente educativo. En cierto modo así se manifiesta, sin embargo no hay un dominio de éstas sobre las restantes ya que esta asignatura se convierte en la base para organizar el componente laboral e investigativo de los estudiantes y en ella se integran los principales objetivos a lograr en el curso.

La interdisciplinariedad, propiamente dicha, garantiza la estructura y coherencia del curso ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias asignaturas. Este proceso aún no está consolidado de esta forma en los cursos y a veces están presente los peligros que señala Torres (1994), de que el alumnado sólo entra en contacto con conocimiento de síntesis, pero presentados y exigidos de forma mecánica y rutinaria.

El colectivo de curso como parte de la coordinación interdisciplinar debe trabajar en las jerarquías conceptuales y procedimentales que van a posibilitar una mejor progresión en el conocimiento de los estudiantes, esto permitiría planificar secuencias de unidades didácticas que ayuden a construir esas estructuras jerarquizadas en estrecha relación con el sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

La coordinación interdisciplinar de curso, desde nuestro criterio, debe estar caracterizada por un grupo de factores, que expresamos a continuación y en los cuales profundizaremos más adelante en este mismo capítulo. Aunque todos los factores pudiéramos englobarlos en el currículo del curso, hemos querido especificar aquellos en los que hemos venido sustentando nuestra tesis:

1. El proceso de elaboración de los objetivos del curso.

El colectivo de curso elabora sus objetivos a partir de los que se declaran en el plan de estudios de la titulación y los que define el colectivo de la titulación de la universidad y durante este proceso lo que se hace es adaptarlos a las condiciones en las que se desarrollará el curso y así garantizar su coherencia, pertinencia y factibilidad. En ellos deben quedar explícitos aquellos que guiarán el trabajo interdisciplinario y en su elaboración participarán todos los profesores que imparten asignaturas en el curso y una representación de los estudiantes del mismo

2. El Proyecto Educativo del Curso.

Las dimensiones, curricular, extensión universitaria y vida sociopolítica en la universidad, no están al margen de la coordinación interdisciplinar, todo lo contrario, corresponde a través de las asignaturas del curso cumplimentar una parte importante de las acciones definidas en el proyecto para lograr la educación de los estudiantes a través de una de las principales vías con que cuentan las instituciones educativas, la instrucción.

El proyecto no es un plan o estrategia que se ejecute por si sólo, corresponde a profesores y estudiantes a través de la coordinación interdisciplinar de las asignaturas buscar el aporte de cada asignatura y del conjunto de todas, en la formación del estudiante. En relación con estas ideas queremos destacar nuestro reconocimiento al papel que desempeña el curso como célula de la labor educativa.

Hoy se hace cada vez más claro que en el proceso de formación de valores el papel fundamental lo desempeña el curso. Por tanto, más que tratar de encontrar cuales son los valores que corresponde implantar a cada asignatura, la esencia del problema radica en evaluar como cada una de ellas contribuye a los propósitos educativos del curso, de modo que en su integración surjan las cualidades nuevas que en sus objetivos hemos previsto.

3. Programas de las asignaturas.

La coordinación en el curso debe establecer un proceso bilateral de análisis de los objetivos del curso y de las asignaturas, mediante el cuál cada asignatura determine la forma en que contribuirá desde ella misma e interactuando con las restantes, al sistema de conocimientos, habilidades y valores definidos para el curso.

Dentro de los programas de las asignaturas, especial atención se le prestará al de la asignatura principal integradora del curso, como aglutinante de una mayor cantidad de materias relacionadas con el perfeccionamiento del ejercicio de la profesión en la que se preparan los estudiantes.

En tanto que hilo conductor del proceso de formación, ella asume la principal responsabilidad en el logro, de los modos de actuar que caracterizan la profesión, y en consecuencia, es la disciplina que en mejores condiciones se encuentra para formar en los estudiantes los valores que caracterizan a ese profesional, toda vez que a través de ella el estudiante se desarrolla como tal en la solución de los problemas inherentes a su actividad.

Como resultado de la interacción que se produce entre los profesores, al analizar los programas de sus asignaturas, debe quedar definida su participación en los tres componentes en que se organiza el proceso docente educativo: el académico, el laboral y el investigativo.

Los objetivos generales definidos en los planes directores para cada titulación deben reflejarse en cada uno de sus cursos, determinando la incidencia de las asignaturas en dependencia del curso y la impartición curricular de disciplinas o asignaturas que se vinculan directamente con los conocimientos y habilidades de dichos planes directores.

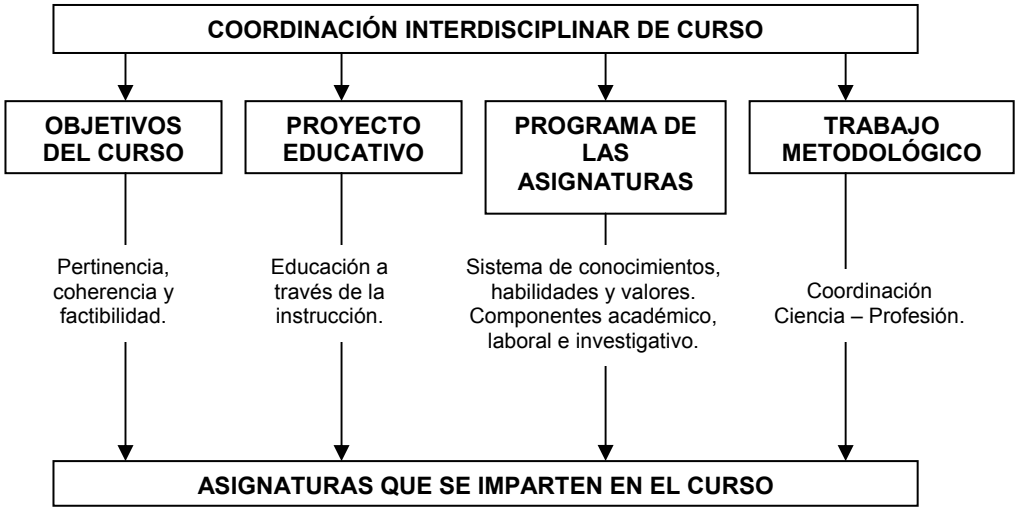
4. Trabajo metodológico.

Se hace evidente que esta concepción que estamos desarrollando se sustenta en la estabilidad del trabajo metodológico de los colectivos de titulación, curso y disciplina, de modo tal que cada uno de ellos, a partir de la precisión de su objeto de trabajo, resuelva el problema que le corresponde en la coordinación interdisciplinar.

La contradicción fundamental que se presenta en la determinación del objeto de trabajo de cada uno de estos subsistemas, fundamentalmente del curso y de la disciplina, es la que se da entre ciencia y profesión. El análisis de la relación dialéctica entre ciencia y profesión, en el curso y en la disciplina, supone según Horruitiner (2000), comprender que mientras en el curso se connota más el papel de la profesión, en la disciplina se significa el otro aspecto de esa relación, es decir la ciencia.

Como que la relación es profundamente dialéctica, el problema no puede abordarse en términos de ruptura, identificando al curso con la profesión y a la disciplina con la ciencia. En ambos subsistemas se da la relación ciencia y profesión, en su unidad dialéctica. El manejo adecuado de esta combinación es lo que permite determinar con claridad el papel y el lugar de la coordinación interdisciplinar de curso en la estrategia general de trabajo metodológico de la titulación y en su conjunción, propiciar la solución del problema planteado.

En el cuadro n^{o} 3 se presentan resumidos estos factores y su incidencia en todas las asignaturas que se imparten en el curso y como a través de ella se produce también la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.



Cuadro N^{o} 3: Resumen de los factores que caracterizan la coordinación interdisciplinar de curso.

A continuación explicaremos más detalladamente cada componente.

3.3.2.1 PROCESO DE ADAPTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA TITULACIÓN AL CURSO

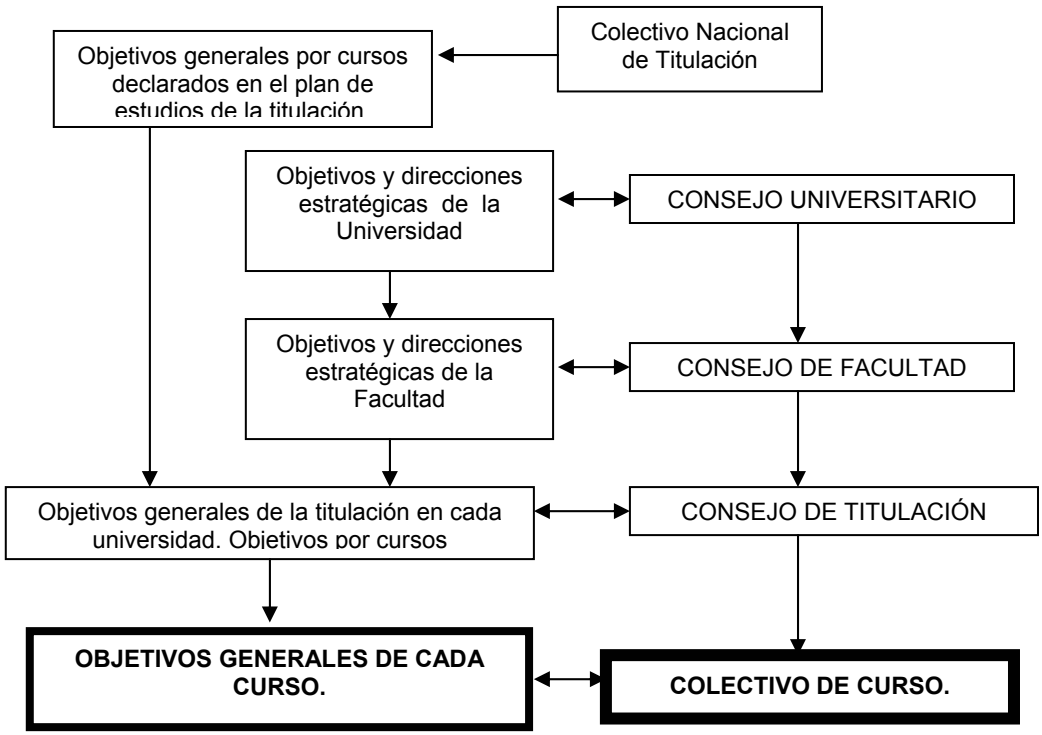
En sus trabajos, los Colectivos Nacionales de Titulación en Cuba han utilizado, como elemento esencial y conductor del proceso realizado en los diseños curriculares, la definición y desagregación de objetivos, no entendiendo por objetivo a la manera Tyleriana un elemento conductista basado sólo en los fines o metas que se propone lograr un determinado proceso de enseñanza (Castañeda, 1998).

Es importante incorporar a este concepto los elementos asociados a la creación en el alumno de los procesos de construcción y asimilación de los conocimientos por si mismos (procesos de aprendizaje), del estudio e interpretación de las contradicciones fundamentales asociadas al desarrollo de un determinado conocimiento o habilidad y las vías para su estudio e investigación, así como los aspectos relativos a la formación de valores en y con los sujetos de aprendizaje así como a la calidad de todos estos procesos

En primer lugar los miembros del colectivo de curso tienen que tener dominio del plan de estudios en el cual se diseñan las características más importantes del proceso docente educativo al nivel de titulación, se establecen las vías y formas para llevar a cabo el modelo del profesional.

Este plan lo elabora la Comisión Nacional de la Titulación, lo que hace que al nivel de cada universidad, el colectivo de titulación estudie y adecue en consonancia a sus prerrogativas, los objetivos generales del egresado y otros elementos sustantivos del plan de estudios para lo cual está autorizada cada universidad según el reglamento de trabajo metodológico.

Lo anteriormente expuesto indica que el colectivo de curso debe conocer la estrategia de trabajo aprobada por la titulación y su posterior ejecución en cada curso escolar. En estas estrategias están incluidas las propias de la universidad y de la facultad a la que se subordina la titulación. De esta forma se desarrolla un proceso gradual de derivación de los objetivos en los que participan los implicados de cada uno de los niveles involucrados, ver cuadro n^{o} 4.



Cuadro N^{o} 4: Niveles de elaboración de los objetivos.

Lógicamente, las exigencias del nivel de conocimiento por parte de los profesores integrantes del colectivo de curso varían en dependencia de las asignaturas que imparte y del curso de la titulación donde lo realiza.

En el caso de los cursos, las características vienen dadas por los objetivos y las asignaturas que en ellos se ejecutan y el nivel de complejidad con que se desarrollan los componentes académico, laboral e investigativo de los estudiantes. La experiencia

y la forma en que se diseñan las titulaciones indican que el nivel de exigencia y complejidad aumenta a medida que transcurren los cursos desde primero hasta quinto.

Partimos del supuesto que existe una estrecha relación a través del diseño del plan de estudio entre las asignaturas y los cursos que se proyectan en la titulación, además el enfoque sistémico que caracteriza el proceso docente educativo así lo exige.

El colectivo de curso tiene que hacer un análisis de los objetivos que plantea la comisión nacional de la titulación y adaptarlos a las condiciones reales en que se desarrolla el proceso docente educativo en la universidad.

En ocasiones las condiciones materiales disponibles o los recursos humanos no son los mismos, variando para cada titulación: Diferentes tecnologías de computación, equipos de laboratorios, infraestructura tecnológica del entorno, experiencia profesional, categoría científica, preparación pedagógica, competitividad de los profesores adjuntos que provienen del sector empresarial, etc.

De igual forma los profesores del colectivo tienen que analizar cómo cada objetivo de su asignatura contribuye a los objetivos del curso, de modo que en su integración surjan las nuevas cualidades que exige el curso en la formación de los estudiantes. Estos aspectos caracterizan una parte de la coordinación interdisciplinar de curso.

A continuación proponemos una síntesis de los pasos, que a nuestra consideración, son necesarios para que los profesores puedan trabajar eficientemente dentro de la coordinación interdisciplinar del curso, la etapa correspondiente a la adaptación de los objetivos de la titulación al curso a través de las asignaturas que imparten en el mismo:

1. Dominar el objeto del egresado o de la profesión:
    - Modos de actuación.
    - Objeto de trabajo.
    - Campos de acción.
    - Esferas de actuación.

2. Conocer los componentes organizativos del PDE:
    - Componente académico.
    - Componente laboral.
    - Componente investigativo.

3. Conocer los objetivos generales educativos e instructivos de la titulación y los objetivos por curso.

4. Disponer de información sobre la estructura de las disciplinas que conforman la titulación, entre ellas la Disciplina Principal Integradora.

5. Conocer la estructura (objetivo, contenido, fondo de tiempo, asignaturas, etc.) que compone la disciplina que imparte el profesor.

6. Disponer de información sobre las asignaturas principales integradoras de cada curso y conocer la asignatura principal integradora del curso donde trabaja el profesor.

7. Determinar los objetivos de la asignatura que el profesor imparte en el curso, teniendo en cuenta:
   - Relación con los objetivos del curso.
   - Acatamiento de los objetivos de la disciplina.
   - Relación con los objetivos de la asignatura principal integradora del curso.

8. Proyectar del trabajo interdisciplinario en el curso con las restantes asignaturas y con otras disciplinas en la titulación.

En el cuadro n^{o} 5 esquematizamos la incidencia de los niveles estructurales en la realización de los pasos descritos anteriormente, a través de que tipo de actividad metodológica pueden hacerlo, qué pasos incluir en ellas, y los sectores involucrados en su ejecución.

Nivel Estructural	**Tipo de Actividad Metodológica**	**Pasos que incluye.**	**Participantes**
Colectivo de Titulación	Reunión Metodológica	1 al 4	Profesores de la Titulación
Departamento Docente	Reunión Metodológica	5	Colectivo de Disciplina
Colectivo de Curso	Reunión Metodológica	6	Colectivo de Disciplina
Departamento Docente	Auto preparación Individual	7	Profesores de Asignaturas
Colectivo de Curso	Reunión Metodológica Clase Metodológica	7	Colectivo de Curso
Colectivo de Curso	Reunión Metodológica	8	Colectivo de Curso
Departamento Docente	Reunión Metodológica	8	Colectivo de Disciplina

Cuadro N^{o} 5: Actividades Metodológicas que debe desarrollar el colectivo de curso en la preparación para el trabajo interdisciplinar.

3.3.2.2 PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS

La necesidad de lograr un enfoque sistémico del contenido de la enseñanza es uno de los hilos conductores fundamentales que preside nuestro modelo curricular. Se trata, en primer lugar, de comprender que en la titulación existen subsistemas intermedios de mayor complejidad como la disciplina y otros de menor complejidad como la asignatura, es necesario diseñar ambas pedagógicamente en el currículo para lograr los objetivos propuestos.

El programa de la asignatura contiene tanto sus objetivos propios, como los objetivos de los temas; como los de cada tema y sus contenidos; una distribución tentativa del tiempo por tema; la evaluación parcial de cada uno y final de la asignatura; y los métodos más significativos para su aprendizaje. Sin embargo adolece de una definición del sistema de valores a que puede llegar a contribuir en la formación del estudiante, no expresa las relaciones que se pueden establecer con otras asignaturas del curso y tampoco prevé la forma en que se incorpora a los componentes laboral e investigativo de los estudiantes del curso.

Al tener la posibilidad de elaborar todos los cursos académicos y ser aprobados por el departamento docente, los programas de las asignaturas pueden incluir dentro de sus características, la coordinación interdisciplinar que realiza el colectivo de curso.

El contenido se selecciona de las ciencias, de las ramas del saber que existen, en fin, de la cultura que la humanidad ha desarrollado, y que mejor se adecua al fin que nos proponemos (Álvarez, 1999), en el caso del curso se selecciona teniendo en cuenta los programas de las asignaturas.

En el contenido se revelan tres dimensiones: conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos. Cada una de ellas conserva su propia personalidad, sin embargo, no existen independientes unas de otras sino que todas ellas se interrelacionan dialécticamente por medio de una tríada y conforman una unidad que, justamente es uno de los objetos fundamentales de la coordinación interdisciplinar de curso.

Como parte de los conocimientos de las asignaturas están presentes conceptos que trascienden a una disciplina en particular y que a su vez desempeñan un papel integrador en el curso y que deben ser asimilados de un modo sistémico por los estudiantes. Por ello, es necesario coordinar la labor que le corresponde realizar a cada asignatura en pro de la adquisición de los mismos.

Las habilidades, formando parte del contenido de una disciplina o asignatura, caracterizan, en el plano didáctico, las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo. Al igual que en los conocimientos, las habilidades más generales se tienen que formar y desarrollar mediante la actuación conjunta coordinada de todas las disciplinas y asignaturas que forman parte del plan de estudios de una titulación y se manifiestan en cada uno de sus cursos.

El sistema de valores propios de esos conocimientos y habilidades, que también forman parte del contenido, al integrarse de un modo sistémico contribuye a la formación de las convicciones en el estudiante.

Otro elemento característico de las asignaturas es su clasificación de acuerdo con su grado de aproximación al objeto de trabajo del egresado, para Álvarez (1999) existen cuatro grupos: generales, básicas, básicas específicas y de la actividad del egresado (ejercicio de la profesión).

A los efectos de nuestro trabajo y vinculándolas con la coordinación interdisciplinar, las agruparemos en ciclo básico, las asignaturas del ciclo básico donde agruparemos a las generales y básicas; y ciclo de especialidad donde estarían las asignaturas básicas – específicas y las de la actividad de la profesión. Las primeras se imparten generalmente en los primeros cursos y las segundas en los cursos superiores, motivo por el cual la coordinación interdisciplinar adquiere diferentes matices en estos colectivos.

La asignatura es un subsistema de la disciplina que expresa un ordenamiento lógico y pedagógico de contenido a ese nivel y a su vez se estructura por temas. El tema es la unidad organizativa del proceso docente educativo y asegura, en su desarrollo, un objetivo concreto, esto implica la formación de una habilidad en el estudiante. Su programación ocupa un lugar importante en la organización del currículo y en la evaluación de la calidad universitaria.

De la Orden (1997), en la validación de un modelo de calidad universitaria, incluía la programación de las asignaturas: formas de elaboración, cómo y cuándo se presentan al alumno y su actualización. De igual forma se refería a la organización de las prácticas en el Plan de Estudio, haciendo énfasis en el primer y segundo ciclo, a la interacción entre los elementos personales y materiales, dirigida a la toma de decisiones sobre estrategias y procedimientos instructivos y a la puesta en marcha de actividades tutoriales y docentes. Nuevamente aparece como elementos que influyen

en la calidad, los programas de las asignaturas y la necesidad de su coordinación para impartirlos, ajustándose a las características de los ciclos o cursos.

3.3.2.3 EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CURSO

Especial atención brindamos en esta investigación al rol que desempeña el proyecto educativo de curso en la planificación, organización, ejecución y evaluación de la coordinación interdisciplinar, ya que entre ambos existe una correspondencia biyectiva. En muchos contextos el proyecto educativo, a nivel institucional o de titulación son priorizados como forma de trabajo en las universidades, en nuestro caso particular el que elaboran estudiantes y profesores del curso, constituyendo el punto de partida para la organización curricular en el curso.

> *"El currículo se puede describir, por consiguiente, como un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desean que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos"* (Torres, 1994:97)

Esta es una de las funciones más importantes del colectivo de curso y que en los momentos actuales necesita de una mayor coordinación de sus acciones a través de las relaciones que se establecen entre las diferentes asignaturas del curso.

En esta parte del trabajo pretendemos exponer el objetivo central que persigue el proyecto educativo en las universidades cubanas a partir de las influencias que recibe el colectivo de curso de los distintos niveles de la estructura en cuanto a las estrategias educativas a desarrollar en la labor de formación de los futuros profesionales y que permitirán conocer el por qué es uno de los elementos pivotes de la coordinación interdisciplinar de curso.

También se valora la importancia que tiene el diagnóstico grupal e individual de cada estudiante como punto de partida para la elaboración del proyecto y la evaluación integral de los mismos, donde las estrategias interdisciplinares del colectivo forman parte de los objetivos de formación.

La estructura que internamente asume el proyecto educativo en cada una de sus tres dimensiones es abordada, teniendo en cuenta que representa una forma de acotar y orientar de una forma más efectiva los objetivos que se tracen para PE del curso. A partir de las dimensiones, se impone tratar la elaboración del proyecto educativo. En primer lugar las fases que lo componen y los aspectos centrales que constituirán el proyecto y serán evaluados durante su ejecución y en segundo lugar,

se precisan los indicadores de rendimiento por cada dimensión.

Por último se plantea la evaluación del proyecto, tanto su auto evaluación interna dentro de la organización, como la evaluación externa a través de grupos de expertos del MES:

A. Objetivos del Proyecto Educativo.

En el capítulo anterior se expresó como el proyecto educativo se estructura a partir del análisis como sistema de todas las influencias que conforman la labor docente y el punto de partida para ello ha de ser nuestro encargo social, precisado en el modelo del profesional y concretado en los objetivos por curso. En el PE se compilan todas las dimensiones que actúan en la formación integral del estudiante, convirtiéndose en el instrumento de que se vale el curso para desarrollar el trabajo educativo.

De la reflexión anterior inferimos que la finalidad de la evaluación del proyecto educativo es, obtener toda la información pertinente, válida y fiable sobre la calidad con que se han desarrollado los objetivos en un curso, en función de lograr la formación de los estudiantes durante este período académico.

En este caso se obtendría información sobre el desarrollo de las asignaturas, las actividades generales de los estudiantes del curso en la vida universitaria, la formación de valores, etc. Todo ello nos permitiría evaluar la calidad del proyecto educativo y tomar las decisiones que incidan en una mejor formación de los estudiantes.

B. Influencias de las estrategias educativas de los distintos niveles en la coordinación interdisciplinar de curso.

Nos parece importante que este proyecto se estructure a partir de todas las influencias educativas que conforman la labor para con los estudiantes. Para el diseño del proyecto del curso, el colectivo debe tener en cuenta cómo se orientan las estrategias formativas desde los niveles superiores de dirección hasta los colectivos de titulación al cual pertenecen.

Cada vez cobra más importancia el papel protagónico que juegan los profesores en el perfeccionamiento y mejora continua de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas. Se impone que los profesores deben asumir la responsabilidad de afrontar la realización del proyecto educativo y curricular del curso, con lo que se multiplica el trabajo que hoy realizan en las universidades,

vinculadas con el desarrollo del proceso docente educativo.

Esta multiplicación resultará más efectiva si se realiza en un ambiente de trabajo colectivo y colegiado de todos los profesores que laboran en un mismo curso y con una coordinación interdisciplinar eficiente, lo que les permitiría analizar desde diferentes ángulos y con un enfoque sistémico todas las estrategias educativas diseñadas por los diferentes niveles de la estructura de dirección y poder adaptarlas a las condiciones objetivas en que se desarrolla el proceso formativo en el aula.

Estos niveles en la educación superior cubana son:

- El Ministerio de Educación Superior.
- La Universidad.
- La Facultad.
- La Titulación.

También influyen pero de una forma menos directa los departamentos docentes al desarrollarse en éstos todo el trabajo metodológico relacionado con las disciplinas y las asignaturas. Cada uno de los niveles antes mencionados incide en el diseño del proyecto educativo de la siguiente forma:

- El MES es el Organismo de la Administración Central del Estado que responde por el encargo social de formar integralmente a los profesionales que necesita la sociedad cubana, y lo instrumenta a través de sus diseños curriculares, partiendo del Modelo del Profesional de cada una de las carreras. Cada carrera tiene su especificidad, sin embargo existen estrategias educativas comunes a todas las titulaciones, definidas en las políticas y objetivos del Ministerio de Educación Superior.

  En el modelo del profesional que deseamos formar en cada una de las carreras aparecen definidos los objetivos de los cursos que componen la titulación. En éstos se incluyen los objetivos educativos y los objetivos instructivos, aunque resulta imposible hacer una diferenciación radical de unos objetivos que pertenezcan únicamente al dominio de la enseñanza y otros que sean propios de la educación.

- Corresponde a cada universidad contextualizar lo que en el plano estructural formal del currículo constituyen definiciones de política educativa, disposiciones oficiales y jurídicas (González, 1994), para la planificación, organización, dirección y evaluación de la formación de los profesionales en

cada titulación.

Dentro del proceso de gestión estratégica de las universidades cubanas, las direcciones estratégicas y los objetivos organizacionales constituyen la brújula que orienta hacía donde marcha la organización y los resultados que debe alcanzar.

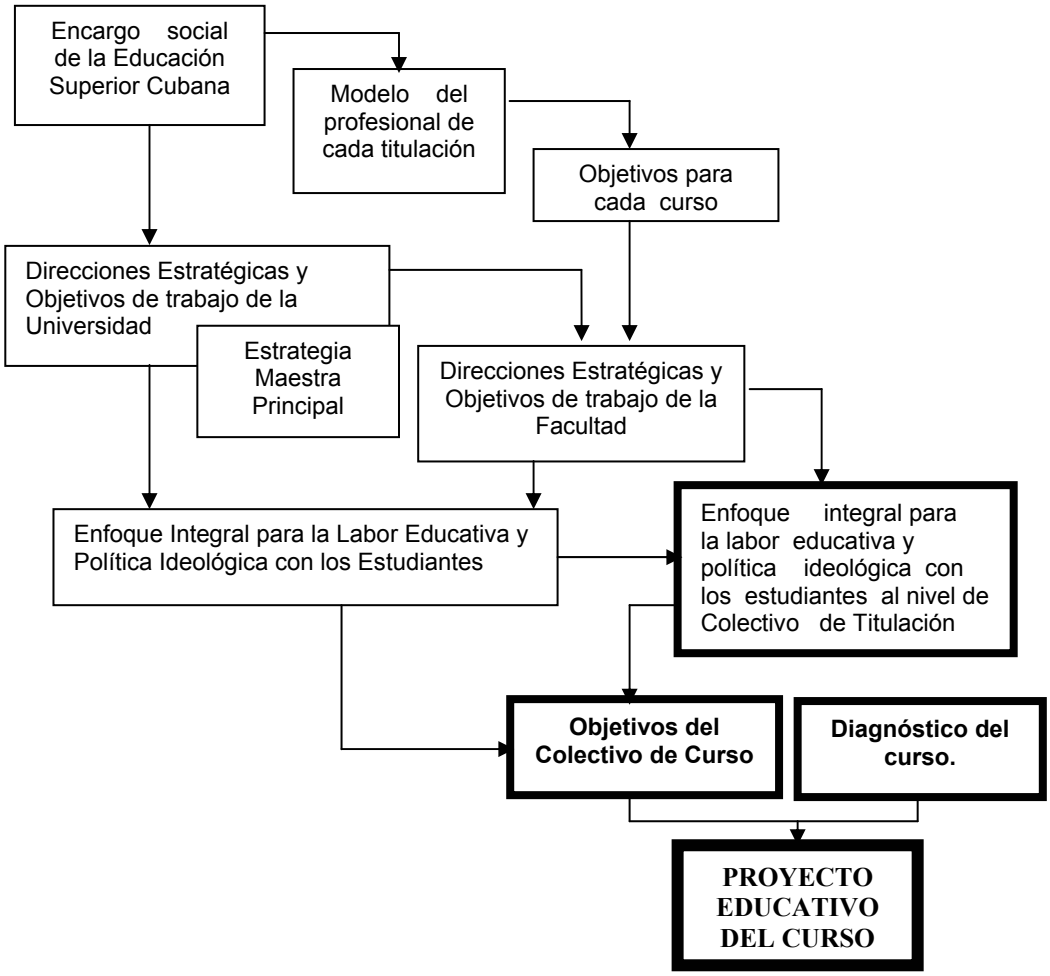
Generalmente en las universidades se declara dentro de las direcciones estratégicas, una estrategia maestra principal, alrededor de la cual se estructuran con un enfoque sistémico las restantes. Esta estrategia maestra en muchas universidades cubanas lo constituye la labor educativa y política ideológica con los estudiantes.

- Teniendo en cuenta, las direcciones estratégicas, los objetivos de la universidad así como las estrategias de las comisiones nacionales de las titulaciones que se cursan en la facultad, ésta elabora sus direcciones estratégicas y sus objetivos para cada curso académico.

  Sin que constituya un sistema paralelo, todo lo contrario, integrando todos los factores, las facultades determinan todas las acciones que caracterizan el enfoque integral para la labor educativa y política ideológica con los estudiantes en los aspectos más generales a lograr en la formación de los estudiantes a través del trabajo coordinado de la administración, las organizaciones políticas y de masas, los profesores y los estudiantes.

Este enfoque integral es analizado en cada colectivo de titulación. A partir de sus particularidades y los objetivos declarados en el plan de estudio, conciben el enfoque para la labor educativa y política ideológica con los estudiantes, al nivel de titulación y los objetivos por cursos. Los procesos antes descritos cuentan con la participación activa de todos los miembros de la organización, incluyendo los estudiantes, para de una forma colegiada planificar el trabajo y lograr el compromiso de todos con las metas institucionales.

El esquema n^{o} 1 muestra la forma en que se conectan estas estrategias hasta llegar al colectivo de curso. La secuencia de pasos que se expresan en el esquema y las relaciones entre ellos llevan al colectivo de curso a interactuar con los diferentes niveles académicos en el momento de la elaboración de los objetivos de trabajo como parte del proceso de planificación estratégica.



Esquema N^{o} 1: Estrategias de trabajo que influyen en la elaboración del proyecto educativo.

Existen dos momentos finales que son imprescindibles tener presentes a la hora de elaborar el proyecto educativo, uno es tener una primera aproximación a los objetivos del curso y una segunda es conocer los resultados del diagnóstico o caracterización de los estudiantes matriculados en el curso.

Planteamos una primera aproximación y no versión definitiva de los objetivos del curso, porque los mismos se complementarán y enriquecerán con los criterios que aportan los estudiantes. Además porque en ellos aparecen las proyecciones de la coordinación interdisciplinar del curso, lo que permitiría la incorporación de diferentes actividades del proyecto a este trabajo.

Aunque hemos indicado sólo la dirección de “arriba” hacia “abajo”, la definición de las direcciones estratégicas y los objetivos se desarrollan con la participación de

todos los implicados y se colegian en la dirección de “abajo” hacia “arriba”, de forma tal que verdaderamente sean objetivos que se puedan cumplir y que a su vez sean retadores.

C. El diagnóstico de los estudiantes y del curso.

Es necesario tener en cuenta para diseñar el proyecto educativo la caracterización del curso, que incluye un diagnóstico individual de cada estudiante y a su vez las características que se manifiestan en su actuación como grupo estudiantil. De existir más de un grupo, se haría además de la individual y la grupal, la de todo el curso.

El diagnóstico que hace el colectivo de curso de sus estudiantes tiene tres momentos importantes, que se ubican en el primer curso, de segundo a cuarto curso y un último momento en quinto curso. Este diagnóstico es fundamental para poder elaborar los objetivos interdisciplinarios del curso y las estrategias entre las diferentes asignaturas que inciden en los estudiantes a través de sus sistemas de conocimientos, habilidades y valores:

Primer curso: El estudiante ingresa en la universidad, se dispone sólo del expediente escolar, de los resultados académicos en los exámenes de ingreso y la opción en que obtuvo la titulación. La secretaría general de la facultad aporta, a solicitud del colectivo de curso, los datos generales del estudiante.

El diagnóstico implica un intenso trabajo del colectivo de curso y a su vez la mayor celeridad para poder integrarlo al trabajo interdisciplinar del colectivo y al proyecto educativo del curso.

Los estudiantes, al provenir de diferentes preuniversitarios y localidades del territorio, no se conocen y es necesario que se establezcan las relaciones entre los miembros del grupo. A esto puede contribuir el colectivo de curso a través de las actividades que se desarrollan en la primera semana de curso para familiarizar a los estudiantes tanto entre si como con el ambiente universitario.

Segundo a Cuarto Curso: Como característica en estos cursos, se parte de la evaluación que debió realizar el colectivo de curso precedente de cada estudiante y del cumplimiento del proyecto educativo. Esta evaluación constituye en primera instancia la caracterización del curso.

No obstante el colectivo puede profundizar en algunos aspectos en función de las características que tiene el curso, aquí influyen los objetivos del curso, el

desarrollo del componente laboral e investigativo y otros requerimientos que van complicando el currículo de los estudiantes a medida que van transitando por la titulación.

Quinto Curso: El diagnóstico en este curso tiene la particularidad de que se recibe del anterior la evaluación integral de cada estudiante y la evaluación del proyecto educativo, pero a su vez el colectivo tiene que realizar la evaluación integral del graduado y elaborar el escalafón integral general de los estudiantes del curso con vista a su ubicación laboral.

Constituye esta tarea una de las más importantes que asume el colectivo de curso. Es la etapa final de los estudiantes en la universidad, culmina el período académico de los estudiantes universitarios y la evaluación integral resumirá su tránsito por la universidad y su inserción en el mercado laboral.

Es en este curso donde durante un semestre el estudiante se dedica íntegramente a realizar su trabajo de diploma, en el cual integra los principales conocimientos y habilidades que ha desarrollado a lo largo de la titulación.

Si fuéramos a sintetizar los sistemas de influencias que más directamente tienen en cuenta los colectivos de curso para elaborar el proyecto educativo, diríamos que son las derivadas de:

- El modelo del profesional.
- Estrategias de las facultades.
- Estrategias de la titulación.
- Caracterización del curso.

Es a destacar que a partir de este modelo de influencias se debe organizar la coordinación interdisciplinar de cada curso. En este caso el proyecto educativo constituye la forma específica en que los objetivos de trabajo de la facultad se concretan en cada curso, ésto implica que los profesores que pertenecen al colectivo y que no son profesores de la facultad a la que pertenece la titulación, deben conocer las principales estrategias educativas de la misma como un todo, para poder colaborar en la elaboración del proyecto educativo.

D. Dimensiones del proyecto educativo del curso.

En relación con los objetivos que debe desempeñar el proyecto educativo de año y todas las estrategias educativas que se generan por todos los niveles hasta llegar

al colectivo de curso, el MES se ha propuesto agruparlas en tres dimensiones básicas:

- La dimensión curricular.
- La dimensión de extensión universitaria.
- La dimensión socio-política.

A continuación explicaremos cada una de estas dimensiones y su relación con la elaboración del proyecto educativo.

1. La dimensión curricular.

El trabajo curricular, a partir de los objetivos que se definen para la formación del profesional, se convierte en el proceso fundamental de la vida universitaria, el cual asume la labor educativa a través de la transmisión y desarrollo del conocimiento, y creando habilidades profesionales que descansan básicamente en la racionalidad.

A través de esta dimensión se plasma, en el proyecto educativo, el papel específico de cada disciplina y asignatura en el logro de nuevas cualidades del estudiante en el curso y en la titulación. Las potencialidades educativas de cada asignatura del curso, es una tarea pedagógica que debe enfrentar el colectivo dentro de la dimensión curricular, partiendo de las potencialidades educativas de las disciplinas, que deben haber sido determinadas en los departamentos docentes.

Para la concepción de esta dimensión en los proyectos educativos, el colectivo, mediante sus integrantes, debe lograr un nivel de relaciones con los departamentos docentes que les permita conocer la proyección general de las potencialidades educativas y las acciones a desarrollar por la misma.

La contribución que, en el plano educativo ejercen las disciplinas básicas, tales como la física, la matemática, etc., en la formación de un ingeniero, no pueden ser la misma que las que aportan aquellas que se relacionan directamente con el ejercicio de esa profesión. Mientras que las primeras tienen que ver con aspectos de carácter más general, las últimas reflejan los valores educativos vinculados más estrechamente al quehacer profesional (Horruitiner, 1999).

Un aspecto importante en esta dimensión lo constituye el papel que juega la disciplina principal integradora de la titulación, en ella, el estudiante se desempeña como tal en la solución de los problemas inherentes a su futura profesión, por lo que representa la disciplina que en mejores condiciones se encuentra para formar los valores que caracterizan a ese profesional.

Show en un trabajo ya clásico, Las Dos Culturas, denunciaba desde los años 50 la fractura introducida en la cultura contemporánea en dos territorios, ciencia a un lado y humanidades a otro, en esta misma forma de pensar Núñez (1994) plantea que sólo la lógica de la ciencia no constituye la base de la formación de nuestros estudiantes, hay que incluir el lenguaje de la sensibilidad, la ética, el lenguaje que expresa la humanidad de la ciencia que explican nuestros profesores.

En el método hay lenguaje científico, estético y cotidiano, y el estudiante es el centro del método, es el centro del proceso, sin este no hay educación (Álvarez, 1998). Este es otro de los aspectos que es necesario introducir en la labor de los profesores y que deben partir de la planificación, organización y desarrollo del trabajo metodológico en cada departamento docente y a su vez en cada colectivo de disciplina, comenzando por la disciplina principal integradora, y en cada curso por la asignatura que la conforma, para lograr proyectos educativos integradores.

La dimensión curricular, supone la precisión, por parte del colectivo de curso, de las acciones que garantizan el cumplimiento de los objetivos previstos para él, así como su análisis con cada grupo de estudiantes (Horruitiner, 1999).

2. La dimensión de extensión universitaria.

En el proyecto educativo se ubica a la extensión universitaria como componente implícito de una amplia trascripción curricular de la docencia-investigación en la carrera universitaria, de ahí que sea necesario estimular la elevación del nivel científico de los programas de estudios y la planificación académica de la actividad extensionista del profesor universitario en su misma praxis y objeto de docencia.

Mientras que la dimensión curricular promueve y desarrolla la labor educativa sobre la base del carácter científico del conocimiento, la extensión universitaria tiene como soporte fundamental, para el desarrollo del modelo del profesional, la promoción cultural en su concepción más genérica.

La extensión universitaria como dimensión dentro del proyecto se presenta en el cumplimiento de los objetivos generales educativos del egresado y contribuye a consolidar en los estudiantes un conocimiento de valores éticos, estéticos y patrióticos. Una persona puede tener un sentido intelectual cognitivo, sobre lo que es la estética y acerca de lo que es bello, y sin embargo, no sentir lo bello, y una persona puede por determinadas condiciones sentir lo bello sin comprender intelectualmente, toda la estructura conceptual de lo que es bello.

En el propio desarrollo del proceso docente educativo, el estudiante tiene que apropiarse de la cultura en términos de diferentes esferas del saber, utilizándola para satisfacer las propias necesidades de la reproducción de la propia cultura, he ahí la importancia de que:

> *"Para que halle extensión universitaria de verdad tiene que haber vida cultural en la universidad y su reflejo en la misión social de la educación superior cubana, en los conceptos de dimensión social de la cultura y dimensión social del desarrollo".* (Hart, 1996:16)

Rasgo distintivo dentro de los proyectos educativos tiene la extensión universitaria al fomentar y desarrollar una sólida formación cultural integral entendida como la apropiación y disfrute de las diferentes actividades en que intervienen los estudiantes, la formación de una cultura que surja de la necesidad espiritual de apreciar lo bello.

Es una educación que al descansar en la promoción cultural, concebida esta como, un sistema de acciones que integradas coherentemente impulsan el desarrollo de cada subsistema del ciclo reproductivo de la cultura para alcanzar niveles superiores en el desarrollo cultural y en el ámbito universitario, estimule no sólo la solución de problemas, sino el replanteo de nuevos problemas en su interacción con la comunidad (Quiñones, 1998).

La extensión universitaria incorpora un grupo de acciones que son de vital importancia en la labor educativa y que se materializan a través de los proyectos educativos. Entre ellas se destacan: Los cursos de extensión, asignaturas facultativas, el trabajo de las cátedras honoríficas, los proyectos de trabajo comunitario, la participación de los estudiantes como promotores culturales y deportivos en la comunidad, el propio movimiento de artistas aficionados universitario, y otras, que se materializan en el vínculo entre los componentes académico – laboral – investigativo que caracteriza a nuestro proceso docente educativo.

Nuestros proyectos educativos no pueden estar ajenos al drama social universal, a la globalización y al mundo unipolar que impera en nuestro planeta. Hay que procurar vínculos entre cultura y desarrollo y entre identidad, universalidad y civilización, pero basados en la solidaridad (Hart, 1996).

En general, el colectivo de curso, deberá incluir en su proyecto educativo, aspectos vinculados a la extensión intrauniversitaria como: la promoción del desarrollo cultural en los estudiantes, la promoción de la cultura física y el deporte

universitario y la calidad de la vida en la residencia estudiantil; y dentro de la extensión extrauniversitaria: la participación en los proyectos comunitarios, las acciones de promoción culturales y deportivas en el territorio, etc.

3. La dimensión socio–política.

La universidad como institución educativa no sólo desarrolla las dimensiones curriculares y de extensión dentro de sus proyectos educativos, sino que como institución social dentro de ella transcurre de forma dinámica una actividad social y política que abarca diferentes esferas y tiempo de la vida estudiantil.

En esta dimensión el colectivo de curso trabaja muy unido a las organizaciones políticas y de masas, entre ellas la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) y el Partido Comunista de Cuba (PCC), a través de las cuales se coordinan y planifican las actividades políticas-ideológicas y de participación en la solución de los problemas propios de la universidad.

Corresponde al colectivo de curso reflejar en el proyecto educativo tareas que sean tributarias de sólidas convicciones y acciones que demanda la sociedad de nuestros futuros profesionales, el conjunto de estas tareas unido a la pertenencia e identidad de los estudiantes con su universidad, impulsan el sentido de la responsabilidad e iniciativa, fortalece las motivaciones, desarrolla el protagonismo y liderazgo en la solución de los problemas sociales y entrena al estudiante en el desempeño de las relaciones de dirección.

Esta dimensión constituye un reto para el colectivo de profesores y estudiantes ya que es el área de la formación integral del estudiante que se ha trabajado con un mayor nivel de espontaneidad, al dar respuesta a la vida diaria, sin un diagnóstico y proyección alcanzable incluso a corto plazo. Es por ello que en el diagnóstico ó caracterización del curso, se debe incluir esta dimensión, de forma tal que el colectivo pueda hacer una proyección de sus acciones en esta dimensión en función de las necesidades del mismo.

Sin que constituyan conclusiones, podemos decir que corresponde al colectivo de curso integrar las tres dimensiones como un todo armónico y coherente que permita que cada una de ellas juegue el rol que tienen dentro del proceso de formación integral del estudiante. De esta manera, el proyecto educativo expresa no sólo la materialización, en el curso, de las estrategias educativas de las asignaturas, sino también otras que conforman el universo educativo del curso, en plena correspondencia con sus necesidades educativas (Horruitiner, 1999).

E. Evaluación del proyecto educativo.

Las universidades deben utilizar sistemas de evaluación que les permitan verificar la valoración académica y social que tienen las enseñanzas que imparten, sobre cada una de las carreras (De Miguel, 1995). En nuestro caso la evaluación del proyecto educativo de año permite determinar no sólo el grado de eficacia y eficiencia del proceso docente educativo, sino también la efectividad del proceso.

El sistema de evaluación del PE tanto en su concepción como en su diseño debe responder a la concepción del diseño curricular de la carrera, haciendo énfasis en los requerimientos instructivos, educativos y de formación de valores declarados en el plan de estudio, pero no de forma independiente, sino integrados en el proceso formativo del estudiante, donde se concretan las estrategias de los diseños curriculares.

Debemos evaluar el PE por el cumplimiento de sus objetivos, entendidos éstos, no sólo como conocimientos y habilidades profesionales específicas y no específicas, sino además como la apropiación por el egresados de procesos de construcción y asimilación del aprendizaje, vías y métodos para la investigación y la transformación así como formación de valores, y estableciendo criterios de medida que ayuden a evaluar la calidad de los cambios y sus resultados.

Todas las vías que utiliza una institución educativa para conocer el estado en que se van cumpliendo sus metas son importantes, sin embargo, la evaluación adquiere mayor relevancia y utilidad cuando se asume e integra dentro de la dinámica interna de la propia institución como un autoestudio.

Los autoestudios constituyen procesos de autoevaluación que se generan dentro de las instituciones con relación a la planificación efectuada, con el fin de valorar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos y analizar las causas que condicionan los resultados (De Miguel, 1995).

En el caso particular que estamos estudiando, la evaluación del proyecto educativo, existen varios puntos de contacto con las acotaciones realizadas por De Miguel, que nos permiten encontrar algunos puntos de contacto entre el proceso de evaluación del proyecto educativo y el autoestudio como proceso de autoevaluación. Entre ellas tenemos:

- Se integra como un elemento sustantivo dentro del Enfoque Integral para el Trabajo Educativo y Político Ideológico con los Estudiantes, que constituye la estrategia de trabajo maestra en las universidades.
- Se desarrolla en la célula básica para desarrollar la labor educativa en las universidades: El curso.
- Se diseña, ejecuta y evalúa dentro del proceso de planificación de la universidad, facultades, titulaciones y cursos.
- Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos y se analizan las causas que implicaron los resultados de su ejecución.

Teniendo en cuenta los cuatro elementos que intervienen en la definición de "revisión de programas" dada por De Miguel (1995):

1. La revisión de programas académicos se conforma como un modo de evaluación, que conlleva un proceso de delimitación, recolección y análisis de información acerca de un objeto de la vida académica.

2. El objeto a evaluar puede ser tanto un programa académico (titulación, doctorado, curso de posgrado, etc…) como una unidad de gestión (departamento, centro…) o un servicio delimitado por unos objetivos específicos.

3. La iniciación del proceso debe partir de las propias instituciones universitarias e, igualmente, en su aplicación se deben utilizar criterios exclusivamente académicos. Valoraciones efectuadas a partir de criterios políticos o económicos pueden introducir elementos de confusión en el proceso de evaluación.

4. La finalidad del proceso es emitir un juicio acerca de la calidad del programa y la adecuación de los recursos, estableciendo las recomendaciones pertinentes que posibiliten tomar decisiones en relación con los cambios necesarios. El resultado final debe ser la planificación de una serie de estrategias de acción que incidan sobre la mejora del programa que ha sido objeto de evaluación.

Podemos plantear que el proyecto educativo es un instrumento en las universidades que está delimitado por objetivos. Puede ser evaluado a partir de un proceso de delimitación, recolección y análisis de información. La iniciación del proceso parte del colectivo de curso (constituye parte de la universidad) y al finalizar se emitirán juicios sobre el cumplimiento de los objetivos y la calidad del mismo, lo

que permitirá la toma de decisiones para la elaboración del proyecto educativo en el nuevo curso al que van los estudiantes el perfeccionamiento del proyecto de los que ingresan en el curso que se está evaluando.

De esta forma la evaluación del proyecto educativo, se aproxima a un autoestudio, cuya finalidad en el caso particular de las universidades cubanas, está orientada a mejorar el proceso docente educativo en el curso constituyendo un proceso de autoevaluación en función de sus objetivos.

Coincidimos con De Miguel (1995), cuando haciendo referencia a Burak (1986) plantea que la metodología sobre "academic program, review" se entiende como una herramienta que contribuye a clarificar aquellos factores que se consideran, en la planificación estratégica, condicionantes del desarrollo de la institución.

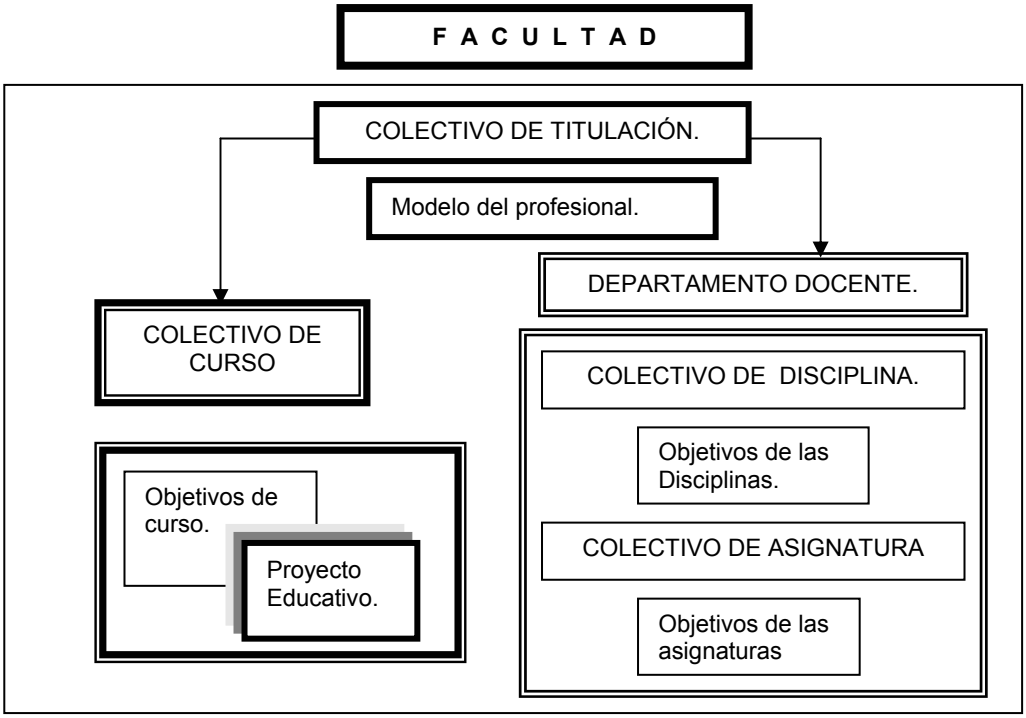
El proyecto educativo, es el instrumento fundamental para la labor educativa en la célula básica para esta función dentro de las universidades cubanas, el curso académico. Instrumentan este proyecto los estudiantes y los profesores, que son los factores claves en el cumplimiento de la misión de una institución de educación superior.

En el caso de la Educación Superior Cubana, la evaluación del proyecto educativo no utiliza exclusivamente criterios académicos, sino que teniendo en cuenta las dimensiones de extensión universitaria y la vida socio-política en la universidad se vinculan los conocimientos adquiridos con las habilidades profesionales y valores congruentes con la condición de estudiantes comprometidos socialmente con la sociedad cubana.

Es importante resaltar que los proyectos educativos se inscriben dentro de los procesos de planeación estratégica de las universidades cubanas. Este aspecto fue abordado en el capítulo anterior cuando se analizó el curso y su colectivo, dentro de la estructura universitaria y la forma en que se planificaban las estrategias de trabajo desde los niveles superiores de dirección hasta los núcleos operativos.

La evaluación del proyecto educativo se realiza en el marco de la evaluación de los objetivos del curso, correspondiendo al colectivo de profesores junto con los estudiantes desempeñar esta función. Este proceso se enmarca, a su vez, en un proceso más general que abarca la evaluación del modelo del profesional por el colectivo de titulación (esquema n^{o}. 2). Aunque es el marco en que se desarrolla la evaluación del profesional en la Universidad de Cienfuegos, se comporta también de esta forma en las restantes universidades cubanas.

Como se puede apreciar en el esquema siguiente, existe un nivel que integra el proceso de evaluación del proyecto educativo que es el colectivo de titulación, pues en éste se evalúan las disciplinas (a los que se subordinan las asignaturas) y la evaluación de los objetivos de los cursos.



Esquema N^{o} 2: Marco del proceso de evaluación de la formación del profesional en la Universidad de Cienfuegos.

La evaluación del proyecto educativo lleva implícita la evaluación integral de los estudiantes del curso. El proceso de evaluación es una de las tareas más complejas en la educación superior, sobre todo cuando en los parámetros para su realización se exige un criterio de integridad.

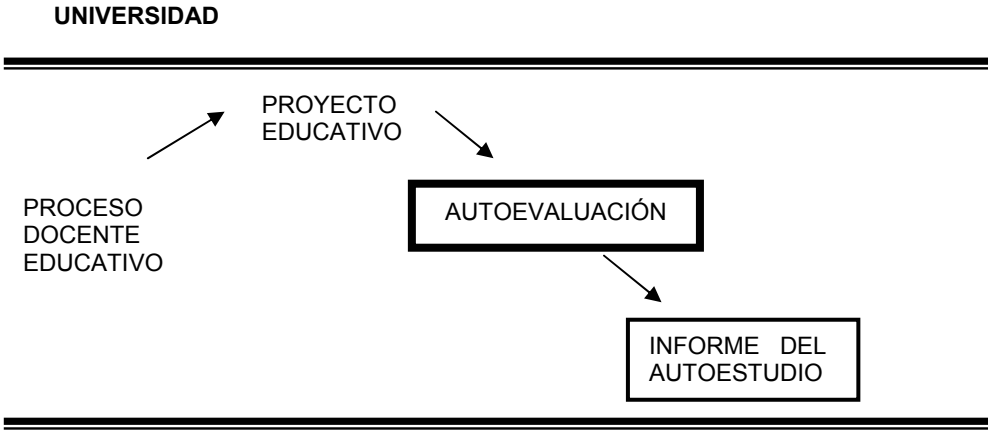
La evaluación del estudiante parte del criterio de un enfoque cualitativo, que revele en el proceso de discusión y análisis una valoración multifacética del evaluado. Su carácter colegiado y participativo refuerza la relevancia de la formación educativa del estudiante en la medida que promueve la diversidad de criterios que confluyen a un objetivo común.

Aunque la evaluación integral del estudiante la centra y desarrolla el colectivo de curso, no es sólo privativa de este colectivo, sino que participan de ella sectores que se beneficiarán con el profesional que se prepara en las universidades, así como también la comunidad y en general todas las áreas de la vida universitaria que tienen que ver con la formación del estudiante.

La evaluación integral del estudiante se realiza al finalizar cada curso escolar en ella, se discute tanto individualmente como en forma colectiva. De todo ello se deja constancia en el expediente académico de cada estudiante.

Nos parece oportuno señalar que la evaluación del proyecto educativo en su conjunto, incluyendo la evaluación integral del estudiante, no sólo constituye un proceso de autoevaluación (esquema nº 3), que se desarrolla en las universidades por los propios miembros del colectivo de curso, inclusive por los propios miembros de la organización, sino que también esta evaluación es realizada por agentes externos.

En la Resolución No. 166/97 del Ministerio de Educación Superior se norma el Sistema de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior del país. Su artículo 45 dispone que uno de los aspectos a tener en cuenta para determinar la calidad de la formación de profesionales en los cursos seleccionados, es tomar en consideración la calidad de la elaboración, de la aplicación y del cumplimiento de los proyectos educativos.



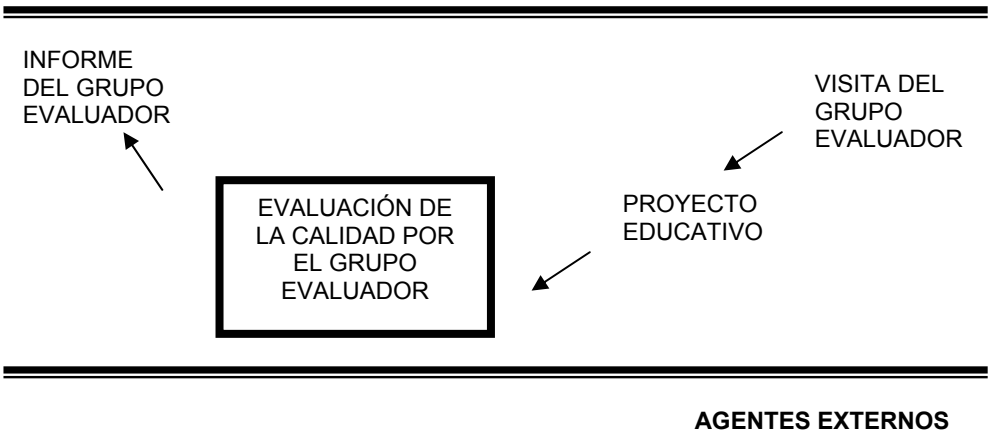
Esquema Nº 3: Realización interna del proceso de auto estudio del proyecto educativo.

En su artículo 49 señala que:

> *"La calidad de la elaboración, la aplicación y cumplimiento de los proyectos educativos se comprueba mediante la revisión de los documentos elaborados, la reunión con el colectivo de curso, con los grupos de estudiantes, entrevistas y encuestas a éstos, entre otros"* (MES, 1997).

Esta evaluación, que generalmente se realiza dos veces en un curso académico, viene a complementar el proceso de auto evaluación, que realiza la institución internamente, de sus proyectos educativos, efectuada por expertos del MES quienes

constituyen agentes externos a la organización, siguiendo las pautas expresadas en el esquema n^{o} 4.



Esquema N^{o} 4: Realización externa del proceso de auto estudio del proyecto educativo.

A partir del informe que presenta el grupo externo de evaluación, se cierra el proceso evaluativo de la calidad del proyecto educativo y comienza el proceso de mejora de la calidad del proyecto educativo del curso. En todo el proceso tanto interno como externo la participación de los profesores y estudiantes es decisiva a la hora de emitir un "juicio de valor" sobre el desarrollo del mismo.

3.3.2.4 EL TRABAJO METODOLÓGICO Y SU INCIDENCIA EN LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

El trabajo metodológico o didáctico es la forma en que se manifiesta la labor de dirección cuando el objeto a dirigir es el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es el encargado de resolver en la práctica la contradicción ciencia - profesión a lo largo de la titulación. Establecer, a partir de las necesidades actuales y futuras perspectivas, junto a la misión de la universidad, los objetivos más globales del profesional que se forma (perfil del profesional) y consecuentemente determinar, el sistema de disciplinas y asignaturas que contengan por un lado a la profesión y sus problemas inherentes a la actividad productiva y de servicios, y, por otro, las ciencias que explican profunda y esencialmente el objeto del profesional.

El contenido del trabajo metodológico es el mismo que el de la didáctica, determinando en primer lugar los problemas, objetivos y contenidos; y en segundo lugar, sus métodos, formas, medios y evaluación del aprendizaje, que se aplican a una rama del saber particular.

Toma en cuenta para el desarrollo del proceso docente educativo, la adecuada integración de los componentes académico, laboral e investigativo. Lo académico es aquel proceso docente educativo cuyos contenidos son abstractos y esenciales. Lo laboral e investigativo es aquel proceso docente educativo que trabaja con la realidad circundante en toda su complejidad, lo laboral, posee un carácter profesional, y lo investigativo manifiesta un carácter creativo.

El trabajo metodológico garantiza el carácter multidisciplinario e interdisciplinario de la titulación, su enfoque social y administrativo, así como el rigor de la ciencia y el desarrollo del pensamiento. Es la dimensión administrativa del proceso docente educativo, por medio del cual se desarrollan tanto la planificación y organización del proceso como su regulación y control (Álvarez, 1998). Es el proceso que se realiza en la educación superior para optimizar el proceso docente educativo según Horruitiner (1999). Por ello, el que dirige el trabajo metodológico tiene que estimular el vínculo con el medio social que propicie la compresión, asimilación y dominio de los contenidos profesionales en el plano abstracto y en la realidad objetiva.

En este trabajo se genera un fuerte espíritu, producto de la labor en equipo, que no excluye sino que presupone, en una unión dialéctica a la libertad de cátedra lo cual garantiza un marco de libertad en el enfoque pedagógico de la clase, en la estructura de contenidos a desarrollar, etc.

El profesor en el aula debe estimular la participación de los estudiantes, la auto dirección escolar, al punto de la elaboración, compartida, del programa, y para ello necesita de un amplio margen de autonomía en la concepción, desarrollo y control del proceso de enseñanza – aprendizaje, aquí radica la flexibilidad y libertad que tiene el docente en la ejecución del proceso.

Compartimos la opinión de Álvarez (1999) que en esta situación, adoptar posiciones extremas es incorrecto: libertad de cátedra sin trabajo metodológico es anarquía y trabajo metodológico sin libertad de cátedra es autarquía. Ambas cosas deben integrarse y en esto tiene una alta responsabilidad la coordinación interdisciplinar que realiza el colectivo de curso.

El trabajo metodológico se realiza tanto desde el nivel personal, por los sujetos que participan en el proceso docente educativo, los estudiantes y los profesores, como desde el nivel colectivo en las diferentes instancias que se relacionan con la planificación, organización, dirección y evaluación. El profesor, como guía del proceso, el estudiante contribuyendo con sus criterios, opiniones y puntos de vistas a enriquecerlo y las instancias participantes, son los participantes bases del trabajo.

A. Instancias donde se desarrolla el trabajo metodológico.

En todos los niveles del proceso docente se ejecuta el trabajo metodológico, desde el Colectivo Nacional de Titulación hasta el Grupo de Estudiantes de un Curso, sin embargo hay niveles que inciden con más fuerza en la coordinación interdisciplinar de curso y es a los que haremos referencia a continuación:

- **El Colectivo de la Asignatura** agrupa a los profesores que la imparten en un mismo curso, dirigidos por un profesor principal. Tiene como principal responsabilidad la preparación de la asignatura tomando en cuenta las indicaciones metodológicas dadas por el colectivo de la disciplina. En muchas universidades no existen colectivos de asignaturas ya que las matrículas de sus cursos son pequeñas y un solo profesor imparte la asignatura.

- **El Colectivo de la Disciplina** agrupa a los profesores principales de las asignaturas que la forman. Tiene como principal responsabilidad la preparación metodológica de dicha disciplina, con el propósito de garantizar el cumplimiento de sus objetivos generales.

- **El Colectivo de la Titulación,** está constituido por los coordinadores de los colectivos de año, los profesores principales de todas las disciplinas de la titulación. Es responsabilidad de estos colectivos, la calidad del trabajo metodológico y docente de la titulación para garantizar el cumplimiento del modelo del profesional

- **El Departamento Docente,** diseña, orienta, regula y controla el trabajo metodológico de todos los profesores, haciendo cumplir las tareas dirigidas a garantizar el logro de los objetivos del modelo del profesional así como de las disciplinas y asignaturas que desarrollan.

La lógica del trabajo metodológico se desarrolla atendiendo a los objetivos generales establecidos para la formación profesional que, como modelo se pretende alcanzar. Para ello se determinarán primero los problemas actuales y perspectivos que se presenten en cada profesión y en los distintos subsistemas de la titulación que puedan influir en el resultado final de dichos objetivos y, posteriormente, estableciendo medidas correctoras para resolverlos.

Estas tareas se canalizarán mediante las formas y tipos organizativos establecidos para el trabajo metodológico como aquellas otras tareas que pudieran surgir durante la dinámica del trabajo. El número de éstas se decide racionalmente por

el coordinador o el responsable de cada instancia en correspondencia con los problemas existentes y deben planificarse dentro de las posibilidades, antes del inicio de cada periodo académico.

Las formas de aplicación son dos, el trabajo docente metodológico y el trabajo científico metodológico. La primera se basa fundamentalmente en los conocimientos más consolidados de la Didáctica General y Especial y en la preparación y experiencia acumulada por los profesores. La segunda está basada en los resultados de las investigaciones pedagógicas, con el fin de perfeccionar el proceso docente. El colectivo de curso desarrolla fundamentalmente la primera al vincularse con el proceso de enseñanza – aprendizaje y la coordinación interdisciplinar de las asignaturas, por tal motivo explicaremos algunos de los tipos a través del que se ejecuta (Resolución 269/91. Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico):

- **La auto preparación del profesor,** es el tipo de trabajo metodológico dirigido a asegurar su adecuada actualización y nivel científico - técnico - pedagógico a fin de que se desarrolle el proceso hasta alcanzar la calidad requerida.

- **La preparación de la disciplina,** se realiza para garantizar una estrategia de trabajo sistemática en aquella disciplina que precise su contribución, como subsistema de la carrera, a la formación integral de los estudiantes y que guíe la preparación de las asignaturas que la forman, creando las condiciones necesarias para el cumplimiento pleno de los objetivos generales de estas y de la disciplina, utilizando la totalidad de los recursos disponibles.

- **La preparación de la asignatura,** garantiza, previo a la realización del trabajo docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran el desarrollo eficiente de la asignatura, teniendo en cuenta el carácter de sistema de la disciplina a que pertenece y el proyecto educativo del año académico en el cual se imparte.

  Esta preparación consiste fundamentalmente en determinar los temas componentes de la asignatura y el objetivo particular de cada uno, a partir de los contenidos establecidos para dicha asignatura; así como organizar el proceso docente educativo en cada tema para garantizar el cumplimiento del objetivo particular. Este trabajo debe ser desarrollado por el colectivo de la asignatura y su correcta aplicación conducirá a la elevación de la calidad del programa de la asignatura.

- **La reunión metodológica** es el tipo de trabajo metodológico, en que se analizan, discuten para alcanzar conclusiones acerca de aspectos del trabajo docente, con el objetivo de mejorar el proceso de formación de profesionales.

- **La clase metodológica** es la parte del trabajo metodológico orientado a los profesores. Mediante la demostración, la argumentación y el análisis, sobre algunos aspectos de carácter metodológico en los cuales el equipo docente pudiera mostrar desconocimiento o duda, se contribuirá a una mayor preparación para su posterior desarrollo del proceso educativo.

  La clase metodológica puede tener carácter demostrativo o instructivo. En la clase metodológica demostrativa la orientación se realiza mediante el desarrollo de una actividad docente específica; y en la instructiva, mediante la argumentación y el análisis de los aspectos que responden a los objetivos propuestos.

- **La clase abierta** es el tipo de trabajo metodológico que permite la orientación de los profesionales de un departamento mediante el análisis de una actividad prevista en el horario oficial de los estudiantes.

El trabajo metodológico, aunque tiene una naturaleza administrativa es, fundamentalmente, un trabajo de gestión, donde la función de regulación, más que una dirección del proceso, es una coordinación del mismo, acercando la toma de decisiones a un nivel relativamente más táctico e inmediato en que se desarrolla el proceso docente educativo.

Resulta imprescindible la elaboración del plan de trabajo metodológico en el cual se reflejen los modos, formas y tipos de éste para un determinado período de tiempo que puede ser un semestre o un curso académico. Este plan tiene un enfoque sistémico y refleja las prioridades definidas por el MES y la universidad para la formación de los estudiantes.

Las características del trabajo metodológico actualmente son diferentes a los cuales propiciaron su surgimiento y posterior desarrollo, este aspecto ha sido explicado en el capítulo primero de esta tesis. Se ha desplazado a la labor educativa con los estudiantes desde la dimensión curricular, téngase presente que esta labor educativa está caracterizada por un desarrollo político ideológico elevado y una cultura social humanística, competencia profesional, capacidad adquirida y demostrada de defender la revolución en el campo de las ideas y en la disposición para cumplir cualquier tarea que plantee la universidad, la revolución y la patria. (MES, 2000)

Más específicamente son también prioridades metodológicas el vínculo de los componentes académico – laboral - investigativo, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, la actualización bibliográfica de las disciplinas y el uso del idioma inglés. Todo esto sin descuidar el trabajo relacionado con el estado actual de las ciencias que se explican en cada una de las carreras. Algunas de estas estrategias se constituyen en planes directores o como se conocen en otros ámbitos ejes transversales del currículo.

Esta nueva concepción del trabajo, está supeditada a la estabilidad y claridad con que se planifique en los colectivos de titulación, colectivos de disciplinas y colectivos de curso. Al constituir este último, parte importante de este trabajo investigativo nos centraremos en cómo incide el trabajo metodológico en la coordinación interdisciplinar en este nivel estructural del proceso docente educativo.

En el colectivo de curso, las estrategias metodológicas tienen determinadas características que lo diferencian de las que se realizan en otros niveles estructurales del proceso, entre ellas encontramos:

- Está integrado por profesores de diferentes especialidades, departamentos docentes y facultades.
- Imparte asignaturas pertenecientes a diferentes disciplinas, pero todas incidiendo sobre un mismo estudiante.
- Cada asignatura tiene objetivos específicos y además el curso como nivel estructural horizontal en las titulaciones tiene definidos objetivos a alcanzar en los estudiantes.
- Las asignaturas que se imparten en un curso pertenecen a disciplinas, que a su vez pertenecen a un departamento docente que también desarrolla trabajo metodológico, muchas veces en líneas de trabajo diferentes a las que se proyectan en el curso.
- Es el nivel estructural más cercano al desarrollo del proceso docente educativo y tienen una activa participación los estudiantes.
- Se constituye en cada curso escolar y los profesores pertenecen al colectivo uno o los dos semestres de que se compone el curso académico.

En el seno del trabajo metodológico del colectivo de curso está presente la participación activa de los estudiantes y profesores, no solo en la regulación del proceso sino, incluso, en su diseño, unos con mayor incidencia que otros, pero con el compromiso de que son partícipes del mismo, a partir de las influencias del trabajo que se desarrolla en la titulación, departamentos docentes, colectivos de disciplinas y

colectivos de asignaturas, sin embargo tiene que desarrollar sus propias estrategias metodológicas a partir de la precisión de sus objetivos.

B. Estrategias metodológicas para la integración de las asignaturas en el curso.

La necesidad de lograr un enfoque sistémico del contenido de la enseñanza es uno de los hilos conductores fundamentales que preside nuestro modelo curricular. Se trata, en primer lugar, de comprender que en la titulación existen subsistemas intermedios de mayor complejidad como la disciplina y otros de menor complejidad como la asignatura, ambas son necesarias diseñar pedagógicamente en el currículo para lograr los objetivos propuestos.

En plena correspondencia con lo antes expuesto, se identifican en nuestros planes de estudio dos tipos de estructuración: una vertical, sobre la base de las disciplinas y otra horizontal sobre la base de las asignaturas, en cursos, que en su integración propician que se resuelva la contradicción que se da en el proceso de formación entre las ciencias y la profesión.

La estructuración vertical del currículo, sobre la base de cada una de sus disciplinas, supone precisar los objetivos a lograr en cada una de ellas, identificando, en primer lugar, las que se vinculan más directamente con los modos de actuación profesional.

En esta última etapa de desarrollo de nuestros planes de estudios, hemos logrado diseñar, para cada una de nuestras titulaciones, una disciplina que genéricamente denominamos “Disciplina Principal Integradora”, que garantiza dicha actuación profesional, estructurando sistémicamente la actividad investigativo - laboral del estudiante de primero a quinto curso, y cuyo tiempo lectivo ha resultado ser, como promedio, entre el 20 % y el 30 % del total de las horas previstas en cada una de las titulaciones. A su vez esta disciplina está constituida por las Asignaturas Principales Integradoras en cada curso.

La estructuración horizontal, por curso, supone igualmente identificar los objetivos principales a lograr en ese nivel, para lo cual es necesario evaluar, con un enfoque integrador, la contribución de cada una de las disciplinas a través de sus asignaturas que intervienen en dicho año, de modo tal que el resultado caracterice, como sistema, las nuevas cualidades que han de revelarse en el estudiante como resultado de su proceso de formación.

La asignatura es un subsistema de la disciplina y expresa un ordenamiento lógico y pedagógico de contenido a ese nivel el cual se estructura por temas. El tema es la

unidad organizativa del proceso docente educativo y asegura, en su desarrollo, un objetivo concreto, esto implica la formación de una habilidad en el estudiante. Alrededor del tema se organizan un grupo de problemas que el estudiante tiene que resolver para así ir formando la habilidad y lograr el objetivo.

Anteriormente hemos explicado que el curso ha pasado de ser el período académico en el que se distribuyen las asignaturas siguiendo un determinado régimen de precedencia, al nivel de sistematización de los contenidos, con objetivos establecidos que expresan los cambios cualitativos que se deben lograr en la formación del estudiante, ésto hace que las asignaturas tengan en cuenta en su trabajo metodológico, no sólo los objetivos intrínsecos a ella sino los objetivos que en el curso se deben lograr en el estudiante.

Entendemos por estrategias metodológicas aquel conjunto de acciones que nos permiten optimizar el proceso docente educativo en un determinado nivel estructural de éste, en el caso del año la integración de las asignaturas resulta una de las direcciones principales hacia los que se encamina el trabajo metodológico.

Para lograr esta integración tenemos que tener presente algunos aspectos del plan de estudio de la titulación y las asignaturas que se imparten en cada uno de sus cursos.

Con respecto al plan de estudio de la titulación donde se imparte determinada asignatura es necesario que el profesor conozca:

- El objeto del egresado o de la profesión que incluye los modos de actuación, el objeto de trabajo, los campos de acción y las esferas de actuación.
- Los objetivos generales educativos e instructivos de la titulación y los correspondientes a cada curso.
- Los aspectos generales de la Disciplina Principal Integradora de la titulación y cómo se organizan los componentes académico – laboral e investigativo del proceso docente educativo.
- Cada profesor debe conocer la estructura y objetivos de la disciplina en la que se inserta su asignatura y dominar la estructura y objetivos de la asignatura que imparte.
- Cada profesor debe conocer la estructura y objetivos de la asignatura principal integradora del curso.

Otros aspectos a tener en cuenta son la concepción del trabajo interdisciplinario en el curso, donde las asignaturas destacan regularidades en aquellos contenidos

comunes para optimizar la asimilación de las mismas, habilidades que necesitan de la integración de varias asignatura, planes directores de idioma, computación, etc. y la realización de evaluaciones integradoras en el curso.

Con estos elementos es de suponer que el profesor esté en condiciones de elaborar el programa de su asignatura en el cual quede explícito como se relacionan los objetivos de su asignatura con los objetivos del curso y éste sea expuesto ante el resto de los miembros del colectivo de curso.

El programa analítico de la asignatura contiene:

- Nombre de la asignatura.
- Fondo de tiempo asignado dentro de la disciplina a la que pertenece.
- Curso y semestre en que se imparte.
- Objetivos educativos e instructivos.
- Contenido de cada tema.
- Distribución del tiempo por forma de docencia.
- Sistema de Evaluación.
- Bibliografía.
- Indicaciones Metodológicas.

La planificación, organización, ejecución y evaluación del plan de trabajo metodológico del colectivo de curso constituye una de las vías más importantes para materializar la integración de las asignaturas al curso.

Esto se puede lograr a través de las reuniones metodológicas, clases metodológicas, clases abiertas, clases de comprobación y los propios controles a clases.

3.4 EVALUACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR

En la actualidad pueden señalarse algunos cambios estructurales, caracterizados por una creciente inclusión de la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, una ampliación de sus ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad (House, 1993).

La interdisciplinariedad, vista desde la óptica del incremento de las disciplinas que participan en la evaluación institucional como proceso general y la interdisciplinariedad vista como aquel proceso en que se involucran varias disciplinas y asignaturas para

desarrollar el proceso docente educativo o determinados procesos de investigación científica. Ambos puntos de vistas son importantes y actuales, sin embargo hay un trabajo más sostenido y con mejores resultados en el primero que en el segundo.

Cuando la evaluación se orienta hacia las instituciones, según Tiana (1997), pone el énfasis en aspectos tales como los procesos educativos, los métodos didácticos, las relaciones inter - individuales y grupales, el clima escolar, la distribución y utilización de los recursos o el desarrollo del currículo, por no citar sino algunos de ellos. A nuestro criterio, algunas de ellos se analizan de forma integrada en la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.

El proceso de la coordinación interdisciplinar, se desarrolla con un objetivo determinado, y para alcanzarlo se precisan de estrategias y acciones por parte del colectivo que lo desarrolla. El proceso no sólo se planifica, es decir, no sólo se determinan sus objetivos y contenidos, y se organiza a partir de sus formas y métodos, sino que se evalúa permanentemente para enmendar las formas y métodos que le permitan alcanzar los fines propuestos del modo más eficaz y eficiente.

Si los diversos procesos de la actividad educativa deben ser objeto de evaluación, contando con la participación de diversos agentes, es imposible abordar esta tarea con criterios metodológicos únicos y desde perspectivas absolutamente coincidentes. La propia diversidad de la realidad abordada exige una selección de los métodos más adecuados y de las audiencias implicadas para cada caso concreto, huyendo de una uniformidad metodológica estéril y de implicados que nada tiene que ver ni aportar al proceso de evaluación.

Diferentes autores y en diferentes países evalúan estos procesos a partir de sus propias condiciones. En la Guía de Evaluación de la titulación, del Plan de la Calidad de las Universidades (versión 12/12/01) editada por el Consejo de Universidades Españolas, Secretaría General, en su sexta unidad de análisis “Desarrollo de la Enseñanza” incluye en este apartado “La coordinación de la enseñanza”, en la que considera los siguientes aspectos:

- La funcionalidad del modelo organizativo establecido dentro de la titulación.
- La coordinación intradepartamental e interdepartamental.
- La coordinación horizontal (entre asignaturas de un mismo curso) y vertical (entre asignaturas de diferentes cursos) para evitar repeticiones, solapamientos y ausencias significativas.
- La existencia de coordinadores de titulación, ciclo, curso y materia. Análisis de funciones y tareas.

- La implicación de las comisiones de docencia del Centro y Departamentos en la planificación, coordinación y supervisión de las actividades académicas relativas a la titulación.
- Los procedimientos de información y comunicación interna establecidos en el ámbito de la titulación.
- Consideraciones acerca de las relaciones que entre los diversos miembros de la titulación pudieran favorecer la creación de un clima positivo.

Y en la unidad de análisis "Metodología docente", entre otros aspectos, evalúa:

- Las estrategias didácticas propuestas por los profesores para el desarrollo de la docencia teórica y práctica de las distintas asignaturas.
- La correspondencia entre el nivel de cumplimiento del programa y lo que finalmente se les exige a los alumnos.
- La consecuencia que pueda tener la falta de cumplimiento de parte del programa sobre otras asignaturas posteriores y en la formación final del alumno.

Para De Miguel (1994:23) a la hora de evaluar la calidad de un plan de estudio hay que tener en cuenta los factores que intervienen en el proceso de implementación y realización práctica de las enseñanzas y es en esta etapa donde adquiere su verdadero significado la revisión de programas. Entre los objetivos y criterios que presenta este autor encontramos:

- *Organización, distribución y asignación de la carga docente de las diversas materias que componen el plan de estudios (funcionalidad).*
- *Evaluación de los programas académicos elaborados por los distintos profesores para cada materia o asignatura del plan (coherencia).*
- *Sistemas establecidos para la coordinación del profesorado que actúa sobre un mismo curso o ciclo en relación con los objetivos y los contenidos de las materias (interdisciplinariedad).*
- *Estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo de los programas académicos de las diversas asignaturas (coordinación).*
- *Sistemas de seguimiento y control utilizados para comprobar el desarrollo de los programas, el rendimiento de los alumnos y del profesorado (evaluabilidad de la implementación y del progreso).*

En esta misma línea de pensamiento, Escudero (2000) señala que la evaluación de la enseñanza universitaria debe analizar posibles problemas de coordinación entre asignaturas, de jerarquización de conceptos y de contenidos de dudosa utilidad tanto

académica como práctica, para lo cual los directivos académicos tienen tres líneas de actuación: el diseño de las asignaturas del plan de estudios, los contenidos de las asignaturas y los niveles de dificultad de los contenidos.

Sobre la evaluación de la enseñanza, Rodríguez Espinar señala:

> *"La evaluación de la enseñanza cubre diferentes dominios, según sea lo estipulado en cada universidad, programa, unidad, departamento, centro o titulación, y son diversas las razones que pueden justificar el interés por evaluar la calidad de la enseñanza en éstas, ubicando en primer lugar a la enseñanza, la cual sometida a un proceso técnico de evaluación permite garantizar y mejorar racionalmente la calidad de la misma".* (Rodríguez Espinar, 1995.100)

En este sentido hemos trabajado con uno de esos dominios, que aunque no queda totalmente explícito en los que este autor plantea, si está implícito cuando habla de unidad, nos referimos al colectivo de curso, que es un nivel que en Cuba se ubica, si tuviéramos que definirlo, entre el departamento docente y el colectivo de titulación. Además como parte de esta unidad, estamos evaluando su coordinación interdisciplinar.

Aunque sólo desde el punto de vista del contenido, lo planteado por este autor reafirma lo que hemos venido expresando sobre la importancia de la interdisciplinariedad en el currículo. Considerando necesario que los evaluadores tengan presente la necesidad de coordinación intra e Inter. - departamental a la hora de distribuir los contenidos entre las asignaturas evitando el solapamiento y asegurando que no se deje de tratar algún tema importante por descoordinación.

Otro plano de evaluación en el ámbito curricular es el relativo a los niveles de tratamiento y dificultad de los contenidos de cada asignatura que, en buena medida, quedan ceñidos al juicio de cada profesor y, a lo sumo, a la coordinación del grupo de profesores de la materia. En este plano resulta muy difícil las acciones institucionales, sin embargo nos parece oportuno señalar que, la coordinación interdisciplinar de curso que desarrolla el colectivo de profesores que imparten clases en un curso de una titulación, puede ser la forma en que se comiencen a resolver estos problemas que enfrentan las instituciones de educación superior en la puesta en práctica del currículo.

En Cuba existen estos colectivos y trabajan en función de esta coordinación interdisciplinar no sólo desde el punto de vista de la organización del proceso y de los contenidos que se imparten, sino que abarcan otras categorías del proceso docente educativo como lo son los objetivos, los métodos, los medios, la evaluación, etc., las

acciones del proyecto educativo, el trabajo metodológico y otros aspectos que necesitan del trabajo coordinado de los profesores de un curso.

En la evaluación de los procesos que establecen las universidades para llevar a efecto las enseñanzas a impartir, De Miguel (1995) resume las tareas a realizar durante esta fase en las siguientes:

- Organización de la docencia.
- Elaboración de los programas.
- Realización de las actividades docentes en las clases.
- Actividades académicas fuera del aula.

Todas ellas relacionadas con la interdisciplinariedad manifiesta en los procesos que desarrollan las titulaciones para implementar el currículo. Más específicamente, De Miguel señala en el objetivo "elaboración del programa" y dentro de este en sus dimensiones "objetivos", "contenidos" y "recursos", varios indicadores en relación a los procesos de la docencia y que a nuestro juicio deben ser tenidos en cuenta en la coordinación interdisciplinar, entre ellos encontramos:

- Definición de objetivos ajustados a la titulación o al curso.
- Ajuste de objetivos a posibilidades de los alumnos.
- Relaciones entre objetivos de docencia y de investigación.
- Contenidos actualizados y adaptados a las necesidades.
- Interdisciplinariedad de la enseñanza.
- Grado de opcionalidad en la elección del currículo.
- Tiempo dedicado por el profesor a preparar sus clases.
- Elaboración de medios para la docencia.
- Procedimientos para revisar programas y nuevas enseñanzas.

En el estudio que presenta Dochy (1990) sobre los indicadores de rendimiento, en la propuesta para la función docente incluye en el indicador referido al currículo las variables siguientes:

- Eficacia de los procedimientos para el desarrollo de la revisión de los programas existentes o de nuevos cursos.
- Claridad en el contenido y descripción de los objetivos del curso.
- Relevancia de los objetivos del curso en relación a la realidad profesional.
- Acuerdo entre contenido y metas del currículo.
- Corrección, plausibilidad, totalidad y nivel de los objetivos del currículo.

La titulación, entendida como referente de formación para el alumno, constituye la unidad significativa en la que pueden analizarse el conjunto de entradas, procesos y actividades conducentes a la obtención de un graduado universitario. Queda explícita la necesidad, dentro del análisis de una titulación, de incorporar la evaluación de la interdisciplinariedad de la enseñanza, pero la problemática muchas veces aparece en definir en qué nivel, área o unidad de la estructura vamos a realizarla.

En la práctica, el departamento docente es el nivel que más contribuye a este proceso en la titulación ya que aporta los profesores, las disciplinas y sus asignaturas, etc., y dentro de éstos aquel que dirige la titulación, sin embargo al ser varios los departamentos que inciden en una misma titulación, hay que buscar otros niveles de la estructura donde se coordinen y materialicen estas estrategias de interdisciplinariedad, sobre todo aquellas donde se involucren los profesores que imparten clases en una titulación y en cada uno de sus cursos.

La creación de sistemas de evaluación en las instituciones, la utilización de indicadores de rendimiento y la elaboración de criterios para operativizar la calidad requieren la demanda de nuevos tipos de información y da lugar a nuevas estructuras y modelos de autoridad para buscar utilizar esa información a nivel institucional (Neave, 1988).

3.4.1 EVALUACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

Al Modelo Pedagógico de la Educación Superior Cubana y a su proceso de implementación y perfeccionamiento lo caracteriza su concepción sistémica: la integración de sus sistemas de objetivos y contenidos a través de una derivación gradual por niveles, disciplinas y cursos, que permiten a su vez la implementación de efectivos medios de evaluación a lo largo de todo el proceso.

La conjugación de la formación académica con los componentes profesionales laborales e investigativo durante el desarrollo del proceso docente educativo como expresión de los principios que le condicionan sobre la combinación del estudio con el trabajo y sobre el vínculo de la teoría con la práctica (Benítez, 1997). Este mismo autor se refiere en otro apartado al perfeccionamiento del modelo basado en los colectivos de profesionales y especialistas que diseñan y ejecutan el currículo de cada una de las titulaciones y señala a los Colectivos Nacionales de Titulación y los colectivos que existen a nivel de las Universidades.

Uno de los rasgos distintivos del último perfeccionamiento, y que está permitiendo a la organización disciplinar adquirir una nueva concepción didáctico – pedagógica, es

la disciplina principal integradora, la cual se extiende a lo largo de toda la titulación, determinando las formas de culminación y acreditación de los estudios, favoreciendo la práctica laboral, garantizando la escalonada consolidación de los conocimientos y de las habilidades profesionales.

Estos elementos se insertan dentro de la concepción cubana de evaluación institucional en la educación superior desde el sistema de dirección por objetivos que la caracteriza y que se concibe e implementa principalmente a través de un conjunto de inspecciones que son instrumentadas y normadas mediante la Resolución 166/97: Reglamento de Inspección de la Educación Superior (Evaluación Institucional).

En un estudio realizado por Ramos (1999), sobre las concepciones y experiencias en evaluación de instituciones de educación superior de Cuba y Chile, se presentan un conjunto de elementos favorables, entre los que destacamos aquellos en los que coincidimos con dicho autor, para el caso cubano:

- Enfatiza en la calidad de los procesos evaluados, involucrando tanto lo instructivo como lo formativo de modo integral y coherente.
- En la formación del profesional atiende tanto a lo curricular como a lo extracurricular.
- Potencia la participación de los colectivos estudiantiles y de profesores en los niveles de curso y titulación.
- Atiende cada vez más el impacto social de los resultados de la labor institucional.

También dentro de las limitaciones o cuestiones a mejorar se encuentran:

- El breve tiempo en que se realiza.
- Más que evaluar en sentido amplio, enfatiza en el control como componente de la evaluación, en tanto va dirigida al momento operativo.
- Se utilizan muy poco los procesos de auto evaluación institucional.
- El énfasis en la dirección por objetivos y su evaluación, en ocasiones no permite detenerse lo suficiente en los procesos.

En el caso específico de la Educación Superior Cubana, existen en la estructura académica niveles que tienen un cierto grado de subordinación a la titulación y que facilitan el trabajo de coordinación interdisciplinar así como la evaluación de la titulación, nos referimos al colectivo de la titulación y al colectivo de curso, sobre los cuales hemos hablado en capítulos anteriores. Ambos niveles están responsabilizados con la ejecución de buena parte de los procesos centrales en la formación de un

determinado titulado, así como en la coordinación de las acciones de diferentes departamentos docentes sobre una misma titulación y sus cursos.

En este mismo sentido Hernández (1999) señala la importancia de insistir en el trabajo de estos dos niveles, donde los profesores y estudiantes desarrollan su actividad principal y se decide en primera instancia la calidad de las asignaturas y de los colectivos de curso. En los componentes presentados por Hernández, que constituyen las principales direcciones de la búsqueda de la excelencia en la formación de los profesionales aparecen: planes y programas, proceso docente educativo, alumnos, infraestructura, medio universitario y profesores y constituye una aproximación interesante a la evaluación de la calidad, sin embargo no se presentan indicadores para evaluar la coordinación interdisciplinar.

La elaboración de una guía de evaluación para la titulación y sus cursos permitiría viabilizar el proceso desde esta perspectiva. Actualmente esta guía existe para las Universidades, Facultades y Departamentos Docentes (Resolución N^{o} 166, 1997), pero no de forma explícita para las Titulaciones y sus Cursos, aunque está en fase de instrumentación el Sistema de Acreditación de Titulaciones Universitarias en Cuba.

Al no existir una guía de evaluación para los cursos, tampoco existe para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso, sólo encontramos en los reglamentos existentes, algunos criterios que hacen referencia de forma implícita a este proceso que desarrollan los profesores que imparten asignaturas en un curso de una titulación, y que se incluyen en el reglamento para la evaluación externa que efectúa el MES a sus instituciones.

En la Resolución N^{o} 166 / 97 que establece el Reglamento de Inspección de la Educación Superior en Cuba y que constituye la guía de Evaluación Institucional, no aparece un capítulo vinculado con la evaluación de la interdisciplinariedad y la coordinación interdisciplinar de curso. No obstante aparecen en el Capítulo IV "De la inspección a la calidad de la formación de profesionales" en su Sección II "De la inspección a la calidad de la formación de profesionales en la facultad", planteando:

> Artículo 44. Para determinar la calidad de la formación de profesionales a nivel de la titulación, se tomarán en consideración, entre otros, los elementos siguientes:
>
> - Calidad de la formación de los estudiantes en el curso.
> - Calidad de cada una de las disciplinas y asignaturas seleccionadas.

Artículo 45. Para determinar la calidad de la formación de profesionales en los cursos seleccionados, se tomarán en consideración los elementos siguientes:

- Resultados cualitativos y cuantitativos de los ejercicios evaluativos integradores realizados.
- Calidad de la elaboración, la aplicación y del cumplimiento de los proyectos educativos.
- Calidad de la organización, planificación y ejecución del proceso docente educativo y su correspondencia con lo previsto en el plan y programa de estudio.

Con respecto a los ejercicios evaluativos integradores, que es una de las formas de evaluar la coordinación interdisciplinar de curso a través de los resultados académicos de los estudiantes, el reglamento plantea:

Artículo 46. Los ejercicios evaluativos integradores verifican el cumplimiento de los objetivos educativos e instructivos ya vencidos por los estudiantes hasta el momento de la inspección y se deben realizar fundamentalmente en los tres últimos cursos de la titulación, mediante la resolución de problemas profesionales, pudiendo incluir, en el caso del quinto curso; la discusión de los objetivos y contenidos del trabajo de diploma[1] que se esté desarrollando.

Artículo 58. Para determinar la calidad de las disciplinas y asignaturas seleccionadas se tomarán en consideración los elementos siguientes:

- Resultados de los ejercicios evaluativos que se realicen en las asignaturas seleccionadas.
- Calidad de la preparación metodológica de las disciplinas y asignaturas.

Artículo 60. La calidad de la preparación metodológica de la disciplina y la asignatura se determina mediante el cumplimiento de los aspectos establecidos en las legislaciones vigentes, con la presentación de los documentos correspondientes.

A través de este sistema de inspección resulta extremadamente complejo evaluar la coordinación interdisciplinar de curso en todas sus dimensiones. En primer lugar por el poco tiempo que dura la inspección a la institución (cinco días aproximadamente) y en segundo lugar porque no aparece en el reglamento, sólo los aspectos señalados

anteriormente a los que se añade la evaluación de los planes directores de computación e idioma extranjero.

Todos los aspectos antes señalados pueden dar una idea sobre los resultados de la coordinación interdisciplinar en el curso, pero en el informe que presenta el Comité de Evaluación Externa no aparece una calificación de este aspecto porque el reglamento no lo exige.

Actualmente está en fase de aprobación el SEA – CU "Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias" para aplicarlo en aquellas titulaciones que lo soliciten al MES.

En el mismo se recalca que el proceso de formación de profesionales en las diferentes titulaciones universitarias descansa en un modelo de perfil amplio, en el cual se privilegian, como aspectos esenciales, la labor educativa y política ideológica – expresada a través de la unidad entre la instrucción y la educación – y el vínculo entre el estudio y el trabajo. De igual forma el trabajo metodológico que realizan los profesores para optimizar el proceso de formación en cada uno de los niveles en que se organiza este proceso.

En ninguna de las seis variables de calidad del SEA – CU: pertinencia e impacto social, tradición de la institución, profesores, estudiantes, infraestructura e instrumentación del currículo, se incluye la coordinación interdisciplinar de curso. Sólo en la última variable podemos apreciar tres indicadores que dentro de sus criterios de evaluación incluyen algunos aspectos que necesitan de la coordinación interdisciplinar de curso y que expresamos a continuación en el cuadro n^{o} 6.

INDICADOR	CRITERIO DE EVALUACIÓN
Estrategia educativa de la titulación.	• Se cuenta con una estrategia educativa de calidad, que garantiza el cumplimiento de los objetivos generales del profesional que se forma. • Los proyectos educativos de los cursos conforman un sistema coherente, con un balance adecuado en sus diferentes dimensiones.
Otras estrategias curriculares.	• Las estrategias de Computación, Idioma Inglés, Formación Económica, Medio Ambiente y Dirección se estructuran adecuadamente a lo largo de la titulación.
Organización del trabajo metodológico de la titulación.	• Hay una correcta proyección del trabajo metodológico en el nivel de la titulación. • El trabajo metodológico que se desarrolla en los cursos y disciplinas da respuesta a las exigencias de la titulación.

Cuadro N^{o} 6. Indicadores que aparecen en el SEA – CU vinculados con la coordinación interdisciplinar de curso.

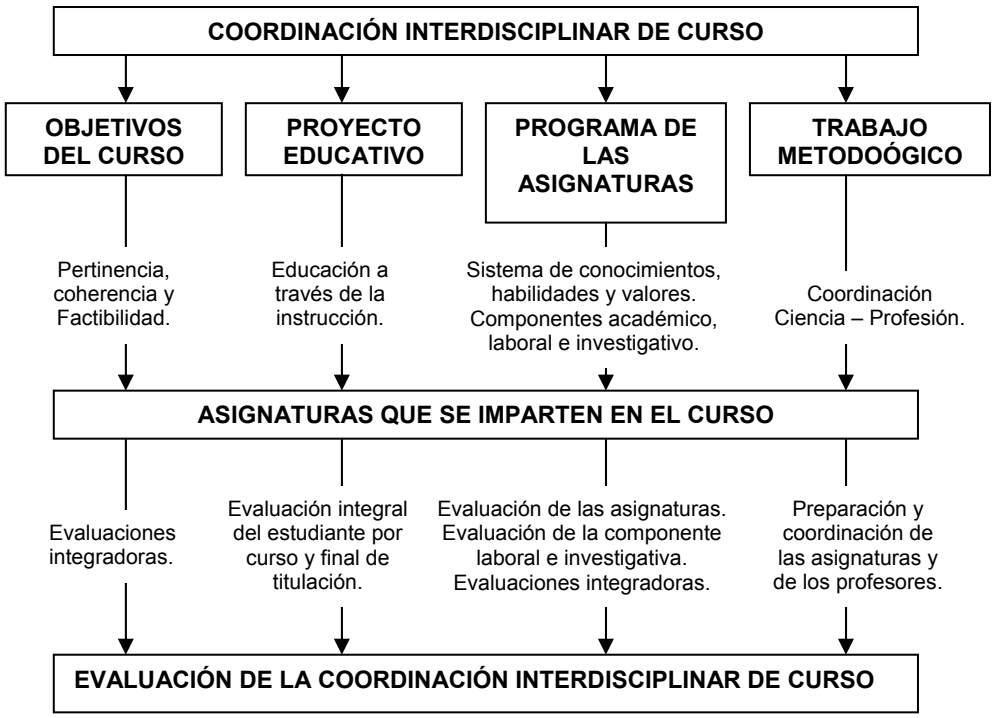
En general podemos decir que en los dos instrumentos en que descansa la evaluación institucional de una titulación no aparece de forma explícita el análisis de la interdisciplinariedad y menos aún el estudio de la coordinación interdisciplinar de curso, aunque si se consideran aspectos que son consecuencias de este proceso y que en la práctica los realiza el colectivo de curso como parte del trabajo docente y metodológico de la titulación.

Lo relativamente reciente que es el curso como nivel estructural del proceso docente educativo, la aparición del colectivo de curso, la poca utilización por las instituciones de los procesos de auto evaluación, el no tener claramente definida la organización y funciones del colectivo de curso, la complejidad de las relaciones y niveles que participan en la coordinación interdisciplinar de curso, pueden ser algunas de las causas por las que las universidades cubanas no tienen una guía que evalúe la coordinación interdisciplinar de curso.

En este trabajo investigativo que presentamos hemos diseñado un cuestionario, que sin pretender sea una guía para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso, aporta elementos reales que pueden evaluar este proceso en los diferentes cursos de una titulación, además puede constituir una base de propuestas al MES para su perfeccionamiento e inclusión posterior en la evaluación institucional.

Retomando el cuadro n^{o} 3, presentado en el Epígrafe 3.3.2 de este capítulo, correspondería ahora, añadirle una fase más, la cual estaría destinada a la evaluación que se hace de la coordinación interdisciplinar de curso teniendo en cuenta los factores que la integran, a partir de las consideraciones expresadas en esta tesis. En el cuadro n^{o} 7 se plantean los elementos centrales que permiten evaluar la coordinación interdisciplinar del curso y que son propuestos en el cuestionario que sirvió de base a la investigación para recabar información sobre este proceso.

Las diferentes formas que se analizan en este cuadro han sido explicadas durante este capítulo. Es importante tener en cuenta que al no existir, definido por el MES un programa para la coordinación interdisciplinar de curso, la evaluación de este proceso resulta en extremo compleja producto de la cantidad de actividades, factores y niveles que actúan sobre la coordinación que hacen los profesores del curso de sus respectivas materias.



Cuadro N^{o} 7: Resumen de los factores que caracterizan la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.

Resalta en el cuadro n^{o} 7, que la evaluación la exigimos sobre los determinados y diversos aspectos sobre los que descansa la coordinación interdisciplinar de curso. En primer lugar las asignaturas que se imparten en el curso y a partir de ellas cómo se manifiestan sobre los objetivos, el proyecto educativo, sus propios programas y sobre el trabajo metodológico. Reflejándose todo ello en un proceso de mejora continua de la formación de los estudiantes, preparación de los profesores y aumento de la calidad en la oferta educativa de la institución.

Todos los factores que intervienen en el cuadro anterior tienen un impacto tanto en la institución como en los principales protagonistas del proceso de interdisciplinariedad que desarrollan los profesores fundamentalmente a través del trabajo metodológico en el curso y los alumnos a través del proceso docente educativo en sus tres componentes fundamentales, el académico, el laboral y el investigativo.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

En este capítulo presentaremos el diseño de la investigación que comprende esta tesis partiendo de la identificación del problema, en el contexto del proceso docente que se desarrolla en las universidades cubanas, se definirán los objetivos y se enmarcará la información dentro de un estudio evaluativo.

Como parte de toda investigación evaluativa, se selecciona y fundamenta el padrón utilizar, que en este caso es una adaptación del Modelo CIPP de Stufflenbean, para lo que hemos tenido en consideración la finalidad que se persigue con la evaluación, el enfoque y el rol del evaluador

Se caracteriza de forma general el Modelo CIPP y el Modelo propuesto por el autor de la tesis para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso, explicando cada una de sus dimensiones y unidades de análisis.

De igual forma se aborda en este capítulo el diseño evaluativo en función del grado de planificación, de la metodología y del sistema de control.

Se exponen las tres fases de que consta toda investigación: análisis documental, empírico – analítica y sintética, expresando los elementos constitutivos así como los objetivos, actividades e instrumentos de cada una de ellas.

También se especifican los diferentes dispositivos imprescindibles para recabar la información, justificando su necesariedad en el conjunto de la investigación y la metodología seguida en su confección y aplicación, la validez y fiabilidad, selección de las muestras, etc.

Por último se presenta la forma en que se procederá a analizar los datos en cada uno de los instrumentos aplicados.

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1.1 INTRODUCCIÓN

El diseño curricular en Cuba incluye de una forma científica y cuidadosamente estudiada el perfil del profesional que deseamos formar, y dentro de este perfil las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante proceso de cambio. Esto implica la necesidad de una serie de aportaciones y modificaciones en el trabajo que deben desarrollar los profesores en el curso académico, ya que, no es sólo agruparse en un colectivo y cumplir los objetivos, que era lo que tradicionalmente se venía haciendo a través de la impartición de las asignaturas, sino la necesidad de trabajar de conjunto en las estrategias educativas desde la coordinación de las asignaturas que recibe el estudiante en un curso.

De hecho constituye una nueva concepción de enfocar y desarrollar el trabajo en función del cumplimiento de los objetivos del curso, agrupando alrededor de éste todos los componentes, leyes, cualidades y niveles del proceso docente educativo mediante la coordinación interdisciplinar de curso.

El programa de formación que desarrollan los colectivos de curso de una titulación en la preparación de los futuros profesionales que necesita el país, se fundamenta en los objetivos y principios de la política de la educación cubana que se encuentran bien definidos en la Plataforma Programática del Partido Comunista de Cuba y en las Tesis y Resoluciones sobre Política Educacional y sobre la Formación de la Niñez y la Juventud, aprobadas y ratificadas en los I y II Congresos del Partido, e incluidos en la Constitución de la República de Cuba y que expresa:

> *"Nuestra educación, fundamentada en la misión histórica y en los intereses de la clase obrera, tiene como fin formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo*

dialéctico e histórico: desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar, en él, elevados sentimientos humanos y gustos estéticos; convertir los principios ideológicos, políticos y de la moral comunista, en convicciones personales y hábitos de conducta diaria; formar, en resumen, un hombre libre y culto, apto para vivir y participar activa y conscientemente en la edificación del socialismo y el comunismo".

En nuestro país, la función formadora de la universidad no se limita a conocimientos y habilidades, sino también, y a la par, a la formación y consolidación de valores, sus retos son académicos y científicos, morales y éticos, esto hace que el proceso formativo de las nuevas generaciones sea fundamentalmente laboral y científico, teniendo que fundamentarse en una dirección que garantice su eficiencia y eficacia, así como en la interdisciplinariedad del conocimiento y en la formación de los estudiantes.

La organización del trabajo de los profesores y de todo el personal que presta servicio en las instituciones de educación superior, está basado en la función social de las universidades cubanas.

En los últimos años la Educación Superior Cubana ha venido perfeccionando el diseño curricular de sus titulaciones orientado en un enfoque sistémico del mismo y de una profunda convicción y voluntad por parte de quienes se proponen llevarlo a cabo (Castañeda, 1997), esto ha traído como consecuencia una descentralización en la dirección del proceso docente educativo con el objetivo de acercar la toma de decisiones a aquellos colectivos y personas que están más directamente vinculados a su ejecución.

Además el trabajo metodológico concebido como gestión del proceso docente educativo ha introducido nuevos conceptos que se reflejan en el Reglamento para el Trabajo Metodológico y en el Reglamento de Evaluación Institucional del MES, los cuales han continuado centrando los criterios de planificación y de evaluación en aquellos niveles más relacionados con la calidad de la formación de los profesionales, intensificándose el trabajo en el curso y en el colectivo de profesores que lo aplica.

Todo lo anteriormente expuesto se enmarca en un proceso general de Gestión Estratégica y de Administración Participativa por Objetivos que se desarrolla en el MES y en la red de sus instituciones de educación superior. Concertándose las estrategias en un proceso bilateral desde el nivel de ministerio hasta las universidades.

Dentro de esta política, las universidades han experimentado profundos cambios en las valoraciones de los procesos que en ellas ocurren y que constituyen sus

funciones sustantivas, las que interactúan dinámicamente determinando las regulaciones, cualidades y funciones de la universidad como un todo. Uno de estos es el proceso docente educativo, su estudio epistemológico es uno de los elementos que contribuye a su optimización (Álvarez, 1998) y también a la solución de los problemas que se suceden en su desarrollo.

Existen problemas que exigen nuevos enfoques interdisciplinarios y también nuevos enfoques docentes y organizativos; especialmente los que dentro del marco formativo escolar universitario ocurren en el proceso docente educativo y donde el rol y organización de profesores y estudiantes caracteriza la dinámica y el establecimiento de los objetivos a alcanzar en la preparación del futuro profesional en todos los aspectos de su personalidad, éste es uno de los campos donde se necesita investigar los factores que ayuden a perfeccionarlo. Aún cuando en nuestro país se ha alcanzado un cierto desarrollo en el ámbito educativo, no estamos exentos de situaciones problemáticas que afectan el proceso docente educativo.

Uno de estos problemas está relacionado con el ejercicio docente educativo que se desarrolla en un curso de una titulación universitaria, más específicamente en las relaciones que se establecen entre las distintas asignaturas que se imparten en el mismo. Analicémoslo por diferentes aproximaciones que nos llevarán al planteamiento del problema de esta investigación.

4.1.2 APROXIMACIONES AL PROBLEMA

Una de las características del perfeccionamiento de los planes de estudio, que como parte de los nuevos enfoques del diseño curricular se desarrollan en la educación superior cubana es la flexibilidad otorgada a las universidades a través del programa de descentralización de la dirección del proceso docente educativo para la ejecución de los planes de estudios y el rol participativo del profesorado en la concepción y ejecución de los cambios que se producen.

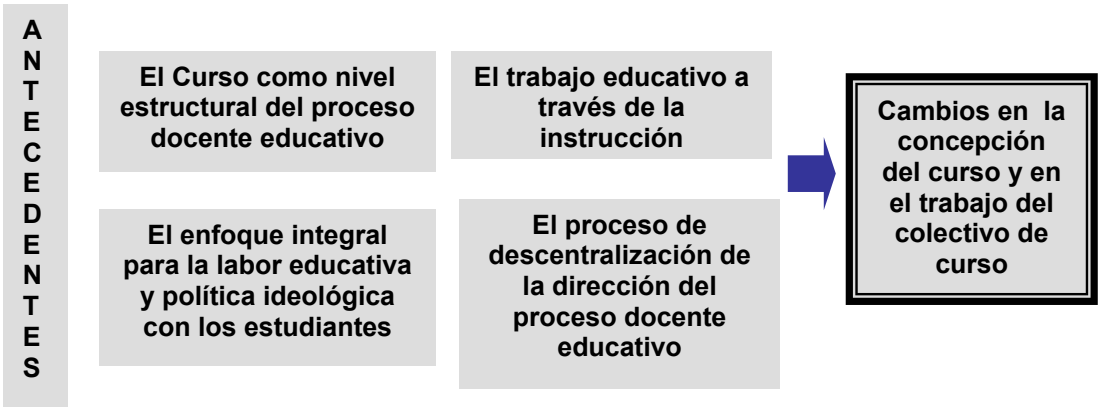
Internamente el profesorado, el alumnado y la forma en que estos se agrupan en departamentos docentes, cursos, titulaciones, facultades, y en las propias universidades como organizaciones, constituyen sistemas dinámicos y sujetos a adaptación, ajuste y organización, como condición básica a la supervivencia en un ambiente de cambio. El continuo perfeccionamiento de los diseños curriculares y de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana ha mostrado cambios en los niveles estructurales en que se organiza este proceso y en las funciones que deben asumir los profesores universitarios en su trabajo.

La concepción del curso como nivel estructural del proceso docente educativo es relativamente reciente en la educación superior cubana, comenzando a implantarse a partir del curso escolar 1990-1991. Además es necesario considerar el enfoque integral para la labor educativa y política ideológica con los estudiantes y el proyecto educativo del curso y el grupo de estudiantes, que son estrategias de trabajo en cada una de las instituciones de educación superior y donde el colectivo de curso se convierte en el eslabón fundamental para la materialización de todas estas estrategias.

El curso escolar 1995-1996 marcó el inicio de estas estrategias con un enfoque sistémico, aunque en su esencia este trabajo se ha venido desarrollando desde hace varios años en las distintas universidades del país.

La prioridad en el trabajo metodológico de las universidades a la labor educativa a través de la instrucción desde el curso escolar 1997-1998 y la necesidad de hacer un trabajo científico metodológico en este campo, así como el programa de descentralización de la dirección del proceso docente educativo son elementos importantes que han dado un giro al trabajo de los colectivos de curso, exigiendo una mayor participación del profesorado en las diferentes actividades que se planifican.

Lo antes expuesto nos lleva a una primera aproximación al problema de esta investigación y que expresamos como: **Los cambios en la concepción del curso y en el trabajo del colectivo de curso han determinado un replanteamiento de las funciones del colectivo de curso** (Quiñones, 2000). En el esquema 1 se exponen estos elementos.

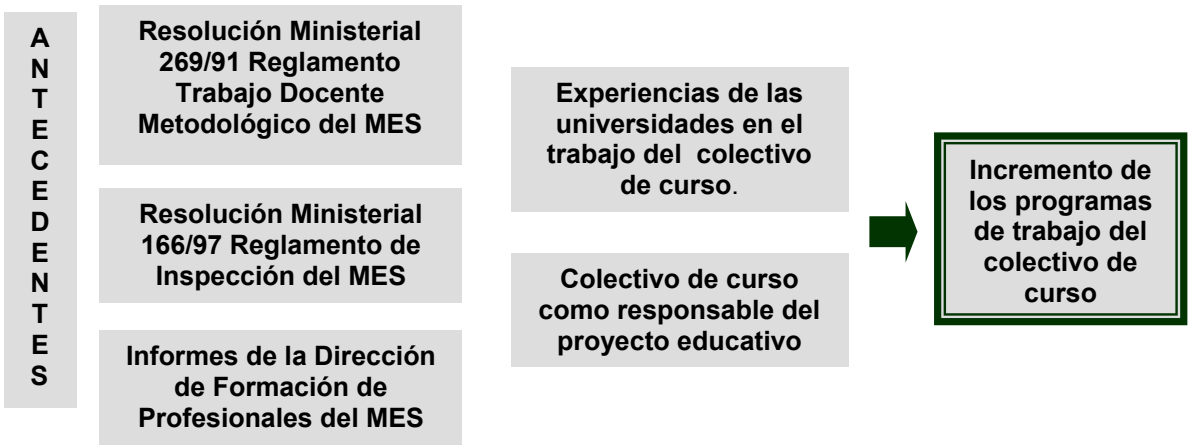


Esquema N° 1: Primera aproximación al problema de la investigación.

Algunas resoluciones del MES, entre ellas la Resolución No. 269/91 que constituye el Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico en las cuales se normativizan la labor de los órganos colectivos de trabajo y la Resolución No. 166/1997 que constituye el Reglamento de Evaluación Institucional para todas las

universidades cubanas; las experiencias que se han acumulado en las universidades en el trabajo que desarrollan los colectivos de curso; y en los últimos cuatro años académicos la responsabilidad otorgada a los colectivos de curso en la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto educativo del curso, han implicado un incremento de las actividades que realizan estos colectivos vinculadas con la organización y desarrollo del proceso docente educativo del curso, algunas regladas en documentos oficiales y otras que han quedado a libre disposición de la dirección de las instituciones de educación superior.

Esto nos lleva en un segundo acercamiento al planteamiento de la investigación, que lógicamente tiene también como base la primera aproximación, y que expresamos como: **Se han incrementado los programas de trabajo desarrollados por los colectivos de curso de una titulación**. En el esquema 2 se expresan estos elementos.



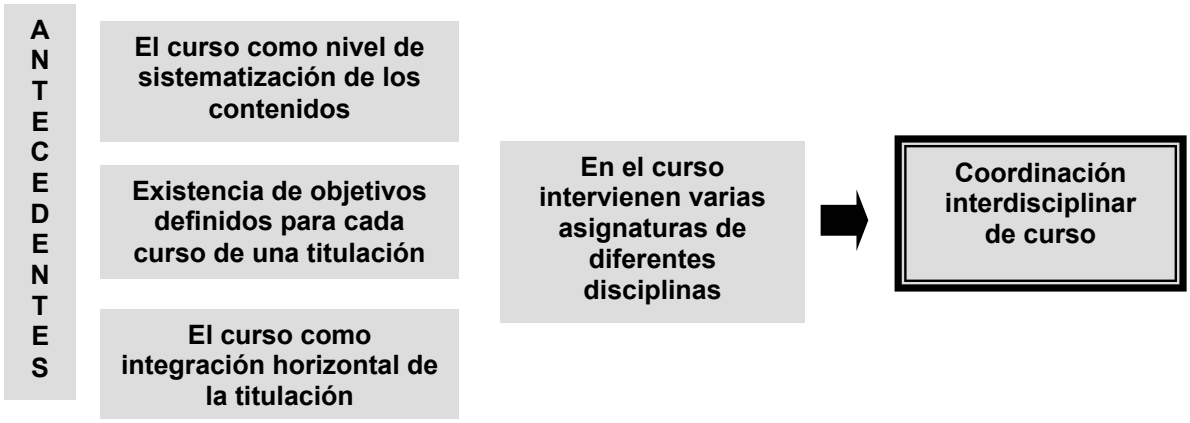
Esquema N° 2: Segunda aproximación al problema de la investigación.

Los cambios en la concepción del curso y en la labor del colectivo de curso dentro de una titulación han originado un incremento en los programas de trabajo en este nivel estructural del proceso docente educativo. Así el curso de ser el período académico en el que se distribuyen las asignaturas siguiendo un determinado régimen de precedencia, ha pasado al nivel de sistematización e integración de los contenidos, con objetivos establecidos, que expresan los cambios que se deben lograr en la formación del estudiante.

El curso es la sistematización e integración horizontal del proceso docente educativo que se desarrolla en una titulación, que junto con la integración vertical que forman las disciplinas, garantiza la formación de los nuevos profesionales de la sociedad cubana. Esto implica que en el curso debe propiciarse el trabajo para lograr la coordinación interdisciplinar del conjunto de asignaturas que durante un curso

escolar inciden sobre un mismo grupo de estudiantes, basado en la planificación estratégica y los objetivos definidos por la titulación.

Esta es la tercera aproximación al problema de la investigación y la expresamos como: **Los profesores deben realizar el trabajo de coordinación interdisciplinar de curso para contribuir al cumplimiento de los objetivos de la titulación.** (Quiñones, 2000). Lo sintetizamos en el esquema 3.



Esquema N^{o} 3 Tercera aproximación al problema de la investigación.

4.1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En ocasiones la propia dinámica en que se desarrollan los procesos, se adelanta a cualquier planificación que queramos hacer de éste, máxime si son las propias instituciones las encargadas de desarrollarlos, aunque existan objetivos generales de la organización que los sustenten. Así encontramos que actualmente en la educación superior cubana no se cuenta con un documento que recoja el proceso docente educativo del curso como uno de los niveles estructurales en el que se organiza dicho proceso.

Lo explicado hasta el momento ha repercutido en todas las instituciones de educación superior y las han llevado a adoptar determinados programas y estrategias de trabajo, que formando parte de la planificación de la institución, den respuestas a estas nuevas exigencias de los diseños curriculares. La Universidad de Cienfuegos no ha estado exenta de elaborar estos planes de trabajo, correspondiendo a la Dirección Estratégica de Formación del Profesional centrar estos programas y coordinarlos a través de los diferentes niveles de la estructura académica.

En esta dirección estratégica el trabajo metodológico, en los diferentes niveles estructurales donde éste se desarrolla, desde el curso académico 1999 – 2000, ha

priorizado el rol del colectivo de curso en la planificación, organización, ejecución y evaluación del proceso docente educativo dentro de una titulación, con un enfoque interdisciplinar.

La concepción del curso como nivel estructural del proceso docente educativo, los cambios en su concepción, la diversidad e incremento de programas que desarrolla el colectivo de curso y la necesaria coordinación interdisciplinar en este nivel, desarrollado por el profesorado que actúa sobre un mismo curso para lograr la integración horizontal de la titulación, han influido en esta cuarta y definitiva aproximación del objeto de esta investigación y que expresamos como: **Existe insuficiencia en la planificación, implementación y evaluación del trabajo de coordinación interdisciplinar a nivel de curso, para cumplir los objetivos definidos por las titulaciones en la Educación Superior Cubana.**

Para resolver este problema se necesita de un alto componente de trabajo colectivo, de trabajo colegiado, donde la participación de los propios implicados en el problema sean los principales protagonistas de su solución, con la colaboración de aquellos que puedan aportar y ayudar a resolverlos. Pero también se necesita de profesores que los investiguen y que sus resultados se apliquen a la mejora continua de los procesos que ocurren en las universidades, concretamente el proceso docente educativo.

Esta problemática es preocupación de todos los que de una u otra forma estamos comprometidos con la mejora continua del proceso formativo en las universidades cubanas, porque estaremos ayudando con su solución a lograr la formación integral de los profesionales que necesita la sociedad para su desarrollo y a aumentar la calidad en las ofertas que brindan las universidades.

La valoración permanente del todo y la parte caracteriza este trabajo de investigación. En consecuencia no se estudian los componentes de la interdisciplinariedad como elementos aislados, sino los vínculos entre dimensiones, componentes, leyes, y cualidades que expresan esencialmente su comportamiento, el movimiento del objeto. El establecimiento de las relaciones entre los componentes nos permite determinar la estructura y organización del objeto como un todo, así como la dinámica del desarrollo del mismo, al revelar las regularidades y leyes que se dan en su comportamiento.

El problema que estamos analizando tiene un carácter objetivo que se manifiesta en el objeto, pero posee también un componente subjetivo, en la necesidad del investigador que quiere transformar la situación y ayudar a resolver el problema, la motivación social y profesional, la necesidad individual y social, y otros elementos que

influyen en la persona que enfrenta el reto de investigar un problema. Luego la relación objetiva – subjetiva está presente en cada concepto, categoría o leyes que utilizamos a lo largo de esta investigación.

EL problema que presentamos es plenamente identificable en las universidades cubanas y particularmente en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" en la cual desarrollamos esta investigación y donde la función que desempeño actualmente me permite conocer un poco cómo se manifiesta esta problemática, inclusive conocer los matices en las distintas facultades, titulaciones y en colectivos de curso de una misma titulación.

4.1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de nuestro trabajo es **analizar la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones de la educación superior cubana y, consecuentemente, proponer un plan de mejoras para las funciones del colectivo de curso**.

A partir de un objetivo general planteado hemos definido un grupo de objetivos específicos que permitirán, en las diferentes fases de la investigación, acercarnos a éste, siendo:

1. Describir enfoques y experiencias sobre la coordinación interdisciplinar en la planificación estratégica de las titulaciones en la educación superior y el rol del profesorado en esta tarea.

2. Estudiar los enfoque y experiencias en la coordinación interdisciplinar horizontal en las titulaciones de la educación superior cubana y las funciones del colectivo de curso para realizar este trabajo

3. Evaluar la coordinación interdisciplinar de curso a partir de un estudio realizado en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez".

4. Elaborar un programa para mejorar las funciones del colectivo de curso en el proceso de coordinación interdisciplinar horizontal de la titulación, para su posterior aplicación en la Universidad de Cienfuegos.

5. Validar la propuesta y plantear las implicaciones pedagógicas, que permitan tomar decisiones para lograr mayor eficiencia en la coordinación interdisciplinar de curso y su generalización a la Educación Superior Cubana.

Corresponde ahora determinar el enfoque metodológico (approach) que no es más que la elección del modelo y el diseño de la evaluación.

4.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La preocupación por la calidad de las instituciones universitarias está generando todo tipo de mecanismos para su evaluación. Unos análisis están enfocados hacia la mejora de la efectividad institucional –grado de aproximación a los objetivos-, mientras que otros se preocupan principalmente por la eficiencia –lo bien que se están aprovechando los recursos disponibles- (De Miguel, 1991:76), esto hace que sistemáticamente se estén discutiendo nuevos sistemas y modelos de evaluación de la calidad de la educación superior sustentados en investigaciones evaluativas.

Es importante reconocer como los distintos tipos de estudios están clasificados teniendo en cuenta su grado de coincidencia con una determinada definición de evaluación, este es un concepto sobre el que todos pudiéramos dar nuestros puntos de vistas.

Algunas de estas definiciones plantean la evaluación como estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto (Stufflenbean, 1995), un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto (Arnal, 1992). La evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el proceso y el producto de la educación (De la Orden 1989).

Una gran parte de los autores coinciden en que la evaluación es un proceso objetivo, integral, continuo, confiable y participativo, con objetivos muy diversos que van desde determinar el valor, el grado de cumplimiento hasta emitir juicios y que a su vez permiten describir, analizar, obtener y suministrar información para mejorar, orientar y profundizar en un determinado objeto de evaluación.

La evaluación constituye un proceso en el que está presente un conjunto de procedimientos orientado a obtener información sobre un objeto concreto para su posterior interpretación en función de determinados patrones o indicadores, de forma tal que se pueda emitir un juicio de valor que permita aportar elementos para la toma

de decisiones y mejora del objeto en cuestión. Es importante esta temática porque en ella se basa el desarrollo de la investigación.

Pero además si tenemos en cuenta que la investigación evaluativa se concibe como un tipo de investigación aplicada cuya finalidad primordial se orienta a la búsqueda de juicios de valor sobre el diseño, aplicación y resultados de programas de intervención social que nos permitan tomar decisiones pertinentes, entonces podemos afirmar también que constituye esencialmente una estrategia metodológica orientada a la búsqueda de evidencias relacionadas con un programa (De Miguel, 2000:290) , a nuestro criterio, el trabajo que hemos desarrollado en esta tesis conforma una investigación evaluativa en el proceso docente que se ejecuta en las instituciones de la educación superior cubana.

Desde un punto de vista científico, se utiliza el término "modelo" con un significado muy concreto: "representación en pequeño del fenómeno a investigar". Esencialmente constituye "una expresión y/o expresión formalizada de una teoría que consideramos adecuada para investigar un problema" (De Miguel, 2000a:194). Para Tejedor, (1985:171) los modelos componen la base para establecer reglas de inferencia, en virtud de las cuales derivar consecuencias, empíricamente contrastables, de teorías científicas y, por fin, contribuir a explicar la teoría a partir de la cual se ha elaborado. Los modelos constituyen una representación abstracta en el pensamiento del investigador de una parte de la realidad, en este caso el sistema que investiga, en la que se tiene en cuenta su funcionamiento, su estructura, sus propiedades, etc.

Corresponde ahora, como en toda investigación evaluativa, la elección de un modelo para analizar la coordinación interdisciplinar que desarrollan los profesores del colectivo de curso en función de coordinar las diferentes asignaturas en base a lograr los objetivos planteados para cada curso de una titulación.

4.2.1 FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO

Tomando como punto de partida la correspondencia entre modelos y diseño, expresado por De Miguel (2000a), donde se describen las características de los mismos, procedimos a la fundamentación de nuestro padrón desde la perspectiva descrita.

A continuación se ha clarificado nuestro modelo teniendo en cuenta la forma en que hemos planteado el problema y definido el objetivo de la investigación. Los tres criterios básicos para la elección de éste se reflejan en nuestra investigación de la siguiente forma:

1. Finalidad que se persigue en la evaluación.

Nuestro propósito es valorar lo que ha significado para los profesores y los estudiantes la coordinación interdisciplinar que desarrolla el colectivo de curso, para ello hemos recabado una amplia gama de información plena de datos que permitan explicar y comprender este trabajo. También está presente en la finalidad de la investigación presentarle a los directivos académicos argumentos que permitan mediante la toma de decisiones mejorar esta coordinación. Con estas medidas no sólo se benefician los profesores y los estudiantes, sino también el coordinador del colectivo de curso y de titulación así como los demás estamentos de la estructura académica vinculados con el curso.

Esto hace que nos estemos moviendo entre dos niveles: recabar las valoraciones de los implicados y tomar decisiones para mejorar la coordinación interdisciplinar. La primera es condición necesaria para la segunda.

2. Enfoque.

De acuerdo con la finalidad que persiga el proceso de evaluación, se agrupan los modelos evaluativos en tres bloques paralelos a los tres objetivos básicos de la investigación en ciencias sociales: verificar, comprender y transformar (De Miguel, 1988). De ahí que toda aproximación y/o clasificación de los modelos evaluativos se remitan a los clásicos paradigmas que fueron el sector positivista, el sector naturalista y el sector crítico de la investigación científica. Expertos del tema los agrupa en tres bloques según predomine en ellos un enfoque teórico de tipo empírico – analítico, de tipo humanista – interpretativo o se opte por la defensa de la complementariedad entre ambos (House, 1980; Walberg y Haertel, 1990; Worthen, Sanders y Fiztpatrick ,1997; De Miguel 2000a).

> *"Cada perspectiva representa ventajas e inconvenientes" – refiriéndose a la empírico-analítica y humanista-interpretativa – "y aunque parten de supuestos diferentes es posible conjugar las aportaciones de ambas desde una postura ecléctica"*. (Arnal, 1994:216).

En la actualidad, los modelos evaluativos se formulan en términos más relativos y con planteamientos que postulan claramente la complementariedad de los enfoques en función de los fines y la realidad concreta de cada problema (Pawson y Tilley 1997, Stake y Mabry 1997, De Miguel 2002).

Aunque la realidad que tratamos de modelar es mucho más compleja que los propios modelos, generalmente el investigador se adscribe a uno que le permita encauzar su investigación.

Teniendo en cuenta los criterios expuestos en este epígrafe se procedió a la elección del referente, seleccionando el Modelo CIPP de Stufflebean el cual se ubica entre ambas posiciones extremas y con la cual coincidimos.

En las investigaciones, en ocasiones, no podemos aferrarnos de forma absoluta o identificarnos plenamente con un solo enfoque, los problemas que se investigan y el contexto en que se desarrollan es tan dinámico y multifactorial que las fronteras entre los paradigmas o enfoques se interceptan y también se complementan. El evaluador, resaltaba Cronbach, puede escoger un plan cualquiera, desde el estudio artificial totalmente controlado y reproducible, hasta el estudio naturalista más libre y oportunista (Stufflenbein, 1995:143).

La perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones (Reichardt y Cook, 1986), éste es un aspecto importante en el desarrollo de las investigaciones evaluativas, ya que como plantea Arnal (1994), algunos ámbitos de la evaluación de programas reclaman una creciente utilización combinada de las metodologías asociadas a cada paradigma.

Tengamos presente que en determinados momentos el acercamiento entre técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación suele hacerse, bien por la introducción de la cuantificación numérica en los análisis cualitativos, o bien por la complementariedad de ambos, en la medida en que producen distintos tipos de información. Este es uno de los elementos, a nivel metodológico, que permite hablar de una superación del enfrentamiento de paradigmas.

Nuestro modelo tiene en cuenta a la hora de evaluar el programa la respuesta que da a las necesidades, expectativas e intereses de los profesores, estudiantes y directivos que participan en el proceso de interdisciplinariedad en el curso, fundamentalmente el rol del profesorado, lo cual nos permite hacer un análisis de su efectividad.

Esta investigación está enfocada a obtener informaciones sobre la valoración que hacen las audiencias implicadas en el problema que pretendemos solucionar, a partir de las cuales se puedan tomar decisiones sobre el futuro trabajo a desarrollar por el colectivo de curso en el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas.

3. Rol del evaluador.

Desde el primer momento de la investigación constituyó una preocupación el rol que el evaluador debería asumir en el desarrollo de la misma, una experiencia como profesor universitario durante 20 años en la Universidad de Cienfuegos y 25 años en la Educación Superior Cubana, de los cuales en los últimos 14 años he alternado la labor de profesor con la de directivo, ocupando varias responsabilidades en diferentes niveles académicos de la universidad.

Esta dualidad ha permitido que el programa en el cual trabajo lo esté viviendo como actor del mismo al pertenecer a un colectivo de curso impartiendo una asignatura que se incluye en la coordinación interdisciplinar del curso y a su vez como directivo al nivel de universidad que debe velar por la planificación, organización, ejecución y evaluación de esta coordinación, entonces también se está relacionado con las decisiones que se puedan adoptar para mejorar el trabajo en esta área.

Cuando el evaluador forma parte del programa su conocimiento y posibilidades de acceso a informaciones cualificadas es mucho mayor pero también es mayor el riesgo de que sus juicios sean poco objetivos (De Miguel, 2000a), esta dicotomía ha sido enfrentada por el investigador, el conocimiento de ella ya representa de por sí un elemento importante para hacer todo lo posible para complementar el trabajo centrado en el programa evaluado con las políticas institucionales.

La utilización que se va a hacer del proceso evaluativo de la coordinación interdisciplinar de curso ha estado presente también en el rol del evaluador, su propia concepción en que no se polariza ni la evaluación sumativa ni la evaluación formativa, hace que la investigación esté orientada a una integración de ambas, por lo que el evaluador ha ocupado el cargo como técnico en la investigación con el fin de obtener datos fiables que permitirán tomar decisiones sobre el programa y a su vez ha desempeñado las labores de conductor facilitando la reflexión de todos los implicados en el programa.

4.2.2 El MODELO CIPP

El enfoque de evaluación que se presenta a continuación, analiza la relación entre conceptos como contexto, insumos, procesos y productos de un programa o proyecto para describirlo y explicarlo. Esta perspectiva asume el programa como un sistema de acciones, cuyos elementos interactúan entre sí y en un mismo entorno, tanto para generar como para asimilar cambios.

A través de él, se puede visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes de la estrategia, asumida por el programa, y el efecto que éste tiene en los distintos ámbitos o niveles en los que interviene.

A continuación enumeramos algunas características del Modelo CIPP (Stufflenbean, 1983, 1995; Arnal, 1994) que se ajustan a las condiciones en que se desarrolla la investigación:

- Permite la entrada tanto antes como durante el proyecto.
- Concede la posibilidad de llevar a cabo un solo tipo de evaluación del contexto, de la entrada, del proceso o del producto o alguna combinación entre ellas, dependiendo de las necesidades de las audiencias implicadas.
- Se orienta hacia las necesidades de los que planifican y coordinan los proyectos.
- Proporciona unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución.
- Se basa en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar.
- Constituye sólo una parte del gran marco evaluativo de una institución, por lo que facilita que los implicados se sientan interpelados por los resultados.
- Sirve de guía para la toma de decisiones, proporciona datos para la responsabilidad y promueve la comprensión de los fenómenos implicados.
- Presenta la evaluación como un proceso donde se obtiene, identifica y proporciona información.

En síntesis, la finalidad del estudio que presentamos es la mejora del programa (development). Sus principales objetivos son recabar opiniones e informaciones cualificadas sobre la valoración que hacen del programa las audiencias a partir de las cuales se puedan tomar decisiones sobre el futuro del mismo, utilizándose como marco de referencia la evaluación a través del Modelo CIPP de Stufflenbean.

A partir de la adaptación hecha al Modelo CIPP, se han definido las dimensiones y criterios mediante los cuales realizaremos la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

A continuación presentaremos una breve descripción de cada una de las fases que conforman el Modelo CIPP.

4.2.2.1 LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO

La principal orientación de la evaluación de contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, una institución, un programa, una población escogida o una persona, como medio a proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Los principales objetivos de este tipo de estudio son la valoración del estado actual del objeto, la identificación de sus deficiencias, así como la identificación de las virtudes, el diagnóstico de los problemas cuya pronta aplicación de una solución pueda mejorar el estado del objeto y, en definitiva, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa.

Una evaluación del contexto también está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben, supuestamente, satisfacer. Cualquiera que sea el objetivo central, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste o el establecimiento de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios (Stufflebean, 1995:196).

Este autor refiriéndose a la metodología de una evaluación de contexto señala, el punto de partida más común es entrevistar a los clientes del estudio con el fin de tener acceso a sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas. Las audiencias, las reuniones de la comunidad y las consiguientes entrevistas deben estar destinadas a generar hipótesis adicionales acerca de los cambios necesarios. Una técnica que tienda hacia el consenso, como la delphy, puede ser utilizada para asegurar acuerdos acerca de las necesidades prioritarias.

Teorías que en la aplicación que nos proponemos y con respecto a su utilización, puede proporcionar un medio para que un centro escolar se comunique con su comunidad con el fin de alcanzar una concepción compartida de las virtudes y defectos del centro, sus necesidades y oportunidades y necesidades prioritarias. Se utilizará posteriormente cuando sea preciso valorar lo que se ha conseguido a través del perfeccionamiento del proyecto.

4.2.2.2 LA EVALUACIÓN DE ENTRADA

La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Sus objetivos van encaminados a identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas (Stufflebean, 1995:197).

Asimismo corresponde a esta etapa analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía, cuyo éxito permitirá la consecución de las metas y los objetivos del programa.

A criterio de Tejada (1991), el punto de atención de esta evaluación serán los distintos componentes del programa, por lo que habrá que reparar en los objetivos en tanto se adecuan a las necesidades, su pertinencia y suficiencia, además de la factibilidad. Otros aspectos a tener en cuenta serían.

- Analizar los contenidos desde su selección, secuenciación, suficiencia, objetividad, actualidad, relevancia y pertinencia.
- Verificar las actividades, su adecuación y suficiencia para el logro de los objetivos.
- Valorar la suficiencia de los recursos y medios necesarios, tanto docentes como de apoyo, financieros, infraestructura física, temporalización, material didáctico, etc., con los mismos criterios de suficiencia y pertinencia con los objetivos y actividades propuestos.
- Analizar si el sistema de evaluación permite aportar la información necesaria para verificar el logro de los objetivos, el desarrollo del propio programa.

Los métodos que utiliza generalmente son la consulta bibliográfica, estudiar y conocer otros programas similares, los grupos de expertos (implicando a expertos en currículo), grupos asesores y los ensayos pilotos, aunque no existe una secuencia de pasos que puedan seguirse para realizar una evaluación de entrada.

También se pueden utilizar criterios fundamentalmente de tipo económico, de factibilidad y de normas valorativas extrínsecas (Cabrera, 1987:120), estos criterios aparecen de forma implícita o explícita en dependencia del programa que se esté evaluando, ya que los principales recursos con que operan algunos programas no son de índole económica, dependen más de los recursos humanos.

4.2.2.3 LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan (Stufflebean, 1995:199), sus objetivos están enmarcados en identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización; proporcionar información para las decisiones programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.

En la evaluación del proceso es importante valorar hasta que punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones, así como la asignación de una o más personas para la tarea de realizar revisiones periódicas, y de mantener información continuada y aportar documentación necesaria.

Para detectar los fallos en el diseño del procedimiento que permitan analizar retrospectivamente todos los componentes del programa, el evaluador realizará observaciones, entrevistas o cuestionarios, reuniones con el personal, de forma tal que basándose en la información pueda proyectar futuras sesiones informativas, modificar tanto como sea conveniente el plan de recopilación de datos y actuar en consecuencia.

En este caso a opinión de Tejada (1991), se justifica aún más una metodología que permita ser sensible a las condiciones del programa y donde la complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo es una necesidad, además de por las fuentes de información (profesores, alumnos, directivos y evaluadores). Este enfoque nos exige, desde el punto de vista instrumental, integrar herramientas que incluyen desde las entrevistas, la observación, los cuestionarios, hasta los diarios, pruebas de rendimiento, etc.

Constituye esta etapa una de las más complejas del modelo ya que se realiza sin que el programa deje de funcionar, para ello el evaluador no debe interferir en su normal desenvolvimiento ni en las audiencias implicadas en el mismo. Sin embargo, se necesita recopilar datos e información, revisar los documentos del programa, entrevistando e intercambiando criterios con los involucrados en el programa, tanto los que lo ejecutan como los que lo dirigen.

Una evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto, puesto que considerando la realidad de los resultados del programa, se puede desear saber qué actividades se han realizado para llevar a cabo el plan del programa (Stufflebean, 1995:201).

4.2.2.4 LA EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Corresponde a esta etapa valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, no sólo del momento en que se está desarrollando el mismo, sino debe incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo, a criterio de (Stufflebean, 1995) es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir.

Una evaluación del producto debe recoger y analizar juicios valorativos del programa, procedentes de un amplio contingente vinculado con el mismo. A veces deben cotejarse los resultados del programa que se ha estudiado con los de otros sistemas alternativos. Frecuentemente, el cliente necesita saber por qué la comparación de los logros con los objetivos previamente fijados y el alcance de los resultados son más importantes que los que ha costado alcanzarlos. Por lo general, es más importante ofrecer interpretaciones de hasta qué punto el fracaso en la consecución de los objetivos o la insatisfacción de las necesidades están relacionadas con un fracaso en la realización del plan del programa. Finalmente, una evaluación del producto debe, por lo general, examinar los resultados obtenidos sobre el conjunto, haciendo subgrupos de destinatarios, que pueden ser diferenciados por las necesidades satisfechas y los servicios recibidos, e incluso sobre individuos.

En la evaluación del producto pueden señalarse tres tipos de resultados en el programa, los que permiten tomar decisiones sobre el mismo, y que según Shadish (1986) citado por Tejada (1991), son: evaluación de resultados o de efectos inmediatos, evaluación de impactos y evaluación de costos. El primer tipo de resultado valora los cambios tanto previstos como imprevistos que se han esperado en los participantes directos por el programa; el segundo permite examinar los efectos producidos en el contexto particular al que trata de responder el programa y el tercero pretende verificar la inversión económica exigida por el programa en todos sus apartados y elementos implicados, así como su rentabilidad social.

En resumen, la evaluación del producto debe utilizarse una combinación de técnicas para obtener una visión amplia de los efectos y proporcionar comprobaciones de los diversos resultados, para así poder determinar si el programa merece prolongarse, repetirse y / o ampliarse a otros ámbitos.

4.2.3 CARACTERIZACIÓN DEL MODELO PARA EVALUAR LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

Una vez definidas las cuatro componentes esenciales del Modelo CIPP tomado como referente, corresponde determinar las dimensiones y unidades de análisis para evaluar la coordinación interdisciplinar del curso a partir del rol que desempeña el colectivo de curso en este trabajo.

Para determinar las dimensiones y unidades de análisis nos hemos basado en la revisión bibliográfica efectuada por el autor de esta tesis así como la experiencia de trabajo e intercambio sistemático con las audiencias implicadas en este trabajo del colectivo de curso.

Entre la múltiple bibliografía consultada caben citar, entre otros, el Reglamento de Evaluación Institucional del MES en Cuba, el Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico del MES, la Guía de Evaluación de la Titulación (Versión 12/12/01) del Plan de la Calidad de las Universidades de España, el Marc General per al Disseny, Seuiment, Revisió de Plans D'Estudi i Programes del Sistema Universitari a Catalunya (Document a consultes, desembre 2001), el Sistema Nacional de Acreditación de Titulaciones en Cuba, así como los trabajos de (De Miguel, 1991, 1994, 2000) sobre la evaluación de la enseñanza, revisión de programas y evaluación de las instituciones universitarias.

Por otra parte la participación como profesor en diferentes colectivos de curso durante los últimos años, la asistencia a numerosas reuniones de colectivos de curso, la participación en la evaluación institucional del proceso docente educativo del colectivo de curso en la universidad, el intercambio con los profesores y la aportación en diversas actividades metodológicas desarrolladas con los colectivos de curso a partir del año 1997, han permitido también concebir las dimensiones y criterios que a continuación presentamos.

El patrón que proponemos está basado en cuatro dimensiones. Siendo éstas las que nos permitirán realizar una evaluación del programa para obtener un conjunto de puntos fuertes y puntos débiles susceptibles de mejora. Sobre esta base, y una vez realizado un trabajo de priorización, se construirá una propuesta de un plan de acción, que se someterá a validación, tendente a realizar las mejoras correspondientes a la coordinación interdisciplinar de curso en la educación superior cubana.

Las dimensiones del modelo propuesto son:

1. Planificación estratégica de las titulaciones en la universidad.
2. Programa de formación del curso.
3. La interdisciplinariedad en el curso.
4. Calidad de los resultados.

La primera dimensión corresponde a la **evaluación de contexto** ya que mediante ellas se trata de identificar las necesidades, problemas y oportunidades del entorno en que se desarrolla el programa.

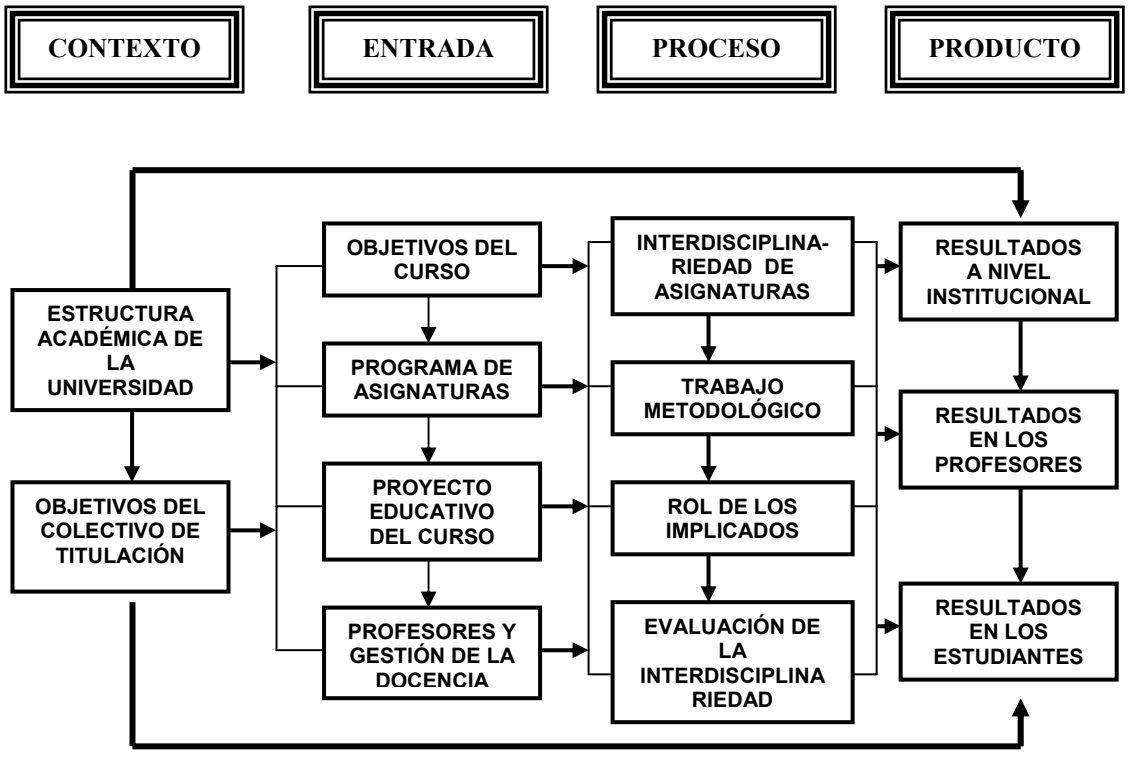
La segunda dimensión nos permite buscar información útil sobre la mejor ubicación de los recursos disponibles para cubrir las necesidades y alcanzar los objetivos del programa, es por eso que estas dimensiones se ubican en la **evaluación de entrada**.

Corresponde a la tercera dimensión la **evaluación de proceso** mediante la cual podemos detectar y argumentar si lo que ocurre en el programa coincide con lo planificado y si existen mecanismos de corrección durante el mismo.

La última dimensión mide los resultados previstos y no previstos, interpretados a la vista de las necesidades, los objetivos, las entradas y el proceso; es decir, estamos en presencia de la **evaluación de producto**.

Resumiendo, analizamos en primer lugar los aspectos contextuales, de entrada y recursos que condicionan la planificación y organización del programa, para estimar posteriormente la adecuación y eficiencia respecto al desarrollo del proceso y, finalmente valorar la utilidad y calidad de los resultados obtenidos.

El siguiente esquema muestra las fases del modelo que utilizamos en la investigación y donde se representa la secuencia de relaciones condicionantes que se establecen entre las dimensiones que intervienen.



MODELO CIPP ADOPTADO PARA EVALUAR EL PROGRAMA DE INTERDISCIPLINARIEDAD DEL COLECTIVO DE CURSO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS.

La Universidad de Cienfuegos, por su naturaleza actúa como una organización autónoma pero a la vez, sumida en un sistema más complejo como es el Sistema de Educación Superior Cubana y sujeta a la supervisión del estado cubano y a su encargo social.

Los programas que desarrollan sus titulaciones en la Universidad de Cienfuegos, responden a las políticas y estrategias del MES y a las de la propia universidad, las cuales requieren de una estructura académica que posibilite su implementación con una acción coordinada y donde deben estar presentes la profesión con su enfoque totalizador y social y la ciencia con su enfoque creativo.

El colectivo de titulación constituye una de las organizaciones interdisciplinarias que aglutina a los docentes que desarrollan el proceso de formación en la misma, por lo que la planificación estratégica de las titulaciones conciben a ésta como un sistema abierto y dinámico, lista para responder a las exigencias del medio y actuar sobre otros niveles de organización que se les subordinan.

Una de las vías de implementación de las estrategias de la titulación es a través del Programa de Formación del Curso que habrá de cumplimentar el estudiante para la obtención del título correspondiente durante cada curso y este programa se desarrolla a partir del establecimiento de los objetivos del curso y de los programas de las asignaturas que se imparten en el mismo, de forma que garanticen la preparación integral de los futuros egresados de la titulación.

El proyecto educativo del curso se estructura a partir del análisis como sistema de todas las influencias educativas que recibe el estudiante y el punto de partida para ello ha de ser el encargo social, precisado en el modelo del profesional y concretado en los objetivos por curso y en el cual participan los profesores, encargados de planificar, ejecutar, coordinar y evaluar los diferentes subprogramas que se desprenden de éste y que caracterizan el proceso docente educativo en el curso.

Tomando como base los objetivos de la titulación y el curso, se desarrolla el proceso de interdisciplinariedad en el curso en el que intervienen todas las asignaturas que se imparten en un curso, utilizando las posibilidades que brinda el trabajo metodológico que tiene entre sus fines garantizar el rigor de la ciencia, el carácter multidisciplinario de la titulación y su enfoque social y administrativo.

Profesores y estudiantes del curso se implican de forma diferente en el programa por lo que la definición y ejecución del rol de los participantes constituye uno de los elementos a tener en consideración en el modelo de evaluación propuesto.

Los sujetos fundamentales que intervienen como participantes activos en el programa son los profesores y los estudiantes, motivo por el cual la coordinación interdisciplinar de curso produce resultados a nivel Institucional que se traduce, entre otras, en una mejora del proceso docente educativo de la institución así como en los resultados de los profesores en la preparación y ejecución de sus asignaturas amén de de un mayor rendimiento en los resultados de los estudiantes, en el cumplimiento de sus objetivos de curso y en su plena formación como futuros profesionales.

El modelo como podemos observar, también pudiera estructurarse en tres bloques: planificación, realización y evaluación, modelo utilizado en diferentes trabajos para la evaluación de los procesos de enseñanza (De Miguel, 1991, 1995). Las dimensiones, planificación estratégica de las titulaciones en la universidad y programa de formación del curso se situarían en el bloque de planificación, la coordinación interdisciplinar en el curso se sitúa en el bloque de realización y la calidad de los resultados abarcaría el bloque de evaluación.

A continuación presentamos una caracterización de cada una de las dimensiones que integran el modelo y el objetivo que persiguen dentro del mismo.

4.2.3.1 DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS TITULACIONES EN LA UNIVERSIDAD

Para realizar la evaluación del programa es necesario situarlo en el contexto general de la titulación, cuyo plan de estudios elabora el colectivo nacional de titulación dependiente de las indicaciones y resoluciones del Ministerio de Educación Superior referidas a la planificación, ejecución, dirección y evaluación del proceso docente educativo, implementada en las universidades a través de su proceso de planificación estratégica.

El objetivo de esta dimensión es analizar los aspectos contenidos en la misión, objetivos y estrategias del MES y de la Universidad de Cienfuegos que orientan e inciden en el trabajo interdisciplinario de las asignaturas impartidas por el colectivo de profesores de un curso en una titulación. Dentro de ella encontramos dos unidades de análisis:

A. Unidad de Análisis: Estructura académica de la universidad.

La estructura académica universitaria garantiza que existan órganos de trabajo en que se agrupen los profesores de acuerdo con la ciencia que explican y otros que posibilitan la profesión que se forma y la investigación que se ejecuta.

Este programa que estamos evaluando lo ejecutan profesores que se agrupan en un departamento docente alrededor de una disciplina perteneciente a una ciencia, pero en función de la profesión que se forma en los estudiantes, es decir, basado en el curso de la titulación donde la imparte. Sin embargo no es sólo este nivel estructural el que interviene en el programa, la facultad a la que pertenece la titulación, el colectivo de la titulación, el colectivo de disciplina y el colectivo de asignatura constituyen elementos de la estructura con influencias en las acciones de interdisciplinariedad entre las asignaturas de un curso.

El objetivo de esta unidad de análisis es analizar cómo la estructura académica actual de la Universidad de Cienfuegos facilita o no el trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso.

B. Unidad de Análisis: Objetivos del colectivo de titulación.

La planificación estratégica de la titulación es una de las formas en que se hacen operativas las políticas y estrategias del ministerio de educación superior y de la universidad, y a su vez, la definición de su finalidad, sus objetivos y prioridades, constituyen el marco de referencia más cercano a los programas que asumen sus colectivos de curso.

Con esta unidad de análisis pretendemos analizar los objetivos y prioridades reflejadas en la planificación estratégica de la titulación que inciden en el trabajo que deben desarrollar los profesores en la interdisciplinariedad de las asignaturas que imparten en un curso de dicha titulación.

4.2.3.2 DIMENSIÓN: PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO

El programa de formación constituye la pieza clave a partir de la cual se estructuran y desarrollan los procesos de enseñanza en el curso. Este nivel estructural debe conocer el plan de estudio, documento estatal y obligatorio que planifica y organiza el colectivo nacional de la titulación, pero a su vez su implementación se basa en la forma en que la universidad matiza el perfil académico y profesional de la titulación en función de las ventajas con que cuenta en el plano docente y científico (profesores, instalaciones, laboratorios, proyectos de investigaciones, etc.) o de las necesidades sociales reclamadas desde el entorno más próximo (la provincia).

El objetivo de esta dimensión dentro del modelo es analizar los factores de que dispone el curso internamente vinculados con el plan de formación: plan de estudio, programas de las asignaturas, la planificación docente, etc., y que influyen en la

coordinación interdisciplinar de curso. Esta dimensión está compuesta por cuatro unidades de análisis.

A. Unidad de Análisis: Objetivos del curso.

Los objetivos del curso son el propósito que la titulación se propone alcanzar en los estudiantes, en el aprendizaje y la educación durante el mismo, expresando la configuración que debe adoptar para satisfacer la necesidad de los sujetos que intervienen el él. Sus objetivos no son la mera suma de los objetivos de las asignaturas que lo conforman, tienen que expresar el grado de acercamiento a los objetivos del egresado como resultado de la acción integrada de todas las asignaturas.

Al analizar los objetivos del curso nos damos cuenta que el hecho de estar enfocado hacia los estudiantes hacen que el colectivo de profesores que intervienen con sus asignaturas, se trace un conjunto de estrategias y acciones para su cumplimiento, entre ellas se encuentran aquellas que implican la coordinación entre las diferentes asignaturas que inciden sobre los estudiantes en un curso.

En esta unidad de análisis debemos estudiar la forma en que se conciben los objetivos del curso y su implicación en la coordinación interdisciplinar.

B. Unidad de Análisis: Programas de las asignaturas.

En el curso se materializan diferentes asignaturas, por lo que sus programas, derivados de las disciplinas, son la guía para organizar el proceso docente educativo con especial énfasis en el contenido y los métodos, ambos, contenido y método son en el curso más trascendentes que lo que pudieran ser en el diseño del plan de estudio como totalidad.

Es importante analizar como contribuyen estos programas a cumplir los objetivos declarados para el curso en los tres componentes fundamentales del proceso docente educativo: el académico, el laboral y el investigativo.

C. Unidad de Análisis: Proyecto educativo del curso.

El proyecto educativo tiene tres etapas: la curricular, la de extensión universitaria y la relacionada con la vida socio-política en la universidad.

A través de la dimensión curricular se plasma, en el proyecto educativo, el papel específico de cada disciplina y asignatura en el logro de nuevas cualidades del estudiante en el curso y en la titulación. Las potencialidades educativas de cada

asignatura del curso es una tarea pedagógica que debe enfrentar el colectivo de curso partiendo de las potencialidades educativas de las disciplinas, que deben haber sido determinadas en los departamentos docentes.

Mientras que la dimensión curricular promueve y desarrolla la labor educativa sobre la base del carácter científico del conocimiento, la extensión universitaria tiene como soporte fundamental, para el desarrollo del modelo del profesional, la promoción cultural en su concepción más genérica.

Rasgo distintivo dentro de los proyectos educativos tiene la extensión universitaria al fomentar y desarrollar una sólida formación cultural integral entendida como la apropiación y disfrute de las diferentes actividades en que intervienen los estudiantes, la formación de una cultura que surja de la necesidad espiritual de apreciar lo bello.

La extensión universitaria incorpora un grupo de acciones que son importantes en la labor educativa y que se materializan a través de los proyectos educativos. Entre ellas se destacan: los cursos de extensión sobre temas de actualidad solicitado por los estudiantes, el trabajo de las cátedras honoríficas, los proyectos de trabajo comunitario, la participación de los estudiantes como promotores culturales y deportivos en la comunidad, el propio movimiento de artistas aficionados universitario, y otras, que se materializan en el vínculo entre los componentes académico, laboral e investigativo que caracteriza a nuestro proceso docente educativo y donde participan todas las asignaturas del curso.

Corresponde al colectivo de curso reflejar en la dimensión socio-política del proyecto las tareas que sean tributarias de sólidas convicciones y acciones que demanda la sociedad de nuestros futuros profesionales, el conjunto de estas tareas unido a la pertenencia e identidad de los estudiantes con su universidad, impulsan el sentido de la responsabilidad e iniciativa, fortalece las motivaciones, desarrolla el protagonismo y liderazgo en la solución de los problemas sociales y prepara al estudiante en el desempeño de las relaciones de dirección.

El trabajo interdisciplinario incluye acciones que tributan al cumplimiento de las distintas etapas del proyecto educativo ya que a través de las asignaturas se desarrolla una parte importante de la educación que damos a nuestros estudiantes. El objetivo de esta unidad de análisis es identificar de qué forma el colectivo de curso incluye en su trabajo interdisciplinario acciones vinculadas con el desarrollo del proyecto educativo de los estudiantes del curso y donde los profesores son parte de su planificación e instrumentación.

D. Unidad de Análisis: Profesores y gestión de la docencia.

Como parte de esta unidad de análisis vamos a considerar a los profesores y estudiantes, que son los recursos humanos directamente implicados en el programa. Se pondrá mayor énfasis en los profesores ya que evaluamos el programa desde la incidencia que tiene en éste el colectivo de curso. También consideramos en esta dimensión, los recursos humanos implicados en la gestión del curso, fundamentalmente el coordinador del colectivo de curso.

Corresponde analizar los recursos humanos con que cuenta el colectivo para enfrentar el programa de interdisciplinariedad de sus asignaturas y su importancia cualitativa y cuantitativa para lograr los objetivos propuestos. Además valoramos en qué medida el personal directivo se involucra en la planificación, ejecución y evaluación del programa.

4.2.3.3 DIMENSIÓN: DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO

El objetivo de esta unidad dentro del modelo es analizar el rol que desempeñan los estudiantes, los profesores y el coordinador del colectivo de curso en el proceso de ejecución de la interdisciplinariedad en el curso.

El trabajo interdisciplinario permite trazar estrategias didácticas, en las que incurren varias asignaturas, para desarrollar sus programas académicos e incidir en aspectos generales de la educación de los estudiantes.

Dentro de la evaluación de proceso, en el modelo que hemos propuesto, esta es una de las dimensiones más importantes ya que en ella está la esencia de lo que realiza el profesorado de un curso para garantizar su trabajo interdisciplinario.

El objetivo de incluir esta dimensión en el modelo, es analizar los procedimientos utilizados por el colectivo para la coordinación horizontal, entre las asignaturas de un mismo curso.

A. Unidad de Análisis: Interdisciplinariedad de las asignaturas.

En el curso se trabaja, donde sea posible en la correcta coordinación del conjunto de asignaturas que, en un determinado período, inciden sobre un mismo estudiante. Este trabajo lo realiza el profesorado en relación con los objetivos y los contenidos de las materias y en relación con los objetivos y los contenidos declarados para el curso.

Éste es un proceso donde es importante el análisis de los sistemas de conocimientos, habilidades y valores que se traza el colectivo de curso, así como la forma en que las asignaturas de los ciclos básico y de especialidad coordinan sus acciones en función del cumplimiento de los objetivos del curso. Además se tendrá presente el rol que juegan los planes directores en la coordinación interdisciplinar.

B. Unidad de Análisis: Trabajo metodológico en el colectivo de curso.

El trabajo metodológico es necesario como vía de incrementar la calidad del proceso docente educativo al posibilitar el intercambio de experiencias entre el profesorado, lo que no excluye la necesaria libertad que tiene cada profesor durante el desarrollo de la clase.

A través del trabajo metodológico se coordina la adecuación, a las condiciones de determinado nivel de la estructura académica, de las decisiones tomadas por niveles superiores. Esta coordinación implica, en el colectivo de curso, la toma de decisiones relativas a la aplicación de los diferentes programas diseñados en los planes más estratégicos, como son las titulaciones, facultades y la propia universidad.

Para su desarrollo, el trabajo metodológico, tiene formas que lo caracterizan, que abarcan desde el trabajo individual del profesor en su auto preparación científico-técnica y pedagógica con vista a la ejecución del proceso, hasta el trabajo en colectivos, cuyo exponente está en las reuniones metodológicas, etc., en las cuales se analiza el diseño del proceso, su ejecución y resultado, mediante su control.

En el colectivo de curso, la preparación del profesor en su asignatura y en los conocimientos que sobre la titulación y el curso - donde trabaja - debe tener, constituyen la base para su posterior trabajo en el colectivo. Estos son dos prerrequisitos que en parte condicionan el éxito del programa de trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

Como parte del modelo de evaluación del programa, con esta unidad de análisis pretendemos analizar la forma en que el colectivo de curso utiliza el trabajo metodológico para diseñar, ejecutar y evaluar el programa de interdisciplinariedad de sus asignaturas durante su desarrollo.

C. Unidad de Análisis: Rol de los implicados en el proceso de interdisciplinariedad.

Los profesores y estudiantes son los principales recursos humanos implicados en el programa que evaluamos. Hemos planteado anteriormente que, desde el enfoque

en que desarrollamos nuestra investigación, el rol fundamental lo desempeñan los profesores del curso, siendo presente la participación activa de los estudiantes, no sólo en su regulación sino, incluso, en su diseño.

Los profesores diseñan el programa y lo regulan, produciendo mediante la evaluación, la necesaria rectificación de las formas, medios y métodos que mejor posibiliten alcanzar los objetivos del curso vinculando las diferentes asignaturas. Los estudiantes participan en la determinación de qué objetivos y contenidos establecer hasta el nivel de tema.

La importancia de su presencia radica en que mientras mayor sea el grado de implicación de los protagonistas, mayor será el grado de compromiso con el programa que se ayudó a diseñar, sintiéndolo además como suyo y aumentando su responsabilidad con los resultados.

Este es un programa que necesita de la colaboración de todos los profesores que imparten clases en el curso, y a medida que trabajan en el mismo, se perfeccionan como profesionales reflexivos y críticos de su propia asignatura y del resto de las asignaturas que se desarrollan en el curso.

Dentro del profesorado es importante el papel que desempeña el coordinador del colectivo de curso, al ser la persona, que lo dirige. Su liderazgo, su dedicación y su participación en el programa constituyen factores claves para alcanzar buenos resultados y así conseguir involucrar al resto del profesorado en el trabajo interdisciplinario del colectivo.

D. Unidad de Análisis: Evaluación de las estrategias interdisciplinares.

A través de esta unidad de análisis valoraremos algunas de las formas en que el colectivo de profesores realiza las acciones de coordinación entre sus asignaturas en función de la formación de los estudiantes. Es importante destacar que no existen procedimientos establecidos para realizar esta evaluación, por lo que hemos considerado tener presente algunos indicadores que nos acerquen a comprobar cómo se realiza esta actividad en el colectivo de curso.

El sistema de evaluación de las diferentes asignaturas y su integración en la evaluación de los objetivos del curso, constituyen la base para inferir los resultados de este proceso. La participación de estudiantes y profesores es un factor que caracteriza la dinámica del proceso docente educativo y su evaluación, sin embargo aún no se concentra en las estrategias interdisciplinares.

4.2.3.4 DIMENSIÓN: CALIDAD DE LOS RESULTADOS

A. Unidad de Análisis: Resultados a nivel institucional.

Cada institución debe definir sus objetivos en conexión con los establecidos a nivel central y en relación con su propia misión (Dochy, 1990), de igual forma cada uno de los programas que se realizan en sus diferentes unidades de gestión van a incidir de manera directa en la calidad con que se desarrollan los procesos de la institución, traduciéndose en sus resultados.

Los objetivos institucionales son el punto de partida para la elaboración de un sistema de evaluación, luego tienen que ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar cualquier programa que se desarrolle en su interior.

El programa de interdisciplinariedad aunque responde a los objetivos específicos de cada curso y titulación, se refleja directamente en la calidad del proceso docente educativo que oferta la universidad a sus estudiantes y por tanto constituye una mejora en la preparación de sus estudiantes y en la superación de sus profesores.

El propósito de esta unidad de análisis es evaluar el impacto que sobre la institución tiene el programa y los cambios que en su función docente se operan.

B. Unidad de Análisis: Resultados en los profesores.

Una gran parte de los programas que se ejecutan en el área docente de una universidad, tienen una incidencia directa en el profesorado produciendo cambios tanto a nivel personal como de actuación profesional, repercutiendo positivamente en su preparación y superación como docente. Los primordiales retos que hoy se plantean las instituciones universitarias son: la preparación y superación de sus recursos humanos.

En el programa que evaluamos el profesor trabaja dentro de él para lograr determinados objetivos en la formación de los estudiantes, pero a su vez la propia realización del programa le va reportando una mayor conocimiento de las posibilidades que tiene su asignatura de interactuar con otras en función de lograr los objetivos propuestos con los alumnos de un curso, además la posibilidad de trabajar en equipo, como una de las vías más importantes para el aprendizaje organizacional.

Con esta unidad de análisis pretendemos analizar si el programa de interdisciplinariedad en el colectivo de curso contribuye a la preparación del profesor y a mejorar el proceso docente educativo.

C. Unidad de Análisis: Resultados en los estudiantes.

La docencia universitaria debe ser evaluada a partir de sus resultados. Son los productos los que en definitiva dictaminan la política de docencia que lleva a cabo una universidad. En una primera aproximación se puede establecer una clasificación entre resultados observados a través de los alumnos y resultados a nivel institucional (De Miguel, 1991:361).

Los resultados de los alumnos habitualmente se valoran en función de su rendimiento académico, en el caso específico del programa que evaluamos, estos resultados se ponen de manifiesto a través del nivel de integración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren en el curso y donde la evaluación integradora de los contenidos del curso constituyen un elemento importante en la calidad del proceso docente educativo y en la formación de los estudiantes a través de los tres componentes básicos del currículo en las universidades cubanas, el académico, el laboral y el investigativo.

En esta última unidad de análisis el objetivo fundamental es cuestionar el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con el programa de interdisciplinariedad que se desarrolla en el curso y los resultados que le ha brindado en su formación.

4.3 DISEÑO EVALUATIVO

Una vez que hemos decidido el enfoque o modelo que vamos a asumir para llevar a efecto la evaluación, procede establecer el diseño (De Miguel, 2000); es decir, la estrategia o plan que vamos a seguir donde se especifica la secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, ordenar y analizar los datos en función de los fines del programa (Anguera, 1992). Teniendo en cuenta la relación entre modelo y diseño realizamos el siguiente análisis del diseño para nuestra investigación.

1. <u>En función del grado de planificación</u>.

Algunos autores citados por De Miguel (2000:308), plantean dos tipos de diseños según el grado de planificación con que se desarrollen: preordenados y respondente (Guba y Lincoln, 1981; Cronbach, 1992; Patton, 1987; Rebien, 1997).

Nuestro diseño tiene un marco flexible en su planificación, las valoraciones de las audiencias implicadas en el programa constituyen criterios de evaluación, se utilizan metodologías y estrategias cualitativas e interpretativas, la propia dinámica del proceso introduce cambios dentro de las fases del estudio y por su carácter global, clarificador y didáctico brinda un marco adecuado para que se produzcan variaciones en el proceso docente educativo de la universidad donde se desarrolla el estudio. Lo antes expuesto nos lleva a la conclusión que el diseño es respondente.

2. <u>En función de la metodología</u>.

De acuerdo con Anguera (1992, 1995) citado en De Miguel (2000:309), los estudios evaluativos se pueden clasificar, en función de la metodología utilizada, en los siguientes tipos: observacionales, selectivos, cuasiexperimentales y experimentales.

En esta investigación se manifiestan las siguientes características:

- Se desarrolla en su contexto natural.
- La planificación del proceso tiene un diseño flexible.
- Los instrumentos se elaboran “ad hoc”.
- El programa va dirigido a individuos que trabajan en colectivo.
- Aunque el diseño es flexible existe un cierto grado de estructuración en la intervención.
- Se concretan las informaciones que se necesitan sobre el programa así como los instrumentos de medida con el fin de que los datos puedan ser tratados estadísticamente.

Estas características nos llevan a concluir que en función de la metodología, el estudio evaluativo tiene puntos comunes con la tipología de un diseño observacional y selectivo.

3. <u>En función del sistema de control</u>.

En nuestro diseño no se establece grupo de control y se utiliza como criterio la valoración que participantes y no participantes – expertos, directivos, etc. – realizan sobre el programa (controles a la sombra). Esto hace que nuestro diseño sea no comparativo.

Como conclusión afirmaremos que la planificación de nuestro diseño es respondente con una cierta preordenación, creado fundamentalmente en base a estudios observacionales y selectivos, y utiliza procedimientos de control no comparativos.

4.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestos los objetivos y delimitado el diseño evaluativo de la investigación, hemos estructurado el trabajo en tres fases:

En la primera fase hemos recabado a través de diversos procedimientos, información pertinente en relación con el programa de interdisciplinariedad: su planificación, ejecución y evaluación en una titulación y el rol que desempeñan los profesores que imparten clases en sus diferentes cursos en la coordinación de sus asignaturas, en función de cumplir los objetivos del curso. Además se estudiaron diferentes tipos de evaluación de programas procediendo a la selección y diseño del modelo a utilizar en la investigación.

En la segunda fase hemos elaborado y sometido a consulta diferentes técnicas que nos permite recoger las opiniones de los profesores y estudiantes respecto a cómo se realiza y cómo debería realizarse en el colectivo de curso, en el marco de la educación superior cubana, el proceso de interdisciplinariedad. Con estas informaciones se procedió a elaborar una propuesta de programa de trabajo interdisciplinario para los colectivos de curso de la Universidad de Cienfuegos.

Finalmente, una vez diseñado el programa hemos procedido a realizar una valoración del mismo, contrastando y depurando las mejoras introducidas en el mismo mediante las aportaciones de otras audiencias implicadas en este proceso, con el fin de presentar unas conclusiones más contextualizadas a las expectativas de profesores, estudiantes y directivos académicos.

A continuación explicamos los objetivos y las características fundamentales de cada fase.

4.4.1 FASE DE ANALISIS DOCUMENTAL

Cada una de las actividades de esta fase tienen objetivos específicos, sin embargo el propósito fundamental de todas ellas es recabar información que nos aporte conocimientos sobre la temática objeto de investigación.

En esta fase se desarrollaron las siguientes actividades:

Investigación documental sobre la metodología de la investigación educativa, fundamentalmente la investigación evaluativa y los programas de trabajo que en el marco de la planificación estratégica de las titulaciones se vinculan con la interdisciplinariedad y especialmente el que se establece entre las asignaturas de un curso.

Recabamos información sobre el funcionamiento de los programas de interdisciplinariedad en las titulaciones y cursos que se imparten en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", por ser ésta donde se desenvuelve la investigación.

La argumentación del marco teórico de la investigación, la definición de los objetivos y la revisión de los principales modelos en la investigación evaluativa así como la clasificación de los diseños evaluativos, con la finalidad de seleccionar el que utilizaremos en la investigación es el objetivo principal de esta primera fase.

Como método no interactivo se trabajará esencialmente la revisión documental, diversificada en varias fuentes de información, entre las que se encuentran: la búsqueda bibliográfica sobre contenidos teóricos y experiencias prácticas en la interdisciplinariedad en titulaciones de la educación superior, la recopilación y análisis documental de estudios y proyectos realizados en las instituciones de Educación Superior de Cuba y de otros países sobre los procesos de interdisciplinariedad y la búsquedas por Internet en páginas de universidades y centros de investigación de los procesos de interdisciplinariedad en la educación superior. En esta fase de la investigación se consultarán las actas de las reuniones metodológicas desarrolladas en la Universidad de Cienfuegos y los documentos oficiales del Ministerio de Educación Superior de Cuba.

4.4.2 FASE EMPÍRICO – ANALÍTICA

En esta fase de la investigación educativa y en un plano concreto específico, se hace necesario determinar aquellas características o situaciones inherentes al objeto investigado que pueden manifestar el problema pudiendo ser resuelto durante el transcurso de la misma.

Habitualmente se usan encuestas, conversaciones, observación a actividades docentes y otras técnicas aplicables al proceso que posibilitan el diagnóstico de la situación. En nuestra investigación corresponde a esta fase la elaboración y aplicación

de los instrumentos y métodos aplicados para la evaluación del programa, entre ellos utilizamos: grupos de discusión, cuestionarios y método delphy.

Cada uno de estos instrumentos y métodos aplicados se explican en el desarrollo de este capítulo.

El objetivo fundamental de esta fase es conocer cómo se realiza la coordinación interdisciplinar al nivel de curso en las titulaciones de la educación superior cubana y el rol que juega el colectivo de curso en su ejecución, desarrollando un estudio en los colectivos de curso de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Desde la perspectiva metodológica en esta fase se delimitan los contenidos o aspectos que vamos a evaluar y los criterios que se van a utilizar para emitir juicios de valor sobre el programa.

Esta fase está compuesta por dos etapas:

- Una primera etapa donde se obtiene información pertinente sobre cómo se desarrolla esta coordinación y cómo a criterio de las audiencias implicadas en este proceso, debería hacerse en el marco del proceso docente educativo en la Universidad de Cienfuegos.

- Una segunda etapa donde se analiza la información obtenida por cada una de las audiencias implicadas, en cada uno de los instrumentos aplicados durante la primera etapa de esta fase.

4.4.3 FASE SINTÉTICA

Dado que nuestro trabajo se inscribe dentro de una investigación evaluativa, una vez que hemos obtenido los resultados de las fases de análisis documental y empírico-analítica corresponderá realizar una valoración de los datos obtenidos, a esta fase la hemos denominado fase sintética y en ella se distinguen cuatro momentos importantes que son: una sintetización de los resultados y que se expresan en las conclusiones generales del trabajo; la elaboración de un programa de mejoras para la coordinación interdisciplinar a nivel de curso, la validación, por parte de las audiencias implicadas en la ejecución del programa de las acciones propuestas y por último definir las implicaciones pedagógicas de las propuestas de mejora.

Cada uno de estos momentos tienen sus propios fines pero todos están dirigidos a valorar la propuesta de mejora del programa que estamos evaluando y a establecer las conclusiones de la investigación.

La elaboración del programa se ha realizado sobre la base que nos facilitaron las dos fases anteriores de la investigación y contempla las estrategias de trabajo, la descripción de ellas y el papel del colectivo de curso en su ejecución.

La calidad de un conocimiento se incrementa en la medida que existe un mayor escrutinio público sobre el mismo (Shadish, Cook y Levinton, 1991, en De Miguel 2000), además la evaluación de un programa integrando distintas informaciones a partir de estudios y métodos diversos nos permiten obtener conocimientos más completos, fiables y válidos (De Miguel, 2000:297), estos aspectos antes señalados fundamentan la necesidad de someter a juicio evaluativo el programa elaborado para que el colectivo de curso desarrolle el trabajo interdisciplinar en las asignaturas que imparten.

En esta fase, la evaluación va destinada a valorar, interpretar y juzgar por parte del profesorado, que es el encargado de implementar, el programa que se propone para la mejora de la interdisciplinariedad en las asignaturas que se imparten en un curso. Téngase presente que no se evalúan los logros del programa no se ha analizado esto, sometemos a evaluación la propuesta de programa a fin de que se detecten sus puntos fuertes y débiles y así podamos tener una versión realista sobre la calidad del mismo y las limitaciones que presenta para su utilización posterior.

En este sentido hemos considerado oportuno someter el programa a una validación por parte de expertos, entre los que se encuentran: profesores y directivos de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” a través de la técnica del Método Delphy.

Pretendemos, como apunta (Stufflebean, 1995), ocuparnos ampliamente de los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos del programa que proponemos. De esta forma y teniendo en cuenta el criterio de las audiencias implicadas en la ejecución del programa propuesto, reelaborar el mismo y presentarlo como propuesta de mejora al desarrollo del plan de estudios de las titulaciones que se imparten en la Universidad de Cienfuegos.

4.4.4 RESUMEN DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la tabla 1 se especifica con más detalle el desarrollo de cada una de las fases que conforman esta investigación.

	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
Fase de Análisis Documental	Recabar información sobre: • El proceso de planificación estratégica de titulaciones universitarias. • El trabajo interdisciplinario del profesorado que imparte clases en la titulación.	1. Estudio documental sobre la planificación estratégica de las titulaciones en diferentes universidades. 2. Obtener información sobre los perfiles académico y profesional de las titulaciones. 3. Estudiar los diferentes tipos de interdisciplinariedad dentro de una titulación universitaria profundizando en la coordinación interdisciplinar en el curso.	• Revisión bibliográfica vinculada a los temas sobre los que se recaba información. • Acceso y consulta en INTERNET. • Intercambio con expertos en los temas sobre los que se recaba información. .
	Describir experiencias del profesorado en procesos de interdisciplinariedad en el ámbito de la educación superior cubana.	1. Recabar experiencias de interdisciplinariedad en el ámbito de la educación superior. 2. Recabar experiencias sobre la participación del profesorado en la interdisciplinariedad. 3. Recabar experiencias sobre la interdisciplinariedad en la Universidad de Cienfuegos.	• Revisión bibliográfica. • Acceso y consulta en INTERNET. • Intercambio con expertos. • Estudio de resoluciones, y normativas del MES.

	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
Fase Empírico-Analítica	Recoger opiniones de estudiantes y profesores sobre el proceso de coordinación interdisciplinar en un curso.	**Cuestionarios.** 1. Definir las variables del cuestionario. 2. Elaborar primera versión, selección de la muestra para el pilotaje, aplicación y análisis. 3. Elaborar versión definitiva. 4. Determinar la muestra de profesores y alumnos. 5. Aplicar los cuestionarios y recoger la información. **Grupo de Discusión**. 1. Elaborar documento a someter a discusión. 2. Selección de los grupos de discusión y desarrollo de los debates. 3. Elaborar las actas.	• Cuestionarios con Escala Likert. • Grupos de Discusión.
	Analizar e interpretar los datos.	1. Elaborar las bases de datos. 2. Analizar las respuestas e informes de los instrumentos aplicados. 3. Aplicar las pruebas estadísticas, análisis cuantitativo y cualitativo. 4. Interpretar los resultados.	• Resultados de los instrumentos aplicados.

Tabla N^{o} 1: Resumen de las fases de la investigación.

	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
	Redactar las conclusiones y elaborar un programa de mejoras para la coordinación interdisciplinar en un curso.	1. Estudiar las conclusiones parciales en cada una de las etapas del análisis e interpretación de datos. 2. Elaborar las conclusiones de las fases de análisis documental y empírico – analítica. 3. Elaborar un programa para mejorar las funciones del colectivo de curso en la coordinación interdisciplinar horizontal. 4. Establecer las estrategias y las acciones por dimensiones. 5. Definir los indicadores sobre los que se les pedirá opiniones a los expertos.	• Resultados de las fases de análisis documental y empírico - analítica.
Fase Sintética	Validar las propuestas de mejora.	**Aplicar el Método Delphy.** 1. Elaborar las parrillas que permitan validar las propuestas de mejora. 2. Establecer el esquema delphy a utilizar. 3. Determinar el equipo de trabajo y equipo técnico. 4. Seleccionar el grupo de expertos y 5. Validar la propuesta. Recepción de los datos y criterios de los expertos.	• Parrillas para la validación. • Método Delphy.
	Valoración de los resultados e implicaciones pedagógicas.	1. Evaluación de los resultados obtenidos en el delphy aplicado. 2. Determinar las implicaciones pedagógicas de la propuesta de mejoras 3. Elaborar las conclusiones.	• SPSS.

Tabla N^{o} 1: Resumen de las fases de la investigación.

4.5 INFORMACIÓN A RECOGER

Un aspecto clave para llevar a cabo una evaluación de un programa es decidir qué información debe obtenerse. Esto estaría condicionando las cuestiones que evaluaremos en el programa.

Dentro de la docencia universitaria, la función que desempeña el colectivo de curso en la coordinación interdisciplinar, es un factor importante para el cumplimiento de los objetivos declarados en su programa de formación, constituyendo así uno de los programas más importantes que se desarrollan en este nivel estructural del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana.

Generalmente en todo proceso de evaluación de programas, a partir de los objetivos de investigación establecidos definimos las dimensiones, unidades de análisis y los criterios a través de los cuales vamos a obtener información adecuada en relación con el programa objeto de evaluación, lo que nos permitirá emitir un juicio de valor sobre el mismo.

La información a recoger la hemos clasificado en dos tipos según la fuente de donde provengan, un primer tipo de información se obtiene a través de la aplicación de los diferentes instrumentos diseñados para desarrollar esta investigación: los cuestionarios, grupos de discusión y el método delphy; y un segundo tipo vinculado al estudio y análisis de resoluciones, informes, planes, memorias, datos estadísticos, institucionales, etc., referentes o vinculados al programa que estamos evaluando.

Según De Miguel (1990), los indicadores de presagio tienen en cuenta los factores que inicialmente permiten predecir de algún modo la calidad de los procesos. En nuestro modelo estos indicadores se centran en cada una de las dimensiones que poseen un claro objetivo específico dentro del programa.

A continuación presentamos las tablas 2, 3, 4 y 5 donde aparecen las dimensiones, unidades de análisis e indicadores, propuestos por el autor de este trabajo, para la evaluación del contexto, entrada, proceso y producto, teniendo en cuenta que se utiliza un modelo que se fundamenta en el CIPP de Stufflebean, pero adaptado a las condiciones en que se desarrolla la coordinación interdisciplinar de curso en las universidades cubanas.

DIMENSIÓNES	**UNIDADES DE ANÁLISIS**	**INDICADORES**
Planificación estratégica de la titulación en la universidad.	Estructura académica de la universidad	1. Grado de coordinación entre el departamento docente y el curso. 2. Grado de coordinación entre el colectivo de la titulación y el curso. 3. Grado de coordinación entre el colectivo de disciplina y el curso. 4. Nivel en que la estructura favorece el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.
	Objetivos del colectivo de titulación.	1. Relación entre los objetivos de la titulación y los del curso. 2. Grado de conocimiento y aceptación de los objetivos por profesores y estudiantes. 3. Coherencia entre los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso y los de la titulación. 4. Nivel de participación del coordinador de colectivo de curso en la elaboración de los objetivos.

Tabla N^{o} 2: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la Evaluación de Contexto.

DIMENSIÓNES	UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADORES
Programa de formación del curso.	Objetivos del curso	1. Elaboración de los objetivos del curso. 2. Definición de objetivos ajustados a la titulación y al curso. 3. Presencia de objetivos referentes al trabajo interdisciplinario en el curso. 4. Coherencia entre los objetivos del curso y los objetivos para la coordinación interdisciplinar en el curso. 5. Ajuste de objetivos a los estudiantes. 6. Nivel de participación de los profesores y estudiantes en la elaboración de los objetivos del curso.
	Programas de las asignaturas	1. Información a los alumnos de los programas de las asignaturas. 2. Características de los programas de las asignaturas que se imparten en el curso. 3. Nivel de relación entre los programas de las asignaturas y los componentes académico, laboral e investigativo del curso. 4. Incidencia de cada asignatura en el sistema de conocimiento, habilidades y valores del curso. 5. Contenidos actualizados y adaptados a la realidad profesional.
	Proyecto Educativo del Curso	1. Nivel en que el proyecto educativo se ejecuta a través de las asignaturas. 2. Nivel de participación de profesores y estudiantes en el proyecto educativo del curso.
	Profesores y gestión de la docencia.	1. Sistema de control de la actividad interdisciplinar del profesor. 2. Valoración de la coordinación interdisciplinar del profesorado en el curso.

Tabla N^{o} 3: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la Evaluación de Entrada.

Además de los factores relativos a la entrada, los resultados están condicionados al grado de eficacia con que se han realizado los procesos (De Miguel, 1990). Si partimos de una planificación previa, en la cual se especifican las normas de procedimiento a tener en cuenta en la realización de los procesos, es lógico que uno de los objetivos de la evaluación se oriente a comprobar el grado de cumplimiento de dichas normas, es decir el grado de ajuste entre lo establecido en la planificación y previsiones legales adoptadas y la realidad.

Estos indicadores en cada una de las dimensiones de la evaluación de proceso y producto se expresan a continuación en las tablas n^{o} 4 y n^{o} 5:

DIMENSIÓNES	UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADORES
Desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso	Interdisciplinariedad de las asignaturas.	1. Grado en que las diferentes asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes del proceso docente educativo del curso. 2. Rol de la asignatura principal integradora del curso. 3. Nivel de coordinación interdisciplinar de las asignaturas del ciclo básico y las asignaturas del ciclo de especialidad en el curso. 4. Nivel de integración de aspectos socioculturales, éticos y políticos en el curso. 5. Rol de los planes directores en la coordinación interdisciplinar en el curso. 6. Repetición de contenidos en la impartición de las asignaturas. 7. Coherencia entre los contenidos y los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso.
	Trabajo metodológico en el colectivo de curso	1. Elaboración del plan de trabajo metodológico del colectivo de curso. 2. Coherencia entre el trabajo metodológico del curso y la coordinación interdisciplinar de sus asignaturas. 3. Tiempo dedicado por el profesorado al trabajo interdisciplinario en el plan de trabajo metodológico.
	Rol de los implicados	1. Nivel de participación de los profesores en las actividades metodológicas. 2. Grado en que las estrategias interdisciplinarias del curso inciden en la planificación de las clases por los profesores. 3. Inclusión de actividades interdisciplinarias en sus programas. 4. Trabajo con el resto de los profesores del colectivo. 5. Coordinación de las estrategias interdisciplinarias del curso.
	Evaluación de las estrategias interdisciplinarias	1. Procedimientos para evaluar la coordinación interdisciplinar en el curso. 2. Nivel en que la coordinación interdisciplinar de las asignaturas se refleja en el sistema de evaluación a los estudiantes. 3. Grado de participación de profesores y estudiantes en la evaluación de la coordinación interdisciplinar en el curso.

Tabla N^{o} 4: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la Evaluación de Proceso.

DIMENSIÓNES	UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADORES
Calidad de los resultados.	Resultados a nivel institucional.	1. Relación entre objetivos previstos y alcanzados.
	Resultados en los estudiantes.	1. Aplicación de evaluaciones integradoras en el curso. 2. Grado de satisfacción con respecto a la coordinación interdisciplinar en el curso. 3. Nivel de integración de los conocimientos y habilidades del curso.
	Resultados en los profesores.	1. Nivel de incidencia del trabajo interdisciplinario en el curso en la preparación didáctica y metodológica del profesor. 2. Nivel de incidencia del trabajo interdisciplinario en el curso en la calidad de las clases.

Tabla N^{o} 5: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la Evaluación de producto.

La información que se obtiene a través de los instrumentos diseñados está explicada en cada uno de ellos y se puede encontrar en epígrafes contenidos en este mismo capítulo del trabajo.

Mucha de la información necesaria para revisar las cuestiones referentes a un programa ya consta en algún lugar, pero necesita ser localizada y recogida adecuadamente (Mc Donald, 1984), este procedimiento se ha realizado en nuestra investigación a través de los siguientes aspectos:

- Resoluciones y reglamentos del MES.
- Documentos que establecen la Planificación Estratégica de la UCF 1999 – 2004 y de las Titulaciones que en ella se desarrollan.
- Plan de Estudio Nacional de las Titulaciones.
- Plan de Trabajo Metodológico de Titulaciones y Colectivos de Curso.
- Informe estadístico de los últimos cinco cursos académicos de la UCF.
- Planes de Impartición de Docencia de los Departamentos Docentes durante los cursos 99-00, 00-01 y 01-02.

4.6 INSTRUMENTOS PARA RECABAR INFORMACIÓN

4.6.1 CUESTIONARIOS

La encuesta es un método de investigación compatible con el empleo de varias técnicas e instrumentos de recolección de datos como son: la entrevista, el cuestionario, la observación, el test, etc., cada una con sus ventajas y desventajas.

En nuestra investigación, para la recogida de datos, trabajamos la encuesta centrada en el cuestionario y la utilizaremos como método al ser su finalidad esencial la búsqueda de información que no conocemos (Fox, 1981:585), también utilizaremos la encuesta como proceso, ya que el interés de determinadas preguntas no está en la respuesta en si misma (ya que se conoce) sino en la utilización de la respuesta obtenida como base para hacer una estimación o una deducción sobre una característica del objeto de investigación.

Diversos autores expresan las ventajas de la utilización del cuestionario en las investigaciones educativas, algunas de ellas, con las que coincidimos, las planteamos a continuación:

1. Tiene un vocabulario estandarizado, un mismo orden de preguntas, instrucciones comunes, asegurando así más uniformidad, sistematización, posibilidad de comparación y de generalización. (De Schutler, 1974:9).
2. Posibilidad de generalizar a partir de las muestras, los universos. Además tienen gran margen de validez en grupos relativamente homogéneos o en grupos sociales en que cada individuo cuenta como cualquier otro., (Lazarsfel, 1971).
3. La investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo, debido a la aparente facilidad y el carácter directo de esta metodología. (Arnal, 1994:178).
4. En cada encuesta se puede hacer un número grande de preguntas. (Festinger y Katz, 1975:62-65).
5. Son muy útiles para obtener datos descriptivos que las personas pueden proporcionar a través de su propia experiencia. (Hayman, 1981, en Hernández y otros, 1996).
6. Alcance máximo de sujetos, relativamente poco costoso y normalización completa de las instrucciones que se imparten. (Fox, 1981:609).
7. Los encuestados pueden tener una mayor confianza en su anonimato y, por tanto, sentirse mas libres para expresar sus opiniones. (Selltiz, Wrightsman, Cook, 1980:404)

Se han elaborado dos tipos de cuestionarios, uno para los profesores y otro para los estudiantes, en ambos se han incluido un grupo de preguntas similares que nos permitirán evaluar y comparar los criterios de ambas audiencias y comparar sus respuestas. En la investigación se manifiesta una interacción investigador – encuestado de forma impersonal, por lo que las preguntas se presentan impresas en papel y las diferentes audiencias las contestan por escrito.

Utilizaremos el cuestionario estructurado por ser uno de los más utilizados dentro de los estudios de evaluación, ya que sus ítems se presentan en forma de cuestionas cerradas y de respuesta dicotómica y múltiple; y de escala de medición de actitudes y respuestas, siendo el que más se adapta con la información a recabar a través de las dimensiones y unidades de análisis que se expresan en el modelo utilizado.

4.6.1.1 REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO

La construcción de un cuestionario tiene que estar enmarcado en diferentes aspectos teóricos sobre las cuestiones que vamos a recabar información, máxime si es un aspecto tan específico como la coordinación interdisciplinar que desarrolla el colectivo de profesores que imparten clases en un curso de una titulación. Estas exigencias conllevan la necesidad de partir de un modelo evaluativo que justifique el

contenido de la encuesta – en nuestro caso el modelo CIPP adaptado de Stufflebeam – y que hemos explicado anteriormente.

Otra de las fuentes internas secundarias que nos sirvió para la elaboración del cuestionario fueron las actas de las reuniones metodológicas efectuadas en la UCF durante el curso escolar 1999 – 2000 y 2000 – 2001 donde se recogieron las opiniones que sobre el tema de la interdisciplinariedad en el curso tenían los profesores, fundamentalmente las relacionadas con los elementos a tener en cuenta por el colectivo en la determinación de las estrategias metodológicas entre las asignaturas del curso en función del cumplimiento de los objetivos del curso.

Redacción de un primer borrador

Para la redacción se tuvo en cuenta la selección de los temas a desarrollar en la investigación, la información obtenida a través de las reuniones metodológicas, la elaboración de preguntas en series, la posibilidad de incluir diferentes modelos de respuesta para una mayor flexibilidad en cuanto a la naturaleza de la información, etc. Este cuestionario se consultó con 6 profesores participantes en el análisis de las actas de las reuniones metodológicas y que han participado en varias investigaciones en el ámbito pedagógico y social, y a los cuales consideramos expertos en los aspectos teóricos y metodológicos que conlleva la elaboración de un instrumento.

Estudio piloto.

Después de redactado el primer borrador este requería de una validación externa. Se realizó un pilotaje del cuestionario en 12 profesores y 20 estudiantes. En el caso de los profesores se seleccionaron 2 profesores por cada titulación teniendo en cuenta que estuvieran impartiendo docencia en el curso regular diurno, entre los estudiantes se seleccionaron 4 estudiantes por curso correspondiendo a los cuatro primeros en la lista de los matriculados en las titulaciones de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Contabilidad, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Estudios Socioculturales.

En el estudio piloto se valoró, si el cuestionario responde a los objetivos, su lógica y consistencia interna, la comprensión y aceptabilidad por parte de los encuestados, la idoneidad de la secuencia de preguntas y el proceso de codificación, entre otras características.

En el cuestionario a profesores se plantearon siete sugerencias vinculadas a la comprensión, aceptabilidad y al proceso de codificación. En el caso de los estudiantes

se plantearon dos sugerencias vinculadas al uso de terminologías no asequibles a su lenguaje. Todas las sugerencias fueron aceptadas.

Finalmente se elaboró el protocolo definitivo y un ejemplar del mismo se incluye en uno de los anexos de esta tesis.

4.6.1.2 ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

La estructuración del cuestionario permite, según Fox (1981:610), maximizar la probabilidad de que un sujeto conteste y devuelva la pregunta, para ello hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Se ha redactado la introducción de un modo elocuente y sincero para que el encuestado conozca la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos.
- Se ha limitado la extensión para que los profesores y estudiantes dediquen el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo.
- Se ha estructurado el modelo de respuesta pretendiendo su precisión, lo que conlleva facilitar su cumplimentación.

Ambos cuestionarios son similares en contenido y estructura aunque el número de preguntas varía de uno a otro al estar esta investigación orientada más al profesorado que a los estudiantes.

En su diseño hemos tenido en cuenta dos tipos de variables: variables de clasificación y variables de información. Las variables de clasificación facilitaran información diferencial relevante de los profesores y estudiantes según determinadas características de la población y las variables de información aportarían información sobre las opiniones y valoraciones que tienen los profesores y los estudiantes sobre la coordinación interdisciplinar en el curso.

Variables de clasificación

En el trabajo se declaran un total de 9 ítems para obtener información de los profesores y 3 de los estudiantes sobre la muestra utilizada en la encuesta, sin embargo, en el análisis se han utilizado aquellas que más se ajustan a los objetivos de la investigación y que resultan más relevantes por la información diferencial que aportan sobre la muestra.

Las variables de clasificación seleccionadas, en los profesores son:

- Categoría Docente.
- Clasificación del Departamento Docente al cual pertenecen.
- Responsabilidades académicas que desempeñan.
- Estabilidad en el colectivo de curso.

En el caso de los estudiantes se mantuvieron las tres:

- Sexo.
- Titulación.
- Curso.

Consideramos tener presente la categoría docente porque esta es una categoría ocupacional y en función de ella serán las actividades que desarrolla el profesor en el colectivo de curso. De igual forma la clasificación del Departamento Docente aporta el contexto organizativo del trabajo que desarrolla el profesor en la asignatura que imparte en el curso. Las responsabilidades docentes que desempeña facilitan información diferenciada sobre la opinión del profesor desde la perspectiva de las funciones de dirección que desempeñan y su vinculación con su trabajo en el curso. La última variable facilita información sobre la estabilidad del profesor en el colectivo de curso.

En el caso de los estudiantes es importante el curso en que están matriculado y la titulación a la que pertenecen para poder establecer determinadas relaciones con respecto al trabajo de interdisciplinariedad en grupos de titulaciones y disciplinas, así como el rol de los profesores.

Aparecen también otros ítems que aportan información personal de cada uno de los integrantes de la muestra de profesores como son el sexo y la edad, además consideramos interesante tener presente si los docentes que nos facilitan la información tienen categoría científica, cantidad de años que llevan trabajando en la Universidad de Cienfuegos, así como si ha trabajado en más de un colectivo de curso en los últimos dos cursos académicos.

Variables de información

Las variables de información nos aportan datos sobre las opiniones y valoraciones que tienen los profesores y estudiantes sobre los aspectos a evaluar en el programa, que junto a las variables de clasificación permiten la estructuración del cuestionario configurando los distintos ítems (Anexos I y II).

En la evaluación del modelo hemos considerado cuatro dimensiones en las que se han definido trece unidades de análisis. En el cuestionario de los profesores las hemos considerado todas y en el caso de los estudiantes se reducen a tres dimensiones y ocho unidades de análisis.

En cada cuestionario, además, como indicaciones para su utilización por parte de los sujetos que integran la muestra, se incluyen los siguientes aspectos:

1. Datos de Identificación de la Universidad.
2. Información general sobre el objetivo del cuestionario.
3. Datos generales del encuestado.
4. Instrucciones para responder el cuestionario.
5. Preguntas agrupadas en cada uno de los bloques determinados según los objetivos de la investigación.

4.6.1.3 VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

La validez de un instrumento es el criterio de calidad relacionado con la adecuación de las puntuaciones del instrumento para el objetivo que suscitó su aplicación (Hernández, 1996), Es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia, así encontramos entre las más comunes:

- Validez de contenido; trata de garantizar que el test constituye una muestra adecuada y representativa del contenido que se pretende evaluar. Se evalúa a través de expertos.
- Validez de constructo; trata de garantizar la existencia de un constructo psicológico que subyague y dé sentido y significado a las puntuaciones del test. Se puede evaluar a través de un análisis factorial o la matriz multimétodo y multirrasgo.
- Validez predictiva; trata de garantizar la eficacia del test para pronosticar una variable de interés. Se evalúa utilizando coeficientes de validez.

De acuerdo a la estructura que presentan los cuestionarios que se han utilizado en la investigación, la validez de contenido es la más indicada para la validación general del instrumento de medida aplicado.

Un instrumento tiene validez de contenido si se puede razonar que mide lo que se pretende medir porque existe una base lógica, y en la situación ideal, empírica, para la selección del contenido real del instrumento (Fox, 1981:421). Para medir si el contenido de los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores es válido se

recabó información de trece expertos de forma tal que relacionaran cada pregunta con el tema al que estaba asociada en el cuestionario.

Anteriormente se ha explicado que las temáticas generales abordadas en el cuestionario fueron analizadas por la totalidad de los coordinadores de colectivos de curso y por más del 80 % del profesorado de la universidad, en varias reuniones metodológicas desarrolladas a finales del curso escolar 1999-2000, y durante el curso 2000-2001. Posteriormente, con las temáticas definidas, se construyó una primera versión del cuestionario que fue sometido al criterio de seis expertos.

Utilizamos el Coeficiente de Kendall (Kendall Coefficient of Concordance, W), que es una medida de acuerdo entre jueces y donde cada caso es un juez o evaluador y cada variable es un elemento o persona a juzgar, calculándose la suma de los rangos para cada variable. La W de Kendall puede tomar valores entre 0 (no concordancia) y 1 (concordancia completa).

Se calculó el Coeficiente de Concordancia de Kendall, obteniéndose para el cuestionario de los profesores un valor de W = 0,646 y para el cuestionario de los estudiantes W = 0,675, que aunque no son muy altos, los juzgamos aceptables considerando el hecho de no haber encontrado referencias sobre cuestionarios, que se dediquen a evaluar la coordinación interdisciplinar en los cursos de las titulaciones.

4.6.1.4 FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

La fiabilidad se refiere al grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados (Hernández, 1996:338).

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las constituyen. Este procedimiento calcula un número de medidas de fiabilidad de escala que se utilizan normalmente proporcionando a su vez información sobre las relaciones entre elementos individuales de dicha escala.

La fiabilidad se determina calculando un coeficiente de confiabilidad. Éstos varían entre 0 y 1 (0 = nula fiabilidad, 1 = total fiabilidad) y se interpretan como una correlación.

Generalmente para que un cuestionario sea fiable el coeficiente de fiabilidad debe ser lo más alto posible, y aunque no existen normas concretas, a nivel orientativo se considera que coeficientes mayores que 0,75 ya son altos (Bisquerra, 1987).

Los métodos de consistencia interna constituyen uno de los procedimientos para estimar la fiabilidad de un cuestionario y se basan en un análisis estadístico. Este análisis permitirá: determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala.

En la investigación utilizamos el Coeficiente Alfa de Cronbach (α) que es un modelo de consistencia interna que se basa en la correlación inter-elementos promedio. Para su cálculo nos apoyamos en el SPSS, obteniéndose un valor general del coeficiente de α = 0,89 para el cuestionario de los profesores y un valor general del coeficiente de α = 0,93 para el cuestionario de los estudiantes. Ambos coeficientes podemos considerarlos aceptables para este tipo de instrumentos.

Las tablas 6 y 7 que se muestran a continuación incluyen un análisis más específico de los valores de estos coeficientes en cada uno de los cuestionarios que, en el caso del de los profesores (por ser más extenso) lo hacemos por unidades de análisis.

CUESTIONARIO DE PROFESORES UNIDADES DE ANÁLISIS	**COEFICIENTE ALPHA**
1. Estructura académica de la universidad.	O,76
2. Objetivos del colectivo de titulación.	0,94
3. Objetivos del curso.	0,91
4. Programas de las asignaturas.	0,76
5. Proyecto educativo del curso.	0,93
6. Profesores y gestión de la docencia.	0,81
7. Interdisciplinariedad de las asignaturas.	0,89
8. Trabajo metodológico en el colectivo de curso.	0,86
9. Rol de los implicados en el proceso de interdisciplinariedad.	0,78
10. Evaluación de las estrategias interdisciplinarias.	0,87
11. Resultados a nivel institucional.	0,84
12. Resultados en los estudiantes	0,94
13. Resultados en los profesores.	0,91
Total	**0,89**

Tabla N^{o} 6: Valores de consistencia interna en el cuestionario de profesores.

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES DIMENSIONES	**COEFICIENTE ALPHA**
1. Programa de formación del curso	0,93
2. Interdisciplinariedad de las asignaturas	0,85
3. Calidad de los resultados	0,80
Total	**0,93**

Tabla N^{o} 7: Valores de consistencia interna en el cuestionario de estudiantes.

4.6.2 GRUPO DE DISCUSIÓN

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991:24).

La utilización de los grupos de discusión y el vínculo del investigador y su equipo de trabajo con el programa objeto de investigación evaluativa, contribuyen a que el diagnóstico no responda solamente a las preocupaciones teóricas que podemos tener del problema, sino que fundamentalmente responda a la visión que tienen sobre el problema objeto de investigación las audiencias implicadas.

Los factores antes expuestos, además de otros que a continuación señalamos, nos llevaron a la conclusión de utilizar esta técnica de recogida de datos:

- El grupo de discusión representa una estrategia cualitativa de recogida de datos, simultáneamente inductiva y naturalista. (Krueger, 1991:52).
- El carácter abierto de la discusión permite al moderador cierta flexibilidad en el guión, aspecto este que no es posible tener en otras técnicas más estructuradas.
- Las discusiones grupales tienen una alta validez subjetiva (Krueger, 1991:50).

Además algunas de las limitaciones que se señalan a este tipo de técnica, en nuestro caso no son tan absolutas, por ejemplo:

- Los moderadores que utilizamos tienen una formación especial.
- Resulta fácil reunir a los grupos ya que sus integrantes pertenecen al claustro de la universidad donde se desarrolla la investigación.
- El entorno en que se desarrollan los grupos de discusión ha sido preparado de forma tal que se facilite el trabajo de los mismos.

Uno de los propósitos del grupo de discusión puede ser la evaluación de una nueva idea para un programa de intervención (Lincoln, 1987). Como resultado de las discusiones grupales, las ventajas y desventajas de la coordinación interdisciplinar que

realizan los profesores en los colectivos de curso, se perciben más claramente por las audiencias que participan en el proceso.

Esta técnica la hemos utilizado posterior a la aplicación de los cuestionarios a profesores y estudiantes y nos ha servido para complementar las opiniones recogidas en los cuestionarios.

De esta forma no sólo nos acercamos a la problemática planteada en la investigación - tal como lo perciben los propios profesores y estudiantes - sino que también nos permite contar con información que no se pueden recoger mediante los cuestionarios. A través de estas sesiones de debate, hemos recogido las principales inquietudes que les suscitaba el tema de la coordinación interdisciplinar en el curso.

En el caso particular de la educación superior cubana y teniendo en cuenta una de las formas en que se desarrolla el trabajo metodológico en las instituciones de educación superior cubana, hemos hecho coincidir la técnica del grupo de discusión con la reunión metodológica[1]. Esto nos permite que las sesiones de los grupos de discusión se planifiquen en el calendario académico de la universidad: los participantes toman conciencia con suficiente antelación y se garantiza la asistencia y puntualidad de los implicados a las sesiones de trabajo.

Se confeccionaron 3 grupos de discusión en el que participaron 20 profesores - de ellos 8 con responsabilidades académicas - y 6 estudiantes, además un coordinador de la sesión y un observador en cada uno de los grupos formados. Estos grupos son representativos de los diferentes cursos que conforman las titulaciones.

La aleatoriedad no ha sido un factor primordial en la selección de la muestra, sin embargo si hemos tenido en cuenta el peligro de la preexistencia de grupos y que las relaciones de tipo vertical, superiores – subordinados, puedan inhibir la conversación dentro del grupo.

4.6.3 METODO DELPHY

El método delphy se utiliza dentro de los procesos de planificación estratégica, en el diseño y validación de programas a implementar por la dirección de las organizaciones que buscan mejorar la calidad de sus resultados.

[1] La reunión metodológica es el tipo de trabajo metodológico, en que se analizan, discuten y sacan conclusiones acerca de aspectos del trabajo docente, con el objetivo de mejorar el proceso de formación de profesionales.

Los estudios de prospectiva parten de ideas sobre el futuro y de intenciones de transformación y de cambio organizacional, constituyen un enfoque de investigación que se utiliza para el diseño de escenarios futuros de las organizaciones, es el diseño del futuro, a partir del futuro mismo y su proyección hacia el presente a través de estrategias y proyectos de investigación para la toma de decisiones y ejecución de tareas en el presente.

En este último aspecto que a nuestro juicio cobra vital importancia la aplicación de estos estudios en el trabajo metodológico que en la actualidad se desarrolla en las universidades cubanas.

Al analizar la clasificación de los métodos de pronóstico nos encontramos los cuantitativos y los cualitativos o tecnológicos, en estos últimos se encuentran los exploratorios o prospectivos. Uno de los métodos prospectivos que más se utiliza es el Método Delphi[2]. Actualmente el análisis de tendencias en la educación superior y en concreto en los procesos que en ésta se desarrollan, están exigiendo la utilización de Delphy de Proyección[3], y teniendo en cuenta su conducción un Delphy Convencional[4], aunque pudiéramos incluir algunas características de otras variantes.

En el caso de nuestra investigación el problema que estamos declarando no se presta para el uso de una técnica analítica precisa, pero si puede beneficiarse de juicios subjetivos sobre bases colectivas, además es importante ya que no existe una información disponible ni una proyección sobre cómo mejorar la coordinación interdisciplinar de las asignaturas en el curso, el método Delphy permitiría extraer la información de los expertos que conformarían un grupo heterogéneo que asegurarían la validez de los resultados.

[2] El método Delphy pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Para ello se aprovecha la sinergia del debate en el grupo, de esta forma se obtiene un consenso lo más fiable posible del grupo de expertos. http://www.gtic.ssr.upm.es/encuestas/delphy.htlm

[3] Diseñado para proyectar variables, eventos, tendencias, que servirán de apoyo a la toma de decisiones. Se caracteriza por la búsqueda del concurso entre las opiniones de los participantes, evitando los problemas en un encuentro cara a cara. http://www.geocities.com/pentagon/Quarters/7578/pros01-01.htlm

[4] Es el más común y se caracteriza por la importancia del grupo monitor tanto en el diseño como, como en la evaluación de las respuestas. http://www.geocities.com/pentagon/Quarters/7578/pros01-01.htlm

El método Delphy nos permite analizar las convergencias de opiniones en torno al problema que abordamos en nuestra tesis ya que facilita que los expertos entrevistados opinen sin saber que es lo que otros compañeros establecieron, llegando a un consenso de un conjunto de ideas y reflexiones, incidiendo en la mejora del trabajo interdisciplinario que desarrolla el colectivo de curso en las asignaturas que imparte.

Existen condiciones favorables que justifican la utilización de este método, entre ellas, el Ministerio de Educación Superior tiene un planteamiento estratégico que se manifiesta a través de un proceso de planificación estratégica en el que están involucradas todas las instituciones de educación superior del país. Además los factores que conforman la esfera académica evolucionan como un conjunto complejo e interrelacionado con un enfoque sistémico.

En la fase sintética de la investigación era necesario que las audiencias implicadas en la misma expresaran sus percepciones y forma de pensar sobre el programa de mejoras que como resultado de las fases anteriores elaboramos para la coordinación interdisciplinar a nivel de curso, a desarrollar por los colectivos de curso de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", es decir, recabamos información antes de que el programa sea implementado. Lo antes señalado, unido a la reseña inicial de este epígrafe permitió que nos decidiéramos por esta técnica.

Resumen de los instrumentos utilizados.

A lo largo del proceso de investigación se encontró complementariedad suficiente en la diversidad de métodos y técnicas aplicadas. De modo que los cuestionarios, los grupos de discusión y el método delphy permitieron una reacción en cadena que facilitó el intercambio permanente y la triangulación de los métodos.

A continuación mostramos en la tabla 8 un resumen con los instrumentos aplicados en nuestra investigación para recabar información de las audiencias implicadas, durante las tres fases en que se estructuró la presente investigación.

Instrumentos	Fase	Participantes
Cuestionarios	Empírico - Analítica	Profesores, directivos y estudiantes. Profesores Expertos.
Grupos de Discusión	Empírico - Analítica	Profesores, directivos y estudiantes. Moderador y observadores.
Método Delphy	Sintética	Expertos.

Tabla N^{o} 8: Resumen de los instrumentos aplicados en la investigación.

4.7 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El diseño de la muestra es una etapa esencial en toda investigación, que no estudia globalmente a la población objeto de análisis. Para poder realizar un diseño adecuado de una muestra representativa de una determinada población es preciso partir de una serie de premisas iniciales relativas a la población o universo al que se destinará la investigación, el tipo de información que se pretende extraer así como los niveles de error y significatividad con los que se quiere inferir la información.

En el estudio que nos ocupa la población que se investiga está conformada por el total de profesores que durante el primer semestre del curso escolar 2000-2001 pertenecieron a los colectivos de curso en las Facultades de Ingeniería Mecánica, Ciencias Económicas y Empresariales, Humanidades e Ingeniería Informática de la Universidad de Cienfuegos, estos profesores impartieron clases en el Curso Regular Diurno[5] de las siete titulaciones que se estudian en dicha universidad; y por los estudiantes del Curso Regular Diurno matriculados en el Curso Académico 2000-2001.

Para seleccionar las personas que participan en una muestra existen de forma general dos grandes grupos de técnicas, los métodos de muestreo aleatorio y los métodos de muestreo empírico. En nuestra investigación se utiliza, en el caso de los profesores un muestreo aleatorio simple que es una de las modalidades más generalizadas por alcanzar mayor rigor científico y en el caso de los estudiantes se aplicará un muestreo estratificado constante.

Las pruebas de significancia, los errores de estimación y el nivel de variabilidad juegan un papel fundamental en el análisis de los resultados de una encuesta ya que permiten, entre otras cosas, contrastar las hipótesis del comportamiento de una población ante un determinado fenómeno de interés.

[5] Tipo de curso en la Educación Superior Cubana donde el estudiante dedica todo su tiempo a estudiar y no tiene vínculo laboral. Los estudiantes ingresan directamente de los preuniversitarios o por las vías reglamentarias, disponiendo de 5 cursos para culminar la titulación.

Para calcular el tamaño de la muestra hemos tenido en cuenta tres factores:

1. El porcentaje de confianza con el cual se quiere generalizar los datos desde la muestra hacia la población total.
2. El porcentaje de error que se pretende aceptar al momento de hacer la generalización.
3. El nivel de variabilidad que se calcula para comprobar la hipótesis.

Para evitar incrementos de costes en las investigaciones o debido a que en ocasiones llega a ser prácticamente imposible el estudio de todos los casos, se busca un porcentaje de confianza menor al 100%. Comúnmente en las investigaciones sociales se parte de los estándares generales para el tipo de encuesta de contenido sociológico, trabajándose al nivel de significatividad habitual del 95%.

El error o porcentaje de error equivale a elegir una probabilidad, de aceptar una hipótesis que sea falsa como verdadera, o viceversa: rechazar la hipótesis verdadera por considerarla falsa. Comúnmente se aceptan entre el 4% y el 6% como error, tomando en cuenta de que no son complementarios la confianza y el error.

La variabilidad es la probabilidad (o porcentaje) con el que se acepta y se rechaza la hipótesis que se quiere investigar en alguna investigación anterior o en un ensayo previo a la investigación actual.

El porcentaje con que se aceptó tal hipótesis se denomina variabilidad positiva y se denota por p, y el porcentaje con el que se rechazó la hipótesis es la variabilidad negativa, denotada por q. Hay que considerar que p y q son complementarios, es decir, que su suma es igual a la unidad: $p + q = 1$. Además, cuando se habla de la máxima variabilidad, en el caso de no existir antecedentes sobre la investigación (no hay otras o no se pudo aplicar una prueba previa), entonces los valores de variabilidad es $p = q = 0.5$.

4.7.1 MUESTRA DE PROFESORES PARA EL CUESTIONARIO

La población está compuesta por 145 profesores que durante el primer semestre del curso escolar 2000-2001 pertenecieron a colectivos de año en el Curso Regular Diurno, esto representa el 62% del total de profesores de la UCF, como se expresa en la tabla 9.

Total de Profesores en la UCF	Total de Profesores en Colectivos de Curso	%
235	145	62

Tabla N^{o} 9: Población de profesores en la Universidad de Cienfuegos.

Debe tenerse en consideración que durante el primer semestre existen profesores que sólo trabajan impartiendo clases en el Curso para Trabajadores[6], donde la estructura de colectivo de curso no funciona, además un número considerable de profesores están de año sabático o incorporados a proyectos de investigación y desarrollo, por lo que tienen su docencia en el segundo semestre del curso académico.

Utilizamos la siguiente fórmula para calcular el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{Z^2 . N. p. q}{N. E^2 + Z^2 . p. q}$$

Donde: n = Tamaño de la muestra.

N = Tamaño de la población.

Z^2 = Nivel de confianza (en nuestro estudio hemos seleccionado Z = 1,96 que es el valor correspondiente de la distribución de Gauss para α = 0,05)

E = Error deseado (en nuestro estudio hemos seleccionado E = 0,1)

p = q = 0,5 (al desconocerse aplicamos la opción más desfavorable, que hace mayor el tamaño muestral y en el que el total de la población se distribuye exactamente al 50%).

Para estos valores, obtenemos un valor de n = 54, por lo que la muestra analítica corresponde a 54 profesores lo cual representa el 37 % del total de la población, y consideramos que es una muestra representativa del colectivo profesoral de la universidad. La muestra invitada fue de 61 profesores y la muestra real a la que se le aplicó el cuestionario fue de 59 profesores, lo cual se aprecia en la tabla 10.

Muestra analítica	% con respecto a la población	Muestra invitada	Muestra real	% con respecto a la población
54	37	61	59	41

Tabla N^{o} 10: Muestra utilizada en el cuestionario de profesores.

[6] Tipo de curso en la Educación Superior Cubana donde los estudiantes tiene un vínculo laboral. Se desarrolla por la modalidad de encuentros, fundamentalmente cada quince días y el trabajador – estudiante dispone de seis cursos para culminar su titulación.

Debemos señalar que participó en el estudio exploratorio el 26% del total de profesores que integran el claustro en nuestra universidad.

Características de la muestra de profesores.

En el primer apartado del cuestionario que se aplicó a los profesores, se solicitaba una serie de datos socio profesionales, que nos permitiría clasificar la muestra con la que trabajamos en la investigación, y que a continuación presentamos resumidos en la tabla 11.

Variables	Características	Frecuencia	%
Sexo	Hombres.	30	51
	Mujeres.	29	49
Edad	Hasta 30 años.	7	12
	Entre 31 – 40 años.	19	32
	Entre 41 – 50 años.	27	46
	51 o más años.	6	10
Categoría docente	Profesor Titular.	3	5
	Profesor Auxiliar.	18	31
	Profesor Asistente.	32	54
	Profesor Instructor.	6	10
Categoría científica	Doctor en Ciencias.	7	12
	Master en Ciencias.	26	44
Años de experiencia en la educación superior	Hasta 10 años.	12	21
	Entre 11 – 15 años.	23	38
	16 o más años.	24	41
Clasificación del departamento docente	Departamento Básico.	20	44
	Departamento Titulación.	39	66
Responsabilidad académica	Coordinador de Colectivo de Disciplina.	15	25
	Coordinador de Colectivo de Curso.	14	24
	Coordinador de Colectivo de Titulación.	2	4
	Director de departamento Docente.	7	12
Estabilidad en el colectivo de curso	Si cambió de colectivo en 1999-2000.	23	39
	No cambió de colectivo en 1999-2000.	36	61

Tabla N^{o} 11: Características de la muestra, según las variables de clasificación y las categorías inicialmente establecidas en el cuestionario.

En la muestra hay un porcentaje muy similar de hombres y mujeres, lo que implica representatividad proporcional de ambos sexos. Esta proporción se manifiesta de la misma forma en el claustro total del profesorado que labora en la Universidad de Cienfuegos.

Con respecto a la edad, casi la mitad de ellos (46%) se encuentran entre 41 – 50 años y un 32% entre 31 – 40 años. Los porcentajes más bajos se ubican en los extremos del intervalo general que hemos planteado, un 12% con edad inferior a 30 años y un 10 % con más de 51 años. Efectivamente, en los últimos años han ingresado a la universidad pocos profesores jóvenes lo que ha provocado un incremento en el promedio de la edad del profesorado, con una tendencia al envejecimiento del mismo. Es por eso que la composición de las edades de la muestra es también un reflejo de lo que ocurre en la institución.

La pirámide de categorías docentes en la universidad, tiene su base fundamental en los profesores asistentes, esto ha estado motivado por la preparación y superación del claustro así como las exigencias de la evaluación profesoral.

El análisis de datos nos permite afirmar que en la muestra hay una representación de todas las categorías docentes, también en forma de pirámide, con un mayor por ciento de profesores asistente, algo más de la mitad de la muestra (54%) y un menor por ciento de profesores auxiliares y titulares. El 10% de profesores instructores está, generalmente, en correspondencia con la edad de los profesores hasta 30 años (12%), ya que los profesores jóvenes deben estar un tiempo determinado para reunir los requisitos que exige una categoría docente superior.

Otra de las variables de clasificación, es la relacionada con la categoría científica de los profesores. El 12% de la muestra tienen la categoría de doctor en ciencias, en toda la universidad la tienen el 29% del claustro, por lo que hay una buena representatividad de este sector en la investigación. Es superior el porcentaje de master en la muestra (44%), estando este indicador en un 65% en la población total de profesores.

En general el 56% de la muestra tiene una categoría científica de doctor o master, lo que permite contar con opiniones de profesores con un alto nivel científico y metodológico y con una formación más sólida en las asignaturas que imparten.

La variable años de experiencia impartiendo docencia en la educación superior, nos permite conocer, no sólo la experiencia del profesor, sino su participación en los distintos perfeccionamientos por los que han transitado los planes de estudio de las distintas titulaciones en la educación superior.

El 41% de los profesores encuestados ha transitado por los cuatro perfeccionamientos de los planes de estudio (Plan A, B, C y C Perfeccionado) por lo que han sido partícipes de los cambios ocurridos en el orden didáctico, metodológico y estructural que se han producido durante estos años.

Un porcentaje superior (39%) tiene también conocimiento fundamentalmente en los últimos tres. Una parte considerable de la muestra, entre el 70 y 80% ha participado en los Planes de Estudios “C” y “C Perfeccionado”, que a partir de los primeros años de la década del 90 se implantaron en las instituciones de educación superior y donde se determinó que el curso constituyera uno de los niveles estructurales del proceso docente educativo y el colectivo de curso como el órgano que aglutinara a los profesores que imparten en el mismo.

Sólo el 21% no tiene experiencia en los planes anteriores y desde que empezaron a trabajar en la universidad lo han hecho sobre la estructura actual del Plan “C Perfeccionado” en la mayoría de las titulaciones. Este porcentaje, desde que estudiaba en la universidad ya tenía conocimiento del funcionamiento de los colectivos de curso y a algunos les tocó la oportunidad de participar en ellos en representación de los estudiantes.

La muestra también es representativa en lo referente a los departamentos docentes a los que pertenecen los profesores, el mayor por ciento 66% pertenecen a los departamentos docentes donde se agrupan las disciplinas que más se vinculan con la titulación y que se denominan departamentos titulación. Aproximadamente entre el 65 y el 75% de las disciplinas de una titulación las imparten este tipo de departamento y sus profesores trabajan, generalmente, en los cursos superiores de la misma.

Un 44% de la muestra pertenecen a los departamentos básicos y son profesores que trabajan fundamentalmente en primero y segundo curso, en disciplinas de matemática, física, química, ciencias sociales, idiomas etc.

Se incorporó a las variables de clasificación una que facilita conocer la responsabilidad académica de cada uno de los profesores de la muestra. Los más altos porcentajes están en los coordinadores de colectivo de disciplina (25%) y coordinadores de colectivo de curso (24%). Lógicamente una titulación tiene muchas más disciplinas que cursos, sin embargo los datos son bastantes similares en la muestra porque la temática que se investiga está relacionada con el colectivo de curso, esto nos llevó a garantizar una cierta representatividad en la muestra de los coordinadores de estos colectivos.

El 12% de los encuestados son directores de departamentos docentes, lo que asegura contar con las opiniones de aquellas personas que planifican y evalúan el trabajo de los profesores, además de ser el nivel estructural que siempre ha caracterizado la estructura académica universitaria.

Los más bajos porcentajes corresponden a los coordinadores de titulación, pero es que en la universidad existen actualmente 6 titulaciones y por cada una de ellas hay un coordinador de titulación.

Por último, se consideró la estabilidad en los profesores en los colectivos de curso en el curso académico 1999 – 2000, ya que en el curso 2000 – 2001 fue que se aplicó el cuestionario. El porcentaje de profesores que cambiaron es menor que los que no cambiaron, lo cual comparativamente con el curso 1999 – 2000 es un paso de avance.

En general los porcentajes obtenidos en cada variable de clasificación permiten considerar una representatividad de cada uno de ellos en la muestra y en algunos de ellos la proporción que se obtiene en la muestra es muy similar a la población general del profesorado de la Universidad de Cienfuegos.

4.7.2 MUESTRA DE ESTUDIANTES PARA EL CUESTIONARIO

La población está compuesta por los 611 estudiantes que durante el segundo semestre del curso escolar 2000-2001 pertenecieron a cada uno de los cinco cursos que conforman las titulaciones del CRD en la UCF y que se muestran en la tabla 12.

Titulaciones en la UCF	Estudiantes por curso en el CRD					Total de estudiantes
	1	2	3	4	5	
Ingeniería Mecánica	26	13	18	15	-	72
Ingeniería Industrial	24	20	30	13	18	105
Ingeniería Informática	43	19	-	-	-	62
Lic. Contabilidad	39	40	31	31	20	161
Lic. Economía	33	30	38	26	21	148
Lic. Sociocultural	25	38	-	-	-	63
Total	190	160	117	85	59	611

Tabla N^{o} 12: Población estudiantil en el CRD de la Universidad de Cienfuegos

Se procedió a utilizar la misma fórmula utilizada en la determinación de la muestra de los profesores, con las mismas especificidades. Al no existir antecedentes en la universidad sobre la investigación y no poder aplicar una prueba previa utilizamos también p = q = 0,5. En este caso asumimos también un error del 5% a un nivel de significancia del 0,05.

Al aplicar la fórmula se obtuvo como resultado una muestra de 221 estudiantes que significa aproximadamente el 35% de la población estudiantil del CRD que en los momentos de aplicar el cuestionario se encontraba en la universidad.

Dada las características de la población y teniendo en cuenta la necesidad de que todos los cursos estén representados en la muestra ya que resultan validos para la investigación los criterios que pueden aportar tanto los estudiantes que recién se inician en sus estudios universitarios así como los que ya están a punto de concluirlos, se procedió a la estratificación de la muestra. Esto permite:

- Asegurar que la muestra represente adecuadamente a la población en función de las variables seleccionadas.
- Obtener estimaciones más precisas.
- Conseguir una muestra lo más semejante posible a la población, en lo que a las variables estratificadoras se refiere.

En el caso de la población de estudiantes los estratos están constituidos por cada curso existiendo cinco estratos que se corresponden cada uno con un curso de los cinco que tienen las titulaciones.

Como ya hemos planteado anteriormente utilizaremos un muestreo estratificado constante en cuanto al porcentaje seleccionado de cada curso que fue del 35%. Los estudiantes convocados a responder el cuestionario, se seleccionaron a partir de las listas de matriculados en el curso, no obstante se citaron a todos los estudiantes del curso para que si estaban dispuestos, contestaran el cuestionario, y como previsión a la posible falta de algunos de los estudiantes citados.

A continuación expresamos en la tabla 13 el comportamiento de la muestra real con la que se trabajó en la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes. En todos los casos la muestra analítica y real coincidieron, esto se debió al trabajo coordinado de los asesores que aplicaron los cuestionarios y los estudiantes de los cursos que se seleccionaron para aplicar el instrumento.

Curso	Matrícula	Muestra analítica	Muestra invitada	Muestra real	%
Primero	190	76	80	76	100
Segundo	160	56	60	56	100
Tercero	117	38	40	38	100
Cuarto	85	30	35	30	100
Quinto	59	21	25	21	100
Total	611	221	240	221	100

Tabla N^{o} 13: Muestra real utilizada en el cuestionario de los estudiantes.

Características de la muestra de estudiantes.

Las principales características se muestran en la tabla 14.

Variables	Características	Frecuencia	%
Sexo	Hombres.	105	47
	Mujeres.	116	53
Cursos	Primero	76	34
	Segundo	56	25
	Tercero	38	17
	Cuarto	30	14
	Quinto	21	10
Titulación	Ingeniería Mecánica	45	20
	Ingeniería Industrial	11	6
	Ingeniería Informática	33	15
	Licenciatura en Economía	49	22
	Licenciatura en Contabilidad	54	24
	Licenciatura en Estudios Socioculturales.	29	13

Tabla N° 14: Características de la muestra, según las variables de clasificación y las categorías inicialmente establecidas en el cuestionario.

La composición por sexos de la muestra es bastante similar, el ligero aumento en las mujeres (53%), es un reflejo de la composición general de la población estudiantil en la universidad, fundamentalmente en los últimos años, con la apertura de las titulaciones de estudios Socioculturales e Informática, ha aumentado el número de mujeres en la matricula.

En la muestra están representadas todas las titulaciones que oficialmente se estudian en la UCF, los mayores porcentajes corresponden a aquellas más consolidadas, con mayor antigüedad y con los cinco cursos de la titulación, Mecánica 20%, Economía 22% y Contabilidad 24%, en el caso de Industrial aún cuando tiene los cinco cursos, en el momento de la aplicación de los cuestionarios la mayor parte de su matricula estaba en el componente laboral fuera de la universidad.

Las titulaciones de Agronomía, Veterinaria y Derecho, oficialmente pertenecen a la Universidad Central de Las Villas y sólo cursan los últimos cursos en la UCF, siendo sus matrículas relativamente pequeñas, por lo que no se consideraron en la muestra.

La selección de estudiantes de todas las titulaciones nos permite que en la muestra estén representadas todas las facultades de la universidad.

De igual forma, en la muestra existen estudiantes de todos los cursos. Los mayores porcentajes corresponden al primer curso con el 34% y al segundo curso con el 25%, ya que son los que más matrículas tienen en la universidad y están en todas las titulaciones. En tercer y cuarto curso los porcentajes son similares y algo menor en quinto ya que no todas las titulaciones tienen estos cursos y además en el momento de aplicar el cuestionario los estudiantes estaban en proyectos de curso y trabajo de diploma.

4.7.3 SELECCIÓN DE LOS IMPLICADOS EN EL DELPHY

El panel de expertos lo integraron 20 profesores de diferentes titulaciones y cursos, cuyas características fundamentales se describen en la tabla 15:

Características		Cantidad	%
Sexo	Mujeres	11	52
	Hombres	10	48
Categoría Docente	Profesores Titulares.	-	-
	Profesores Auxiliares.	10	48
	Profesores Asistentes.	11	52
Categoría Científica	Doctores en Ciencias.	6	28
	Master en Ciencias.	15	71
Años en Educación Superior	De 10 a 15 años de experiencia en la educación superior.	-	-
	Más de 15 años de experiencia en la Educación Superior.	21	100
Años de trabajo en UCF	De 10 a 15 años de trabajo en la Universidad de Cienfuegos.	7	33
	Más de 15 años de trabajo en la Universidad de Cienfuegos	14	67
Departamentos Docentes	Pertenecen a Departamentos Docentes Básicos.	7	33
	Pertenecen a Departamentos Docentes de Especialidad.	14	67
Responsabilidades Académicas	Coordinador de Colectivo de Curso.	5	24
	Coordinador de Colectivo de Disciplina.	3	14
	Coordinador de Colectivo de Titulación.	1	5
	Director de Departamento Docente.	2	9
	Decanos de Facultad.	3	14

Tabla N^{o} 15: Características del panel de expertos utilizados en la técnica delphy.

4.8 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos está siempre presente como un elemento constitutivo o como una fase de los métodos de investigación desarrollados en el ámbito educativo (Fox, 1981; Pérez Juste, 1985; Gil Flores, 1994).

Si tenemos en cuenta que según (Gil Flores, 1994: 33) el análisis de datos es el conjunto de manipulaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación, entonces el modelo que seguimos en esta investigación hace que comprendamos e interpretemos la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes, aspecto que certifican (Goetz y LeCompte, 1988) cuando señalan que los datos representan el material descriptivo sobre lo que acontece cotidianamente en un contexto educativo, que será posteriormente interpretado y permitirá comprender e intervenir más adecuadamente en ese contexto.

En el análisis de los datos que hemos seguido no podemos establecer una división entre procedimientos exclusivamente cuantitativos o exclusivamente cualitativos, ambos procesos se dan simultáneamente y aparecen en momentos diferentes en un mismo análisis de datos.

En esta investigación los datos han sido registrados de diferentes formas: respuestas a cuestionarios, actas de grupos de discusión, resultados del procesamiento del método delphy, etc., además el investigador, por su condición de participante, ha expresado sus opiniones, impresiones, reflexiones y juicios sobre lo que ha registrado. Es por ello que junto al análisis estadístico de los datos se incluyan como instrumentos de validación el análisis interpretativo y crítico en el que el colectivo de sujetos valore las ideas que se han propuesto, a partir de un análisis racional esencialmente dialéctico.

El análisis de datos se ha desarrollado de forma específica en cada uno de los instrumentos aplicados para la recogida de información y se ha efectuado de forma cuantitativa y cualitativa. A continuación explicamos la forma de proceder en cada uno de ellos.

4.8.1 ANÁLISIS DE DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

El análisis de los datos utilizando métodos estadísticos nos permite tener una aproximación de validez empírica, a partir de una aproximación estadística, los que aunque tienen un carácter dinámico, son más flexibles por sus características estocásticas.

Inicialmente se procedió a la codificación de los datos suministrados por las respuestas a los cuestionarios y su transferencia a una matriz utilizando para ello el editor de datos SPSS 10.0 (Statistical Package for the Social Sciences" SPSS for Windows,), esto nos permitió su almacenamiento para su posterior análisis.

Una vez codificados los datos procede realizar los análisis oportunos de acuerdo con los objetivos que nos hemos propuestos en la investigación. Hemos clasificados los análisis en tres categorías: análisis descriptivos, análisis de diferencias y análisis de relaciones.

4.8.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

En este análisis hemos efectuado una descripción de los datos obtenidos sobre cada una de las variables de clasificación e información incluidas en los cuestionarios,

con la finalidad de conocer las opiniones globales que se deducen de las valoraciones aportadas por los profesores y estudiantes que constituyeron la muestra.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las variables, calculamos la distribución de frecuencias, que nos permite obtener un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas variables. Esta distribución se completó con las frecuencias relativas que son los porcentajes de casos en cada variable y las frecuencias que acumulan el porcentaje de cada variable desde la más baja hasta la más alta.

Además se utilizaron la media y la desviación típica que nos ayudan a conocer el valor que divide a la distribución por la mitad, es decir, la posición intermedia de la distribución y la dispersión de datos en la escala de medición.

Estos resultados aparecen en el trabajo en forma de tablas en la primera parte del capítulo 5 relativo al análisis de datos.

4.8.1.2 ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Una vez que fueron considerados los datos descriptivos de todas las variables procedimos a comprobar la asociación entre ellas. Resulta imprescindible analizar la relación existente entre las variables más importantes y que más aportan a los resultados finales del trabajo, por esta razón incluimos los cruces de las variables de clasificación con las variables de información en ambos cuestionarios y el análisis comparativo en aquellos ítems que se repetían en ambos cuestionarios.

El análisis estadístico bivariante estudia la relación existente entre los datos obtenidos en la medición de dos variables diferentes. Una de las interpretaciones de los resultados del análisis estadístico bivariante es el test estadístico de chi cuadrado que indica la dependencia o no entre variables.

Estos análisis cruzados los realizamos mediante la prueba de chi cuadrado que consideramos apropiada para estimar posibles relaciones entre los fenómenos que contempla nuestra investigación, dado que se trata de cuestiones cuyas respuestas se plantean mediante categorías (desacuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo).

La aplicación de la fórmula correspondiente a su cálculo determina un valor de X^2 que en función del numérico de grados de libertad dará luego a un "valor estadístico p", este valor indica la probabilidad de equivocarse si se acepta que las variables analizadas son dependientes. El valor de p que se considera límite para afirmar que las variables son dependientes lo decide el investigador, en nuestra investigación

hemos considerado p ≤ 00,5, es decir se acepta un 5% de probabilidad de equivocarse o un 95% de probabilidad de aceptar que existe una dependencia entre las variables. Este es uno de los valores más estandarizados que se usa y así lo hemos definido para el posterior análisis de la dependencia entre las variables.

Las medidas de independencia no indican la intensidad de la asociación entre las variables, sólo determinan si son dependientes o independientes. Para valorar la intensidad de la dependencia se usan estadísticos que se agrupan en clases diferentes según el tipo de variable y la dimensión de la tabla utilizada. Dentro de las medidas de asociación nominales basados en X^2 utilizaremos el coeficiente de contingencia.

En algunos casos hemos utilizados las tablas de contingencia para estudiar pares de variables de tipo nominal u ordinal, estas tablas muestran la distribución de valores de dos variables categóricas, situando los valores de una variable en columnas y otra en filas, en forma de tabla donde se vuelcan las frecuencias de cada categoría analizada.

Los resultados del análisis de diferencias se muestran en la segunda parte del capítulo 5 relativo al análisis de datos.

4.8.1.3 ANÁLISIS DE RELACIONES

En este tipo de análisis pasamos a valorar las relaciones entre los distintos apartados de los cuestionarios aplicados a los profesores y estudiantes, y centrándonos en aquellos en los que se obtienen diferencias significativas en los cruces efectuados y donde entendemos que conceptualmente deben mantener algún tipo de dependencia.

Mateo et al. (1996) presenta un análisis más cualitativo de las “consistencias e inconsistencias” que se desprenden de las distribuciones de los datos en las tablas con el fin de captar la casuística que ofrecen las respuestas, y que denomina “análisis de concordancias”, este análisis es el que hemos utilizado en nuestro trabajo ya que se ajusta más a las características del cuestionario con el que trabajamos.

En las respuestas de los cuestionarios la categoría en desacuerdo es poco representativa en las opiniones de los encuestados, existiendo una polarización en las respuestas hacia las categorías “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Esta característica nos llevó a valorar el grado de acuerdo, en vez del grado “acuerdo – desacuerdo” y analizar la consistencia de las opiniones sobre el grado de acuerdo, obteniéndose una tabla bidimensional de la siguiente forma:

	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Algo de acuerdo	**CD**	**IC**
Muy de acuerdo	**IA**	**CA**

TC = CD + CA

TI = IA + IC

CA: Consistencia muy a favor. Porcentaje de profesores - estudiantes cuyas valoraciones para dos ítems relacionados coinciden en la categoría muy de acuerdo.

CD: Consistencia menos a favor. Porcentaje de profesores - estudiantes cuyas valoraciones para dos ítems relacionados coinciden en la categoría algo de acuerdo.

IA: Inconsistencia muy a favor. Porcentaje de profesores - estudiantes cuyas valoraciones para dos ítems relacionados son: muy de acuerdo en la primera y algo de acuerdo en la segunda.

IC: Inconsistencia menos a favor. Porcentaje de profesores - estudiantes cuyas valoraciones para dos ítems relacionados son: algo de acuerdo en la primera y muy de acuerdo en la segunda.

TC: Opiniones totalmente consistentes. Porcentaje de profesores - estudiantes cuyas valoraciones para los dos ítems coinciden en cada una de las dos categorías. (**CD + CA**).

TI: Opiniones totalmente inconsistentes. Porcentaje de profesores - estudiantes cuyas valoraciones para los dos ítems coinciden en dirección inversa en cada una de las dos categorías. (**IA + IC**).

Una vez contrastada la dependencia entre las variables analizadas tras la aplicación de la prueba chi cuadrado, se procedió al análisis de concordancias en los diversos cruces de ítems seleccionados y que aparecen en la tercera parte del capítulo 5 de análisis de datos.

4.8.2 ANÁLISIS DE DATOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El análisis de los datos cualitativos, dado su carácter polisémico resulta un proceso difícil y donde según (Taylor y Bogdam, 1986:159) todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos.

Para el análisis hemos integrado los esquemas planteados por (Gil Flores, 1994) y (Krueger, 1991), los cuales resumimos a continuación:

- Presentación de los datos directos, es decir, reproducir fielmente las afirmaciones realizadas por los miembros del grupo.
- Lectura de los discursos completo de grupo en repetidas ocasiones, con fin a tener una impresión adecuada del conjunto.
- Afirmaciones descriptivas donde se exponen breves descripciones acompañadas de ejemplos ilustrativos.
- Agrupar los datos –fragmento de discurso con unidad temática- en torno a los temas tratados. Se trata de extraer todo lo que resulta relevante y asociado a un tema.
- Interpretación de los datos y formulación de conclusiones. Se centran en la comparación entre grupos y en la búsqueda de relaciones entre los elementos para identificar tendencias o modelos.

En el trabajo que desarrollamos las categorías están predeterminadas, motivo por lo cual la exposición del grupo fue estructurada contando el moderador con un guión de los temas que se someten a discusión en el grupo.

En el análisis de los datos de los grupos de discusión, hemos tenido presente también, a lo largo de todo el proceso, los objetivos de la investigación, el problema, la comparación de palabras usadas en respuestas de varias personas a una misma pregunta, el énfasis o intensidad puesto en cada comentario, la identificación de datos que se repiten y son comunes en varios participantes así como identificar que opiniones, ideas y sentimientos son recurrentes aunque estén expresados en diferentes palabras y estilos.

4.8.3 ANÁLISIS DE DATOS EN EL MÉTODO DELPHI

El análisis de la información de carácter cuantitativo se llevará a cabo utilizando el editor de datos SPSS 10.0 (Statistical Package for the Social Sciences" SPSS for Windows,) Para resumir la opinión global de los expertos en cada una de las acciones, usaremos el parámetro estadístico conocido como "Moda", que se define como la categoría que presenta mayor frecuencia

El criterio generalizado para cada acción de mejora en los tres criterios en que se validan (pertinencia, coherencia y factibilidad) se analizará a través de la media aritmética de los expertos que evalúan la pregunta y el grado de concordancia de los mismos para una pregunta mediante la varianza o dispersión de las evaluaciones, este coeficiente caracteriza el grado de concordancia de los expertos para cada pregunta (a

mayor valor de la desviación típica menor será el grado de concordancia de los mismos).

Para cada objetivo se calculará el promedio de las respuestas de sus acciones. Entre todos los pares de objetivos calcularemos el coeficiente de correlación de Pearson, para determinar entre que pares de objetivos existe una relación significativa, y entre cuales no hay ningún tipo de relación, es decir, son independientes.

Para simplificar los resultados, debido al alto número de combinaciones que se realizarán, se seleccionaron aquellos pares de objetivos entre los que exista gran relación, y aquellos en los que por el contrario, no existía ninguna.

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Este capítulo consta de cuatro etapas. Una primera etapa de análisis descriptivo de los resultados, donde se presenta el análisis y descripción de los datos recogidos a los profesores y estudiantes en el cuestionario aplicado. Una segunda etapa de análisis de diferencias que agrupa tres epígrafes, el análisis e interpretación de los datos según las variables de clasificación en los profesores y estudiantes, y los resultados del análisis comparativo de aquellos ítems que se aplicaron simultáneamente a profesores y estudiantes. La tercera etapa dedicada al análisis de relaciones, en la que se realiza un análisis de concordancias para precisar con mayor rigor la consistencia de las respuestas a los diferentes apartados del cuestionario aplicado a profesores y estudiantes. Por último en la cuarta etapa se realizará el análisis de la información obtenida a través de los grupos de discusión a partir de una parrilla de temas seleccionados.

PRIMERA ETAPA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS

Resulta necesario, como punto de partida, la realización de un análisis que nos describa la realidad de la situación a partir de las valoraciones y opiniones de los

profesores y estudiantes que constituyeron la muestra y que son los actores principales en el proceso de la coordinación interdisciplinar de curso.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las variables calculamos la distribución de frecuencias para cada ítems, que nos permite obtener un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas variables, esta distribución de frecuencia se completó con las frecuencias relativas que son los porcentajes de casos en cada variable y las frecuencias acumuladas que acumula el porcentaje de cada variable desde la más baja hasta la más alta.

Además se utilizaron la media y la desviación típica que nos ayudan a conocer el valor que divide a la distribución por la mitad, es decir, la posición intermedia de la distribución y la dispersión de datos en la escala de medición.

De igual forma, utilizamos la puntuación media y desviación típica globales para cada una de las unidades de análisis. Esto permite la realización posterior de contrastes y comparaciones entre grupos de ítems (dentro de cada apartado y entre unos y otros apartados).

5.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS A LOS PROFESORES MEDIANTE CUESTIONARIOS

5.1.1 OPINIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS TITULACIONES EN LA UNIVERSIDAD

I. ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD

El análisis de los resultados del cuestionario en este primer apartado (cuadro 1), nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

A. Una parte considerable del profesorado considera que la estructura académica que actualmente existe en la universidad favorece la realización del trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso (ítem 1 con X = 3,02). Sin embargo, el 22 % está poco de acuerdo con esta afirmación, esto demuestra que algunos niveles de la estructura no están favoreciendo el trabajo de los colectivos de curso. El hecho de que ningún profesor haya estado en desacuerdo con este planteamiento infiere que el diseño de la estructura es viable para el trabajo interdisciplinario y que el curso como

nivel estructural del proceso docente educativo se justifica dentro de la estructura académica de la universidad.

Cuadro 1. Opinión del profesorado sobre la estructura académica de la Universidad de Cienfuegos. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. La estructura académica actual de la universidad favorece la realización del trabajo de interdisciplinariedad en el colectivo de curso.	3,02	(0,68)	-	22	54	24
2. En la universidad está definido el nivel de subordinación del colectivo de curso en la estructura académica.	2,92	(0,75)	-	32	44	24
3. El trabajo de interdisciplinariedad exige un replanteamiento de las relaciones de coordinación entre los diferentes niveles de la estructura académica.	3,68	(0,47)	-	-	32	68
4. El colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario con el colectivo de la titulación.	3,05	(0,65)	-	18	58	24
5. El colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario con el departamento docente al que pertenecen las asignaturas que imparte.	2,32	(0,65)	8	53	37	2
6. El colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario con los colectivos de disciplinas que tienen asignaturas en el curso.	2,37	(0,61)	5	54	39	2
Total	2,89	0,43				

B. Las respuestas al ítem 2 dejan claro que existe un 32% del profesorado encuestado que está poco de acuerdo que en la universidad está definido el nivel de subordinación del colectivo de curso dentro de la estructura académica. Tiene el ítem la tercera media más baja (X = 2,92) y la desviación típica más alta (S_x = 0,75) por lo que las opiniones se presentan bastante divididas. La flexibilidad del sistema ha permitido que en cada facultad se decida el nivel a quien se subordina el colectivo de curso, por lo que a la hora de la coordinación entre las áreas de diferentes facultades se producen contradicciones que afectan el trabajo de los profesores en los colectivos de curso.

C. A pesar de que la estructura favorece el trabajo del colectivo de curso como analizamos anteriormente, la inmensa mayoría del profesorado considera que el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso, exige un replanteamiento de las relaciones de coordinación entre los diferentes niveles de la estructura (ítem 3 con X = 3,68), es la media más alta entre todos los ítems del apartado y el total de las opiniones coinciden en “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo”.

Al existir diferentes niveles en la estructura, que directa o indirectamente, influyen en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, la coordinación entre ellos, en la opinión del profesorado, debe ser analizada y replanteada en función del trabajo que

se le exige al colectivo de profesores. La opinión de este ítem se presenta de forma muy concentrada en dos categorías, lo que se traduce en la desviación típica más baja de todo el apartado ($S_x = 0,47$).

D. En este apartado aparecen tres variables que abordan más específicamente algunas de las relaciones de coordinación que se establecen entre el colectivo de curso y otros niveles de la estructura académica. Así encontramos el ítem 4 "coordinación curso - titulación", el ítem 5 "coordinación curso - departamento docente" y el ítem 6 "coordinación curso - disciplinas".

Las opiniones de los profesores expresan un trabajo de coordinación más consolidado entre el colectivo de curso y el colectivo de titulación (X = 3,05) y menos consolidado con los colectivos de disciplinas (X = 2,37) y con los departamentos docentes (X = 2,32). Esto coincide con el nivel de dependencia a que está sometido el trabajo del colectivo de curso, al estar directamente vinculado con la titulación en la que están matriculados los estudiantes.

A continuación detallaremos cada uno de estas relaciones:

Los resultados del ítem 4 demuestran una situación favorable entre el colectivo de curso y el de titulación, el 82% de las opiniones entre "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo" llevan a esta conclusión. Sin embargo, un porcentaje nada despreciable (18%) está poco de acuerdo con el nivel de coordinación actual. El colectivo de titulación trabaja más directamente con sus disciplinas en la integración vertical del currículo que con los cursos en la integración horizontal, este es uno de los problemas que hay que solucionar dentro de las funciones del colectivo de titulación. Es el único ítem de este grupo en que ningún profesor estuvo en desacuerdo.

En el ítem 5 el mayor porcentaje de los profesores (53%) opinan estar poco de acuerdo con las relaciones de coordinación que existen entre el colectivo de curso y los departamentos docentes, inclusive, es el ítem con mayor porcentaje de profesores en desacuerdo (8%) de todo el apartado. Los profesores pertenecen a los departamentos docentes, en ellos se les planifica el trabajo por lo que los problemas de coordinación entre estos dos niveles afectan el rendimiento del trabajo del profesor en el colectivo. Este es un aspecto sobre el que tiene que centrar su atención la institución si quiere perfeccionar el trabajo interdisciplinario en los colectivos de curso.

Las relaciones entre el colectivo de curso y los colectivos de disciplinas que tienen asignaturas en el curso (ítem 6) presentan el porcentaje más bajo en la categoría "muy de acuerdo" con un 2% y un 54 % en "poco de acuerdo". En estos resultados puede

estar influyendo que generalmente el número de asignaturas del curso coincide con el número de disciplinas con las que tiene que interactuar el colectivo de curso, este número puede oscilar entre 7 y 10 disciplinas. En el 39% que está "bastante de acuerdo" influye la opinión de aquellos profesores que son jefes de disciplinas y a su vez imparten una asignatura en el curso, lo que facilita directamente la coordinación entre el curso y la disciplina.

II. OBJETIVOS DEL COLECTIVO DE TITULACIÓN

Como parte del primer bloque del cuestionario, este apartado lo integran cinco ítems que recaban opinión sobre los objetivos de la titulación, ya que los mismos constituyen la base para la planificación del trabajo de los colectivos de curso así como para determinar sus estrategias de trabajo interdisciplinario. A partir de los resultados que se muestran en el cuadro 2, realizaremos las siguientes precisiones.

Cuadro 2. Opinión del profesorado sobre los objetivos del colectivo de titulación. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA TITULACIÓN.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El colectivo de titulación establece objetivos para el curso.	3,14	(0,35)	-	-	86	14
2. El colectivo de titulación establece objetivos para el trabajo interdisciplinario en cada uno de sus cursos.	3,02	(0,51)	-	12	75	13
3. El plan de trabajo metodológico del colectivo de titulación contiene actividades de interdisciplinariedad al nivel de las disciplinas de la titulación.	3,00	(0,45)	-	10	80	10
4. El plan de trabajo metodológico del colectivo de titulación contiene actividades de interdisciplinariedad al nivel de las asignaturas de un curso.	2,83	(0,56)	-	26	66	8
5. El coordinador del colectivo de curso participa en la elaboración de los objetivos y estrategias de trabajo interdisciplinario de la titulación.	3,13	(0,35)	-	-	44	7
Total	3,06	0,40				

A. Mayoritariamente los profesores opinan que el colectivo de titulación establece objetivos para sus cursos y éstas se polarizan en "muy de acuerdo" (14%) y "bastante de acuerdo" (86,), los porcentajes más alto del apartado y la menor desviación típica (S_x = 0,35) compartida con el ítem cinco.

Las respuestas de los encuestados ratifican el trabajo que desarrollan los colectivos de titulación en la elaboración de los objetivos de cada uno de sus cursos, lo que representa el punto de partida para su posterior derivación a cada colectivo de curso. El método de elaboración de los objetivos sí difiere de una titulación a otra y

algunas asumen de forma más directa los del plan de estudio, mientras que otras hacen un proceso de adaptación de los mismos.

El hecho de que el colectivo nacional de la titulación establezca en el plan de estudios nacional, objetivos generales educativos e instructivos para cada curso, facilita el trabajo a los colectivos de titulación en las universidades.

B. Al solicitar información más específica sobre estos objetivos, nos percatamos que la situación no es igual cuando hacemos referencia a los objetivos que establece el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario en cada uno de los cursos. En el ítem 2, un 12% del profesorado está poco de acuerdo en que se definan estos objetivos para el curso, y de los 7 profesores que representan este 12%, 3 son coordinadores de colectivo de curso y 1 es coordinador de colectivo de disciplina.

Aunque el 88% de los encuestados muestre su acuerdo con que el colectivo de titulación establece objetivos para el trabajo interdisciplinario de sus cursos, estos objetivos no están claramente definidos en la planificación estratégica del curso y sucede que en los objetivos generales instructivos están implícitos en el trabajo de coordinación entre las asignaturas del curso. Es alto el porcentaje que manifiesta estar bastante de acuerdo con este ítem (75%) y muy bajo el 12% que está poco de acuerdo.

El colectivo de titulación expresa de una forma más concreta en el plan de trabajo metodológico las acciones vinculadas a las estrategias interdisciplinarias y en ellas no aparecen explícitamente los objetivos que se definen para cada curso.

C. Los ítems 3 y 4 están vinculados al plan de trabajo metodológico que elabora el colectivo de la titulación al cual hacíamos referencia al final del análisis del punto anterior. Al comparar ambos, la media del ítem 3 (X = 3,00) es superior a la del ítem 4 (X = 2,83) lo que permite afirmar que en las actividades del plan de trabajo metodológico de la titulación se priorizan más las actividades interdisciplinarias en las disciplinas que las que se relacionan con el proceso docente del curso.

Las actividades interdisciplinarias vinculadas con las disciplinas de la titulación (ítem 3) son objeto de más atención por el colectivo de titulación, el 90% mostraron estar de acuerdo y sólo el 10% poco de acuerdo.

Estos resultados están dentro de los parámetros que podemos considerar aceptables, ya que el colectivo de titulación, tradicionalmente, los temas que aborda en sus actividades metodológicas están relacionados con los métodos, formas, etc., en

que se vinculan las disciplinas con el ejercicio de la profesión en la que se preparan sus estudiantes.

Los resultados del ítem 4 reflejan que en las actividades de los colectivos de titulación no se tratan, con tanta frecuencia como lo son en las disciplinas, temas relacionados con las asignaturas que se imparten en sus cursos y sobre el curso como nivel organizativo. La media de X = 2,83 es la más baja del apartado y el 26% que se muestra poco de acuerdo representa más del doble de los que expresaron su desacuerdo en el ítem anterior.

El colectivo de titulación debe trabajar de igual forma la integración vertical de la titulación y en la horizontal del curso, a través de sus asignaturas. Para esto se requiere un cierto espacio en el plan de trabajo metodológico en el que se puedan desarrollar actividades que muestren el proceso de integración de las asignaturas del curso en función del cumplimiento de los objetivos y las metas del curso, no sólo en el aspecto académico, sino también en la organización general del curso y en la formación político – ideológica, social y cultural de los estudiantes del curso.

D. Por último en el ítem 5, la totalidad del profesorado que respondió la pregunta afirman que el coordinador del colectivo de curso participa en la elaboración que hace el colectivo de titulación de los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario. La media de X = 3,13 es relativamente alta y el 0% en la categoría “en desacuerdo” confirma el alto nivel de participación del coordinador del colectivo de curso.

Debemos señalar que 34 profesores no respondieron esta afirmación, de ellos 9 con responsabilidades docentes. En esto puede haber influido el nivel de desconocimiento sobre la participación de su coordinador de colectivo en las reuniones del colectivo de la titulación, o bien porque en el trabajo del colectivo no se refleja esta participación.

5.1.2 OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO

Esta dimensión está compuesta por cuatro apartados y 29 ítems, distribuidos de la siguiente forma:

- Objetivos del curso: 11 ítems.
- Programas de las asignaturas del curso: 9 ítems.
- Proyecto educativo del curso: 3 ítems.
- Profesores y gestión de la docencia en el curso: 4 ítems.

El contenido de estos apartados está relacionado con elementos y recursos que les son necesarios al colectivo de curso para ejecutar el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas que imparten sus profesores en el curso.

I. OBJETIVOS DEL CURSO

A continuación presentamos el análisis de cada uno de los apartados del bloque, partiendo del cuadro 3 donde se recogen los porcentajes de profesores en cada una de las categorías y la media de cada ítem.

A. Los ítems 1 y 2 están vinculados al proceso de elaboración de los objetivos del curso y su relación con los objetivos de la titulación. Las puntuaciones de las opiniones es bastante similar entre ellos, incluyendo la media y la desviación típica.

La inmensa mayoría está a favor de que en el proceso de elaboración de los objetivos del curso, el colectivo parte de aquellos que se declaran en el plan de estudio y los definidos por el colectivo de la titulación en la universidad y se adaptan al curso, el 97 % así lo consideren. La media de $X = 3,24$ es la segunda más alta del apartado.

Los datos obtenidos no dejan opción a pensar que en el proceso de elaboración de los objetivos, se copien textualmente los que define el colectivo de la titulación en la universidad o los que aparecen en el plan de estudio nacional, aunque esta variante puede ser utilizada en algunos colectivos, sobre todo el asumir directamente los objetivos del colectivo de la titulación, de ahí que haya un 3% que está poco de acuerdo con el planteamiento del ítem.

Los resultados del ítem 2 son similares al anterior con un 97% de acuerdo, pero con un 34% en la categoría “muy de acuerdo” lo cual reafirma un aceptable proceso de derivación gradual de los objetivos del colectivo de la titulación por parte del colectivo de curso. La media de $X = 3,31$, la más alta del apartado, es una muestra de que los objetivos del curso son coherentes con los objetivos de la titulación.

Esto garantiza, que al menos en el nivel de planificación, los objetivos y estrategias responden a los de la organización y en última instancia a los que la sociedad les exige a las universidades, cumpliendo de esta forma la pertinencia social de estas instituciones.

El 3% que está poco de acuerdo, nos parece poco significativo, aunque como criterio de algunos profesores, debe ser tenido en cuenta ya que puntualmente podría mostrar que no se desarrolle este proceso de forma satisfactoria.

Cuadro 3. Opinión del profesorado sobre los objetivos del curso.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DEL CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. En el proceso de elaboración de los objetivos del curso, se parte de los objetivos para el curso declarados en el plan de estudio y por el colectivo de titulación de la universidad y se adaptan al curso.	3,24	(0,50)	-	3	70	27
2. Los objetivos del curso son coherentes con los objetivos de la titulación.	3,31	(0,53)	-	3	63	34
3. El colectivo de curso establece objetivos para el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas.	2,81	(0,75)	8	14	66	12
4. El colectivo de curso elabora estrategias para el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas.	2,80	(0,69)	7	15	69	9
5. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso se derivan de los del colectivo de titulación.	2,92	(0,70)	7	5	76	12
6. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta los de los restantes cursos.	2,50	(0,70)	8	29	59	4
7. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso.	2,52	(0,75)	12	30	56	2
8. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.	2,95	(0,39)	-	10	85	5
9. Los profesores y estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	3,10	(0,55)	-	10	70	20
10. Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso tienen criterios de medida.	2,97	(0,49)	-	14	76	10
11. Los estudiantes son informados de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	3,02	(0,44)	-	8	82	10
Total	2,92	0,30				

B. Formando parte de las metas del curso, podemos encontrar objetivos específicos para el trabajo interdisciplinario y estrategias para llevar a efecto estos objetivos. Estos dos aspectos se analizan en los ítems del tres al cinco de este apartado del cuestionario y los resultados no son tan favorables como para afirmar que esté consolidada en los colectivos de curso la planificación de este trabajo. Analicemos cada uno de estos ítems por separado.

Aunque los colectivos de curso mayoritariamente elaboran sus objetivos, éstos no reflejan explícitamente el trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas, el 15% poco de acuerdo y el 7% en desacuerdo, representan un porcentaje considerable a la hora de emitir cualquier juicio sobre este tema y reafirma que existen insuficiencias en el proceso de planificación del trabajo del colectivo de curso. Obsérvese que la media de este tercer ítem es una de las más bajas del apartado (X = 2,83).

Si no se elaboran los objetivos del trabajo interdisciplinario del curso, tampoco se crearían estrategias para garantizar su cumplimiento y esto es lo que se observa en las puntuaciones de este cuarto ítem con respecto al anterior, la coincidencia es casi total. Si vemos los porcentajes, hay una inclinación a que se realicen estas estrategias, pero no en todos los colectivos ni con el nivel que esta actividad requiere, en esta apreciación influye que un 22% muestre opiniones "poco de acuerdo" o "en desacuerdo".

En algunos colectivos de curso donde se elaboran los objetivos y estrategias interdisciplinarias, éstas no se hacen partiendo de los que establece la titulación, ya sea porque no las elabora o porque el colectivo no las considera, generalmente es por lo primero, recordemos que el 12% de los profesores están poco de acuerdo con que el colectivo de la titulación establecería las estrategias interdisciplinarias para sus cursos (bloque 1, apartado 2, ítem 2). El 14% está en alguna forma en desacuerdo y sólo el 12% está muy de acuerdo.

C. En el cuestionario solicitamos información sobre tres factores esenciales que dada su importancia deben ser tenidos en cuenta por el colectivo de curso al definir los objetivos y estrategias interdisciplinarias de sus asignaturas, entre ellos: los objetivos y estrategias interdisciplinarias de los restantes cursos de la titulación (ítem 6), el diagnóstico de los estudiantes del curso (ítem 7) y la dimensión educativa del proceso docente educativo (ítem 8). En cada uno de ellos los profesores opinaron de la siguiente forma:

En el primer caso (ítem 6) el 37% del profesorado muestra algún tipo de desacuerdo con que se tengan presente los objetivos y estrategias interdisciplinarias de los otros cursos de la titulación, se destaca que el 8% está en desacuerdo y sólo el 4% muy de acuerdo, siendo el ítem de más baja puntuación en la media (X = 2,53). El hecho de no conocer las estrategias de los otros cursos afecta la integración vertical de la titulación, al menos es necesario el conocimiento sobre el curso anterior y el posterior para que el tránsito sea continuo y no se afecte el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes.

Las reuniones en que el colectivo de curso anterior analiza, de conjunto con el colectivo de curso que asume en un curso inmediatamente superior al que están los estudiantes, no se están efectuando de forma sistemática, inclusive en muchos colectivos no se hace y se está perdiendo una oportunidad donde se puede lograr avanzar en este tema.

En segundo lugar, aunque con una situación similar a la anterior, se encuentra el diagnóstico de los estudiantes (ítem 7, aquí el 42% muestra algún desacuerdo, pero dentro de este porcentaje el 12% está en total desacuerdo siendo el más alto del bloque. La media (X = 2,52) es la más baja que obtiene un ítem en el apartado. El diagnóstico de los estudiantes es una de las tareas más importantes que debe realizar el colectivo de curso, sin embargo no se realiza de una forma integral, reduciéndose al análisis cuantitativo de los resultados académicos y la participación en las actividades del proyecto educativo y no a las características de cada estudiante en el dominio de las habilidades del curso, los valores que se desarrollaron, la forma en que se manifiestan en el cumplimiento de los objetivos del curso, etc.

Al igual que en el ítem anterior, el colectivo puede recurrir a diferentes vías para lograr hacer más integral el diagnóstico de forma tal que pueda ser utilizado para la planificación del trabajo de coordinación entre las asignaturas que recibe el estudiante.

La situación menos problemática la tiene el ítem 8 ya que el 90% coincide en que la dimensión educativa del proceso docente educativo se tiene en cuenta en la elaboración de los objetivos y estrategias interdisciplinarias. La media (X = 2,95) no es alta pero es el extremo superior del intervalo en los ítems que estamos analizando en este grupo.

En los últimos años académicos, la universidad ha priorizado la labor educativa con los estudiantes a través de la instrucción, lo que ha sido objeto de análisis y discusión en todos los niveles de la estructura académica y actividades metodológicas. En este aspecto no se ha avanzado igual en todas las facultades, titulaciones y departamentos docentes por lo que no se manifiesta de igual forma en los colectivos de curso. Somos de la opinión que el 10% que se muestra poco de acuerdo con el planteamiento que se hace en el ítem, está por debajo de lo que realmente ocurre con este factor en el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del colectivo.

No creemos que sea por irresponsabilidad de los que planifican el trabajo o de los profesores sino que es algo que requiere de tiempo y de mucho trabajo individual y colectivo para poder vincular y desarrollar la labor educativa a través de la instrucción que ofrecemos a los estudiantes.

D. La inmensa mayoría considera que los profesores y estudiantes participan en el proceso de elaboración de los objetivos y estrategias del curso, el 70% lo manifiesta en la categoría “bastante de acuerdo” y el 20% en “muy de acuerdo”, esto influye en la media de X = 3,10, considerada buena. Sólo el 10% se manifiesta poco de acuerdo.

Este aspecto que evaluamos es muy importante en el proceso de planificación estratégica del colectivo de curso, ya que presupone un cierto nivel de implicación y compromiso de los participantes en la ejecución de la misma.

El hecho de que ningún profesor haya estado en desacuerdo con este ítem es demasiado absoluto, si tenemos en cuenta que un porcentaje había declarado que el colectivo de curso no establecía objetivos y estrategias interdisciplinarias (el 100% de los encuestados contestó este ítem).

Nos parece que los profesores que estaban en esta situación se pusieron en lugar de aquellos que pertenecen a colectivos de curso donde si se establecen las estrategias o que alguna vez han pertenecido a colectivos donde si se hacen.

E. La media obtenida en el ítem 10 de X = 2,97 nos lleva a pensar que una parte considerable de los profesores están bastante de acuerdo con que, cuando se definen los objetivos para el trabajo interdisciplinario en el curso, tienen especificados sus criterios de medida. La media no es sólo el referente único que hemos tenido para tal apreciación, el 76% opinó en esta categoría.

El 14% no lo aprecia desde esta posición y opinan que no siempre hay criterios de medida relacionados con los objetivos, a veces resulta difícil establecer un criterio para medir el cumplimiento de un objetivo, sobre todo en aquellos que se proponen resultados cualitativos, pero siempre existirá un criterio para evaluarlo.

El trabajo con los criterios de medida en la UCF es relativamente nuevo, y se ha comenzado a instrumentar a partir del proceso de planificación estratégica que aplica el MES en los últimos cursos académicos, esto influye en que todavía no existe una cultura de trabajo en este sentido.

F. Por último se valora si los estudiantes son informados de los objetivos y estrategias interdisciplinarias del colectivo de curso. En este ítem parece que se recaba la misma información que el ítem 9, pero no es así, ya que en el proceso de elaboración de los objetivos y estrategias sólo participa una representación del colectivo de estudiantes (generalmente el responsable del grupo de estudiantes) por lo que después tendrá que transmitírselo al resto del colectivo estudiantil. Los profesores opinan en su inmensa mayoría que los estudiantes son informados (92%) y sólo el 8% se muestra poco de acuerdo con esta afirmación.

II. PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Este apartado consta de 11 ítems relacionados con los programas de las asignaturas que se imparten en los diferentes cursos de una titulación. Este es uno de los recursos que utiliza el colectivo de curso para el trabajo interdisciplinario ya que a partir de la relación entre ellos, se establecen los objetivos y estrategias para trabajar sobre el sistema de conocimientos, habilidades y valores declarados para el curso. A partir del cuadro 4 realizaremos el análisis de los datos.

Diferentes matices caracterizan los ítems de este apartado, muestra de ello es que el valor de la media oscila entre X = 3,63 y X = 2,22, puntuaciones consideradas muy altas y muy bajas respectivamente. Analizando las valoraciones de cada ítem, hay que destacar los siguientes aspectos:

A. Las puntuaciones más altas se obtienen en los ítems 9 y 2 (el colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora y los programas de las asignaturas tienen especificado los requisitos técnicos para el curso donde van a ser impartidos), con una medias muy similares: X = 3,63 y X = 3,50. Estos datos resultan especialmente relevantes si se considera que los requisitos técnicos de los programas incluyen aquellos aspectos sobre los cuales las diferentes asignaturas del curso coordinan el trabajo interdisciplinario y además la asignatura principal integradora del curso constituye uno de los pivotes centrales entre todas las asignaturas del curso para desarrollar el trabajo interdisciplinario.

Mayoritariamente los profesores están “muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo”, (63%, 37% ítem 9) y (50%, 50% ítem 2). Es de suponer entonces que una parte importante de la base, al menos teóricamente, está creada para el posterior trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.

B. Los ítems 3 y 4 tienen puntuaciones muy similares en sus medias: X = 3,19 y X = 3,25, sin embargo sus desviaciones típicas difieren bastante: (S_x = 0,39) y (S_x = 0,63) lo cual indica que las opiniones se encuentra más dividida en el ítem 4:

> Todos los profesores coinciden en sus opiniones, que en los programas de las asignaturas aparece plasmado su vínculo con el componente laboral e investigativo de los estudiantes en el curso, estas opiniones se desplazan a estar “bastante de acuerdo” (81%) y sólo el 19% “muy de acuerdo”. Es extraño que ningún profesor haya manifestado su desacuerdo con este planteamiento porque algunas asignaturas no se vinculan con el componente laboral e investigativo que realizan los estudiantes en el curso. A las asignaturas del ciclo básico les resulta difícil esta

integración, y aunque algunas alcanzan resultados verdaderamente impresionantes, otras tienen una participación prácticamente nula.

Cuadro 4. Opinión del profesorado sobre los programas de las asignaturas del curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El colectivo de curso analiza y da el visto bueno a los programas de sus asignaturas antes de ser aprobados por el departamento docente.	2,22	(0,90)	22	39	34	5
2. Los programas de las asignaturas tienen especificado todos los requisitos técnicos para el curso: objetivos, contenido, tiempo, sistema de evaluación, bibliografía, etc.	3,50	(0,50)	-	-	50	50
3. Los programas de las asignaturas del curso tienen definido su incidencia en el componente laboral e investigativo de los estudiantes del curso.	3,19	(0,39)	-	-	81	19
4. El colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso.	3,25	(0,63)	-	10	54	36
5. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina el sistema de conocimientos del curso.	3,29	(0,70)	-	14	44	42
6. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina el sistema de habilidades del curso.	3,05	(0,68)	-	20	54	26
7. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina el sistema de valores del curso.	2,68	(0,71)	-	46	41	13
8. Los programas de las asignaturas incluyen indicaciones para el trabajo interdisciplinario con otras asignaturas del curso.	2,56	(0,88)	8	44	31	17
9. El colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora del curso.	3,63	(0,49)	-	-	37	63
10. Los programas de las asignaturas se elaboran cada curso académico en que se va a impartir.	3,08	(0,50)	-	8	75	17
11. Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.	3,12	(0,65)	-	15	58	27
Total	3,05	0,33				

Respecto al ítem 4 (el colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas) los profesores opinan mayoritariamente que si se informan, lo que queda demostrado con el 54% “bastante de acuerdo” y el 36% “muy de acuerdo”. Aquí hay una particularidad que no podemos pasar por alto y es que, en el 10% que opina estar poco de acuerdo, hay tres coordinadores de colectivo de curso y dos directores de departamento, esto hace pensar que los programas de las asignaturas no se le informan a los estudiantes en algunos colectivos de curso, con la posterior implicación que para el desarrollo del curso esto pudiera traer.

C. Los ítems 5, 6 y 7 se analizan conjuntamente ya que constituyen elementos a tener en cuenta en el programa de formación del curso. En ellos se hace referencia a la determinación por el colectivo de curso de los sistemas de conocimientos (ítem 5), habilidades (ítem 6) y valores (ítem 7) del curso.

En primer lugar se destaca que no hay opiniones en desacuerdo, pero si existen opiniones divididas en todos los ítems, lo que se refleja en sus desviaciones típicas correspondientes: (S_x = 0,35, S_x = 0,68 y S_x = 0,71). Los valores de la media nos indican que está mas consolidado el trabajo con el sistema de conocimientos que con los restantes sistemas, siendo el menos consolidado el trabajo con el sistema de valores. A continuación procedemos a analizar por separado los aspectos más destacados de los tres ítems:

En lo referente al ítem 5 (sistema de conocimientos) se destaca el dato en que el 86% opina que si se determina este sistema para el curso y dentro de este porcentaje el 42% está “muy de acuerdo”, además la media X = 3,29, es la más alta del grupo.

Este es el componente más trabajado por los profesores en sus asignaturas y su incidencia en el curso se produce desde la propia concepción del programa de la asignatura y de la forma en que profesor prepara sus actividades docentes. También tradicionalmente es el más trabajado en el colectivo de curso y las habilidades se incluían dentro de este sistema, algunas veces implícitas y otras explícitamente, lo que influye en la calidad de las estrategias del curso.

Sólo el 10% opina estar “poco de acuerdo” y creemos que no es despreciable este porcentaje, si partimos que es el sistema donde mas experiencia existe y el que tradicionalmente se ha exigido en todos los niveles estructurales que participan en el proceso docente en la universidad.

En esto puede estar influyendo que el colectivo de curso no tenga experiencia en este trabajo porque es un nivel relativamente nuevo así como también que no se disponga del tiempo suficiente para realizarlo, o que el coordinador de curso no esté preparado para desarrollar esta tarea, estas pueden ser algunas de las causas, pueden existir otras que necesitarían ser investigadas, al igual que estas, con mayor profundidad.

En el ítem 6, el ligero desplazamiento de las opiniones hacia “bastante de acuerdo” (54%) y “poco de acuerdo” (20%) infiere que el sistema de habilidades es menos trabajado en el colectivo de curso a la hora de definirlo para el curso. Las habilidades son más difíciles de planificar y de lograr que los conocimientos que se imparten. Se incrementa considerablemente el porcentaje que encuentra deficiencias

en la determinación del sistema de habilidades del curso (20%), aunque siempre se ha trabajado el sistema de habilidades a nivel de asignatura, no ha sido así a nivel de curso, lo que requiere de la integración de varias asignaturas. Éste es un aspecto que presenta problemas, como lo hemos venido valorando a lo largo del estudio de los datos del cuestionario. Todavía la media en este ítem está por encima de tres (X = 3,05), luego algún avance nos parece que se está produciendo en este trabajo.

Las puntuaciones más bajas se obtienen en el ítem 7 (sistema de valores) con una media de X = 2,68 y la desviación típica más alta del grupo (S_x = 0,71). Las opiniones de casi la mitad del profesorado (46%) se muestra poco de acuerdo con que el colectivo de curso determine el sistema de valores a lograr en los estudiantes del curso. Lo cierto es que esto no implica que no se trabaje en la formación de valores con los estudiantes del curso, sino que, en los colectivos donde no se determina el sistema de valores, se trabaja directamente con el que define el colectivo de la titulación. No obstante es un aspecto muy importante a tener en cuenta por la dirección de la universidad y de las facultades en el trabajo educativo.

No significa que en el proceso docente educativo se dejen de formar valores, lo que sucede es que existe problemas en la determinación del sistema de valores del curso, establecerlo permitiría que el trabajo fuera más coordinado y no sólo contando con la creatividad y espontaneidad de los profesores del curso.

D. Analizaremos en este punto los ítems 10 y 11 ya que entre ellos existe cierta relación. Algunas puntuaciones así lo reflejan como la media (X = 3, 08 y X = 3,12) y sus desviaciones típicas (S_x = 0,50 y S_x = 0,65).

En el ítem 10 (los programas de las asignaturas se elaboran en cada curso escolar en que se van a impartir) los resultados expresan que se elaboran en cada curso (92%). Esto de alguna forma contribuye también a su actualización y a su adaptación a las condiciones objetivas en que se desarrolla el curso (si este factor se tiene en cuenta por los profesores), además permite introducir los cambios que en la ciencia y en la profesión de los estudiantes a quienes van dirigidos, se producen sistemáticamente a través del tiempo.

No siempre los profesores elaboran los programas cada curso escolar, muchas veces por comodidad y en otras porque, si cambia el profesor que imparte la asignatura, generalmente utiliza el programa que ya se venía aplicando. Es posible también que, como está elaborado haya tenido un efecto positivo en los resultados académicos de los estudiantes, éstos y otros factores pueden ser la causa de que un 8% opine estar poco de acuerdo con lo planteado en este ítem.

Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia y la realidad profesional, así se puede inferir de una media cuyo valor es X = 3,12 y donde el 85% de los encuestados se muestran de acuerdo con que en la realidad esto ocurre así. El hecho de que el 15% está poco de acuerdo en este ítem 11, es una señal de que no lo podemos generalizar a todas las asignaturas. La bibliografía en algunas asignaturas y disciplina no está actualizada y es la que disponen los estudiantes, lo que constituye una barrera en la actualización de la asignatura.

Claro que, en la actualización del programa de una asignatura pueden influir muchos factores, desde los conocimientos del profesor, hasta la actualización de la bibliografía, no es nuestra intención profundizar en estos aspectos.

E. Finalmente con una puntuación muy inferior, se encuentra el ítem 8 (los programas de las asignaturas incluyen indicaciones para el trabajo interdisciplinario con otras asignaturas del curso) y el ítem 1 (el colectivo de curso analiza y otorga el "visto bueno" a los programas de sus asignaturas antes de ser aprobados por el departamento docente) que tienen una media de X = 2,56 y X = 2,22 respectivamente.

En el ítem 8, un 8% de los encuestados opina que en los programas de las asignaturas no se incluyen indicaciones para el trabajo interdisciplinario con el resto de las asignaturas del curso y un 44% manifiesta estar "poco de acuerdo". Se deduce que desde la propia planificación de algunas asignaturas los profesores no tengan en cuenta el trabajo interdisciplinario a desarrollar en el curso y que además las propias disciplinas no conciban este elemento del trabajo metodológico entre sus asignaturas, lo que reafirma que el vínculo de las disciplinas es internamente y en menor grado con otras disciplinas. Son factores que en forma inciden en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

Los datos del ítem 1 son para reflexionar: el 61% de la muestra opina que el colectivo de curso no discute los programas de sus asignaturas antes de su aprobación en el departamento y el 22% del profesorado asegura que no se hace. La media de X = 2,22 es una de las más bajas de todo el cuestionario.

Si el colectivo de curso no analiza los programas antes de su aprobación, cómo puede estar seguro que en ellos están plasmados los objetivos del curso junto con los sistemas de conocimientos, habilidades y valores definidos para el mismo. Esto influye en la forma con que las asignaturas se ajustan a las condiciones en que se desarrolla el proceso docente educativo en el curso, además garantiza que si el profesor es nuevo en el colectivo se identifique con los objetivos y estrategias del colectivo.

El aporte del colectivo de curso es importante a la hora de realizar cualquier propuesta de modificación al programa de una asignatura que se imparta en el curso.

III. PROYECTO EDUCATIVO DEL CURSO

Este es uno de los apartados más pequeños y consta sólo de tres ítems que serán analizados simultáneamente. Los ítems alcanzan puntuaciones muy similares, todos tienen una media superior a tres.

Destaca el ítem 1 con una media X = 3,20 y sólo un 3% de profesores poco de acuerdo en que los estudiantes y profesores participen en la elaboración del proyecto educativo del curso. La inmensa mayoría (97%) considera que si se participa (cuadro 5).

Cuadro 5. Opinión del profesorado sobre el proyecto educativo del curso.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. Los profesores del colectivo de curso y los estudiantes matriculados en el curso participan en la elaboración del proyecto educativo del curso.	3,20	(0,48)	-	3	73	24
2. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso es una vía para desarrollar acciones previstas en el proyecto educativo del curso.	3,07	(0,64)	-	17	59	24
3. El proyecto educativo del curso aporta aspectos vinculados con la cultura, la vida sociopolítica, las relaciones con la comunidad, etc., al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	3,05	(0,57)	-	13	68	19
Total	3,10	0,48				

La participación de profesores y estudiantes es una garantía para que en el proyecto educativo se conjuguen los intereses de ambos en sus tres dimensiones: curricular, de extensión universitaria y vida sociopolítica; en las cuales se fundamenta el proyecto educativo del curso y, que a su vez, los profesores puedan considerar determinadas acciones en sus asignaturas y entre sus asignaturas para el cumplimiento exitoso de los objetivos del proyecto educativo.

Un número considerable de encuestados opina que determinadas acciones del proyecto educativo del curso se pueden desarrollar a través del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso (83%), sin embargo hay un 17% que está poco de acuerdo, lo que deja un cierto margen de que no siempre el colectivo de curso utiliza la vía de la coordinación entre sus asignaturas para ejecutar actividades del proyecto educativo.

Existe una opinión favorable sobre la incidencia del proyecto educativo en el trabajo formativo que deben desarrollar los profesores del colectivo de curso a través de sus asignaturas. El 68% “bastante de acuerdo” y el 19% “muy de acuerdo”, hacen mayoritaria la consideración de que el proyecto educativo del curso aporta aspectos vinculados con la cultura, la vida sociopolítica, las relaciones con la comunidad, etc., al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso, pero de ahí a que se apliquen en la impartición de las asignaturas o en su coordinación, la opinión no es tan mayoritaria.

Un 13% está poco de acuerdo con el planteamiento del ítem 3, los problemas fundamentales están en cómo las asignaturas materializan muchas de las acciones del proyecto si tienen que cumplir con el fondo de tiempo asignado en el plan de estudio y el horario académico, ante esta situación se recurre a las actividades extraescolares y extracurriculares pero que en ocasiones el tiempo de trabajo del profesor no lo permite.

El vínculo entre el proyecto educativo del curso y el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso son aspectos que se deben mejorar aprovechando las facilidades que se brindan mutuamente, profundizando en la parte educativa a desarrollar con los estudiantes del curso.

IV. PROFESORES Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA

El análisis de los datos que aportan las respuestas del profesorado a los ítems del cuestionario vinculados con este apartado recogido en el cuadro 6, es como sigue:

En el ítem 1 (el colectivo de curso evalúa el trabajo interdisciplinario que desarrolla el profesor en el curso) se obtiene la puntuación de la media más baja del apartado con un valor de X = 2,37, también es considerable el 14% que opina que en el colectivo no se evalúa este trabajo, así como el 40% que manifiesta estar poco de acuerdo.

También se manifiestan problemas en el ítem 2 con la evaluación que realizan los directores de departamento del trabajo interdisciplinario de sus profesores en los colectivos de curso. Aquí hay una muy ligera mejoría en la media X = 2,71, pero se incrementa el porcentaje de los profesores que están en desacuerdo hasta el 15%.

En la universidad existen diferentes vías y eventos para que los profesores presenten sus resultados en el trabajo metodológico, pero a veces no le resulta estimulante hacerlo. En el ítem 3, así lo expresa un 22% y en ello influye lo que analizamos en el ítem anterior, el profesor se siente estimulado cuando se le evalúa el

trabajo que realiza o cuando se reconoce ante el resto de los profesores de su colectivo de curso o departamental. Los resultados alcanzados revelan que el profesorado no se siente estimulado porque no se les planifica dentro de su plan de trabajo individual, lo cual conlleva al desinterés por este trabajo.

Cuadro 6. Opinión del profesorado sobre los profesores y la gestión de la docencia. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS PROFESORES Y LA GESTIÓN DE LA DOCENCIA.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El colectivo de curso evalúa el trabajo interdisciplinario que desarrolla el profesor en el curso.	2,37	(0,79)	14	40	41	5
2. El departamento docente en la evaluación de sus profesores tiene en cuenta los resultados del trabajo interdisciplinario que desarrollan en el colectivo de curso.	2,71	(0,95)	15	17	49	19
3. Se estimula a que los profesores presenten en eventos científicos – metodológicos las experiencias del trabajo interdisciplinario que desarrollan en los colectivos de curso donde imparten clases.	2,93	(0,61)	-	22	63	15
4. Existen cauces para que los profesores expresen sus opiniones sobre la organización y calidad del trabajo interdisciplinario en el curso.	3,27	(0,55)	-	5	63	32
Total	2,82	0,50				

La media del ítem es de X = 2,93 y la consideramos baja, si tenemos en cuenta que éste es uno de los aspectos que puede ayudar a que las experiencias se conozcan y se puedan generalizar a otros colectivos de curso y de titulaciones dentro de la misma universidad. A veces también influye en estos resultados que se exigen determinados informes y documentos para los eventos y los profesores no disponen de tiempo para confeccionarlos, optando por no participar en los mismos.

Por último en el ítem 4, mayoritariamente (95%), el profesorado, considera que existen cauces para expresar sus opiniones sobre la organización y calidad del trabajo interdisciplinario que realizan en el curso. El último ítem del bloque tiene la única puntuación de la media superior a tres (X = 3,27) y la desviación típica más baja de todos (S_x = 0,55) lo que se manifiesta en la concentración de respuestas en las categorías “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

De estas respuestas cabría interpretar que el profesor participa sistemáticamente en reuniones de colectivos de curso y departamentos docentes donde tienen libertad de opinar y plantear sus criterios sobre el desarrollo de cualquier aspecto del proceso docente educativo, de igual forma se desarrollan reuniones con otros niveles de la institución (Facultades, Vicerrectorados, Rectorado) donde los profesores pueden opinar sobre este trabajo.

5.1.3 OPINIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO

Integran esta dimensión cuatro apartados y treinta y dos ítems distribuidos de la siguiente forma:

- Interdisciplinariedad de las asignaturas: 14 ítems.
- Trabajo metodológico en el colectivo de curso: 6 ítems.
- Rol de los implicados en el proceso de interdisciplinariedad: 7 ítems.
- Evaluación de las estrategias interdisciplinarias: 5 ítems.

Los aspectos sobre los que se recaba información al profesorado en esta dimensión, están vinculados con el proceso interdisciplinario que se produce en el colectivo de curso y el rol de los que participan en dicho proceso. Son aspectos que se relacionan con la fase de evaluación de proceso que presentamos en el modelo de evaluación que hemos asumido para efectuar esta investigación. Analicemos los datos aportados por los profesores en cada uno de los apartados de esta dimensión:

I. INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS

El análisis lo basaremos en los datos que se expresan en el cuadro 7.

A. En los tres primeros ítems se relaciona el trabajo interdisciplinario de las asignaturas con los tres componentes fundamentales en los que se organiza el proceso docente educativo en cada titulación de la enseñanza superior cubana, el componente académico, el componente laboral y el componente investigativo.

La opinión de los profesores es favorable a, que varias asignaturas del curso participen en la planificación, ejecución y evaluación de estos tres componentes, pero no con la misma intensidad:

En primer lugar, el componente donde se tienen mejores resultados, según las opiniones de los encuestados, es el componente académico, teniendo la media más alta de todos, $X = 3,59$ y a su vez la desviación típica más baja $S_x = 0,65$. El componente académico es el que está más presente en el momento en que las asignaturas del curso coordinan acciones interdisciplinarias. Éste es un componente que se planifica y organiza de una forma más eficiente que los otros y en el intervienen diversos factores y niveles estructurales que desbordan a los que tradicionalmente desarrollan el proceso docente educativo.

Cuadro 7. Opinión del profesorado sobre la interdisciplinariedad de las asignaturas del curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.	X (S$_x$)	D	PA	BA	MA
1. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.	3,59 (0,65)	-	8	24	68
2. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.	3,46 (0,77)	-	17	20	63
3. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.	3,31 (0,90)	3	19	22	56
4. La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.	3,03 (0,96)	5	29	24	42
5. Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	2,80 (0,89)	7	30	39	24
6. Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	2,97 (0,79)	3	22	49	26
7. Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	2,73 (0,83)	7	30	46	17
8. El trabajo interdisciplinario de las asignaturas contribuye al cumplimiento del sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.	2,86 (0,80)	3	29	46	22
9. La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.	3,10 (0,58)	-	12	66	22
10. El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	3,27 (0,76)	-	19	35	46
11. El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	2,73 (0,85)	2	47	27	24
12. El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso: lengua materna, formación económica, etc.	3,15 (0,76)	-	22	41	37
13. Existen solapamientos o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.	2,46 (0,86)	10	47	29	14
14. El trabajo interdisciplinario del curso evita el solapamiento o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.	2,63 (0,93)	10	37	32	21
Total	3,00 0,50				

En segundo lugar aparece el componente laboral con una media también alta (X = 3,46), pero con un 17% de profesores opinando que no todas las asignaturas del curso participan en la planificación y ejecución de las actividades que realizan los estudiantes durante el período de práctica laboral en el curso. En la práctica, el nivel de incidencia de las asignaturas en el componente laboral no es el mismo aunque, a

criterio del autor de la investigación, todas las asignaturas aportan en lo profesional, en lo educativo o en lo organizativo un granito de arena al perfeccionamiento de este componente.

Finalmente está el componente investigativo, que aunque muy vinculado al componente laboral, los profesores encuestados han marcado cierta diferencia entre ellos en sus respuestas. Primeramente, la media es relativamente inferior (X = 3,31) y además el porcentaje de profesores "poco de acuerdo" es ligeramente superior (X = 19%), de estos resultados se infiere que es el componente del proceso donde participan menos cantidad de asignaturas en su planificación, ejecución y evaluación en el curso.

B. La disciplina principal integradora de cada titulación aparece definida en la totalidad de los planes de estudios, sin embargo aunque se infiere cual debe ser la asignatura principal integradora del curso, esto no está muy establecido en todos los colectivos de curso. El ítem 4 presenta una media promedio (X = 3,03) y se muestra con la dispersión más alta (S_x = 0,96) lo que se manifiesta en los porcentajes que se obtienen en las diferentes categorías. El 34% del profesorado opina que la asignatura principal integradora del curso no está desempeñando ese rol a la hora de organizar el trabajo interdisciplinario entre las restantes asignaturas del curso y más específicamente el 5% opinan que no lo desempeña.

C. Los ítems 5, 6 y 7 relacionan las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad, con el trabajo interdisciplinario que desarrollan en el colectivo de curso, primero de forma separada (ítems 5 y 6) porque cada caso tiene sus particularidades y después de forma integrados (ítem7). La media en todos los casos es inferior a tres, siendo la más baja (X = 2,73) la del ítem 7 y la más alta (X = 2,97) la del ítem 6.

El trabajo interdisciplinario en el curso, realizado por las asignaturas del ciclo de especialidad, en general es más sistemático que el trabajo que realizan las asignaturas del ciclo básico, aunque con diferentes matices. El 3% estuvo en desacuerdo con respecto a las del ciclo de especialidad y el doble (7%) con respecto a las del ciclo básico, ocurriendo lo mismo en los que están poco de acuerdo 22% vs. 30%.

En el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico (ítem 5) el 50% de los profesores de los departamentos básicos consideran que se manifiestan problemas en la integración de sus asignaturas al trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso y el 30% de los departamentos de especialidad así lo aprecian.

La integración de las asignaturas básicas resulta más difícil, ya que representan a disciplinas que en ocasiones no guardan mucha relación entre ellas y a veces son formales sus relaciones, no obstante en aquellas donde se puede hacer no se establecen todas las relaciones posibles en función de mejorar el proceso de asimilación de los contenidos del curso por los estudiantes que los reciben.

Aunque con sus particularidades, las asignaturas del ciclo de especialidad (ítem 6) establecen más relaciones entre ellas porque están más ligadas con el ejercicio de la profesión de los estudiantes del curso y les resulta menos complejo coordinar acciones en función de los sistemas de conocimientos y habilidades a alcanzar en los estudiantes. A su favor está que la disciplina principal integradora de la titulación y las asignaturas principales integradoras de cada uno de sus cursos pertenecen al departamento titulación.

En el ítem 7 (las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso), los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario indican que entre un 22% y un 30% considera que esta integración no funciona correctamente en los colectivos de curso. En esto influye que en los primeros cursos la mayor cantidad de asignaturas que recibe el estudiante están en los departamentos básicos y en los cursos superiores sucede lo contrario, las asignaturas pertenecen a los departamentos de especialidad.

Ahora bien, es una realidad que en todos los cursos hay asignaturas del ciclo de especialidad, al menos la asignatura principal integradora, luego condiciones para que las asignaturas de ambos ciclos se relacionen en el trabajo interdisciplinario existen, que no se realicen es otro problema y es al que se refieren los profesores en sus respuestas.

D. El trabajo interdisciplinario del curso no está contribuyendo todo lo que pudiera, al cumplimiento del sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso. Esto parte desde su propio diseño, ya que en algunos colectivos de curso no se definen y por consiguiente tampoco se evalúan.

El trabajo interdisciplinario entre las asignaturas contribuye más al cumplimiento de determinados objetivos entre las asignaturas que a los objetivos declarados para el curso. El ítem 8, que recaba información sobre esta problemática alcanza una media $X = 2,86$ y un 32% del profesorado encuentra deficiencias en las estrategias del colectivo para relacionar el trabajo de sus asignaturas con los conocimientos, habilidades y valores a lograr en los estudiantes del curso.

E. A pesar del avance que ha venido ocurriendo en los últimos cursos académicos en este aspecto que analizamos, los profesores consideran que aún resulta insuficiente la incorporación al trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, de aspectos vinculados con la formación ética, sociocultural, política – ideológica, etc., de los estudiantes.

La media obtenida X = 3,10, que en otras circunstancias puede ser tenida por alta, en este ítem por la importancia que tiene, consideramos que es baja y que un 12% del profesorado muestre algún grado de desacuerdo hace pensar que hay que interiorizar más en los profesores de los colectivos de curso, que es en el colectivo de curso donde se decide una parte importante de la formación que reciben los estudiantes en el curso.

F. Los ítems del 10 al 12 tratan sobre los planes directores como una de las formas a través de los cuales el colectivo de curso puede organizar el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas.

Entre los planes directores se destaca el plan director de computación con una media X = 3,27. En el plan director de idioma inglés este valor es inferior (X = 2,73) y viene dado porque hay un 47% que está poco de acuerdo en que se esté aprovechando las potencialidades que brinda este plan para que las asignaturas coordinen el trabajo interdisciplinar en el curso.

Aunque la computación y el idioma se exigen simultáneamente en los planes de estudios, la computación cuenta con una infraestructura tecnológica en nuestra universidad que no tiene el idioma, nos referimos a los laboratorios, lo cual influye en los resultados y las opiniones que tiene el profesorado en el momento de hacer sus valoraciones.

G. En último lugar los ítems 13 y 14 son los de más baja puntuación del apartado. En el caso del ítem 13 (existen solapamientos o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores en las diferentes asignaturas del curso) las respuestas están divididas, un 57% opina algo en desacuerdo, por lo que están a favor que no hay solapamientos de contenido en el curso y un 43% opina que si está de acuerdo. Igualmente ocurre con el ítem13 (el trabajo del curso evita el solapamiento o repeticiones entre contenidos afines), aquí el 47,4% está de alguna forma en desacuerdo y el 53% es favorable a que el trabajo del colectivo evita la repetición de contenidos en las asignaturas que imparten sus profesores.

Uno de los aspectos que ayuda a evitar que en los cursos se repitan contenidos es el análisis que a través del trabajo entre asignaturas, realiza el colectivo de curso y comienza desde que se analizan los programas. Estos ítems no pueden tener mejores resultados que los que se reflejan en las opiniones de los profesores, tengamos presente el análisis que hemos venido haciendo de los distintos factores que afectan al colectivo de curso y que por tanto también afectan e inciden en las opiniones sobre estos ítems.

II. TRABAJO METODOLÓGICO EN EL COLECTIVO DE CURSO

El análisis de los resultados en este apartado se manifiesta de la siguiente forma (cuadro 9):

A. En todos los colectivos de curso no se elabora el plan de trabajo metodológico, a pesar de tener el ítem 1 una media alta (X = 3,31) influenciado porque el 62% de los profesores está muy de acuerdo, hay un 7% que no está de acuerdo y un 19% que está poco de acuerdo con este planteamiento.

B. Las puntuaciones del ítem 2, están muy relacionado con el ítem 1, y dejan ver un desplazamiento en el porcentaje de la categoría “muy de acuerdo” a la categoría “bastante de acuerdo”. Ahora, en este ítem hay un 18% que están muy de acuerdo en que el plan de trabajo metodológico incluye actividades interdisciplinarias y un 54% bastante de acuerdo.

Es destacable que ningún profesor opinó en desacuerdo, aunque se incrementó el porcentaje de los que están poco de acuerdo (28,8%). La opinión del profesorado es poco conservadora, ya que lo más lógico es que si el colectivo no elabora el plan de trabajo metodológico, a criterio de algunos profesores, no pueda incluir en éste actividades que respondan a la interdisciplinariedad de las asignaturas del curso.

C. En los ítems 3, 4 y 5 se analizan tres aspectos vinculados a las distintas vías metodológicas a través de las cuales el colectivo puede desarrollar el trabajo interdisciplinario. Especifiquemos los resultados de cada una de ellas.

Resulta evidente que las actividades metodológicas que más se realizan en los colectivos de curso son las reuniones metodológicas (X = 3,24), aún cuando un 5% está en desacuerdo y un 20% algo de acuerdo. Esto es un reflejo de lo que sucede en los niveles superiores de la estructura académica.

Cuadro 9. Opinión del profesorado sobre el trabajo metodológico en el colectivo de curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE EL TRABAJO METODOLÓGICO EN EL COLECTIVO DE CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El colectivo de curso elabora el plan de trabajo metodológico.	3,31	(0,99)	7	19	12	62
2. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye actividades que responden al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	2,88	(0,67)	-	28	54	18
3. Las actividades metodológicas interdisciplinarias se desarrollan a través de reuniones metodológicas.	3,24	(0,95)	5	20	20	55
4. Las actividades metodológicas interdisciplinarias se desarrollan a través de clases metodológicas.	2,66	(0,99)	15	25	38	22
5. Las actividades metodológicas interdisciplinarias se desarrollan a través de clases abiertas.	2,00	(0,96)	37	34	20	9
6. Los profesores disponen de tiempo para prepararse y participar en las actividades metodológicas interdisciplinarias del colectivo de curso.	2,00	(0,77)	27	47	24	2
Total	2,68	0,66				

Las restantes actividades metodológicas: clases metodológicas y clases abiertas son las que menos se realizan, estos aspectos obtuvieron una media de X = 2,66 y X = 2,00 respectivamente. Es considerable que el 71% del profesorado esté de alguna manera en desacuerdo con que en el colectivo de curso se realizan clases abiertas y dentro de ese porcentaje el 37% está en total desacuerdo. El resultado es fiel muestra de lo que sucede con este tipo de actividad metodológica en los departamentos docentes y colectivos de titulación y disciplinas, ya que presuponen una visita a clases y posteriormente una discusión y análisis de la observación.

D. El último ítem aborda una temática en la cual los profesores hacen mucho hincapié en las reuniones y en sus planteamientos ante los directivos de la universidad y está relacionado con la disponibilidad de tiempo para el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

No nos sorprende que la media de este ítem alcance el valor de X = 2,00 y que un 74% haya mostrado su desacuerdo con el planteamiento de “los profesores disponen de tiempo para prepararse y participar en las actividades metodológicas interdisciplinarias del colectivo de curso”. A una parte de los profesores si se les planifica en su plan de trabajo individual y quizás coincida con el 24% que opina estar bastante de acuerdo con este ítem.

Lo cierto es que el problema muchas veces no es el tiempo, sino la planificación del tiempo, hay que lograr que los directores de departamento en colaboración con los coordinadores de curso puedan planificarle al profesor aquellas actividades metodológicas en las que tienen que participar o deben impartir en el colectivo de curso.

III. ROL DE LOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INTERDISCIPLINARIEDAD.

Este apartado está compuesto por siete ítems agrupados en dos partes, una primera vinculada al rol de los profesores y una segunda al rol de los responsables académicos del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso (cuadro 10).

A. Con respecto al rol de los profesores, las opiniones manifiestan una tendencia a que no es generalizado que los profesores del colectivo trabajen en equipo en función de los objetivos interdisciplinarios y que tampoco preparen sus actividades docentes teniendo en cuenta las estrategias interdisciplinarias del colectivo de curso. El 64% y el 71% que opinan estar bastante o muy de acuerdo con los ítems 2 y 3 respectivamente, inclinan la balanza a que sea más significativa la cantidad de profesores que en su trabajo docente toman en cuenta los lineamientos del colectivo para el trabajo interdisciplinario.

Las medias respectivas de estos ítems están cercanas a 3 ($X = 2,90$ y $X = 2,97$) y sus desviaciones típicas son similares y relativamente altas, aspectos como estos llevan a pensar que deben ser tenidos en cuenta que el 36% y el 29% del profesorado, que es quien en la realidad prepara su asignatura, señalen deficiencias relacionadas con el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

Dentro de esta primera parte, los datos del ítem 1 aportan a este análisis que una parte considerable de los profesores no participan en las actividades metodológicas que planifica el colectivo de curso. Aunque la media es ligeramente superior a los ítems anteriores, presenta la desviación típica más alta ($S_x = 0,93$) por lo que las opiniones están bastante divididas, incluyendo la categoría “en desacuerdo” con un 3%. Esta es una problemática que se acrecienta si se tiene en consideración que los profesores no disponen de tiempo y no se les planifica en su plan de trabajo individual.

Los profesores que no participan en las actividades metodológicas de los colectivos de curso, con más razón no podrán trabajar en equipo, ni incluir en su preparación individual los acuerdos y estrategias que se adopten en estas actividades.

Cuadro 10. Opinión del profesorado sobre el rol de los implicados en el proceso de interdisciplinariedad del colectivo de curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE EL ROL DE LOS IMPLICADOS EN EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. Los profesores que imparten clases en el curso participan en las actividades metodológicas del colectivo de curso.	3,00	(0,93)	3	32	25	39
2. Los profesores del colectivo de curso trabajan en equipo en función de cumplimentar los objetivos del trabajo interdisciplinario.	2,90	(0,78)	-	36	39	25
3. Los profesores preparan sus actividades docentes teniendo en cuenta las estrategias interdisciplinarias aprobadas por el colectivo de curso.	2,97	(0,74)	-	29	46	25
4. El coordinador del colectivo de curso dirige el trabajo interdisciplinario que se desarrolla en el colectivo de curso.	3,44	(0,79)	-	19	19	62
5. El coordinador del colectivo de curso coordina las estrategias de trabajo interdisciplinario del curso con el colectivo de la titulación.	3,00	(0,71)	-	8	18	8
6. El coordinador del colectivo de curso coordina las estrategias de trabajo interdisciplinario del curso con los colectivos de disciplinas que tienen asignaturas en el curso.	2,64	(0,68)	-	29	25	7
7. El coordinador del colectivo de curso coordina las estrategias de trabajo interdisciplinario del curso con los departamentos docentes que tienen asignaturas en el curso.	2,58	(0,72)	-	22	14	5
Total	2,92	0,43				

B. El segundo grupo tiene una característica muy particular y es que una parte del profesorado encuestado no respondieron algunos de estos ítems. Aunque sabíamos que podían tenerse estos resultados, decidimos incluirlos. Algunos profesores, pueden no tener conocimientos sobre aspectos que se relacionan con los docentes que ocupan ciertas responsabilidades académicas y ésta puede ser una de las causas que los llevaron a no opinar sobre el tema. No obstante, según el análisis de los datos podemos afirmar que:

- ✓ El coordinador de curso dirige el trabajo interdisciplinario que se desarrolla en el colectivo de curso, pero una parte de los profesores (18%) no se sienten satisfechos de cómo se realiza esta dirección o se cuestionan los resultados de esta función del coordinador del colectivo de curso.

- ✓ En el momento de establecer las coordinaciones pertinentes con los otros niveles de la estructura académica, los principales problemas se presentan con el coordinador de los colectivos de disciplinas (29% poco de acuerdo) y con los directores de departamento (22% poco de acuerdo). Llama la

atención los bajos porcentajes de profesores que están “muy de acuerdo” con los ítems 2, 3 y 4 del grupo.

El problema de la coordinación entre los colectivos de curso y los restantes niveles de la estructura para el trabajo interdisciplinario se concentra en los colectivos de disciplinas y los departamentos docentes, siendo en menor cuantía con los colectivos de titulación

IV. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES

Este apartado está constituido por cinco ítems que se refieren a la evaluación de las estrategias interdisciplinarias que desarrolla el colectivo de curso.

La función de evaluación, dentro del proceso de dirección, es una de la menos desarrollada en el colectivo de curso y por los demás niveles, con respecto al colectivo de curso. Aunque el profesorado en su totalidad no muestra desacuerdo con ninguno de los ítems, la cantidad que opina estar poco de acuerdo es relativamente baja con respecto a la apreciación que sobre esta problemática tiene el investigador. A pesar de esta apreciación, realizaremos el análisis de los datos que nos aportan las encuestas (cuadro 11):

A. Un 24% opinan estar poco de acuerdo en que los colectivos de cursos tengan establecidos procedimientos para revisar y evaluar los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad de sus asignaturas. La media X = 2,86 es la más baja del apartado y su desviación típica (S_x = 0,57) es la menor, existiendo concentración bastante alta en el 66% que está bastante de acuerdo.

B. Los ítems 2 y 3 tienen puntuaciones muy similares, entre la evaluación semestral y final de curso ha existido siempre una relación muy estrecha, aunque cada una desempeña su rol.

Es una sorpresa que la media del ítem 3 (X = 3,08) sea ligeramente superior a la del ítem 2 (X = 3,00) pues en la práctica, es más sistemática la evaluación de los objetivos del curso, al finalizar el curso escolar que al finalizar el semestre. También llama la atención, que un 20% esté poco de acuerdo en ambos ítems. Puede haber influido en este resultado una contesta en bloque del cuestionario y que los profesores, de cierta forma, hayan identificado la evaluación semestral de los objetivos de las asignaturas, con la evaluación semestral de los objetivos de interdisciplinariedad del colectivo.

Cuadro 11. Opinión del profesorado sobre la evaluación de las estrategias interdisciplinarias en el colectivo de curso.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARIAS	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. En el colectivo de curso existen procedimientos para revisar y evaluar los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad.	2,86	(0,57)	-	24	66	10
2. Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar cada semestre.	3,00	(0,64)	-	20	59	21
3. Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar el curso escolar.	3,08	(0,70)	-	20	51	29
4. Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación a los estudiantes.	3,14	(0,57)	-	10	66	24
5. En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.	3,31	(0,56)	-	5	59	36
Total	3,07	0,52				

Generalmente nos centramos en los problemas a la hora de hacer los análisis y a veces se omiten las otras opiniones de los profesores que confirman que el trabajo se hace bien, en el caso de estos ítems, aproximadamente el 80% de los profesores manifiestan que se realiza el proceso de evaluación en el semestre y en el curso escolar. Varios son los factores que ayudan a esta evaluación, entre ellos: el informe semestral que debe hacer el colectivo de curso, la evaluación integral del estudiante, los análisis docentes en el grupo estudiantil, etc.

C. Las puntuaciones de los ítems 4 y 5 permiten concluir que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se refleja en el sistema de evaluación de las asignaturas del curso y de los objetivos del curso, en los cuales participan los profesores y los estudiantes. Ambos tienen una media superior a tres puntos (X = 3,14 y X = 3,31) y las desviaciones típicas más bajas del apartado, la diferencia más significativa está en el porcentaje que opina “poco de acuerdo”, que es superior en el ítem 4 (10%) lo que nos indica que todas las asignaturas no participan de forma conjunta, en la evaluación de los estudiantes del curso o si lo hacen no con la misma intensidad.

5.1.4 OPINIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS

Corresponde en la dimensión final, analizar los aspectos relacionados con el producto o resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, hemos considerado tres apartados que agrupan un total de 12 ítems:

- Resultados a nivel institucional: 5 ítems.
- Resultados en los estudiantes: 4 ítems
- Resultados en los profesores: 3 ítems.

Por la relación que tienen los apartados y la cantidad de ítems, en esta dimensión haremos unas conclusiones generales que incluirán todos los apartados. El análisis por apartado se detalla a continuación:

I. RESULTADOS A NIVEL INSTITUCIONAL

Los ítems de este apartado tienen una de las puntuaciones más altas de todo el cuestionario. En los ítems 1, 2, 4 y 5 la opinión es unánime a favor de que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso (cuadro 12): Contribuye a cumplir los objetivos institucionales, mejora la calidad del proceso docente educativo en cada curso de la titulación, se manifiesta en la calidad de los resultados académicos de la institución y mejora la calidad de los profesionales que se forman en la universidad.

Es importante poder diferenciar entre, las mejoras de la calidad del proceso docente educativo y la de los profesionales que se forman (sin entrar a profundizar en estos aspectos, solo al margen del análisis de los resultados). A veces el proceso docente educativo se planifica y organiza correctamente, con un excelente nivel del claustro y de los recursos materiales e infraestructura tecnológica, pero en su ejecución no se tienen en cuenta, o muy poco en cuenta, las características de los estudiantes y la profesión en la que se forman.

Cuadro 12. Opinión del profesorado sobre los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso a nivel institucional.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RESULTADOS A NIVEL INSTITUCIONAL	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales.	3,56	(0,50)	-	-	44,1	55,9
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución.	3,42	(0,50)	-	-	57,6	42,4
3. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso permite el trabajo en equipo y la integración de los recursos humanos en el cumplimiento de los objetivos institucionales.	3,25	(0,66)	-	11,9	50,8	37,3
4. Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se manifiestan en la calidad de los resultados académicos de la institución.	3,42	(0,50)	-	-	57,6	42,4
5. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.	3,49	(0,50)	-	-	50,8	49,2
Total	3,42	0,40				

Aunque los valores de la media de todos los ítems están por encima de X = 3,40, las respuestas en el ítem 1 se concentran más en la categoría "muy de acuerdo" (56%), mientras que en el 2, 4 y 5, se concentran en "bastante de acuerdo" (58%, 58% y 51% respectivamente).

Lo cierto es que, cualquier acción de trabajo interdisciplinario que se desarrolle entre las asignaturas que recibe un estudiante en un curso, representa una mejora, no sólo para el estudiante, sino también para cada uno de los componentes que integran el proceso formativo que se desarrolla en la institución, repercutiendo en los resultados que se obtienen en la evaluación interna y externa que se hace de la universidad.

Sólo el ítem 3 tiene opiniones "poco de acuerdo" (12%) y es un resultado consecuente con lo que se ha manifestado en las respuestas del cuestionario referente a que en una parte de los colectivos de curso no realizan trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas. Esto hace que no se utilice una de las formas con que cuenta la institución para que sus profesores trabajen coordinadamente en función de darle cumplimiento a los objetivos institucionales. Los objetivos institucionales necesitan del trabajo en equipo para su elaboración, pero también para llevarlos a la práctica a través de estrategias y acciones, así como para evaluarlos.

II. RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES

La opinión del profesorado sobre los resultados que provoca en los estudiantes el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, están muy asociados con los de la institución, de ahí el comportamiento similar en sus respuestas (cuadro 13).

Cuadro 14. Opinión del profesorado sobre los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en los estudiantes.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES.	X	(S_x)	A	PA	BA	MA
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.	3,42	(0,50)	-	-	57,6	42,4
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.	3,20	(0,55)	-	6,8	66,1	27,1
3. En el curso se aplican evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso.	3,36	(0,52)	-	1,7	61,0	37,3
4. El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.	3,46	(0,50)	-	-	54,2	45,8
Total	3,36	0,52				

Todos los ítems tienen una media que oscila en un intervalo con valores extremos que se consideran altos ($3,20 \leq X \leq 3,46$) y en la desviación típica el intervalo es más pequeño aun ($0,50 \leq S_x \leq 0,55$) por lo que las opiniones se agrupan en "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo". Sólo el ítem 2 con un 6,8% y el ítem 3 con un 2% rompen la mayoría absoluta del apartado en las categorías en que predomina la opinión del profesorado. Estos por cientos pueden estar basados en que no se logra sistematizar el trabajo interdisciplinario en los colectivos de curso o a que generalmente se realiza de forma individual por el profesor.

Como parte del trabajo interdisciplinario algunas asignaturas coordinan acciones para integrar contenidos, habilidades, etc., pero en función de las metas particulares de cada una de ellas y sin tener en cuenta los objetivos del curso, aun cuando implícitamente están contribuyendo a su cumplimiento.

Es importante el criterio favorable que se manifiesta sobre la aplicación de evaluaciones donde se integran varias asignaturas para conocer el cumplimiento, en los estudiantes, de los objetivos del curso. En los cursos superiores se realizan con mayor frecuencia y en los primeros cursos. Sin forzar a las asignaturas, se debe estudiar en los colectivos de curso la posibilidad de incrementar las evaluaciones integradoras en el curso.

La UCF es una de las universidades del país donde los estudiantes han alcanzado los resultados académicos más altos en los exámenes integradores que se aplica por el MES en las evaluaciones externas realizadas a las instituciones de educación superior.

III. RESULTADOS EN LOS PROFESORES

En este apartado, aunque los resultados apuntan hacia una mejora en la formación general del profesor como fruto del trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso, los porcentajes experimentan ciertas variaciones y ya no se concentran en las categorías "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo" (cuadro 15).

Dos resultados matizan la categoría "poco de acuerdo", 12% (en los ítems1 y 2) y 18% (en el ítem3) por lo que para todos los profesores el trabajo interdisciplinario que se realiza en el colectivo de curso no ha contribuido a que prepare mejor su asignatura o a que mejore su preparación didáctica y metodológica, ni tampoco ha representado una mejora en la calidad de las clases que imparte a sus estudiantes.

Es importante tomar en consideración que en este último ítem (mejora de la calidad de las clases) es donde se obtiene el mayor porcentaje de profesores poco de acuerdo (18%) y que su media sea X = 2,95, ya que utilizando el lenguaje matemático, la clase constituye "el punto de acumulación" donde el profesor vierte toda la preparación científica, didáctica y metodológica que tiene en su asignatura y la combina con su maestría pedagógica para contribuir a la formación de los estudiantes.

Cuadro 15. Opinión del profesorado sobre los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en los profesores.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RESULTADOS EN LOS PROFESORES.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso.	3,22	(0,65)	-	12	54	34
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mayor preparación didáctica y metodológica del profesor.	3,07	(0,55)	-	12	70	18
3. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso.	2,95	(0,57)	-	18	68	14
Total	3,08	0,52				

Un trabajo interdisciplinario de colectivo de curso priorizado a todos los niveles, coordinado y bien planificado en el plan de trabajo del profesor, de seguro contribuiría más a cambiar la opinión que hoy tienen estos profesores.

Una gran parte de los profesores encuestados consideran que lo realizado por los colectivos de cursos actualmente y vinculado con el trabajo interdisciplinario, si representa una mejora en su preparación general para impartir sus asignaturas.

5.1.5 CONCLUSIONES

I. LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS TITULACIONES EN LA UNIVERSIDAD

1. La estructura académica de la UCF está diseñada en función del proceso docente educativo y en su diseño se favorece el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

2. El colectivo de curso se subordina a niveles diferentes, según la facultad donde esté la titulación, pero no existe en la estructura un único nivel al que deba subordinarse el colectivo de curso.

3. Son insuficientes las relaciones de coordinación entre el colectivo de curso y otros niveles de la estructura, para realizar el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas del curso.

4. Los problemas de coordinación se presentan con mayor intensidad entre el colectivo de curso y los departamentos docentes, así como con los colectivos de disciplinas.

5. Existe un cierto nivel en el trabajo en los colectivos de titulación en la elaboración de sus objetivos y estrategias y que en éstas se tienen en cuenta el trabajo que deben desarrollar sus colectivos de curso.

6. El plan de trabajo metodológico de la titulación prioriza más el trabajo interdisciplinario entre sus disciplinas que entre las asignaturas de sus cursos.

II. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO

1. No es sistemático por el colectivo de curso el análisis de los programas de las asignaturas antes de ser aprobados por el director del departamento docente. Además, la inmensa mayoría tienen un cierto nivel de actualización pero no tienen indicaciones para el trabajo interdisciplinario.

2. Mayoritariamente a criterio del profesorado, se ha logrado que los estudiantes y profesores participen en la elaboración del proyecto educativo del curso.

3. Existe una opinión favorable de que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, actualmente, es una vía para desarrollar acciones previstas en el proyecto educativo del curso y que éste aporta aspectos vinculados con la formación cultural general de los estudiantes, que se pueden utilizar en el trabajo coordinado de las asignaturas del curso.

4. Aún es insuficiente la materialización de la relación entre el proyecto educativo del curso y el trabajo interdisciplinario que desarrollan sus asignaturas, en las tres dimensiones del proyecto.

5. Existen problemas con la evaluación del trabajo interdisciplinario que se realiza en los colectivos de cursos y en los departamentos docentes, sobre el trabajo interdisciplinario que realizan los profesores en el curso.

6. El nivel estructural que oficialmente está responsabilizado con la evaluación de los profesores, el departamento docente, controla parcialmente este trabajo. Fundamentalmente fiscaliza aquel que es planificado, pero el que surge en la dinámica del trabajo del colectivo o el que planifica el colectivo generalmente no se evalúa.

7. Los profesores tienen diferentes vías para expresar sus opiniones sobre la organización y calidad del trabajo interdisciplinario.

8. Una parte considerable de los profesores no se sienten estimulados a presentar los resultados de sus experiencias en el trabajo interdisciplinario en los eventos científico – metodológicos que se efectúan en los diferentes niveles estructurales de la universidad, incluyendo los que se realizan en otras instituciones.

III. EL DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO

1. Existen problemas con la evaluación del trabajo interdisciplinario que se realiza en los colectivos de cursos y en los departamentos docentes, sobre el trabajo interdisciplinario que realizan los profesores en el curso.

2. Las asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes del proceso docente educativo. Los mayores problemas se presentan en el componente investigativo que realizan los estudiantes del curso.

3. La asignatura principal integradora del curso no está jugando ese rol en el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.

4. Las asignaturas que participan más activamente en el trabajo interdisciplinario en los colectivos de curso, son las asignaturas del ciclo de especialidad.

5. Los planes directores constituyen una de las vías para realizar el trabajo de coordinación entre las asignaturas de un curso, pero no todos son capaces de agrupar a las asignaturas en función del cumplimiento de sus objetivos. Se destaca, por sus logros, el plan director de computación.

6. El colectivo de curso no utiliza en todo su potencial el trabajo interdisciplinario para evitar la repetición de contenidos que puede producirse entre las asignaturas que se imparten en el curso.

7. Una parte de los colectivos de curso de la universidad no elaboran planes de trabajo metodológico para el curso académico, sino que en general desarrollan algunas actividades metodológicas pero no concebidas en forma de sistema.

8. La reunión metodológica es el tipo de actividad metodológica que con mayor frecuencia se realiza en los colectivos de curso, siendo muy escasas las clases metodológicas y más aún las clases abiertas.

9. Las actividades metodológicas que se realizan en los colectivos de curso responden más a las asignaturas de forma independiente que al trabajo entre ellas, en función de los objetivos del curso.

10. Los profesores disponen de muy poco tiempo para participar en las actividades metodológicas del colectivo. A muy pocos profesores les es asignado en su plan de trabajo individual, un tiempo para prepararse y participar en las actividades metodológicas interdisciplinarias del colectivo de curso.

11. Una parte considerable de los profesores no participan en las actividades metodológicas del colectivo de curso.

12. El trabajo en equipo no está sistematizado como una forma de trabajo entre los profesores que imparten clases en un mismo curso.

13. Aunque el coordinador del colectivo de curso dirige el trabajo interdisciplinario, existen insuficiencias en la realización del mismo.

14. Existen dificultades en las relaciones entre los coordinadores de curso y los de colectivos de disciplinas y directores de departamento para el desarrollo del trabajo interdisciplinario de los profesores en el colectivo de curso. Se manifiesta una mejor disposición entre el colectivo de curso y el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario.

15. No en todos los colectivos de curso están establecidos los procedimientos necesarios para revisar y evaluar los objetivos y estrategias interdisciplinarias. Asimismo los objetivos del trabajo interdisciplinario no siempre son evaluados al finalizar el semestre o al finalizar el curso escolar, con una ligera tendencia a que se haga mayormente al finalizar este último.

16. Cuando los objetivos del trabajo interdisciplinario del curso se evalúan, en este proceso participan los profesores y los estudiantes.

IV. LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS

1. El trabajo interdisciplinario que se desarrolla en los colectivos de curso está incidiendo en los resultados que tiene la institución en el proceso docente educativo y en la formación de sus estudiantes.

2. Se realizan evaluaciones integradoras en las que participan varias asignaturas, fundamentalmente en los cursos superiores. Este sistema hay que generalizarlo a los restantes cursos.

3. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso puede dirigirse más al componente laboral, que siempre es el que prepara mejor al estudiante para su futura profesión.

4. Una parte del profesorado considera que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso no constituye una mejora en su preparación para impartir las asignaturas del curso.

5. El trabajo interdisciplinario aún no alcanza la calidad necesaria para poder mejorar el proceso docente educativo del curso.

5.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS A LOS ESTUDIANTES MEDIANTE CUESTIONARIOS

5.2.1 OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO

I. OBJETIVOS DEL CURSO

Esta dimensión está formada por ocho ítems y al igual que en el cuestionario de los profesores, se recaba información sobre la elaboración de los objetivos del curso donde están matriculados. A continuación presentamos el análisis de los datos obtenidos, basados en el cuadro 1:

Cuadro 1. Opinión del estudiantado sobre los objetivos del curso.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DEL CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. Los estudiantes conocen los objetivos que deben alcanzar en el curso donde están matriculados.	3,33	(0,84)	8	8	33,5	49,8
2. Los estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	2,51	(0,99)	28	15	36,2	21,3
3. Los profesores informan a los estudiantes de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	3,58	(0,50)	-	1	41,2	58,4
4. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.	3,07	(0,64)	-	17	58	25
5. A los estudiantes se le pide que propongan acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso.	2,50	(0,82)	17	20	58	4
6. Los estudiantes proponen acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso.	2,77	(0,75)	7	18	55	10
7. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso.	2,71	(0,60)	3	28	62	5
8. Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso.	2,98	(0,57)	1	15	70	15
Total	3,05	0,39				

A. La mayoría de los estudiantes (83%) conocen los objetivos que deben alcanzar en el curso donde están matriculados, la media de este ítem es X = 3,33, la segunda más alta del apartado. Sin embargo, en el momento de elaborar los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario del curso (ítem 2), un 28% de estudiantes no

participan y un 15% participa poco en dicho proceso, este ítem tiene la media más baja del apartado (X = 2,51).

Los estudiantes participan más en la elaboración del proyecto educativo del curso por lo que conocen más de los objetivos de éste, pero el proceso de interdisciplinariedad es más específico del trabajo metodológico que desarrollan los profesores y la participación de los estudiantes es muy poca. Es importante que un 57% del estudiantado reconozca que de alguna forma participa en la planificación del trabajo interdisciplinario del curso.

Aunque una parte importante de los estudiantes no participan en este proceso, el 99% admite que los profesores le informan los objetivos y las estrategias del trabajo interdisciplinario que se desarrollarán en el curso (ítem 3). Este ítem obtiene una media X = 3,58, la más alta del bloque.

B. A los estudiantes se les pidió información sobre dos aspectos que consideramos importantes para el trabajo interdisciplinario que debe desarrollar el colectivo de curso: la dimensión educativa del proceso de enseñanza - aprendizaje (ítem 4) y el diagnóstico de los estudiantes matriculados en el curso (ítem 7). Las respuestas obtenidas permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- El 83% manifiesta estar muy de acuerdo y bastante de acuerdo en que se tiene en cuenta la dimensión educativa en el trabajo interdisciplinario del colectivo, esto está influenciado por la prioridad que se le brinda a esta dimensión en la planificación y ejecución del componente académico y al rol que desempeña actualmente el proyecto educativo del curso. Hay un 17% que considera la necesidad de una mayor presencia de esta dimensión en las acciones interdisciplinarias de las asignaturas del curso.

  Los componentes académico, laboral e investigativo siempre han contado con un espacio en el trabajo interdisciplinario, pero la formación de valores, la formación cultural, humanística, política, etc., ha estado al margen del trabajo de coordinación que realizan las asignaturas del curso.

- Más dificultades se presentan en el ítem 7, aquí el 31% considera que muy pocas veces el colectivo de curso tiene en cuenta el diagnóstico de los estudiantes para el trabajo interdisciplinario, la media de X = 2,71 es de las más bajas del apartado.

El 67% opina que sí se tiene en cuenta el diagnóstico de los estudiantes, este porcentaje resulta bajo si analizamos que los principales beneficiarios del proceso de interdisciplinariedad de las asignaturas de un curso, son los estudiantes y la formación académica que tienen es básica para proyectar cualquier estrategia del curso.

C. Los ítems 5 y 6 involucran más directamente a los estudiantes en el proceso interdisciplinario que se desarrolla en el colectivo de curso. Las puntuaciones obtenidas son bastantes similares, aunque en el ítem 5 el porcentaje de estudiantes en desacuerdo (17%) es más del doble que la del ítem 6 (7%). En muchos cursos, no se les pide a los estudiantes que propongan acciones a incluir dentro de las estrategias interdisciplinarias y donde sí se les pide, los estudiantes proponen acciones, esto lo demuestra que el 65% está “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo” con el ítem 6.

La problemática es que algunas titulaciones y cursos aún no han interiorizado que el grupo de estudiantes de un curso, es uno de los niveles donde se puede hacer trabajo metodológico, y esto significa incorporar a los estudiantes a mejorar el proceso docente educativo, en que ellos son objeto y sujeto activo, a través de sus propias propuestas. Dentro de este proceso se encuentra el trabajo interdisciplinario del curso.

D. Por último, los estudiantes consideran que los objetivos del trabajo interdisciplinario del curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso (ítem 8). Aunque la media X = 2,98 no es considerada alta, hay un 84% que opina favorablemente y sólo un 1% está en desacuerdo con lo expresado en el ítem.

II. PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Los seis ítems de este apartado presentan una media superior a X = 3,00 y los por cientos de los estudiantes en desacuerdo, en aquellos ítems donde los hubo, son inferiores al 6%. Esto permite inferir que los estudiantes valoran que los colectivos de curso realizan un trabajo satisfactorio con los programas de las asignaturas que se imparten en el curso (Cuadro 2).

El 99% de los encuestados es informado por los profesores de los programas de las asignaturas que recibirán en el curso.

La opinión no es tan absoluta en los ítems 2, 3 y 4, donde un 6% respectivamente expresaron, su desacuerdo, lo que demuestra que un porcentaje pequeño de los estudiantes no recibe información sobre los sistemas de conocimiento, habilidades y valores del curso. De los tres sistemas existentes, del que menos información recibe el

estudiantado es del sistema de valores y esto es debido a que es el que menos se analiza actualmente en los colectivos de curso.

Cuadro 2. Opinión del estudiantado sobre los programas de las asignaturas del curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. El colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso.	3,58	(0,50)	-	1	41	58
2. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa el sistema de conocimientos del curso.	3,12	(0,80)	6	8	53	32
3. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa el sistema de habilidades del curso.	3,08	(0,82)	6	11	50	31
4. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa el sistema de valores del curso.	3,07	(0,80)	6	9	54	28
5. Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que recibe están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.	3,43	(0,55)	1	1	52	45
6. Los programas de las asignaturas que recibe están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.	3,05	(0,68)	1	16	58	25
Total	3,22	0,45				

Es muy positiva la valoración que hacen los estudiantes del ítem 5, inclusive consideramos alto que el 96% reconozca que, los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso. Se manifiesta una correspondencia entre lo que imparten las asignaturas y lo que se debe lograr al finalizar el curso.

La media X = 3,05 del ítem 6 es la más baja del apartado y un 17% del estudiantado opinan que los programas de las asignaturas que reciben están poco actualizados en lo referente a la ciencia y la realidad profesional. Esto unido a que, sólo el 24% plantea que están muy actualizados, nos indica que los colectivos de curso tienen que adoptar algunas alternativas de solución para cambiar esta opinión.

III. RECURSOS HUMANOS

Este apartado lo hemos subdividido en dos partes, una primera parte relacionada con la estabilidad de los profesores en el colectivo (ítems 1 y 2) y una segunda relacionada con la participación de los estudiantes en el colectivo de curso (ítems 3, 4 y 5). Los datos de los cuestionarios (Cuadro 3) nos llevan a las siguientes conclusiones:

A. El 100% de los estudiantes opinan que la estabilidad de los profesores en el colectivo de curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario en el curso, y un 90% consideran que sus profesores son estables. Esta estabilidad se refiere a un curso académico que es donde el estudiante puede comparar la permanencia de los profesores de un semestre a otro.

Los resultados del ítem 2, no pueden confundirse con la estabilidad de un profesor en un colectivo de curso a través de los cursos académicos, ya que los estudiantes transitan de un curso a otro y no tienen conocimiento sobre si el profesor permaneció o no en el colectivo del curso que ya el aprobó. No obstante, la opinión de los estudiantes sobre la estabilidad de los profesores, asegura un cierto nivel de continuidad en el trabajo interdisciplinario de un semestre a otro y en función de los objetivos del curso.

Cuadro 3. Opinión del estudiantado sobre los recursos humanos del colectivo de curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RECURSOS HUMANOS DEL COLECTIVO DE CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. La estabilidad de los profesores en el colectivo de curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario en el curso.	3,29	(0,45)	-	-	71	29
2. Los profesores que imparten clases en el curso son estables.	3,08	(0,53)	-	10	72	18
3. Una representación de los estudiantes del curso participa en las reuniones del colectivo de curso.	3,25	(0,54)	-	5	64	30
4. Existen cauces para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre la calidad del trabajo interdisciplinario en el curso.	3,38	(0,50)	-	1	61	38
5. Los estudiantes están preparados para el trabajo interdisciplinario que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje exigen los profesores del curso.	3,00	(0,73)	3	17	57	23
Total	3,22	0,45				

B. Los ítems 3 y 4 tienen una media respectiva de X = 3,25 y X = 3,38, con desviaciones típicas S_x = 0,54 y S_x = 0,50 lo que permite una concentración de las respuestas en un 94% y 99% de estudiantes opinando que una representación de los estudiantes participa en las reuniones de los colectivos de curso y que existen diferentes vías para que los estudiantes expresen sus criterios sobre la calidad del trabajo interdisciplinario del curso.

C. Existe un porcentaje de estudiantes que no están preparados para enfrentar el trabajo interdisciplinario requerido por las asignaturas que reciben en un curso, el 20% así lo manifiesta, siendo un aspecto que puede influir en los resultados del trabajo que realizan los profesores del curso. Este ítem 5 tiene la media más baja del apartado (X = 3,00) y la mayor desviación típica S_x = 0,73.

5.2.2 OPINIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO

I. INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS.

Esta dimensión está formada por doce ítems a través de los cuales los estudiantes emitieron sus opiniones sobre el proceso de interdisciplinariedad que se desarrolla entre las asignaturas del curso y las principales vías que utiliza el colectivo de curso para ejecutarlo. Analizaremos los datos a partir del cuadro 4.

Cuadro 4. Opinión del alumnado sobre la interdisciplinariedad de las asignaturas del curso. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.	X	(S_x)	D	PA	BA	MA
1. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.	3,08	(0,65)	3	8,6	65	22
2. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.	3,09	(0,66)	3	9	63	23
3. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.	2,98	(0,67)	5	7	67	15
4. La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.	3,11	(0,61)	2	6	65	21
5. Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	3,13	(0,51)	1	3	76	19
6. Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	3,24	(0,52)	1	1	68	23
7. Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	3,18	(0,55)	1	5	64	23
8. La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.	3,10	(0,65)	-	16	57	27
9. El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	3,08	(0,76)	5	8	57	27
10. El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	2,99	(0,62)	3	9	67	14
11. El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso.	2,64	(0,74)	7	30	54	8
12. Existen solapamientos o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.	2,23	(0,98)	30	25	36	9
Total	2,98	0,38				

A. Primeramente abordaremos los tres primeros ítems: varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes (ítem 1), varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes (ítem 2) varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes (ítem 3).

Las asignaturas del curso se relacionan más para la planificación, ejecución y evaluación de los componentes académico y laboral que para el componente investigativo. Aunque no es significativa la diferencia en el valor de la media (X = 3,08, X = 3,09 y X = 2,98), si existe una cierta diferencia en el por ciento de estudiantes en desacuerdo, donde el 5% lo está en el ítem 3 y sólo el 3% con el 1 y 2. Estos ítems tienen una puntuación muy similar, influyendo en esto la exigencia de los nuevos planes de estudios en sus tres componentes y la relación entre los componentes laboral e investigativo a través de la disciplina principal integradora de la titulación y cada una de las asignaturas integradoras en cada curso.

B. La mayoría del estudiantado considera en el ítem 4, que la asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del curso (86%). Sólo el 6% manifiesta “poco de acuerdo” y el 2% “en desacuerdo.

C. Los ítems 5, 6 y 7 abordan el trabajo interdisciplinario de las asignaturas de los diferentes ciclos de la carrera. La opinión en general es favorable y tiene un comportamiento similar en sus puntuaciones, los valores de la media están en el intervalo $3,13 \leq X \leq 3,24$ y los de la desviación típica en el intervalo $0,51 \leq S_x \leq 0,55$.

D. Los resultados del ítem 8 corroboran lo planteado por los estudiantes en el ítem 4 del apartado “objetivos del curso” (Cuadro 1). Las puntuaciones de estos ítems son muy similares: Ítem 8: $X = 3,10$, $S_x = 0,65$, 16% “poco de acuerdo” y el resto “muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Ítem 4: $X = 3,07$, $S_x = 0,64$, 17,2% “poco de acuerdo” y el resto “muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo”.

Es que, si los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso no tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje, las relaciones de coordinación que establezcan las asignaturas del curso tampoco las tendrán presente en su trabajo. Evidentemente, los aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc., son tenidos en cuenta muy poco en la coordinación que realizan las asignaturas en algunos colectivos de curso. En esto incide el poco vínculo de los profesores con el proyecto educativo del curso, la no planificación de esta dimensión en los programas de las asignaturas, la débil exigencia de los niveles de la estructura académica y de las organizaciones políticas de la universidad.

E. Una de las vías a través de la cual los colectivos de curso realizan el trabajo interdisciplinario son los planes directores. Los ítems del 9 al 11 solicitan información sobre el rol que desempeñan estos planes en la coordinación de las asignaturas del curso. Las respuestas de los estudiantes, en general, confirman que los planes directores desempeñan este rol, pero con diferentes matices:

- Los planes directores de computación e idioma inglés son los que mejor están desempeñando su rol en el trabajo interdisciplinario del curso y su trabajo está consolidado en todas las titulaciones, aunque un 5% y un 3% de los estudiantes muestren su desacuerdo con esta afirmación.

  En general son muy similares los porcentajes "poco de acuerdo" y la puntuación que nos lleva a considerar una mayor consolidación del trabajo en el plan director de computación, es el porcentaje de los estudiantes "muy de acuerdo" (27%). Estas opiniones varían de una titulación a otra y en esto influye el nivel de utilización que exigen las titulaciones de la computación y el idioma según lo planificado en el plan de estudio.

- En otros planes directores como el de lengua materna, formación económica, formación en dirección, etc., los resultados no son igualmente satisfactorios como en los de computación e idioma. Aquí hay un 7% de estudiantes en desacuerdo y un 30% poco de acuerdo. La media de este ítem es X = 2,64, la segunda más bajas del apartado.

F. La forma en que está redactado el ítem 13, nos permite afirmar que si el 30% está en desacuerdo y el 25% poco de acuerdo, entonces más de la mitad del estudiantado opina que en el curso no existen solapamientos ni repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.

No obstante, es de tener en cuenta que un 9% opina que si se repiten contenidos, por lo que el trabajo interdisciplinario no ha podido resolver esta problemática en algunos colectivos de curso.

II. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARIAS.

Este apartado está compuesto por cuatro ítems (cuadro 5). Los principales resultados los analizamos a continuación.

Más del 90% de los estudiantes manifiestan que las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso y

que una de las formas que se utiliza son las evaluaciones integradoras. A su vez, esto es facilitado por los contenidos de las asignaturas y los métodos que utilizan los profesores en su impartición.

Cuadro 5. Opinión del alumnado sobre la evaluación de las estrategias interdisciplinarias de las asignaturas del curso.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.	X (S_x)	D	PA	BA	MA
1. Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.	3,53 (0,55)	1	1	42	55
2. Una de las formas de evaluar los objetivos que reflejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.	3,31 (0,71)	4	3	51	40
3. Los contenidos de las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras.	3,27 (0,62)	1	5	58	34
4. Los métodos que se utilizan para impartir las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras.	3,21 (0,59)	1	5	63	28
Total	3,33 0,42				

El 4% de estudiantes en desacuerdo y el 3% poco de acuerdo en el ítem 2, infiere que aún no se están utilizando las evaluaciones integradoras en algunos colectivos de curso como una de las vías para evaluar los objetivos del curso.

Los resultados de los ítems 3 y 4 en las categorías analizadas anteriormente (1%, 5% en ambos ítems) reflejan que los contenidos y los métodos que son utilizados para impartir determinadas asignaturas, no facilitan la realización de evaluaciones integradoras.

5.2.3 OPINIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS

Esta dimensión está compuesta por tres apartados y un total de diez ítems que están relacionados con los resultados del trabajo interdisciplinario a nivel de la institución, en los estudiantes y en los profesores.

I. RESULTADOS A NIVEL INSTITUCIONAL.

En los dos ítems que conforman este apartado se obtienen valores de la media muy similares (X = 3,25 y X = 3,21) con una mayor concentración de las opiniones favorables a que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso ha mejorado la calidad del proceso docente educativo del curso y que mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución (S_x = 0,55 y S_x = 0,54) (Cuadro 6).

Cuadro 6. Opinión del alumnado sobre los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso a nivel institucional.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RESULTADOS A NIVEL INSTITUCIONAL	X (S_x)	D	PA	BA	MA
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución.	3,25 (0,55)	-	6	63	31
2. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.	3,21 (0,54)	-	6	67	27
Total	3,23 0,52				

Coincidencia también existe en los que se manifiestan "poco de acuerdo" (6%), aunque resulta mínimo estos por cientos, manifiestan cierto grado de incongruencia entre los objetivos del trabajo interdisciplinario de los cursos y los objetivos de la institución.

II. RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES.

En este apartado el análisis por ítems presenta los siguientes resultados (Cuadro 7).

Cuadro 7. Opinión del estudiantado sobre los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en los estudiantes.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES.	X (S_x)	D	PA	BA	MA
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.	3,29 (0,52)	-	3	65	32
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.	3,06 (0,60)	-	15	64	21
3. El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en el curso.	3,12 (0,75)	4	12	52	31
4. El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.	3,34 (0,55)	-	4	59	38
5. Aplica en su componente laboral - investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores.	3,11 (0,65)	-	16	57	27
Total	3,18 0,37				

La inmensa mayoría de los estudiantes (97%) considera que el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso mejora su formación académica, laboral e investigativa. Sólo un 3% está poco de acuerdo.

Un 15% del estudiantado considera que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso no facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso. Es importante tener en cuenta que el colectivo de curso puede hacer trabajo interdisciplinario, pero éste no esta orientado al cumplimiento de los objetivos del curso sino al cumplimiento de los objetivos de las asignaturas en particular.

No está generalizado en todos los colectivos de curso la realización de evaluaciones en las que se integren varias de las asignaturas que reciben los estudiantes en un curso, el 15,4% de los estudiantes así opinan y dentro de ese por ciento, el 3,6% es del criterio que en el curso al cual pertenecen no se realizan este tipo de evaluaciones.

Un alto porcentaje (96%) y con una de las medias más altas del bloque (X = 3,34), los estudiantes opinan que el trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión. Aún aquellos estudiantes que se cuestionan el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, aprecian que resulta importante en su formación. Aunque los profesores no se lo propongan, al final los estudiantes tienen que integrar los conocimientos y las habilidades del curso, ya sea en una evaluación o en el componente laboral o en el componente investigativo, y desde está óptica emite su juicio sobre el trabajo interdisciplinario.

En el ítem 7, un 16% del estudiantado manifiesta que aplica poco en su componente laboral – investigativo, lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores. Esta respuesta tiene relación con otros ítems de este cuestionario donde hemos analizado que son los componentes en los que menos asignaturas participan en su planificación y ejecución, y tienen asignados menos cantidad de horas en el plan de estudio. También puede estar influyendo que la asignatura principal integradora no esté siendo la asignatura a partir de la cual se organice la interdisciplinaridad en el curso.

El 96% aprecia integración entre las asignaturas que recibe en el curso. Éste es el ítem que presenta la media más alta del bloque (X = 3,42). Ésta es una conclusión muy importante desde el punto de vista de los estudiantes, para poder tener un juicio de valor sobre el trabajo interdisciplinario que actualmente realizan los profesores de la Universidad de Cienfuegos.

III. RESULTADOS EN LOS PROFESORES.

Se le ha pedido a los estudiantes su opinión sobre como repercute el trabajo interdisciplinario en la preparación de sus profesores y las respuestas nos llevan al siguiente análisis (Cuadro 8).

Cuadro 8. Opinión del alumnado sobre los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en los profesores.
Puntuaciones medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes.

OPINIÓN SOBRE LOS RESULTADOS EN LOS PROFESORES.	X (S_x)	D	PA	BA	MA
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso.	3,17 (0,62)	-	12	57	29
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso.	3,19 (0,64)	-	12	55	30
Total	3,12 0,61				

Los estudiantes consideran que el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas y una mejora en la calidad de las clases que reciben en el curso. No obstante, en algunas asignaturas y profesores no se aprecia esta mejora, un 12% y un 12% lo considera de esta forma.

Existen asignaturas que pudiéndose relacionar con otras materias del curso no lo hacen y cuando el estudiante en su labor necesita de esa relación, encuentra “un vacío” en su formación, y no es que ignoremos el rol del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que la coordinación entre las asignaturas debe propiciar la base sobre la que se estructure este proceso.

5.2.4 CONCLUSIONES

I. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO.

1. La estabilidad de los profesores constituye una garantía para mejorar el trabajo interdisciplinario en el curso.

2. En la universidad existen las vías para que los estudiantes expresen sus criterios sobre la calidad del trabajo interdisciplinario del curso.

3. Las vías que más se utilizan son: la reunión del grupo de estudiantes, las reuniones del colectivo de curso y la aplicación de encuestas.

4. Una representación de los estudiantes participa en las reuniones del colectivo de curso.

II. EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN EL CURSO.

1. Las asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes académico, laboral e investigativo del curso, pero con mayor intensidad en los dos primeros.

2. La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, desempeñando ese rol de forma más consecuente en los cursos superiores.

3. Se reconoce que todas las asignaturas participan de una forma u otra en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, pero se reconoce que las del ciclo de especialidad coordinan mejor sus acciones que las del ciclo básico.

4. Resulta insuficiente el nivel de coordinación entre las asignaturas del ciclo básico y las del ciclo de especialidad, en aquellos colectivos donde coinciden para el trabajo interdisciplinario.

5. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso exige incluir con más frecuencia aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc. en el trabajo de sus asignaturas.

6. Los planes directores constituyen actualmente una vía a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario, los planes directores de computación e idioma están realizando un mejor trabajo que los restantes planes.

7. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso no ha podido resolver la repetición de contenidos entre asignaturas que se imparten en un curso.

III. LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS.

1. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo y la calidad de los profesionales que se forman en la UCF.

2. Los componentes académico, laboral e investigativo se ven mejorados por el trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas del curso.

3. Falta integración entre los contenidos y habilidades de las asignaturas del curso en función del cumplimiento de los objetivos del curso.

4. Las asignaturas del curso se integran en función de mejorar el proceso docente educativo en el curso.

SEGUNDA ETAPA

ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Una vez que fueron valorados los datos descriptivos de todas las variables procedimos a comprobar la asociación entre variables. Al realizar estos análisis cruzados para estimar posibles relaciones entre los fenómenos que contempla nuestra investigación, hay que tener en cuenta la naturaleza de las variables, como se trata de variables nominales, el estudio de las relaciones se realiza a través de tablas de contingencia.

En algunos casos hemos utilizados las tablas de contingencia para estudiar pares de variables de tipo nominal u ordinal, estas tablas muestran la distribución de valores de dos variables categóricas, situando los valores de una variable en columnas y otra en filas, en forma de tabla donde se vuelcan las frecuencias de cada categoría analizada.

El análisis estadístico bivariante estudia la relación existente entre los datos obtenidos en la medición de dos variables diferentes. Una de las interpretaciones de los resultados del análisis estadístico bivariante es el test estadístico de chi cuadrado que indica la dependencia o no entre variables.

En esta investigación decidimos trabajar con un nivel de confianza del 95%. Es decir, rechazamos la hipótesis nula de no asociación cuando el nivel del contraste es inferior o igual al 5%.

5.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS SEGÚN LAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN EN EL CUESTIONARIO APLICADO A PROFESORES

En general existen 12 diferencias significativas entre las variables de clasificación y las variables de información del cuestionario, distribuidas de la siguiente forma:

Planificación estratégica de la Titulación en la Universidad: 1
Programa de Formación del Curso: 5
Desarrollo de la Interdisciplinariedad en el Curso: 6

Analizaremos aquellas que tienen una mayor diferencia significativa en sus puntuaciones estadísticas, después de aplicar chi – cuadrado.

5.3.1 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN LA RESPONSABILIDAD ACADÉMICA DE LOS PROFESORES

A. Con respecto a la elaboración de los programas académicos en cada curso escolar, de las asignaturas que se imparten en un curso, los profesores sin responsabilidad académica aceptan en un alto porcentaje (78%) que los programas no se elaboran cada curso, por lo que inferimos que se aplica el mismo de un curso a otro. La diferencia es significativa con los profesores que tienen responsabilidad académica, que opinaron al 36% (Cuadro 1).

Cuadro 1. Opinión de los profesores sobre la elaboración de los programas de las asignaturas. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores con Responsabilidad		Profesores sin Responsabilidad	
		Frec.	%	Frec.	%
Los programas de las asignaturas se elaboran cada curso académico en que se van a impartir.	**Desacuerdo**	13	36	18	78
	Algo de Acuerdo	15	42	3	13
	Muy de acuerdo	8	22	2	9
	Total	36	100	23	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	10,029[a]	2	.007
N° de casos válidos	59		

1 casillas (16,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,90.

En realidad quien aprueba los programas de las asignaturas que se imparten en un curso, son los directores de departamentos docentes y pudiera estar influyendo una opinión subjetiva del resto de los profesores que no ocupan específicamente esta responsabilidad académica. Además, se puede estar haciendo una revisión formal de los programas o no revisión, antes de comenzar el curso escolar.

Si los programas se analizaran en el colectivo de curso, esto pudiera contribuir a que los profesores elaboraran el programa cada curso escolar y a su vez lo ajustaran a las características del curso.

B. Un ítem relacionado con el anterior, es el que plantea que los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.

En este caso la opinión fue inversa al ítem anterior y llama la atención que ningún profesor sin responsabilidad académica considera que el programa de su asignatura no está actualizado, un alto porcentaje (70%) opina estar algo de acuerdo (Cuadro 2). Hay un 25% de profesores que ocupan responsabilidades que consideran que los programas de las asignaturas no están actualizados y nos parece más razonable este porcentaje.

Cuadro 2. Opinión de los profesores sobre la actualización de los programas de las asignaturas que se imparten en el curso.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores con Responsabilidad		Profesores sin Responsabilidad	
		Frec.	%	Frec.	%
Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.	**Desacuerdo**	9	25	-	-
	Algo de Acuerdo	18	50	16	70
	Muy de acuerdo	9	25	7	30
	Total	36	100	23	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	6,835[a]	2	.030
N° de casos válidos	59		

1 casillas (16,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,51.

Como decíamos anteriormente los porcentajes más altos se ubican en la categoría “algo de acuerdo”, lo que demuestra que muchos programas no están totalmente actualizados. Para los profesores sin responsabilidad académica, todo

parece indicar que, los programas de las asignaturas pueden estar actualizados sin tener que elaborarlos cada curso en que se van a impartir.

C. Resulta importante la valoración que se hace, sobre el trabajo en equipo de los profesores en función de cumplimentar los objetivos del trabajo interdisciplinario, por parte de los profesores con responsabilidad académica y los que no la tienen.

El 91% de los profesores sin responsabilidad académica opinan que se trabaja muy poco en equipo, mientras que el 64% de los que tienen responsabilidad opinan de esta forma, como es de suponer hay una diferencia de porcentaje en la categoría "desacuerdo" del 20% (Cuadro 3).

En esta diferencia puede estar influyendo que los profesores no disponen de tiempo en su plan de trabajo para asistir a las actividades del colectivo de curso y trabaja en varios colectivos de curso durante el curso escolar.

Cuadro 3. Opinión de los profesores sobre el trabajo en equipo.
Tabla de contingencia y prueba de chi – cuadrado.

		Profesores con Responsabilidad		Profesores sin Responsabilidad	
		Frec.	%	Frec.	%
Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.	**Desacuerdo**	10	28	11	48
	Algo de Acuerdo	13	36	10	43
	Muy de acuerdo	13	36	2	9
	Total	36	100	23	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	5,929[a]	2	.050
N° de casos válidos	59		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,85.			

Los profesores con responsabilidad están reconociendo con sus opiniones, un cierto nivel de participación de los profesores en el trabajo del colectivo, aunque no se logre una total participación y los profesores no se sientan satisfechos con el tiempo de que disponen para poder trabajar en equipo.

5.3.2 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN LA ESTABILIDAD DE LOS PROFESORES EN LOS COLECTIVOS DE CURSO

En la otra variable donde se encontró diferencias significativas fue en "cambio de colectivo de curso en el curso escolar 1999 – 2000" y específicamente en dos ítems muy importantes para el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso: "cada objetivo

del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar cada semestre" y "cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar el curso escolar".

Los profesores que no cambiaron de colectivo tienen una opinión más favorable que los que cambiaron de colectivo, esto se manifiesta en los porcentajes en las categorías "algo de acuerdo" y "muy de acuerdo". En ambos ítems se obtienen porcentajes iguales en la categoría "desacuerdo" con una diferencia de un 29% (Cuadros 4 y 5). Es que el profesor que se mantiene estable en el colectivo, participa en el proceso de evaluación en ambos momentos, mientras si cambia de colectivo de un semestre a otro, no puede tener criterio si el colectivo realiza o no la evaluación semestral y mucho menos de la evaluación al finalizar el curso escolar. Todo esto es partiendo de la idea de que el colectivo realice la evaluación.

Otro elemento a tener en cuenta es que, hay profesores cuya asignatura se imparte en el primer semestre y no en el segundo semestre, por tal motivo no perdura su vínculo con el colectivo y no participa en el proceso de evaluación al finalizar el curso escolar.

La comparación de los porcentajes obtenidos en los ítems permite apreciar una tendencia mayor a realizar la evaluación al finalizar el curso escolar, que a evaluar el trabajo interdisciplinario al finalizar el primer semestre del curso escolar.

Cuadro 4. Opinión de los profesores sobre la evaluación de las estrategias interdisciplinarias. Tabla de contingencia y prueba de chi – cuadrado.

		No cambio de colectivo de curso		Cambio de colectivo de curso	
Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar cada semestre.	**Desacuerdo**	1	4	11	33
	Algo de Acuerdo	17	65	18	55
	Muy de acuerdo	8	31	4	12
	Total	26	100	33	100

	Valor	**gl**	**Sig. Asint. Bilateral**
Chi – cuadrado de Pearson	8,991[a]	2	.010
N° de casos válidos	59		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,29.			

Cuadro 5. Opinión de los profesores sobre la evaluación de las estrategias interdisciplinarias. Tabla de contingencia y prueba de chi – cuadrado.

		No cambio de colectivo de curso		Cambio de colectivo de curso	
		Frec.	%	Frec.	%
Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar el curso escolar.	**Desacuerdo**	1	4	11	33
	Algo de Acuerdo	15	58	15	46
	Muy de acuerdo	10	38	7	21
	Total	26	100	33	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	8,147[a]	2	.010
N° de casos válidos	59		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,29.			

5.3.3 CONCLUSIONES

1. Generalmente los programas de las asignaturas no se elaboran en cada curso escolar en que se imparten.

2. Los profesores consideran que los programas de las asignaturas que imparten están actualizados aunque quizás no todo lo que debieran. Sin embargo, una parte de los directivos académicos consideran que los programas de las asignaturas que se le imparten a los estudiantes no están actualizados.

3. El trabajo en equipo de los profesores en el colectivo de curso es insuficiente, esta es la apreciación del profesorado, mientras que los directivos académicos no son tan categóricos en esta afirmación.

4. El poco tiempo disponible por los profesores, el trabajar en varios colectivos de curso y no considerar en su plan de trabajo individual las actividades en el colectivo de curso, pueden estar afectando el trabajo en equipo que debe desarrollar el profesorado en el colectivo de curso.

5. La estabilidad de los profesores en los colectivos de curso favorece su participación en el proceso de evaluación de los objetivos del curso, tanto al finalizar el semestre como al finalizar el curso escolar.

6. Los profesores que sólo trabajan un semestre en el colectivo de curso se desvinculan totalmente del trabajo del colectivo de curso y generalmente no participan en el proceso de evaluación de sus objetivos.

5.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS SEGÚN LAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN EN EL CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES

5.4.1 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL SEXO

Con respecto a la variable "sexo" existen ocho diferencias significativas distribuidas de la siguiente forma:

Programa de Formación del Curso: 4
Desarrollo de la Interdisciplinariedad en el Curso: 4

A continuación analizaremos aquellos donde existe una mayor diferencia significativa en sus puntuaciones estadísticas y que aportan datos relevantes a la investigación.

A. Las mujeres están más en desacuerdo que los hombres en que los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso, la diferencia en el porcentaje es del 14%, y también están menos a favor en la categoría "muy de acuerdo" (Cuadro 1). Esto está dado porque en las titulaciones donde más estudiantes hay en desacuerdo con este ítem son Estudios Socioculturales, Economía y Contabilidad, en las que la matrícula predominante es de mujeres. Además la titulación de Estudios Socioculturales sólo tiene los tres primeros cursos, en los que el sistema de evaluación tiende a integrar menos a las asignaturas que en los cursos superiores.

Cuadro 1. Opinión de los estudiantes sobre los objetivos del curso.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Hombres		Mujeres	
		Frec.	%	Frec.	%
Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso.	**Desacuerdo**	8	8	26	22
	Algo de Acuerdo	75	71	81	70
	Muy de acuerdo	22	21	9	8
	Total	105	100	116	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	14,701[a]	2	.001
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.o%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,73.			

B. Las mujeres participan más que los hombres en las reuniones del colectivo de curso, hay diferencias en los porcentajes de las categorías "desacuerdo" y "muy de acuerdo", fundamentalmente es esta última que es del 14% (Cuadro 2). La cantidad de mujeres que representan a los estudiantes a nivel de grupo es mayor que la de hombres y también ocupan más responsabilidades en las organizaciones políticas y estudiantiles de la universidad

Cuadro 2. Opinión sobre la participación en las reuniones del colectivo de curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Hombres		Mujeres	
		Frec.	%	Frec.	%
Una representación de los estudiantes del curso participa en las reuniones del colectivo de curso.	**Desacuerdo**	10	9	2	2
	Algo de Acuerdo	71	68	71	61
	Muy de acuerdo	24	23	43	37
	Total	105	100	116	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	10,199[a]	2	.006
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,70.			

C. En general las mujeres y los hombres opinan favorablemente sobre el rol de la asignatura principal integradora del curso en el trabajo interdisciplinario. Nuevamente las mujeres están más en desacuerdo que los hombres (Cuadro 3), esto es debido a que se agrupan en las titulaciones de la Facultad de Humanidades e Informática, la primera es una titulación nueva en la educación superior cubana y aún no tiene bien definida la disciplina principal integradora y la segunda sólo tiene primer y segundo curso, al ser de reciente implantación. En la Facultad de Mecánica, donde el 95% de la matrícula es hombre, ningún estudiante encuestado opinó en desacuerdo.

Cuadro 3. Opinión de los estudiantes sobre el rol de la asignatura integradora en el curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Hombres		Mujeres	
		Frec.	%	Frec.	%
La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	**Desacuerdo**	4	4	14	13
	Algo de Acuerdo	66	67	78	71
	Muy de acuerdo	29	29	18	16
	Total	99	100	110	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	8,575[a]	2	.010
N° de casos válidos	209		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,53.			

D. La inclusión de aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc., en el trabajo interdisciplinario de los colectivos de curso es valorado de forma positiva por más del 80% de los estudiantes, tanto mujeres como hombres. La categoría "algo de acuerdo" es donde las mujeres tienen un menor porcentaje y donde se presenta la diferencia más significativa (Cuadro 4), luego el trabajo de los colectivos no está al nivel que exige la labor educativa con los estudiantes. El menor porcentaje en esta categoría está en la titulación de Estudios Socioculturales (con un alto porcentaje de mujeres) y donde los estudiantes tienen una alta preparación para evaluar estos aspectos.

Cuadro 4. Opinión de los estudiantes sobre la dimensión educativa en el trabajo interdisciplinario en el curso.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Hombres		Mujeres	
		Frec.	%	Frec.	%
La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.	**Desacuerdo**	14	14	22	19
	Algo de Acuerdo	69	66	56	48
	Muy de acuerdo	21	20	38	33
	Total	104	100	116	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	7,396[a]	2	.020
N° de casos válidos	220		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,02.			

E. Con respecto a los planes directores de computación e idioma inglés, aunque no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, los Cuadros 5 y 6 demuestran una ligera inclinación más favorable en los hombres a considerar a estos planes como una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario.

Esto puede estar influenciado, en el caso del plan director de computación, por ser las titulaciones de ingeniería (mayoritariamente hombres) las que tienen según sus planes de estudio un mayor componente de computación, además de ser donde más se exige por los profesores y más se aplica por los estudiantes. En el plan director de idioma también ocurre algo similar, pero las diferencias son menores, aquí influye también que en las titulaciones de Economía, Contabilidad y Estudios Socioculturales, se utiliza menos bibliografía en idioma inglés que en las titulaciones de ingenierías.

Cuadro 5. Opinión de los estudiantes sobre el plan director de computación.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Hombres		Mujeres	
		Frec.	%	Frec.	%
El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	**Desacuerdo**	7	7	23	20
	Algo de Acuerdo	58	57	68	59
	Muy de acuerdo	36	36	24	21
	Total	101	100	115	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	10,865[a]	2	.004
N° de casos válidos	216		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,03.			

Cuadro 6. Opinión de los estudiantes sobre el plan director de idioma inglés.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Hombres		Mujeres	
		Frec.	%	Frec.	%
El plan director de idioma inglés constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	**Desacuerdo**	8	8	19	17
	Algo de Acuerdo	65	67	84	77
	Muy de acuerdo	24	25	7	6
	Total	97	100	110	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	15,471[a]	2	.000
N° de casos válidos	220		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,65.			

5.4.2 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN LA TITULACIÓN

Con respecto a la variable "titulación" existen seis diferencias significativas distribuidas de la siguiente forma:

Programa de Formación del Curso: 4
Calidad de los Resultados: 2

A continuación analizaremos aquellos donde existe una mayor diferencia significativa en sus puntuaciones estadísticas y que aportan datos relevantes a la investigación.

A. Los estudiantes que menos participan en la elaboración de los objetivos y estrategias interdisciplinarias del curso son los de las titulaciones de Estudios Socioculturales, Contabilidad, Economía e Informática, manifestándose los porcentajes

más bajos en todas las titulaciones, en la categoría "muy de acuerdo" (Cuadro 7). Esta valoración puede estar dada por el funcionamiento de los colectivos de curso en titulaciones de reciente creación en la universidad, la participación de sólo una representación de los estudiantes y la poca exigencia de los que tienen cierta responsabilidad académica para que el proceso de elaboración de los objetivos se realice de la forma indicada.

Cuadro 7. Opinión de los estudiantes sobre la participación en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios.
Tabla de contingencia y prueba de chi – cuadrado.

		MEC		CE		INF		HUM	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Los estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario en el curso.	**Desacuerdo**	12	27	55	48	11	33	16	55
	Algo de Acuerdo	27	60	31	27	13	39	9	31
	Muy de acuerdo	6	13	28	25	9	28	4	14
	Total	45	100	114	100	33	100	29	100

	Valor	gl	Sig. □aint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	18,422[a]	6	.005
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,17.			

B. Con respecto a la información que hace el colectivo de curso del sistema de habilidades del curso a los estudiantes, la mayoría de las titulaciones denotan bajos porcentajes de estudiantes en "desacuerdo", destacándose en esta categoría, las de Informática y las Económicas, y en sentido favorable Mecánica y Socioculturales (Cuadro 8). Las titulaciones económicas han confrontado dificultades con la determinación de la disciplina principal integradora (fundamentalmente Contabilidad) y en Informática los problemas con el equipamiento tecnológico puede estar influyendo en la determinación del sistema de habilidades en los primeros cursos por parte del colectivo de curso, quien tiene que buscar alternativas con mucho dinamismo y cambios en la planificación inicial.

Cuadro 8. Opinión de los estudiantes sobre la información que reciben del sistema de habilidades del curso.
Tabla de contingencia y prueba de chi – cuadrado.

		MEC		CE		INF		HUM	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa a los estudiantes el sistema de habilidades del curso.	**Desacuerdo**	6	13	25	22	7	23	-	-
	Algo de Acuerdo	18	40	60	53	19	61	14	48
	Muy de acuerdo	21	47	28	25	5	16	15	52
	Total	45	100	113	100	31	100	29	100

	Valor	gl	Sig. □aint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	20,185[a]	6	.003
N° de casos válidos	218		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,06.			

C. En todas las titulaciones se considera que la estabilidad de los profesores en el curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario, ningún estudiante opinó en desacuerdo con este planteamiento. Los mayores porcentajes se ubican en la categoría "algo de acuerdo" (Cuadro 9). En la titulación de Mecánica es donde se aprecia mejor esta dependencia y puede estar dado por el sistema de evaluación, que incluye los proyectos integradores del curso, que a su vez exigen la coordinación de varios profesores en su ejecución.

Cuadro 9. Opinión de los estudiantes sobre la estabilidad de los profesores en el curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		MEC		CE		INF		HUM	
		F	%	F	%	F	%	F	%
La estabilidad de los profesores en el colectivo de curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario en el curso.	**Algo de Acuerdo**	24	53	89	79	21	64	23	79
	Muy de acuerdo	21	47	24	21	12	36	6	21
	Total	45	100	113	100	33	100	29	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	12,045[a]	3	.007
N° de casos válidos	220		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,30.			

5.4.3 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL CURSO

En la enseñanza superior cubana, las titulaciones constan de cinco cursos, excepto la titulación de medicina que tiene seis cursos. En la Universidad de Cienfuegos todas las titulaciones que se imparten tienen cinco cursos, cada uno de ellos con sus características específicas en cuanto a: alumnado, profesorado, programas de formación, recursos materiales en función del proceso docente educativo, etc.

En cada curso el trabajo de los colectivos de curso tiene sus particularidades y dentro de él, el trabajo interdisciplinario de las asignaturas que se imparten en el curso, por tal motivo hemos considerado que el análisis de las respuestas en función de la variable de clasificación "curso", que emitieron los estudiantes, pueden aportar conclusiones importantes a la propuesta de mejora del programa interdisciplinario de los profesores de los diferentes cursos en las titulaciones que se estudian en la universidad.

Realizaremos un análisis descriptivo teniendo en cuenta los cinco cursos con que cuentan cada unas de las titulaciones que se estudian en la Universidad de Cienfuegos y que es característica de todas las titulaciones del sistema de educación superior en Cuba, profundizando en aquellos casos donde exista una diferencia

significativa en las puntuaciones estadísticas. Para este último análisis hemos re codificado la variable "curso", agrupando a los estudiantes de primer y segundo curso en la variable "primeros cursos" y los de tercer, cuarto y quinto curso en la variable "cursos superiores". Esto es posible hacerlo, ya que son cursos con ciertas características similares a los efectos del análisis del cuestionario facilitando la interpretación de los resultados

5.4.3.1 PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO

I. OBJETIVOS DEL CURSO.

El análisis de los ítems de este apartado lo basaremos en los datos recogidos a los estudiantes y que expresamos en el cuadro 10 a través de los porcentajes de las frecuencias alcanzadas en cada una de las categorías establecidas para responder el cuestionario.

A. Un porcentaje considerable de estudiantes no participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario del curso, fundamentalmente los del primer curso (37%). De segundo a cuarto curso, aunque en menor cuantía, los porcentajes son muy similares (23%, 29% y 23%). En quinto curso se obtienen los mejores resultados ya que la principal vía para el trabajo interdisciplinario, es el trabajo de diploma que realizan los estudiantes, estableciendo una estrecha coordinación entre los profesores y los estudiantes, para su planificación y ejecución.

B. Los estudiantes de todos los cursos opinan favorablemente sobre el nivel de información que reciben sobre los objetivos y estrategias interdisciplinarias del colectivo de curso. En todos los cursos, excepto tercero (57%), más del 95% así lo considera.

C. Los colectivos de curso que mejor tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje para su trabajo interdisciplinario son los de primero, tercero y cuarto curso. Los colectivos de profesores del primer curso, en la totalidad de las titulaciones, se caracterizan por priorizar la dimensión educativa dentro del proceso docente con los estudiantes que ingresan en la universidad.

D. En todos los cursos hay estudiantes que manifiestan que los profesores no les piden que propongan acciones para incluir en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, esta situación se comporta muy similar en primero, segundo y cuarto curso con 16%, 18% y 18% de estudiantes en desacuerdo con el ítem 5. En segundo curso se obtiene el mayor porcentaje en desacuerdo y el más bajo en el quinto.

Cuadro 10. Opinión de los estudiantes sobre los objetivos del curso.
Distribución de porcentajes por categorías.

	1er Curso				2do Curso				3er Curso				4to Curso				5to Curso			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**BA**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	7	7	24	62	2	17	34	47	8	8	48	36	4	-	44	52	5	-	43	52
2	37	3	39	21	23	27	27	23	29	13	40	18	23	27	37	13	14	10	43	33
3	-	-	38	62	-	2	46	52	-	33	40	17	-	-	33	67	-	-	14	86
4	-	15	50	35	-	21	57	22	-	13	76	11	-	13	63	24	-	29	52	19
5	16	20	62	2	18	27	53	2	24	18	55	3	18	10	68	4	5	19	62	14
6	11	15	67	7	6	33	57	4	10	22	50	18	4	11	65	20	-	10	65	25
7	4	23	67	6	5	31	56	8	-	26	71	3	-	43	57	-	-	19	71	10
8	-	15	75	10	4	25	55	16	-	8	79	13	-	13	83	4	-	-	62	38

D: Desacuerdo. PA: Poco de Acuerdo. BA: Bastante de Acuerdo. MA: Muy de Acuerdo

	TOTAL			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	5	8	35	52
2	28	14	36	22
3	-	1	41	58
4	-	18	58	24
5	17	20	59	4
6	8	20	61	11
7	3	28	64	5
8	1	15	70	14

1. Los estudiantes conocen los objetivos que deben alcanzar en el curso donde están matriculados.
2. Los estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.
3. Los profesores informan a los estudiantes de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.
4. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.
5. A los estudiantes se le pide que propongan acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso.
6. Los estudiantes proponen acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso.
7. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso.
8. Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso.

E. El diagnóstico de los estudiantes, en primer y segundo curso, debe ser tenido más en consideración por los colectivos de curso en el momento de elaborar las estrategias del trabajo interdisciplinario. Un 27% y 36% respectivamente, está de acuerdo con este planteamiento y dentro de ellos, un 4% y 5% opinan que no se tiene en cuenta el diagnóstico de los estudiantes en estos cursos.

En el primer curso influye que los estudiantes recién ingresan a la universidad, pero el colectivo de curso puede estudiar sus expedientes, analizar los resultados de los exámenes de ingreso, los datos de matrícula y hacer un diagnóstico general en las primeras semanas del curso.

F. Los estudiantes que menos conocen los objetivos del curso donde están matriculados son los de primero y tercero, los de segundo curso tienen mayor información sobre los objetivos. Aunque pequeño, un porcentaje de estudiantes de quinto curso plantean que no tienen información sobre los objetivos.

En general, los estudiantes de los primeros cursos conocen menos los objetivos del curso, que los estudiantes de los cursos superiores, ésto se demuestra con los porcentajes que están en desacuerdo con el ítem 1 de este apartado (Cuadro 11). Esto puede estar influenciado por: falta de información, la dificultad para la definición de los objetivos del curso y la falta de definición de la asignatura principal integradora del curso, que está más consolidada en los cursos superiores.

Cuadro 11. Opinión de los estudiantes sobre el conocimiento de los objetivos del curso. Tabla de contingencia y prueba de chi – cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
		Frec.	%	Frec.	%
Los estudiantes conocen los objetivos que deben alcanzar en el curso donde están matriculados.	**Desacuerdo**	20	16	8	11
	Algo de Acuerdo	36	28	38	43
	Muy de acuerdo	72	56	38	46
	Total	128	100	84	100

	Valor	gl	Sig. □aint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	6,870[a]	2	.032
N° de casos válidos	212		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,09.			

G. Los estudiantes de los cursos superiores proponen más acciones para el trabajo interdisciplinario del curso que los de los primeros cursos. Es lógico que exista esta diferencia, en cursos superiores un 79% opina favorablemente, frente al 68% en los primeros cursos (Cuadro 12). El porcentaje de estudiantes que están en

desacuerdo (20%) es menor que en los cursos inferiores representando el 32% del total.

En los cursos superiores los estudiantes están más habituados al trabajo interdisciplinario, la totalidad de las asignaturas son del ejercicio de la profesión, los estudiantes tienen mayor vínculo con la práctica a través del componente laboral e investigativo, y existe un mayor vínculo entre el colectivo de profesores y el colectivo de estudiantes en las actividades laborales e investigativas.

Cuadro 12. Opinión de los estudiantes sobre su participación en el trabajo interdisciplinario. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
Los estudiantes proponen acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso.		**Frec.**	**%**	**Frec.**	**%**
	Desacuerdo	38	32	16	20
	Algo de Acuerdo	75	62	46	59
	Muy de acuerdo	7	6	16	21
	Total	120	100	78	100

	Valor	**gl**	**Sig. Asint. Bilateral**
Chi – cuadrado de Pearson	11,022[a]	2	.004
N° de casos válidos	198		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,06.			

H. En los primeros cursos de las titulaciones se debe insistir en que los objetivos del trabajo interdisciplinario se reflejen en el sistema de evaluación que se aplica, el 20% de estudiantes en desacuerdo, más el 67% poco de acuerdo representan porcentajes elevados (Cuadro 13).

La diferencia de porcentaje que se alcanza en este ítem en la categoría "desacuerdo", entre los estudiantes de los primeros cursos y de los cursos superiores, es del 13%. Aunque menos significativa, también existe diferencia en las categorías que asegurarían una opinión más favorable.

Generalmente los primeros cursos tienen un número alto de asignaturas por semestres y una alta carga docente (horas lectivas), además ya dejamos constatado que es en estos cursos donde los estudiantes conocen menos los objetivos. Afecta también en estas opiniones, la dispersión de disciplinas de los diferentes departamentos docentes y facultades que inciden sobre los estudiantes junto al proceso de adaptación que realizan los estudiantes de 1er curso al arribar a la enseñanza superior.

Cuadro 13. Opinión de los estudiantes sobre la interdisciplinariedad y la evaluación. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso.		**Frec.**	**%**	**Frec.**	**%**
	Desacuerdo	27	20	7	8
	Algo de Acuerdo	88	67	68	76
	Muy de acuerdo	17	13	14	16
	Total	132	100	89	100

	Valor	**gl**	**Sig. Asint. Bilateral**
Chi – cuadrado de Pearson	6,499[a]	2	.039
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,48.			

II. PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS.

En el cuadro 14 aparecen los datos sobre los que fundamentaremos una parte del análisis realizado de los ítems incluidos en este apartado.

A. En todos los cursos el colectivo de profesores informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso.

B. Aunque los estudiantes de cuarto curso reciben información sobre los contenidos, habilidades y valores del curso, es el único curso donde un 3% de los estudiantes manifestaron desacuerdo con que éstos estén vinculados con las asignaturas que reciben en el curso, lo que demuestra que no es suficiente el nivel de coordinación entre las asignaturas para el cumplimiento de los objetivos del curso. A su vez, esta opinión es también consecuencia del análisis que hicimos en el punto anterior.

C. Con respecto a la información que reciben los estudiantes sobre los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso, en el cuarto curso es donde menos informados están así lo expresan los porcentajes de alumnos en desacuerdo (17%, 17% y 13%). Esta es una situación que llama la atención porque se presenta en uno de los cursos finales de las titulaciones donde los estudiantes se enfrentan a proyectos de cursos integradores y en el componente laboral – investigativo participan varias asignaturas de la especialidad. Los mejores resultados están en segundo y quinto curso.

Cuadro 14. Opinión del estudiantado por cursos sobre los programas de las asignaturas.
Distribución de porcentajes por categorías.

	1er Curso				2do Curso				3er Curso				4to Curso				5to Curso			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**BA**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	-	-	38	62	-	2	46	52	-	-	60	40	0	0	33	67	0	0	14	86
2	7	3	55	35	2	10	58	30	5	18	50	27	17	10	40	33	0	5	57	38
3	7	5	53	35	2	11	59	28	5	24	45	26	17	10	40	33	0	14	52	34
4	4	9	49	38	4	8	70	18	10	16	50	24	13	7	53	27	5	5	57	33
5	-	1	48	51	-	-	59	41	-	3	55	42	3	4	48	45	0	0	57	43
6	-	-	66	34	2	18	55	25	5	29	50	16	0	27	57	16	0	33	53	14

D: Desacuerdo. PA: Poco de Acuerdo. BA: Bastante de Acuerdo. MA: Muy de Acuerdo.

	TOTAL			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	0	1	41	58
2	6	8	53	33
3	6	11	51	32
4	6	9	55	30
5	1	1	53	46
6	1	16	58	25

1. El colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso.
2. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa el sistema de conocimientos del curso.
3. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa el sistema de habilidades del curso.
4. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso le informa el sistema de valores del curso.
5. Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que recibe están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.
6. Los programas de las asignaturas que recibe están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.

D. En el caso particular de la información que reciben los estudiantes sobre el sistema de habilidades del curso, se concluye que los cursos superiores presenta más problemas que en los primeros cursos, duplicándose prácticamente el porcentaje de estudiantes en desacuerdo (12% - 25%) (Cuadro 15). Aquí puede estar influyendo un problema de organización de los colectivos de curso y a su vez de la asignatura principal integradora del curso.

Cuadro 15. Opinión de los estudiantes sobre la información que reciben del sistema de habilidades del curso.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
		Frec.	%	Frec.	%
Como parte del programa de formación del curso, el colectivo de curso informa a los estudiantes el sistema de habilidades del curso.	**Desacuerdo**	16	12	22	25
	Algo de Acuerdo	71	55	40	45
	Muy de acuerdo	42	33	27	30
	Total	129	100	89	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	5,719[a]	2	.050
N° de casos válidos	218		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,48.			

E. La actualización de los programas de las asignaturas que reciben los estudiantes, presenta mayores problemas en los cursos superiores que en los inferiores. Los programas que reciben los estudiantes de los cursos superiores están menos actualizados, en lo referente a la ciencia y la realidad profesional, que los que reciben los estudiantes de los primeros cursos. La diferencia en el porcentaje en la categoría desacuerdo es de 23% (Cuadro 16).

Cuadro 16. Opinión de los estudiantes sobre los programas de las asignaturas del curso.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
		Frec.	%	Frec.	%
Los programas de las asignaturas que reciben los estudiantes están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.	**Desacuerdo**	11	9	28	31
	Algo de Acuerdo	81	61	47	53
	Muy de acuerdo	40	30	14	16
	Total	132	100	89	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	21,404[a]	2	.000
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,71.			

A partir del tercer curso son mayores los porcentajes de los estudiantes que opinan de esta forma, pudiendo estar influenciada por factores como: en los primeros cursos las asignaturas que predominan son las del ciclo básico y éstas generalmente cambian poco, el MES ha priorizado (con cierto nivel de actualización) la reproducción de textos para primero y segundo curso, las asignaturas de los cursos superiores están más vinculadas a la profesión y a los cambios tecnológicos que se operan en la producción y los servicios, la situación financiera de las universidades unido al alto costo de la bibliografía especializada de las titulaciones y por último la falta de actualización de algunos profesores en las asignaturas que imparten.

III. RECURSOS HUMANOS. (Cuadro 17)

A. En todos los cursos, los estudiantes consideran que la estabilidad de los profesores en el colectivo de curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario entre las asignaturas del curso.

B. En la realidad existen dificultades con la estabilidad de los profesores de algunos cursos, durante un curso académico, es decir, los profesores cambian de un semestre a otro. En los tres primeros cursos de las titulaciones los estudiantes opinaron estar poco de acuerdo con la estabilidad de los profesores en el curso (14%, 11% y 16%), coinciden en estos cursos los profesores del ciclo básico, los que tradicionalmente cambian más de colectivos de curso. Influye en esto el que pertenezcan a departamentos que imparten clases en varias titulaciones y donde hay problemas con la planta docente.

En el caso de cuarto y quinto curso, la opinión es unánime sobre la estabilidad que tienen los profesores que imparten clases durante el curso escolar. En estos cursos la totalidad de los profesores son del departamento titulación y trabajan en una sólo titulación y se especializan en determinadas asignaturas y disciplinas que imparten durante varios cursos académicos.

C. En primero y quinto curso se localizan algunos problemas con la participación de la representación estudiantil en los colectivos de curso. Es lógico que en el último curso de la titulación ésto ocurra ya que los estudiantes sólo están un semestre en la universidad y después van a realizar el trabajo de diploma, pero en el primer curso es de vital importancia que en todas las reuniones de los colectivos de curso esté presente la representación de los estudiantes ya que, es el momento de adaptación de los estudiantes a la enseñanza superior donde los resultados académicos son más bajos. La situación no es significativa, estamos hablando de un 10% “poco de acuerdo”, pero para un primer curso es de tomar en consideración.

Cuadro 17. Opinión del estudiantado por cursos sobre los recursos humanos del curso. Distribución de porcentajes por categorías.

	1er Curso				2do Curso				3er Curso				4to Curso				5to Curso			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**BA**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	-	-	77	23	-	-	73	27	-	-	71	29	-	-	77	23	-	-	38	62
2	-	15	75	10	-	11	68	21	-	16	76	8	-	-	80	20	-	-	48	52
3	-	10	60	30	-	-	71	29	-	5	53	42	-	-	77	23	-	9	67	24
4	-	3	58	39	-	-	70	30	-	-	55	45	-	-	53	47	-	-	71	29
5	7	28	56	9	4	16	57	23	-	10	60	30	-	13	70,0	17	-	-	29	71

D: Desacuerdo PA: Poco de Acuerdo BA: Bastante de Acuerdo MA: Muy de Acuerdo

	TOTAL			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	-	-	71	29
2	-	10	72	18
3	-	5	65	30
4	-	1	61	38
5	3	17	57	23

1. La estabilidad de los profesores en el colectivo de curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario en el curso.
2. Los profesores que imparten clases en el curso son estables.
3. Una representación de los estudiantes del curso participa en las reuniones del colectivo de curso.
4. Existen cauces para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre la calidad del trabajo interdisciplinario en el curso.
5. Los estudiantes están preparados para el trabajo interdisciplinario que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje exigen los profesores del curso.

D. La mayoría de los estudiantes y en todos los cursos, reconocen existir las vías para poder expresar las opiniones que tienen sobre la calidad del trabajo interdisciplinario.

De primero a cuarto curso se utilizan en mayor o menor medida las reuniones del grupo estudiantil, las reuniones del colectivo de curso, los controles a los profesores, las encuestas y las reuniones con el decano, en cada una de ellas existen diferentes matices:

- Las reuniones del grupo estudiantil son una de las principales vías que se utiliza en todos los cursos.
- Las reuniones con el decano sólo en los primeros cursos, esto demuestra un mayor seguimiento por la dirección de las facultades a los estudiantes de los primeros cursos y menor en los cursos superiores.
- La encuesta se utiliza con mayor frecuencia en el primer curso y disminuye hacia los cursos superiores con un 19% en cuarto curso y un 0% en quinto curso.
- Los controles a clases, como vía en que los estudiantes pueden expresar al responsable del control sus criterios sobre la asignatura controlada, se utilizan con mayor frecuencia en el segundo curso (42%) y en cuarto y primero. Prácticamente, los controles a clases, no se utilizan en tercero y en quinto curso. Esta es una opinión que está condicionada a la cantidad de controles a clases que se les efectúan a los profesores que imparten clases en el curso, se pudiera pensar que durante el curso académico en que se aplicó el cuestionario, los profesores de tercero y quinto curso prácticamente no fueron controlados (Cuadro 18).

Cuadro 18. Vías de que disponen los estudiantes para expresar su grado de satisfacción con el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.
Tabla de porcentajes de estudiantes a favor de las vías.

Cursos	Reunión del Grupo Estudiantil	Reunión del Colectivo Curso	Controles a Clases	Encuestas	Reunión con el Decano
1ro	38	43	23	31	48
2do	22	27	42	24	23
3ro	17	23	8	25	27
4to	12	6	27	19	2
5to	11	-	-	-	-

E. Los estudiantes del primer y segundo curso son los que menos están preparados para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas que reciben. Aquí se

concentran los mayores porcentajes de los que opinaron estar en desacuerdo (7% y 4%) y poco de acuerdo (28% y 16%).

Al realizar un análisis más profundo observamos que el 19% es una diferencia significativa entre los estudiantes de los primeros cursos y de los cursos superiores en la categoría "desacuerdo" (Cuadro 19), al igual que el 20% en la categoría "muy de acuerdo". En estas opiniones hay que tener presente que en el preuniversitario no se prepara al estudiante para este sistema de enseñanza y además, que las asignaturas del ciclo básico realizan poco trabajo interdisciplinario en los primeros años que el estudiante pasa en la universidad.

A medida que los estudiantes transitan a cursos superiores se sienten más preparados, influyendo en esto: el trabajo de los colectivos de curso, la mayoría de las asignaturas son del ciclo de especialidad, se incrementa el componente laboral e investigativo de los estudiantes y las evaluaciones integradoras donde participan varias asignaturas.

Cuadro 19. Opinión de los estudiantes sobre el trabajo interdisciplinario en el curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
Los estudiantes están preparados para el trabajo interdisciplinario que en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje exigen los profesores del curso.		**Frec.**	**%**	**Frec.**	**%**
	Desacuerdo	37	28	8	9
	Algo de Acuerdo	75	57	50	56
	Muy de acuerdo	20	15	31	35
	Total	132	100	89	100

	Valor	**gl**	**Sig. Asint. Bilateral**
Chi – cuadrado de Pearson	18,391[a]	2	.000
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,12.			

5.4.3.2 DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO

I. INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS.

En el cuadro 20 se expresan los porcentajes en cada una de las categorías de los ítems de este apartado.

A. A partir de segundo curso las asignaturas coordinan mejor los componentes académico, laboral e investigativo que en el primer curso donde los estudiantes,

aunque en pequeño porcentaje (7%, 7% y 11%) opinaron que no se coordinan estos componentes. Nuevamente el componente investigativo tiene el mayor porcentaje en desacuerdo, debe tenerse en cuenta que este componente tiene muy poco tiempo en este curso y que el trabajo interdisciplinario de algunos colectivos no ha podido integrar a la totalidad de las asignaturas del ciclo básico con la asignatura integradora del curso.

B. En los cursos superiores hay una mayor definición de la asignatura principal integradora del curso y por lo tanto juega mejor su rol en la coordinación del resto de las asignaturas. Nuevamente la mayor cantidad de estudiantes que opinan estar en desacuerdo o poco de acuerdo con este planteamiento se concentran en el primer y segundo curso (3% y 6%), en estos cursos, las relaciones son entre las asignaturas con cierto grado de afinidad pero no con la asignatura integradora del curso y el rol fundamental lo desarrollan los planes directores.

C. Los estudiantes de primer curso manifiestan cierto desacuerdo con el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad. Aunque los porcentajes son mínimos (3% y 1%), se añade que el 12% está poco de acuerdo en el trabajo entre las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad. En esto puede influir que en este primer curso, generalmente, hay una sola asignatura de la especialidad y se trabaja actualmente en clarificar su rol, las relaciones entre asignaturas muy diversas en contenidos, habilidades e inclusive pertenecientes a diferentes ciencias, etc.

D. Sobre la afirmación “la interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.” No hubo estudiantes en desacuerdo en todos los cursos y los resultados de los que opinaron “poco de acuerdo” fueron muy similares (17%, 16%, 16%, 17% y 14%). En todos los cursos es insuficiente el trabajo de los colectivos de curso en lograr incorporar aspectos vinculados con la educación de los estudiantes.

E. El plan director de computación, como forma de trabajo interdisciplinario, se utiliza con mayor frecuencia en el tercer y quinto curso, con menor frecuencia en el cuarto curso y un comportamiento muy similar en primero y segundo. En general constituye, según opinión del alumnado una de las principales vías a través de las cuales el colectivo coordina sus asignaturas en función de lograr determinadas habilidades en los estudiantes.

Cuadro 20. Opinión del estudiantado por cursos sobre el proceso interdisciplinario en el curso. Distribución de porcentajes por categorías.

	1er Curso				2do Curso				3er Curso				4to Curso				5to Curso			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**BA**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	7	9	61	23	2	4	80	14	-	16	68	16	-	4	57	39	-	14	52	33
2	7	11	57	25	2	4	80	14	-	16	68	16	-	4	57	39	-	14	52	33
3	11	7	59	23	2	6	86	6	-	14	78	8	8	4	69	19	-	10	60	30
4	3	9	60	28	6	-	78	16	-	10	71	19	-	8	72	20	-	-	71	29
5	3	3	78	16	-	-	69	31	3	3	91	3	-	11	71	18	-	-	71	29
6	1	3	72	24	-	2	65	33	3	-	78	19	-	-	85	15	-	-	48	52
7	1	12	63	24	-	2	65	33	3	-	78	19	-	-	85	15	-	-	70	30
8	-	17	58	25	-	16	54	30	-	16	58	26	-	17	59	24	-	14	57	29
9	7	8	53	32	5	11	60	24	5	10	60	25	11	4	70	15	-	5	52	43
10	4	9	68	19	-	12	75	13	-	8	79	10	12	12	68	8	-	5	71	24
11	7	30	56	7	2	25	59	14	2	34	53	3	7	34	59	-	19	29	33	19
12	37	22	29	12	31	30	37	2	31	32	34	3	33	13	27	27	29	29	43	-

D: Desacuerdo. PA: Poco de Acuerdo. BA: Bastante de Acuerdo. MA: Muy de Acuerdo

	TOTAL			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	3	9	66	22
2	3	9	64	24
3	5	8	71	16
4	2	6	69	23
5	1	3	77	19
6	1	1	70	27
7	1	5	69	25
8	-	16	57	27
9	6	8	58	28
10	3	5	72	15
11	7	30	54	8
12	30	25	36	9

1. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
2. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.
3. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.
4. La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.
5. Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
6. Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
7. Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
8. La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.
9. El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
10. El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
11. El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso: lengua materna, formación económica, etc.
12. Existen repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.

El plan director de idioma inglés también presenta dificultades en el cuarto curso, con una situación favorable en el resto de los cursos, esto nos lleva a pensar que el problema puede ser de funcionamiento del colectivo a la hora de aplicar los objetivos declarados para el curso en la computación y el idioma, ya que en estos cursos no se reciben estas asignaturas por la vía curricular.

F. Los restantes planes directores son pocos utilizados por los colectivos de todos los cursos, inclusive en los cursos superiores, donde se imparten algunas de las asignaturas de forma curricular vinculadas con la formación económica, en dirección, etc., de los estudiantes. A partir de tercer curso los por cientos de estudiantes que así opinan van incrementando.

G. Actualmente el trabajo interdisciplinario de los colectivos de curso no ha podido resolver la problemática de la repetición de contenidos por varias asignaturas de las que recibe el estudiante en un curso, esto se manifiesta desde primero hasta quinto curso, con una ligera tendencia a aumentar en los cursos superiores. Al ser éstos donde coinciden las asignaturas de la especialidad.

El trabajo interdisciplinario no se ha centrado en esta problemática, y es que a veces el estudiante se da cuenta más rápido que el propio colectivo de profesores de esta situación porque es el que está recibiendo simultáneamente todas las asignaturas que se imparten en el curso. De ahí la importancia que hemos venido dando a lo largo del análisis de la participación de los estudiantes en el proceso de interdisciplinariedad del colectivo de curso.

II. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES. (Cuadro 21)

A. En los cursos superiores, las evaluaciones integradoras que se aplican, poseen la característica de integrar mejor los conocimientos y habilidades, que en los dos primeros cursos de las titulaciones, aunque se aprecia una mejoría a partir del segundo curso (73% de estudiantes “muy de acuerdo”).

B. Las evaluaciones integradoras se aplican con mayor frecuencia en el segundo y tercer curso, siendo en tercero, dónde la totalidad de los estudiantes opinó un 47% “bastante de acuerdo” y un 53% “muy de acuerdo”. Denotan los índices un buen trabajo de los colectivos de curso además de que es a partir de este curso cuando se dejan de impartir algunas asignaturas del ciclo básico aunque sus contenidos se continúen evaluando, se haga más extenso el componente laboral y se comienzan a aplicar los proyectos de curso.

Cuadro 21. Opinión del estudiantado por cursos sobre la evaluación de las estrategias interdisciplinarias. Distribución de porcentajes por categorías.

	1er Curso				2do Curso				3er Curso				4to Curso				5to Curso			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**BA**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	1	1	52	46	-	2	25	73	-	-	58	42	-	4	44	52	-	-	29	71
2	5	3	46	47	-	4	62	34	-	-	47	53	15	4	56	25	-	9	52	39
3	1	3	50	46	-	11	59	30	-	3	79	18	7	4	56	33	-	5	57	38
4	1	3	60	36	2	4	74	20	-	10	68	21	4	8	60	28	-	5	57	38

D: Desacuerdo PA: Poco de Acuerdo BA: Bastante de Acuerdo MA: Muy de Acuerdo

	TOTAL			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	1	1	43	55
2	4	3	52	41
3	1	5	59	35
4	1	5	65	29

1. Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.
2. Una de las formas de evaluar los objetivos que reflejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.
3. Los contenidos de las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras.
4. Los métodos que se utilizan para impartir las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras.

En cuarto curso, aunque también se desarrollan las evaluaciones integradoras, algunos estudiantes no las consideran forma de evaluar los objetivos. En el primer curso también un porcentaje inferior de estudiantes, opinan así el 5%.

C. Ha existido un incremento en los exámenes integradores en todos los cursos y a medida que los estudiantes avanzan en la titulación tienen más experiencia en la realización de estos exámenes. En el cuadro 22 se muestra el porcentaje de estudiantes por cursos que han realizado exámenes integradores en los diferentes cursos de la titulación.

Debe tenerse presente que los estudiantes que actualmente están en quinto curso no realizaron exámenes integradores en el primer curso, sin embargo los que están en los cursos anteriores si los han realizado.

Cuadro 22. Cursos donde los estudiantes han realizado evaluaciones integradoras. Tabla de porcentajes de estudiantes que realizan evaluaciones integradoras por curso.

cursos	Examen en el Primer Curso	Examen en el Segundo Curso	Examen en el Tercer Curso	Examen en el Cuarto Curso	Examen en el Quinto Curso
1ro	47	-	-	-	-
2do	35	44	-	-	-
3ro	10	26	46	-	-
4to	7	12	25	50	-
5to	-	18	29	50	-

D. En general, la forma en que se imparten los contenidos de las asignaturas facilita la realización de evaluaciones integradoras en los distintos cursos. Los cursos con un porcentaje mayor de estudiantes “poco de acuerdo” y “desacuerdo” son: cuarto curso (4% y 7%) y segundo curso (11% y 0%). Los contenidos de las asignaturas de por si pueden, de forma natural, facilitar la realización de evaluaciones integradoras en un curso (organización curricular de las asignaturas), pero a nuestro juicio, los estudiantes con sus opiniones están reconociendo que los profesores del curso tienen un cierto nivel de coordinación entre sus asignaturas.

Refuerza lo planteado anteriormente la opinión casi mayoritaria en todos los cursos, “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”, sobre los métodos que utilizan los profesores para impartir sus asignaturas, los que ayudan a que se puedan planificar y ejecutar evaluaciones integradoras en el curso. Es decir, las distintas técnicas y procedimientos que en el transcurso de las actividades (aprendizaje y enseñanza) se ejecutan por el profesor y los estudiantes facilitan que estos últimos estén preparados para realizar evaluaciones donde intervengan simultáneamente varias asignaturas.

5.4.3.3 CALIDAD DE LOS RESULTADOS

El resultado es el componente del proceso docente educativo, mediante el cual se precisan los conocimientos asimilados, y las habilidades y valores formados. Los estudiantes vinculan los resultados con los objetivos y en sus opiniones han evaluado el grado de acercamiento al que se aspira con el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso (Cuadro 23).

A. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución. La eficiencia con que se desarrolla el proceso en segundo y cuarto curso no está al nivel de los restantes cursos, hay un 12% y un 100% de estudiantes “poco de acuerdo” con este planteamiento.

B. De igual forma se valora la calidad de la formación de los profesionales en la institución. Aquí es reseñable el cuarto curso donde el 10% del estudiantado está “poco de acuerdo” con esta afirmación. Los colectivos de este curso deberán tener en cuenta esta opinión al estar los estudiantes están próximos a graduarse.

C. Los estudiantes consideran que el trabajo interdisciplinario ha mejorado su formación académica, laboral e investigativa, podemos decir, que en el proceso docente educativo se ha conjugado dialécticamente lo académico y lo laboral, y que el estudiante se enfrenta y resuelve los problemas a través del trabajo investigativo.

D. A través del análisis de las respuestas al cuestionario, aplicado a los estudiantes, se han manifestado opiniones sobre la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso. En todos los cursos no hay estudiantes en desacuerdo con que ésto no sea de esta forma, sin embargo en los tres primeros cursos entre un 12% y un 18% del estudiantado está “poco de acuerdo” con que el trabajo del colectivo de curso está facilitando esta integración en función de los objetivos del curso.

Esto no constituye una contradicción con lo que hemos planteado anteriormente, lo que sucede es que, en varios colectivos no se trabaja sistemáticamente con los objetivos del curso, sólo se declaran al inicio del curso académico y los estudiantes no aprecian un trabajo coordinado de las asignaturas para cumplir estos objetivos.

Cuadro 23. Opinión del estudiantado por cursos sobre la calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso. Distribución de porcentajes por categorías.

	1er Curso				2do Curso				3er Curso				4to Curso				5to Curso			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**BA**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	-	1	62	37	-	12	64	24	-	5	71	24	-	10	73	17	-	-	38	62
2	-	3	68	29	-	12	66	22	-	5	23	17	-	10	73	17	-	-	38	62
3	-	3	65	32	-	7	68	25	-	3	53	44	-	7	80	13	-	-	48	52
4	-	12	66	22	-	16	70	14	-	18	53	29	-	7	80	13,	-	9	43	48
5	7	18	51	24	2	5	62	31	5	18	37	40	-	7	46	47	-	-	71	29
6	-	3	68	29	-	7	61	32	-	3	47	50	-	-	57	43	-	5	43	52
7	-	31	59	10	-	11	66	23	-	3	60	37	-	10	47	43	-	5	6	57
8	-	1	54	45	-	2	48	50	-	3	63	34	-	7	43	50	-	-	62	38
9	-	9	52	39	-	9	66	25	-	16	55	29	-	8	69	23	-	9	38	53
10	-	11	54	35	-	9	62	29	-	16	55	29	-	8	69	23	-	9	38	53

D: Desacuerdo. PA: Poco de Acuerdo. BA: Bastante de Acuerdo. MA: Muy de Acuerdo.

	TOTAL			
Ítem	**D**	**P A**	**B A**	**M A**
1	-	6	63	31
2	-	6	66	28
3	-	3	65	32
4	-	15	64	21
5	4	12	53	31
6	-	4	59	37
7	-	16	57	27
8	-	2	53	45
9	-	12	59	29
10	-	13	56	31

1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución.
2. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.
3. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.
4. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.
5. El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en el curso.
6. El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.
7. Aplica en su componente laboral - investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores.
8. Las asignaturas del curso realizan trabajo interdisciplinario en función de mejorar el proceso docente educativo en el curso.
9. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso.
10. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso.

E. Los estudiantes de todos los cursos reconocen que, un resultado del trabajo interdisciplinario es la mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso y a su vez ésto se traduce en una mejora en la calidad de las clases que reciben.

F. El trabajo interdisciplinario prepara mejor al estudiante para el ejercicio de la profesión y lo aplica en su componente laboral e investigativo.

Los estudiantes de primero y segundo curso aplican con menor intensidad en su componente laboral e investigativo, lo que a través del trabajo interdisciplinario le enseñan sus profesores. Mientras el 94% del estudiantado de los cursos superiores reconocen que lo aplican, sólo el 77% de los estudiantes de los primeros cursos así lo consideran (Cuadro 24).

Tengamos presente que en el diseño curricular de las titulaciones los primeros cursos tienen un menor número de horas en estos componentes y predomina el componente académico. Es importante que los colectivos de los primeros cursos tengan presente que con esta opinión los estudiantes están exigiendo que se asuma un rol más activo ante la organización y ejecución del estos componentes como parte del trabajo interdisciplinario de las asignaturas.

Cuadro 24. Opinión de los estudiantes sobre la aplicación del trabajo interdisciplinario en el curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Estudiantes de los primeros cursos		Estudiantes de los cursos superiores	
		Frec.	%	Frec.	%
Aplica en su componente laboral e investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores.	**Desacuerdo**	30	23	5	6
	Algo de Acuerdo	81	61	45	50
	Muy de acuerdo	21	16	39	44
	Total	132	100	89	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	26,167[a]	2	.000
N° de casos válidos	221		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,10.			

5.4.4 CONCLUSIONES

En el caso de las variables de clasificación en el cuestionario de los estudiantes, las principales diferencias significativas se presentan en la variable “curso”, aunque con respecto a las variables “edad” y “titulación” también se manifiestan en menor escala dichas diferencias.

A continuación expresamos las principales observaciones:

1. En la UCF más del 70% de los dirigentes estudiantiles son mujeres, específicamente aquellos que representan a los estudiantes al nivel de grupo, motivo por el que participan más que los hombres en las reuniones de los colectivos donde se analiza el trabajo del curso.

2. Existe una ligera inclinación a que los hombres consideren que los planes directores de computación e idioma inglés constituyen una forma que favorece la coordinación interdisciplinar del curso, este es un aspecto vinculado con las diferentes titulaciones, ya que en las Ingenierías la matrícula que prevalece es de hombres y hacen un mayor uso de la computación. De la misma manera, las carreras de Humanidades y Ciencias Económicas tienen un mayor número de mujeres y utilizan menos la computación y disponen de menos bibliografía en idioma inglés.

3. El 78% de los estudiantes (cuadro 5) manifiestan estar en desacuerdo o algo de acuerdo en su participación en la elaboración de objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario. Dos facultades determinan de una forma más directa este resultado: Humanidades y Ciencias Económicas y Empresariales (cuadro 8), y dentro de ellas los tres primeros cursos

4. El diagnóstico de los estudiantes de primer y segundo curso se tiene poco en cuenta para elaborar las estrategias del trabajo interdisciplinario. En los cursos superiores hay una tendencia a tenerlo más en cuenta producto de que se vincula con la evaluación integral que recibe el estudiante al finalizar el curso escolar. No obstante los mayores porcentajes se ubican en la categoría “algo de acuerdo” (28%) y “bastante de acuerdo” con el 64%.

5. Más del 86% de los estudiantes conocen los objetivos del curso donde están matriculados. Nuevamente vuelven a ser los primeros cursos, los que menos los conocen porque son los que menos participan en dicho proceso y donde más asignaturas de los diferentes ciclos interactúan. Es evidente que hay un problema de funcionamiento interno de los colectivos de curso y titulación en el proceso donde se elaboran y comunican los objetivos.

6. Sólo el 9% de los estudiantes de los cursos superiores manifiestan que no conocen los objetivos del curso, en este porcentaje influye el estrecho vínculo que existe entre profesores y estudiantes producto de que

mayoritariamente las asignaturas son del ejercicio de la profesión y la asignatura principal integradora está más consolidada.

7. Lo planteado anteriormente, unido al mayor tiempo asignado en el plan de estudio al componente laboral e investigativo, hacen que el 21% de los estudiantes de éstos cursos, propongan acciones dentro de las estrategias interdisciplinares, mientras que en los primeros cursos es sólo de un 6%.

8. En los cursos superiores los objetivos interdisciplinarios se manifiestan de una forma más directa en el sistema de evaluación que se aplica a los estudiantes, aunque la diferencia entre los que opinan “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”con respecto a los primeros cursos es sólo del 12%. Esto demuestra un real incremento en los últimos años de los ejercicios evaluativos integradores desde los primeros cursos.

9. Los colectivos de los cursos superiores son los que menos mantienen informados a los estudiantes sobre el sistema de habilidades que se deben alcanzar. En el 24% de los estudiantes que así opinan está incidiendo un problema de funcionamiento del colectivo de curso y comunicación entre profesores y estudiantes.

10. Es preocupante que en las categorías “desacuerdo” y “muy de acuerdo” existan diferencias significativas en los porcentajes sobre la actualización de los programas de las asignaturas, sobre todo si son los más bajos y altos respectivamente, en los estudiantes de cursos superiores (cuadro 14). Las diferencias son de 23% y 15% respectivamente.

    Los problemas financieros y de la tecnología existente, unidos a la desactualización de algunos profesores en sus materias, acrecientan estas diferencias. Los cambios en las asignaturas del ciclo de especialidad se producen de una forma más rápida que las del ciclo básico y exigen una actualización más sistemática.

    Para las asignaturas del ciclo básico el MES ha priorizado en el plan de ediciones bibliográficas de los últimos años. Así son varias las asignaturas de los primeros cursos, que en un número alto, cuentan con ediciones actualizadas de sus textos.

11. Los profesores son más estables en los cursos superiores que en los inferiores. En primer y segundo curso, al predominar las asignaturas del ciclo básico, hay mayores cambios de profesores por ser materias que se

imparten en la totalidad de las titulaciones de la universidad y no existir una estrategia coordinada entre las titulaciones y los departamentos docentes para la asignación de los profesores.

12. Las características del proceso de enseñanza aprendizaje en el preuniversitario y el poco trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico, hacen que el 28% de los estudiantes de los primeros cursos opinen no sentirse preparados para el trabajo coordinado de las materias del curso. Aquí puede estar influyendo que los profesores no estén orientando a los estudiantes en función de lo que le están exigiendo como resultado de la coordinación entre las distintas asignaturas.

13. La coordinación interdisciplinaria de curso no ha podido resolver el problema de la repetición de los contenidos en el curso. Un 45% de los estudiantes considera que en sus cursos está presente esta insuficiencia, lo que representa un porcentaje alto y debe ser tenido en consideración en las estrategias futuras de la planificación en las titulaciones.

14. En la impartición de sus asignaturas, los profesores utilizan métodos que permiten planificar y ejecutar evaluaciones integradoras en el curso, el 93% de los estudiantes así lo considera. Sin embargo, el 16% de los estudiantes opinan que los colectivos de curso no están aprovechando esta vía en la formación que deben recibir y que les permita enfrentar los problemas de la práctica con un enfoque interdisciplinario.

15. En todos los cursos se reconoce que un resultado de la coordinación interdisciplinar es la mejor preparación de las asignaturas que se imparten en el mismo y su incidencia en la mejora del proceso docente, más del 87% de los alumnos lo reconocen. Además, mayoritariamente los estudiantes consideran que también influye positivamente en su formación académica, laboral e investigativa.

5.5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CUESTIONARIO APLICADO A PROFESORES Y ESTUDIANTES.

En los cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes existen 26 ítems que recababan la misma información a unos y otros, agrupándose en tres dimensiones:

- Programa de formación del curso: 6 ítems.
- Desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso: 12 ítems.
- Calidad de los resultados: 8 ítems.

Para analizar aquellos casos en los que realmente se producen diferencias estadísticamente significativas, aplicamos la prueba chi – cuadrado, comprobando que todos los cruces efectuados se rechaza la hipótesis de independencia en la distribución de frecuencias de las variables seleccionadas con un grado elevado de significación (prob. .0000 de error en todos los casos). A continuación presentamos el análisis por cada dimensión:

5.5.1 OPINIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO

A. En esta dimensión se obtiene una media promedio relativamente alta, su puntuación es X = 3,06 (ver cuadro 1), lo que demuestra que la opinión de profesores y estudiantes sobre el programa de formación del curso es favorable, sin embargo hay dos ítems por debajo de esta media general. En las opiniones de profesores y estudiantes hay bastante coincidencia en el ítem 2, sin embargo en el ítem 1 hay una diferencia significativa que procederemos a analizar a continuación.

B. Con respecto a la participación de los profesores y estudiantes en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario, las principales diferencias de porcentajes se manifiestan en la categoría desacuerdo con un 10% en los profesores y un 43% en los estudiantes (cuadro 2).

Se refleja que en los estudiantes, sólo un 57% tiene algún grado de participación y ésto puede estar motivado porque en las reuniones del colectivo de curso sólo participa una representación de los estudiantes del curso y no se utiliza al grupo de estudiantes como uno de los niveles en que se puede hacer trabajo metodológico.

Uno de los objetivos del trabajo interdisciplinario es transformar al estudiante, es lograr en ellos las cualidades a las que aspira la sociedad. En consecuencia, el sujeto fundamental en el proceso, es el grupo estudiantil. Todo se hace en aras de su formación por lo que el estudiante dirige conscientemente su auto transformación, mediante un proceso de auto regulación, y algunos profesores no están conscientes de estos aspectos, no involucrándolos en el proceso de elaboración de los objetivos.

Hay una coincidencia casi perfecta (20% y 21%) en las opiniones "muy de acuerdo", porcentajes relativamente bajos para un ítem tan importante y del que depende la implicación posterior de los profesores y estudiantes de forma conjunta en las acciones interdisciplinarias que se desarrollen en el curso.

Cuadro 1. Opinión de profesores y estudiantes sobre el programa de formación del curso. Puntuaciones medias.

ítem	X	Profesor	Estudiante
1. Los profesores y estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	2,63	3,10	2,51
2. Los estudiantes son informados de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	3,46	3,02	3,58
3. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.	3,05	2,95	3,07
4. Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso.	2,68	2,52	2,71
5. El colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso	3,50	3,19	3,58
6. Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.	3,07	3,12	3,05
Total	3,06		

Cuadro 2. Opinión de profesores y estudiantes sobre el programa de formación del curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
Los profesores y estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso.	**Desacuerdo**	6	10	94	43
	Algo de acuerdo	41	70	80	36
	Muy de acuerdo	12	20	47	21
	Total	59	100	221	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	25,621[a]	2	.000
N° de casos válidos	280		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,43.			

5.5.2 OPINIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO

En esta dimensión hay tres ítems que alcanzan una media inferior a tres e inferior asimismo a la media promedio del grupo (X = 3,00), inclusive uno de ellos con la media más baja de todo el cuestionario (cuadro 3). En el caso del último ítem es natural que ésto ocurra así, por la forma en que está redactado el mismo, sería más significativo si su media hubiera sido alta.

Cuadro 3. Opinión de profesores y estudiantes sobre el desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso. Puntuaciones medias.

ítem	X	Profesor	Estudiante
1. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.	3,19	3,59	3,08
2. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.	3,17	3,46	3,09
3. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.	3,05	3,31	2,98
4. La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.	3,10	3,03	3,11
5. Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	3,06	2,80	3,13
6. Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	3,18	2,97	3,24
7. Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	3,08	2,73	3,18
8. La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.	3,10	3,10	3,10
9. El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	3,12	3,27	3,08
10. El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	2,93	2,73	2,99
11. El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso: lengua materna, formación económica, etc.	2,75	3,15	2,64
12. Existen solapamientos o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.	2,28	2,46	2,23
Total	3,00		

Se observa que en los ítems 5, 6 y 7, la media de los profesores es inferior a la de los estudiantes y están por debajo de la media promedio de la dimensión, por lo que el profesorado valora algo diferente el trabajo de interdisciplinariedad de las asignaturas según los ciclos a los que pertenecen, a como lo valoran los estudiantes. Lo mismo ocurre con el ítem 10.

Como puede observarse existen seis ítems en los que hay una diferencia significativa entre las medias de los profesores y los estudiantes (ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 10) y otros (ítems 6 y 11) donde también es significativa, pero donde el análisis de chi – cuadrado da más de 0 casillas con frecuencia esperada inferior a 5, por lo que no los hemos considerado.

Analicemos aquellos casos en que las diferencias son significativas:

A. Los tres primeros ítems de esta dimensión están estrechamente relacionados con los componentes organizacionales de carácter académico, laboral e investigativo que aparecen en cada plan de estudio de las titulaciones que se imparten en la Educación Superior Cubana. El análisis de los cuadros 4, 5 y 7, pone de manifiesto un singular comportamiento de los profesores y estudiantes sobre cómo participan las asignaturas del curso en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes que caracterizan el diseño y desarrollo del proceso docente educativo en sus distintos niveles estructurales.

Con respecto al componente académico no existen diferencias significativas en los porcentajes de profesores y estudiantes en la categoría “desacuerdo”, pero en “algo de acuerdo” hay una diferencia de un 42% y de un 45% en la categoría “muy de acuerdo” (cuadro 4), por tanto podemos interpretar que los estudiantes opinan que, las asignaturas del curso deben incrementar su participación en la coordinación del componente académico, sin embargo los profesores en un porcentaje relativamente alto (68%) muestran su total conformidad con el proceso que se realiza en el colectivo de curso en la planificación de este componente.

Cuadro 4. Opinión de profesores y estudiantes sobre la participación de las asignaturas del curso en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.	**Desacuerdo**	5	8	25	11
	Algo de acuerdo	14	24	143	66
	Muy de acuerdo	40	68	49	23
	Total	59	100	217	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	44,308[a]	2	.000
N° de casos válidos	276		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,41.			

En estas opiniones influye que el componente académico es el que ha estado presente siempre en todos los planes de estudios, por tal motivo, es donde los

profesores tienen mayor experiencia en su planificación, ejecución y evaluación. Esto hace que, a veces el profesorado se concentre más en su asignatura y se mantenga al margen de las relaciones establecidas con otras asignaturas del curso, dando por hecho que el estudiante, por si sólo, integre los contenidos. La no realización de ejercicios donde se realice esta integración de contenidos o habilidades entre varias asignaturas, es otro elemento que puede estar incidiendo en las opiniones de los estudiantes.

Un comportamiento muy similar se presenta en el componente laboral (cuadro 5), pero con un ligero aumento en el porcentaje de profesores y estudiantes en desacuerdo (17% y 12%).

Aquí se presenta una diferencia considerable de opiniones en las categorías “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo” (44% y 40%) ya que al no haber una diferencia significativa en el porcentaje en desacuerdo entonces estas categorías se complementan.

Cuadro 5. Opinión de profesores y estudiantes sobre la participación de las asignaturas del curso en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.	**Desacuerdo**	10	17	26	12
	Algo de acuerdo	12	20	140	64
	Muy de acuerdo	37	68	51	24
	Total	59	100	217	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	39,683[a]	2	.000
N° de casos válidos	276		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,70.			

Se pone de manifiesto que tanto profesores como estudiantes en un porcentaje similar, pero superior al componente académico, muestran desacuerdo con el ítem y es que, realmente en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral participan pocas asignaturas del curso.

El componente laboral lo organiza sólo la asignatura principal integradora y a veces se hace al nivel de la titulación, no consultándose al colectivo de curso, ni involucrando a los profesores en su organización. Otro aspecto que puede estar influyendo es la existencia de asignaturas que no tienen definidos en sus programas su participación en el componente laboral de los estudiantes del curso.

Resulta interesante observar como opinaron sobre este ítem los estudiantes de los primeros cursos y de los cursos superiores (cuadro 6). El 89% de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto curso opinaron favorablemente y el 88% de primero y segundo también, esto ratifica el rol que ha venido desempeñando la disciplina principal integradora de las titulaciones en el componente laboral de los estudiantes.

Cuadro 6. Opinión de los estudiantes, por curso, sobre la participación de las asignaturas del curso en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes. Tabla de porcentajes.

		Estudiantes primeros cursos	Estudiantes cursos superiores
Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.	**Desacuerdo**	12	11
	Algo de acuerdo	67	61
	Muy de acuerdo	21	28
	Total	100	100

El último de los componentes que analizaremos es el investigativo. Llama la atención que el mayor porcentaje en desacuerdo sea del profesorado con un 22% (cuadro 7) porque a ellos corresponde el mayor peso en la organización de este componente, pero a su vez ratifica están conscientes que participan pocas asignaturas en este trabajo.

Los estudiantes consideran que las asignaturas si coordinan este componente, esto hace pensar que sin un alto grado de coordinación de las asignaturas por el colectivo de curso, las asignaturas inciden en el componente investigativo, haciéndolo de forma individual y espontánea. Si se planificara a través del colectivo se pudiera mejorar la calidad y los resultados en la formación científica de los resultados.

Esta última idea está matizada por el porcentaje de estudiantes que opinan estar muy de acuerdo (16%), un 40% inferior a la del profesorado.

Cuadro 7. Opinión de profesores y estudiantes sobre la participación de las asignaturas del curso en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.	Desacuerdo	13	22	27	13
	Algo de acuerdo	13	22	148	71
	Muy de acuerdo	33	56	34	16
	Total	59	100	209	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	49,740[a]	2	.000
N° de casos válidos	268		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,81.			

Las opiniones de los estudiantes de los primeros y últimos cursos coinciden en las tres categorías en este ítem (cuadro 8), siendo más significativo para nuestro análisis que los estudiantes de 3er, 4to y 5to curso, muestren algo de acuerdo (71%) y desacuerdo (12%), ya que son los cursos donde se incrementa el componente laboral y por lo tanto se amplían las posibilidades investigativas de los estudiantes.

Cuadro 8. Opinión de los estudiantes, por curso, sobre la participación de las asignaturas del curso en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes. Tabla de porcentajes.

		Estudiantes primeros cursos	Estudiantes cursos superiores
Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.	Desacuerdo	13	12
	Algo de acuerdo	71	71
	Muy de acuerdo	16	17
	Total	100	100

En general, el profesorado considera más consolidado el componente académico que el componente laboral y el investigativo, visto desde la categoría “en desacuerdo” (8%, 17%, 22%) y en los estudiantes no existen casi diferencias entre ellos, ya que ellos si tienen que integrar los tres en su proceso de enseñanza aprendizaje (11%, 12,0%, 13%). El que necesita una mayor planificación, ejecución y evaluación por parte de las asignaturas del curso, y que es un objetivo del trabajo interdisciplinario, es el componente investigativo, ya que constituye una de las vías fundamentales para el aprendizaje productivo y creativo de los estudiantes, como ocurre en las universidades cubanas.

B. Las opiniones de los siguientes dos ítems se relacionan con el trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas del ciclo básico y el que cumplen conjuntamente las del ciclo básico con las del ciclo de especialidad. En ambos casos se manifiesta una diferencia considerable entre los porcentajes en las opiniones de profesores y estudiantes, en las categorías "desacuerdo" y "algo de acuerdo" (cuadros 9 y 10).

Cuadro 9. Opinión de profesores y estudiantes sobre la participación de las asignaturas del ciclo básico en el trabajo interdisciplinario que realiza el colectivo de curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	Desacuerdo	22	37	9	4
	Algo de acuerdo	23	39	167	77
	Muy de acuerdo	14	24	41	19
	Total	59	100	217	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	55,622[a]	2	.000
N° de casos válidos	276		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,63.			

Cuadro 10. Opinión de profesores y estudiantes sobre la participación conjunta de las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad, en el trabajo interdisciplinario que realiza el colectivo de curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	Desacuerdo	22	37	12	6
	Algo de acuerdo	27	46	141	69
	Muy de acuerdo	10	17	50	25
	Total	59	100	203	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	39,861[a]	2	.000
N° de casos válidos	262		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,66.			

Es interesante conocer, a los efectos del análisis, que son los propios profesores de las asignaturas del ciclo básico los que reconocen la poca coordinación que se establece entre las asignaturas de este ciclo en los diferentes cursos de una titulación, fundamentalmente en los que se agrupan estas asignaturas (cuadro 11). Los mayores porcentajes (55% y 35%) se concentran en los profesores de los departamentos docentes básicos que imparten las asignaturas de matemática, física, química, ciencias sociales, idiomas, etc.

Cuadro 11. Opinión de los profesores, por departamento docente, sobre la participación de las asignaturas del ciclo básico en el trabajo interdisciplinario que realiza el colectivo de curso. Tabla de porcentajes.

		Profesores Departamentos Básicos	Profesores Departamentos Especialidad
Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	**Desacuerdo**	55	28
	Algo de acuerdo	35	41
	Muy de acuerdo	10	31
	Total	100	100

En el caso de las asignaturas del ciclo básico, estas opiniones pueden estar influenciadas por:

- Poco vínculo entre el contenido de las asignaturas.
- Insuficiente trabajo metodológico en los colectivos de los primeros cursos y pocas actividades metodológicas con objetivos en función de la interdisciplinariedad de las asignaturas.
- En el proceso de aprendizaje el estudiante integra los contenidos que le son necesarios de las distintas asignaturas, aunque el colectivo de curso no se lo haya propuesto, pero tendría más calidad si el colectivo lo hiciera.
- En el proceso de enseñanza el profesor utiliza ejercicios donde se hace uso de contenidos comunes o similares de varias asignaturas y se desarrollan habilidades que se utilizan indistintamente en varias asignaturas, pero no son fruto del trabajo interdisciplinario, sino de la preparación de la asignatura por el profesor.

Las causas analizadas en el ítem anterior, pudieran ser también las del ítem que aborda el trabajo conjunto de las asignaturas del ciclo básico y de especialidad, pero con los siguientes matices:

- Se acrecienta el poco vínculo entre los contenidos de las asignaturas y es mayor el número de asignaturas del ciclo básico que las de especialidad en los tres primeros cursos de la titulación e inversamente en los cursos superiores.
- Los profesores de los departamentos de especialidad reconocen más que los de los departamentos básicos el trabajo interdisciplinario entre estas asignaturas, dado que ellos utilizan los contenidos y las habilidades que se forman en los estudiantes durante los primeros cursos de la titulación a través de las asignaturas básicas. En el cuadro 12, se puede observar la

diferencia del 27% en la categoría “desacuerdo” y del 18% en la categoría “muy de acuerdo”.

Cuadro 12. Opinión de los profesores, por departamento docente, sobre la participación de las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad en el trabajo interdisciplinario que realiza el colectivo de curso.
Tabla de porcentajes.

		Profesores Departamentos Básicos	Profesores Departamentos Especialidad
Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.	**Desacuerdo**	55	28
	Algo de acuerdo	40	49
	Muy de acuerdo	5	23
	Total	100	100

Al relacionar las respuestas de los profesores y estudiantes sobre el ítem que plantea “el plan director de idioma inglés constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso”, las diferencias fundamentales las encontramos en las categorías “desacuerdo” y “algo de acuerdo”. En el primer caso los profesores opinaron en un 49% y los estudiantes en un 13%, para una diferencia de porcentaje del 36%, y en el segundo caso la diferencia es mayor al alcanzar el 45% (cuadro 13).

Estas diferencias pueden estar condicionadas porque a los estudiantes desde los primeros cursos se les exige la utilización del idioma inglés en la mayoría de las asignaturas, inclusive a partir del tercer curso realiza evaluaciones integradoras del idioma y tiene que consultar más bibliografía en este idioma. Se pone de manifiesto que el colectivo de curso no utiliza el plan director diseñado por la titulación, para organizar y desarrollar el trabajo interdisciplinario del curso.

En los primeros cursos al existir la disciplina de idioma inglés, todo el trabajo de coordinación, cuando se hace, recae en el profesor que la imparte y el profesorado restante trabaja de forma independiente sin coordinar las acciones a desarrollar. En los cursos superiores al no existir la asignatura, el trabajo lo realiza el profesor del departamento de idioma que atiende la titulación y hay una mayor incidencia de las otras asignaturas.

Cuadro 13. Opinión de profesores y estudiantes sobre la utilización del plan director de idioma extranjero como forma a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario.
Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.	Desacuerdo	29	49	27	13
	Algo de acuerdo	16	27	149	72
	Muy de acuerdo	14	28	31	15
	Total	59	100	207	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	45,412[a]	2	.000
N° de casos válidos	266		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,98.			

También hay que reconocer que un determinado porcentaje de profesores no domina el idioma inglés y sus habilidades llegan solamente a poder traducir lo elemental en su especialidad, por lo que no se pueden insertar con su asignatura en objetivos que en los cursos superiores exigen, no sólo traducir, sino también la comunicación.

5.5.3 OPINIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS

En esta dimensión se obtiene la media promedio más alta del análisis que estamos haciendo de los ítems que son similares a profesores y estudiantes, su puntuación es X = 3,22 (ver cuadro 14), lo que demuestra que la opinión de profesores y estudiantes sobre la calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso es favorable. Se destaca el ítem 6 con una media X = 3,36, lo que reafirma la importancia de la interdisciplinariedad de las asignaturas en la formación del estudiante para el ejercicio de la profesión en la que se están preparando en la universidad.

De igual forma, el ítem 1 con una media X = 3,29 manifiesta la incidencia del trabajo interdisciplinario en la mejora a nivel institucional del proceso docente educativo que se desarrolla en los diferentes cursos de las titulaciones que se estudian en la Universidad de Cienfuegos.

Los cuatro ítems que están por debajo de la media promedio (X = 3,22), sobrepasan la puntuación de tres en sus respectivas medias, lo que constituye una puntuación aceptable en una dimensión tan importante como la calidad de los resultados.

Cuadro 14. Opinión de profesores y estudiantes sobre la calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.
Puntuaciones medias.

ítem	X	Profesor	Estudiante
1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución.	3,29	3,42	3,25
2. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.	3,27	3,49	3,21
3. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.	3,31	3,42	3,29
4. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.	3,09	3,20	3,06
5. En el curso se aplican evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso.	3,17	3,36	3,12
6. El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.	3,36	3,46	3,34
7. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso.	3,18	3,22	3,17
8. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso.	3,14	2,95	3,19
Total	3,22		

En las opiniones de profesores y estudiantes hay bastante coincidencia en la mayoría de los ítems, sin embargo en el ítem 5 y 8 hay una diferencia significativa que procederemos a analizar a continuación:

A. Los datos ponen de manifiesto que profesores y estudiantes no tienen la misma opinión, con respecto a que en el curso se aplican evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso, en la categoría “desacuerdo”, la diferencia es del 14%. En el resto de las categorías coinciden bastante las opiniones (cuadro 15).

Cuadro 15. Opinión de profesores y estudiantes sobre la aplicación de evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
En el curso se aplican evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso.	**Desacuerdo**	1	2	34	16
	Algo de Acuerdo	36	61	115	53
	Muy de acuerdo	22	37	69	31
	Total	59	100	218	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	8,133[a]	2	.000
N° de casos válidos	277		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,45.			

Aunque la diferencia no es tan significativa, merece un análisis de las posibles causas que la provocan:

- El 18% de los estudiantes de los primeros cursos están en desacuerdo, esto representa una diferencia del 5% con respecto a los de los cursos superiores (cuadro 16).
- En los primeros cursos las características del contenido de las asignaturas facilitan menos la realización de evaluaciones integradoras que en los cursos superiores.
- La forma actual que más predomina, es la evaluación de los objetivos de las asignaturas, y es a través de ésta que el profesor califica al estudiante. No se evalúan los objetivos del curso sino que el profesor lo realiza a través de su asignatura.
- Insuficiente coordinación, a inicios del curso escolar, del sistema de evaluación que se aplicará en el curso, concretamente aquel en donde participarán varias asignaturas.
- La forma en que el estudiante aprecia que en una evaluación se integran varias asignaturas, a veces la presencia del profesor influye en este criterio. Sin embargo, hay evaluaciones que integran contenidos y habilidades de varias asignaturas y constituye la evaluación de una asignatura del curso.

Cuadro 16. Opinión de los estudiantes, por curso, sobre la aplicación de evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso. Tabla de porcentajes.

		Estudiantes primeros cursos	Estudiantes cursos superiores
En el curso se aplican evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso.	**Desacuerdo**	18	13
	Algo de Acuerdo	56	48
	Muy de acuerdo	26	39
	Total	100	100

B. Profesores y estudiantes coinciden mayoritariamente en sus opiniones sobre el aporte que hace el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso a la mejora de las clases que se imparten en el curso. Obsérvese en el cuadro 17 como el 81% del profesorado y el 87% del estudiantado, están de acuerdo y muy de acuerdo en esta afirmación. En esta última categoría es donde existe cierta diferencia, pero es lógico que el colectivo de estudiantes aprecie menos este componente porque el recibe las clases y valora la coordinación de las asignaturas a través de: la repetición de contenidos, la optimización en la asimilación de los mismos, la utilización de ejercicios integradores, la exigencia en los planes directores, etc.

Existe un porcentaje menor de profesores y estudiantes (19% y 13%) que consideran que no hay una mejora en la calidad de las clases. En el transcurso del análisis que hemos realizado se ha podido constatar que hay colectivos de curso donde es débil el trabajo interdisciplinario y en otros donde no todos los profesores participan, motivo por el cual sus asignaturas no reciben la influencia de la labor y no se traduce en una mejora de las clases que se imparten.

Cuadro 17. Opinión de profesores y estudiantes sobre el trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso. Tabla de contingencia y prueba de chi - cuadrado.

		Profesores		Estudiantes	
		Frec.	%	Frec.	%
El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso.	**Desacuerdo**	11	19	27	13
	Algo de acuerdo	40	68	121	56
	Muy de acuerdo	8	13	67	31
	Total	59	100	215	100

	Valor	gl	Sig. Asint. Bilateral
Chi – cuadrado de Pearson	7,523[a]	2	.020
N° de casos válidos	277		
0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,18.			

5.5.4 CONCLUSIONES

1. Los profesores y estudiantes manifiestan bastante coincidencia en sus opiniones sobre los aspectos en los que se les recaba la misma información.

2. En las tres dimensiones analizadas, se obtienen puntuaciones medias promedio de 3 o más de 3, lo cual es un valor aceptable según la escala utilizada.

3. Un porcentaje mínimo de profesores no tiene una participación activa en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso y responden los ítems en función del trabajo que realizan individualmente en su asignatura.

4. El estudiante, al recibir en el proceso de enseñanza - aprendizaje la influencia de todas las asignaturas del curso, opina desde una perspectiva más integradora, los ítems en estas dimensiones.

5. En general los estudiantes tienen una valoración más favorable que los profesores, en los ítems evaluados, sobre el trabajo interdisciplinario que desarrolla el colectivo de curso.

6. Profesores y estudiantes coinciden en que los componentes académico, laboral e investigativo necesitan una mejor planificación, ejecución y evaluación por parte de las asignaturas del curso.

7. El componente académico recibe una mayor influencia de las asignaturas del curso y en menor cuantía el componente laboral y el componente investigativo.
8. El trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico, tanto entre ellas como de conjunto con las asignaturas del ciclo de especialidad, presenta insuficiencias que son más valoradas por los profesores que por los estudiantes.
9. Existe un nivel de satisfacción de los profesores con la aplicación en los cursos de evaluaciones donde se integran diferentes asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso, pero en los estudiantes es menor esta satisfacción. Deducimos que el estudiantado está exigiendo más de los profesores en este sentido.

10. En general, profesores y estudiantes consideran que el trabajo interdisciplinario mejora la calidad de las clases que se imparten en el curso, pero aún existen factores que están incidiendo en que en todos los casos no represente una mejora.

TERCERA ETAPA

ANÁLISIS DE RELACIONES

Una vez valorados los datos descriptivos, pasamos a valorar las relaciones entre los distintos apartados del cuestionario aplicado a los profesores centrándonos en aquellos apartados en los que se obtienen diferencias significativas en los cruces efectuados y donde entendemos que conceptualmente deben mantener algún tipo de dependencia. Estos análisis cruzados se realizarán mediante la prueba chi –cuadrado.

Mateo et al. (1996) presenta un análisis más cualitativo de las “consistencias e inconsistencias” que se desprenden de las distribuciones de los datos en las tablas con el fin de captar la casuística que ofrecen las respuestas, este análisis es el que hemos utilizado en nuestro trabajo ya que se ajusta más a las características del cuestionario con el que trabajamos.

El supuesto del que se parte es muy sencillo: Para dos cuestiones cuyo significado es similar, la consistencia en las respuestas determinaría que las valoraciones de los sujetos para ambas fueran igualmente semejantes. Este hecho originaría elevados porcentajes en las celdas que representan la diagonal principal de la tabla cuando las opiniones son totalmente consistentes y, en sentido contrario, si tiende a ser inconsistente.

En la investigación, al analizar las respuestas del cuestionario de profesores y estudiantes, se pone de manifiesto que la categoría en desacuerdo es poco

representativa en las opiniones de los encuestados, existiendo una polarización en las respuestas hacia las categorías “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Esta característica nos llevó a valorar el grado “de acuerdo”, en vez del “acuerdo – desacuerdo” y analizar la consistencia de las opiniones sobre el mismo a partir de la tabla bidimensional siguiente, en que se expresan las diferentes categorías en que se basa el análisis.

	Algo de acuerdo	**Muy de acuerdo**
Algo de acuerdo	**CD**	**IC**
Muy de acuerdo	**IA**	**CA**

TC = CD + CA

TI = IA + IC

CA: Consistencia muy a favor. Porcentaje de profesores (estudiantes) cuyas valoraciones para dos ítems relacionados coinciden en la categoría muy de acuerdo.

CD: Consistencia menos a favor. Porcentaje de profesores (estudiantes) cuyas valoraciones para dos ítems relacionados coinciden en la categoría algo de acuerdo.

IA: Inconsistencia muy a favor. Porcentaje de profesores (estudiantes) cuyas valoraciones para dos ítems relacionados son: muy de acuerdo en la primera y algo de acuerdo en la segunda.

IC: Inconsistencia menos a favor. Porcentaje de profesores (estudiantes) cuyas valoraciones para dos ítems relacionados son: algo de acuerdo en la primera y muy de acuerdo en la segunda.

TC: Opiniones totalmente consistentes. Porcentaje de profesores (estudiantes) cuyas valoraciones para los dos ítems coinciden en cada una de las dos categorías.

TI: Opiniones totalmente inconsistentes. Porcentaje de profesores (estudiantes) cuyas valoraciones para los dos ítems coinciden en dirección inversa en cada una de las dos categorías.

5.6 ANÁLISIS DE RELACIONES EN EL CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES

Una vez contrastada la dependencia entre las variables analizadas tras la aplicación de la prueba chi cuadrado, se procedió a definir los cruces que a nuestro juicio convendría realizar, a fin de valorar posibles relaciones entre algunas de las

cuestiones planteadas y estimar el grado de coherencia en las respuestas de los profesores.

Decidimos centrarnos en el cruce de algunos aspectos de las dimensiones programa de formación del curso, desarrollo de la interdisciplinariedad y calidad de los resultados, por ser en los que entendemos que conceptualmente deberían mantener algún tipo de dependencia y ser de los que más inciden en la coordinación interdisciplinar de curso.

La lógica seguida es la de convenir que si las respuestas de los sujetos ante las cuestiones planteadas en estas dimensiones son coherentes, los índices de asociación entre los aspectos seleccionados deberían ser altamente significativos. Recordemos los aspectos del cuestionario en cada una de estas dimensiones:

A: Programa de formación del curso. Programa de las asignaturas.
(**D2 – AB**: Dimensión 2. Apartado B)

1. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina el sistema de conocimientos del curso.
2. Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina el sistema de habilidades del curso.
3. El colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora del curso
4. Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.

B: Desarrollo de la interdisciplinariedad. Interdisciplinariedad de las asignaturas.
(**D3 – AA**: Dimensión 3. Apartado A)

1. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
2. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.
3. Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
4. Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
5. Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
6. El trabajo interdisciplinario de las asignaturas contribuye al cumplimiento del sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.
7. La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.
8. El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
9. El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
10. El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso: lengua materna, formación económica, etc.
11. El trabajo interdisciplinario del curso evita el solapamiento o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.

C: Desarrollo de la interdisciplinariedad. Evaluación de las estrategias interdisciplinarias.
(D3 – AD: Dimensión 3. Apartado D)

1. Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar cada semestre.
2. Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar el curso escolar.

3. Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación a los estudiantes.
4. En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

D: Calidad de los resultados. Resultados a nivel institucional.
(**D4 – AA**: Dimensión 4. Apartado A)

1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales.
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución.
3. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso permite el trabajo en equipo y la integración de los recursos humanos en el cumplimiento de los objetivos institucionales.
4. Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se manifiestan en la calidad de los resultados académicos de la institución.
5. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.

En la matriz que exponemos a continuación recogemos los cruces seleccionados, para efectuar sobre ellos los análisis pertinentes:

		A				B											C				D				
		1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	1	2	3	4	5
A	1																								
	2																								
	3																								
	4																								
B	1																								
	2																								
	3																								
	4							X																	
	5																								
	6							X																	
	7																								
	8																								
	9												X												
	10												X												
	11							X																	
C	1																								
	2																								
	3	X											X												
	4					X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X						
D	1			X	X																				
	2		X																						
	3			X																					
	4			X																	X		X		
	5																				X		X		

A = **D2 – AB**: Dimensión 2. Apartado B.
B = **D3 – AA**: Dimensión 3. Apartado A.
C = **D3 – AD**: Dimensión 3. Apartado D.
D = **D4 – AA**: Dimensión 4. Apartado A.

5.6.1 PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO

Altamente concordante (76%) pueden considerarse las opiniones acerca de la incidencia que tiene la definición del sistema de conocimientos del curso para poder reflejar el trabajo interdisciplinario en el sistema de evaluación de los estudiantes (Cuadro 1).

Cuadro 1.

→ **A1** Como parte del programa de formación del curso el colectivo determina el sistema de conocimientos del curso.

↓ **C3** Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación a los estudiantes

47% **CD**	4% **IC**	TI =24%
20% **IA**	29% **CA**	TC =76%

En la consistencia más desfavorable influye la no determinación del sistema de conocimiento en algunos cursos, por lo que no se cuenta con una base para poder diseñar a través del trabajo interdisciplinario, un sistema de evaluación a los estudiantes en el que esté presente la coordinación entre las asignaturas del curso.

En un 66% aparece una total consistencia de opiniones, bien sea en el sentido algo de acuerdo o muy de acuerdo entre los ítems representados en el cuadro 2.

La consistencia menos a favor es mayor en un 23% a la de muy a favor. Al igual que el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades del curso no está bien diseñado en las asignaturas, e influye en los componentes académico, laboral e investigativo del proceso docente educativo y a su vez en la calidad de sus resultados en el curso.

Cuadro 2.

→ **A2** Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina el sistema de habilidades del curso.

↓ **D2** El trabajo interdisciplinario del curso mejora la calidad del proceso docente educativo en cada curso.

45% **CD**	23% **IC**	TI =34%
11% **IA**	21% **CA**	TC =66%

En los cuadros 3, 4 y 5 se manifiestan opiniones muy similares sobre la incidencia de la asignatura principal integradora del curso sobre los resultados del trabajo interdisciplinario, en el trabajo en equipo y en los resultados académicos.

Resulta aceptable el grado de consistencia total, aunque los matices están dados entre la consistencia menos a favor y muy a favor y se manifiestan en: problemas en el diseño de la disciplina principal integradora de la titulación que afectan su definición en el curso, una débil estructuración de la asignatura principal integradora que incide en la organización del trabajo metodológico del curso, pocas estrategias metodológicas para el curso y un plan de trabajo metodológico con muy pocas actividades en las que se involucren las asignaturas del curso.

Estos aspectos no favorecen el trabajo en equipo de los profesores y su integración en el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Cuadro 3.

→ **A3** El colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora del curso.
↓ **D1** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales.

24% **CD**	14% **IC**	TI =34%
20% **IA**	42% **CA**	TC =66%

Cuadro 4.

→ **A3** El colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora del curso.
↓ **D3** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso permite el trabajo en equipo y la integración de los recursos humanos en el cumplimiento de los objetivos institucionales

33% **CD**	8% **IC**	TI =33%
25% **IA**	34% **CA**	TC =67%

Cuadro 5.

→ **A3** El colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora del curso.
↓ **D4** Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se manifiestan en la calidad de los resultados académicos de la institución.

29% **CD**	8% **IC**	TI =37%
29% **IA**	34% **CA**	TC =63%

Por último, en esta dimensión existe una relación significativa entre la actualización de los programas de las asignaturas y la contribución del trabajo interdisciplinario al cumplimiento de los objetivos institucionales.

La consistencia de las opiniones decrece significativamente y se observa un porcentaje alto (66%) de total inconsistencia (Cuadro 6). Esto puede estar motivado porque el colectivo de curso no analiza los programas de las asignaturas que se imparten en el curso, no conociendo su nivel de actualización. Además ya analizamos en las tablas de diferencias que, una parte del profesorado considera que sus programas están actualizados y otros opinan que la falta de bibliografía, la obsolescencia del equipamiento de los laboratorios y la información de que disponen, no permiten tener actualizados los programas.

Cuadro 6.

→ **A4** Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.
↓ **D1** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales.

24% **CD**	44% **IC**	TI =66%
22% **IA**	10% **CA**	TC =34%

Influye también en estas opiniones que, una parte del profesorado se vincula al sector de la producción y los servicios donde los estudiantes desarrollan sus prácticas, y a los que el trabajo interdisciplinario no les crea esta necesidad. Al final el profesor evalúa los resultados de su asignatura, tenga o no actualizado su programa, y si los resultados son buenos, entonces contribuye al cumplimiento de los objetivos institucionales.

5.6.2 INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO

Internamente en este apartado se manifiestan ciertas asociaciones significativas entre algunos pares de ítems, las cuales interpretaremos a continuación.

En el análisis descriptivo y de diferencias observamos que en el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico y de las asignaturas del ciclo de especialidad, no participan todas las asignaturas del curso, lo cual repercute en el proceso docente educativo del curso.

En los cruces que aparecen en los cuadros 7, 8 y 9, el porcentaje de opiniones totalmente consistentes es alto y muy similar, con una polarización hacia la consistencia menos a favor, siendo ligeramente superior entre los ítems del cuadro 7.

Esto pone de manifiesto que se prioriza más el trabajo entre las asignaturas de una misma disciplina, al que realizan las asignaturas de varias disciplinas, ya que el trabajo metodológico está más consolidado en los departamentos docentes que en los colectivos de curso.

Cuadro 7.

→ **B3** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B4** Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

51% **CD**	11% **IC**	TI =22%
11% **IA**	27% **CA**	TC =78%

El poco tiempo disponible, por los profesores de los departamentos básicos y de titulación, para el trabajo en el colectivo de curso y la no elaboración del plan de trabajo metodológico por el colectivo de curso son elementos que influyen en estas opiniones.

Aunque ligeramente menor (Cuadro 8 y 9), el porcentaje de opiniones en la consistencia menos a favor es relativamente alto, lo cual está motivado porque el profesorado reconoce que las pocas acciones del trabajo interdisciplinario entre las asignaturas del ciclo básico, han contribuido a cumplir el sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso evitando la repetición de contenidos en aquellas asignaturas que realizan este trabajo.

Cuadro 8.

→ **B3** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B6** El trabajo interdisciplinario de las asignaturas contribuye al cumplimiento del sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

44% **CD**	11% **IC**	TI =22%
11% **IA**	34% **CA**	TC =78%

Cuadro 9.

→ **B3** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B11** El trabajo interdisciplinario del curso evita el solapamiento o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.

44% **CD**	11% **IC**	TI =22%
11% **IA**	34% **CA**	TC =78%

Los planes directores constituyen una de las vías a través de la cual el colectivo de curso puede ejecutar el trabajo interdisciplinario, siendo más sistemático en el plan director de computación por su aplicación en casi todas las áreas en las que se forman los estudiantes. Se vincula con el plan director de idioma inglés y con otros planes directores.

Los porcentajes de opiniones totalmente consistentes son muy superiores a las totalmente inconsistentes, matizado el primero por más opiniones coincidentes en la consistencia muy a favor (Cuadros 10 y 11).

Generalmente la mayoría de los profesores utiliza en sus asignaturas la computación y gran parte del software y de las informaciones, precisan del conocimiento del idioma inglés, motivo por el cual necesitan coordinar entre si las acciones que desarrollarán con los estudiantes en función de los objetivos planteados para el curso.

Ambos planes directores aparecen en el plan de estudios y exigen la realización de exámenes integradores en los cursos superiores de las titulaciones. En los

primeros cursos se ejecutan a través de las disciplinas de computación y de idioma, en los cursos superiores a través de la aplicación que hacen las otras disciplinas de la titulación. También influye el nivel de conocimiento que tienen los profesores en computación y en idioma inglés.

En el cuadro 11 los porcentajes son similares al cuadro 10 pero nos parece que en la realidad no se comportan de una forma similar. Los otros planes directores tiene menor incidencia en el trabajo de coordinación de las asignaturas que realiza el colectivo de curso, las opiniones pudieran estar justificadas fundamentalmente por el plan director para la formación económica y la formación en dirección, motivado por una cierta exigencia del dominio de la computación por parte de los estudiantes y de los propios profesores.

Cuadro 10.

→ **B8** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
↓ **B9** El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

33% **CD**	3% **IC**	TI =23%
20% **IA**	44% **CA**	TC =77%

Cuadro 11.

→ **B8** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
↓ **B10** El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso.

36% **CD**	2% **IC**	TI =21%
19% **IA**	43% **CA**	TC =79%

En el análisis de este apartado también se manifiestan ciertos cruces con el apartado de la evaluación de las estrategias interdisciplinarias del colectivo de curso, fundamentalmente con la participación de los profesores y estudiantes en el proceso de evaluación.

En los cuadros 12 y 13, se aprecia que las opiniones totalmente consistentes son superiores a las totalmente inconsistentes. En las asignaturas del curso que participan en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes académico e investigativo de los estudiantes, se logra un buen nivel de participación de los profesores y estudiantes, aunque existen colectivos donde ésto no se logra siendo la causa de los porcentajes en la consistencia menos a favor.

Es necesario tener en consideración que estos componentes y más específicamente el componente investigativo, están definidos con más precisión en cada asignatura del curso que a nivel del curso, por lo que la participación de los estudiantes se reduce considerablemente así como la del profesorado.

Cuadro 12.

→ **B1** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
↓ **C4** En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

26% **CD**	2% **IC**	TI =35%
33% **IA**	39% **CA**	TC =65%

Cuadro 13.

→ **B2** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.
↓ **C4** En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

26% **CD**	5% **IC**	TI =35%
30% **IA**	39% **CA**	TC =65%

En la evaluación de las estrategias interdisciplinarias de las asignaturas por ciclos y la participación de los profesores y alumnos en este proceso, hay una alta consistencia en las opiniones del profesorado (Cuadros 14, 15 y 16).

Cuadro 14.

B3 Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
C4 En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

39% **CD**	22% **IC**	TI =28%
6% **IA**	33% **CA**	TC =72%

Cuadro 15.

B4 Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
C4 En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

43% **CD**	21% **IC**	TI =31%
10% **IA**	26% **CA**	TC =69%

Sin diferencias muy significativas en los porcentajes, la poca coordinación entre las asignaturas del ciclo básico y de especialidad hace que en el cuadro 16, el porcentaje de las opiniones totalmente inconsistentes se incremente ligeramente. Pueden ser causas de este incremento el propio diseño del plan de estudio, el agrupamiento de las asignaturas del ciclo básico en los primeros cursos y las de especialidad en los cursos superiores, por lo que es poco el grado de coincidencia en los cursos. Otra causa es la débil integración vertical en algunas titulaciones, donde la disciplina principal integradora no juega su rol en la coordinación horizontal y vertical.

Cuadro 16.

B5 Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
C4 En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

45% **CD**	28% **IC**	TI =33%
5% **IA**	22% **CA**	TC =67%

Los profesores y alumnos participan menos en la evaluación de las estrategias interdisciplinarias que simultáneamente desarrollan las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad, primero porque son menos y segundo porque los estudiantes de los primeros cursos tienen poca experiencia y están menos preparados para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde esta perspectiva.

Aunque las opiniones son altamente consistentes (Cuadro 17), es preocupante que el 54% se concentre en el cuadrante de consistencia menos a favor, ya que los aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc., son muy importantes en la formación de los estudiantes. En esto puede estar influyendo la elaboración del proyecto educativo del curso, la elaboración de las estrategias y acciones del proyecto sin la participación de los estudiantes y el poco uso que hacen algunos colectivos de curso de la evaluación integral de los estudiantes, para evaluar los objetivos educativos definidos para el curso.

Cuadro 17.

→ **B7** La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.

↓ **C4** En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

54% **CD**	20% **IC**	TI =24%
4% **IA**	22% **CA**	TC =76%

A través de otros momentos de este capítulo, se ha analizado que no todas las asignaturas y profesores se integran en la elaboración del proyecto educativo del curso y una parte del estudiantado participa muy poco en la elaboración y evaluación de las estrategias interdisciplinarias del colectivo de curso.

El nivel de aplicación que tiene la computación en todas las titulaciones, la cantidad de asignaturas que la aplican y el número de estudiantes que la utilizan como herramienta y como objeto de estudio para su formación, hacen que sea alto el porcentaje de las opiniones totalmente consistentes en los ítems relacionados en el cuadro 18.

Los profesores y estudiantes evalúan constantemente estas estrategias, no sólo en los contenidos que se imparten en las clases, sino también en las evaluaciones integradoras a partir del tercer curso, en los proyectos de curso y en el ejercicio evaluativo de fin de titulación o trabajo de diploma.

Cuadro 18.

B8 El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
C4 En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

42% **CD**	4% **IC**	TI =22%
18% **IA**	36% **CA**	TC =78%

Uno de los porcentajes más altos de opiniones totalmente consistentes se obtiene en la relación entre los dos ítems del cuadro 19. Aunque el 18% está en el cuadrante de inconsistencia menos a favor, se aprecia un buen nivel de comunicación entre profesores y estudiantes, lo que facilita conocer los contenidos que se repiten durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y trabajar por evitarlos. Esto no es razón para dejar de reconocer que en todas las asignaturas y cursos no se logra este nivel de comunicación.

Cuadro 19.

B11 El trabajo interdisciplinario del curso evita el solapamiento o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso.
C4 En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

42% **CD**	19% **IC**	TI =19%
0% **IA**	39% **CA**	TC =81%

La forma en que el trabajo interdisciplinario de las asignaturas se refleja en el sistema de evaluación de los estudiantes, es un aspecto donde las opiniones del profesorado fueron totalmente consistentes, específicamente en los planes directores de computación e idioma inglés, con similares porcentajes en opiniones totalmente consistentes y totalmente inconsistentes (Cuadro 20).

Estas opiniones pueden estar influenciadas porque en el desarrollo de las habilidades en computación e idiomas son vitales los recursos tecnológicos que se

encuentran en los laboratorios, tanto para las clases como para la evaluación y actualmente en la UCF el equipamiento no es suficiente.

Cuadro 20.

→ **B8** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

↓ **C3** Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación a los estudiantes.

42% **CD**	2% **IC**	TI =32%
30% **IA**	26% **CA**	TC =68%

5.6.3 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES

Internamente dentro de este apartado encontramos relaciones de ítems que aportan nuevos elementos a la investigación y que presentamos a continuación.

Las opiniones con respecto a la evaluación semestral o al finalizar el curso escolar, de los objetivos del trabajo interdisciplinario y la participación de alumnos y profesores en dicho proceso, tienen un alto porcentaje de total consistencia. Nos parece oportuno centrar el análisis en los porcentajes de consistencia menos a favor, que en ambos casos es muy superior al de consistencia muy a favor, y que se puede apreciar en los cuadros 21 y 22.

Como es de esperar, si en los colectivos de curso no hay un proceso de evaluación de los objetivos del curso, tampoco lo habrá de los objetivos del trabajo interdisciplinario, además en algunos colectivos no se definen los objetivos interdisciplinarios para el curso y la participación de los estudiantes, donde se elaboran, es poca.

En aquellos colectivos donde se realiza, la evaluación es más sistemática al finalizar el curso escolar que al finalizar el semestre y puede estar motivado porque el balance del trabajo metodológico se realiza fundamentalmente al finalizar el curso escolar. Igualmente sucede con la evaluación del profesorado y la evaluación integral del estudiantado.

La participación de los estudiantes se ve afectada por la coincidencia, en las fechas en que se realiza, con el período de exámenes y con el período de prácticas en las empresas, por lo que no están en la universidad. En el caso de los profesores, se afecta la participación en la evaluación de fin de curso escolar de aquellos que sólo trabajaron en el primer semestre y que no han tenido un vínculo con el colectivo de curso en el segundo semestre del curso.

Cuadro 21.

→ **C1** Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar cada semestre.
↓ **C4** En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

53% **CD**	21% **IC**	TI =23%
2% **IA**	24% **CA**	TC =77%

Cuadro 22.

→ **C2** Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar el curso escolar.
↓ **C4** En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

45% **CD**	19% **IC**	TI =30%
11% **IA**	25% **CA**	TC =70%

Por último, en este apartado se presenta una relación entre los ítems del cuadro 23 y se observa uno de los porcentajes más bajos de opiniones totalmente inconsistentes. No deja de llamar la atención el 58,1% de consistencia menos a favor.

Cuadro 23.

→ **C3** Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación a los estudiantes.
↓ **C4** En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso.

58% **CD**	15% **IC**	TI =17%
2% **IA**	25% **CA**	TC =83%

El no discutir el sistema de evaluación del curso, o hacerlo parcialmente, en algunos colectivos de curso, la poca proliferación de evaluaciones que integren varias asignaturas y la evaluación centrada en la asignatura y no en el curso, hacen que disminuya el rol del trabajo interdisciplinario en la evaluación de los estudiantes y limite la participación de profesores y estudiantes en su evaluación.

5.6.4 CALIDAD DE LOS RESULTADOS

Al relacionar los pares de ítems de este apartado, las opiniones son totalmente consistentes.

Los objetivos institucionales priorizan la calidad de los resultados académicos y la calidad de los profesionales que se forman en la institución. En los últimos cursos académicos los resultados de las evaluaciones externas y de los exámenes integradores a los estudiantes de los cursos superiores, han sido muy buenos, lo cual puede haber influenciado en las opiniones del profesorado (Cuadros 24 y 25).

Otro factor a considerar serían, los resultados que obtiene la dirección estratégica "formación del profesional" en la Universidad de Cienfuegos, la cual se ubica en el quinto lugar entre todas las universidades cubanas, demostrando un reconocimiento nacional al proceso de formación de los futuros profesionales que se preparan en la universidad.

El trabajo en los colectivos de curso para lograr la educación de los estudiantes a través de la instrucción hace poco tiempo que se viene ejecutando. Los proyectos educativos aún no reflejan todas las acciones que en el orden formativo se pueden lograr con los estudiantes. Estos aspectos provocan que un porcentaje de las opiniones tengan una consistencia menos a favor.

Cuadro 24.

→ **DI** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales.

↓ **D4** Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se manifiestan en la calidad de los resultados académicos de la institución.

34% **CD**	10% **IC**	TI =34%
24% **IA**	32% **CA**	TC =66%

Cuadro 25.

→ **D1** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales.
↓ **D5** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.

32% **CD**	12% **IC**	TI =30%
18% **IA**	38% **CA**	TC =70%

Por último, hay un aspecto que se ha venido analizando en otros resultados y es el referente a que todavía el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso no ha logrado totalmente el trabajo en equipo de los profesores que imparten clases en el curso.

En el cruce de los ítems de este apartado se manifiestan altamente consistentes las opiniones de los profesores, pero con un ligero aumento en las opiniones consistentes e inconsistentes menos a favor (Cuadros 26 y 27).

Cuadro 26

→ **D3** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso permite el trabajo en equipo y la integración de los recursos humanos en el cumplimiento de los objetivos institucionales.
↓ **D4** Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se manifiestan en la calidad de los resultados académicos de la institución.

46% **CD**	11% **IC**	TI =19%
8% **IA**	35% **CA**	TC =81%

Cuadro 27

→ **D3** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso permite el trabajo en equipo y la integración de los recursos humanos en el cumplimiento de los objetivos institucionales.
↓ **D5** El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución.

40% **CD**	17% **IC**	TI =23%
6% **IA**	37% **CA**	TC =77%

La interdisciplinariedad en el colectivo de curso aún no es una prioridad dentro de las estrategias de trabajo de las titulaciones de las facultades ni de la propia universidad. A los profesores se les planifica su trabajo en el departamento docente y en muy pocos casos se tiene en cuenta el nivel de participación en las actividades del colectivo de curso, lo que constituye una barrera para el trabajo en equipo.

Otros factores que influyen en estas opiniones podrían ser: el colectivo hace poco uso de la evaluación de los objetivos del curso, todas las asignaturas no participan en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes del proceso docente educativo, los análisis docentes en los grupos de estudiantes no hacen énfasis en la calidad de los resultados académicos y la diversidad de actividades que realizan los profesores les resta tiempo para participar en las actividades que planifica el colectivo de curso.

5.6.5 CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el análisis de la consistencia se realizó sobre el grado de acuerdo ya que la categoría “en desacuerdo” era poco representativo en las opiniones de los profesores. Las principales conclusiones del análisis de relaciones que se manifiestan a continuación, puntualizan los aspectos más favorables o menos favorables dentro de unos porcentajes que mayoritariamente son altos en los ítems sobre los que se recababa información:

1. La definición de la asignatura principal integradora del curso y su planificación, organización y ejecución por parte de todos los profesores que imparten clases en el curso, está relacionada con el trabajo en equipo, la coordinación interdisciplinar y el cumplimiento de los objetivos institucionales; incidiendo en la calidad de los resultados académicos de la institución.

   En la actualidad se reflejan algunos problemas en el diseño de la asignatura integradora en algunos cursos que afectan el trabajo metodológico y la propia concepción de la interdisciplinariedad por parte del equipo de profesores. Esto se puede observar en los cuadros 3, 4 y 5 donde la consistencia menos a favor es más alta que la más a favor.

2. Una de las inconsistencias más altas del cuestionario está en la actualización de los programas de las asignaturas, su incidencia en el trabajo interdisciplinario de curso y el cumplimiento de los objetivos institucionales. En general los profesores consideran que sus programas no están todo lo

actualizado que debería estar, sin embargo, no se utiliza la coordinación interdisciplinaria como una vía que ayuda a resolver esta problemática.

3. Las relaciones que se establecen entre las asignaturas de una misma disciplina son más estables, organizadas y tienen mejores resultados que las que se establecen entre las de diferentes disciplinas. Estas vinculaciones son las que se presentan en el colectivo de curso y en estos resultados están influyendo las siguientes causas:

    - Una mayor consolidación del trabajo metodológico en los departamentos docentes.
    - El poco tiempo disponible asignado por el plan de trabajo se le asigna al profesor para la realización del trabajo metodológico en el colectivo de curso.
    - La integración vertical de la titulación se aborda con mayor intensidad en los colectivos de titulación y de disciplinas, mientras que la integración horizontal recae fundamentalmente en los colectivos de curso.

4. El profesorado reconoce que las acciones interdisciplinarias de las asignaturas del ciclo básico, aunque pocas, contribuyen a cumplir el sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso y evitan la repetición de contenidos.

5. El diseño, ejecución y evaluación de los planes directores en el plan de estudio de las titulaciones y su organización por cursos constituye una de las formas que facilita la coordinación interdisciplinar de curso. Del conocimiento de la computación y el idioma por parte del profesorado dependerá una mayor o menor coordinación en el curso alrededor de estos dos factores. El 43% de consistencia muy a favor obtenida en el cuadro 10, expresa una estrecha relación entre la computación y el idioma inglés como fruto de la acción de los profesores del curso.

6. Todas las asignaturas del curso no participan de una forma simultánea en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes académico e investigativo. El 25% del profesorado considera que estos aspectos están mejor definidos al nivel de cada asignatura que en el ámbito de curso, sobre todo el componente investigativo, en el que sólo participan las asignaturas que se involucran en los proyectos de curso, en el componente laboral y en el trabajo de diploma de los estudiantes.

7. Las disciplinas del ciclo básico y las del ciclo de especialidad tiene una cierta tradición en el trabajo interdisciplinario que se desarrolla inter e intradepartamental, pero no resulta así al mezclarse las asignaturas de ambos ciclos en un curso. Esto se refleja en la poca participación de profesores y alumnos en estas estrategias, fundamentalmente en los primeros cursos donde es incipiente la preparación de los estudiantes y donde hay un predominio de las asignaturas del ciclo básico.

8. Entre los puntos 2 y 7 existe una estrecha vinculación ya que del diseño y del papel de la disciplina principal integradora del curso, dependerán, en gran medida, las estrategias interdisciplinares que se puedan desarrollar en los primeros cursos entre las materias del ciclo básico y de especialidad.

9. Como se ha planteado en otros momentos de este trabajo, no todas las asignaturas se integran en la elaboración del proyecto educativo del curso. Mayoritariamente los profesores opinan que existe un cierto nivel de participación, pero que el 54% muestre estar algo de acuerdo, es síntoma de que los aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc., no constituyen aún parte importante dentro de la coordinación interdisciplinar de curso.

10. Los estudiantes, en un pequeño porcentaje, reconocen que existe solapamiento o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de diferentes asignaturas del curso.

    Este porcentaje no es mayor por el buen nivel de comunicación que se establece entre profesores y estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, que permite conocer los contenidos que se repiten y que muchas veces el trabajo interdisciplinario no es capaz de prever ni de detectar. El 80,6% del profesorado considera que este nivel de participación y comunicación a través del trabajo interdisciplinario contribuye a su evaluación y perfeccionamiento continuo.

11. El colectivo de curso no aprovecha todas las potencialidades que brinda el sistema de evaluación de las asignaturas y disciplinas, para proyectar en él los resultados de la coordinación interdisciplinar de las asignaturas. A pesar del 82,6% de total consistencia en las opiniones, el 58% se manifiesta en la consistencia menos a favor.

12. En la actualidad predomina la evaluación centrada en las asignaturas y prácticamente no se evalúan integralmente los objetivos definidos para el curso (como nivel estructural del proceso) a través de dichas asignaturas. Los

objetivos del curso se definen, pero el proceso de seguimiento y evaluación no se realiza por parte del colectivo de curso.

13. A criterio del profesorado, el trabajo interdisciplinario del colectivo contribuye al cumplimiento de los objetivos institucionales y a la calidad del proceso formativo, pero aún no logra sistematizar el trabajo en equipo e integrar a todos los profesores en función de sus resultados.

5.7 ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EN EL CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES

Al igual que en el cuestionario de los profesores, una vez contrastada la dependencia entre las variables analizadas tras la aplicación de la prueba chi cuadrado, se procedió a definir los cruces que a nuestro juicio convendría realizar, a fin de valorar posibles relaciones entre algunas de las cuestiones planteadas y estimar el grado de coherencia en las respuestas de los estudiantes.

Nuevamente puntualizaremos en el cruce de algunos aspectos de las dimensiones programa de formación del curso, desarrollo de la interdisciplinariedad y calidad de los resultados, por ser en los que entendemos que conceptualmente deberían mantener algún tipo de dependencia y ser de los que más inciden en la coordinación interdisciplinar de curso. Recordemos los aspectos del cuestionario en cada una de estas dimensiones:

A: Programa de formación del curso. Programa de las asignaturas.
(**D1 – AB**: Dimensión 1. Apartado B)

1. Como parte del programa de formación, el colectivo de curso le informa el sistema de conocimientos.
2. Como parte del programa de formación, el colectivo de curso le informa el sistema de habilidades.
3. Como parte del programa de formación, el colectivo de curso le informa el sistema de valores.
4. Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que recibe están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

B: Desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso. Interdisciplinariedad de las asignaturas.
(**D2 – AA**: Dimensión 2. Apartado A)

1. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
2. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.
3. Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.
4. La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.
5. Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
6. Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
7. El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.
8. El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

C: Desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso. Evaluación de las estrategias interdisciplinarias.
(D2 – AB: Dimensión 2. Apartado B)

1. Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.
2. Una de las formas de evaluar los objetivos que reflejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.

3. Los contenidos de las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras.
4. Los métodos que se utilizan para impartir las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras.

D: Calidad de los resultados. Resultados en los estudiantes.
(**D4 – AB**: Dimensión 4. Apartado B)

1. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.
2. El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.
3. El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en el curso.
4. El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.
5. Aplica en su componente laboral - investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores.

En la matriz que exponemos a continuación recogemos los cruces seleccionados, para efectuar sobre ellos los análisis pertinentes:

		A				B								C				D				
		1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	1	2	3	4	5
A	1																					
	2																					
	3	X	X																			
	4	X	X	X					X	X	X											
B	1																					
	2					X																
	3					X	X															
	4						X	X														
	5								X													
	6								X													
	7								X	X	X											
	8								X	X	X	X										
C	1				X	X	X															
	2				X				X													
	3				X									X	X							
	4				X																	
D	1																					
	2																					
	3													X	X	X						
	4																	X	X			
	5																	X	X			

A = D1 – AA: Dimensión 1. Apartado A.
B = **D2 – AA**: Dimensión 2. Apartado A.
C = **D2 – AB**: Dimensión 2. Apartado B.
D = **D3 – AB**: Dimensión 4. Apartado A.

5.7.1 PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO

Internamente en este apartado resaltan las opiniones totalmente consistentes en los ítems que vinculan la información que reciben los estudiantes sobre los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso, pero con un porcentaje superior en la consistencia menos a favor (Cuadros 1 y 2).

En estas opiniones influye la comunicación entre los profesores y los estudiantes, el no tener definido el sistema de conocimientos y habilidades del curso y el hecho de que, no todos los profesores tienen interiorizado que a través de la instrucción se contribuye a la formación de valores en los estudiantes.

Cuadro 1.

→ **A1** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de conocimientos.
↓ **A3** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de valores.

50% **CD**	11% **IC**	TI =26%
15% **IA**	24% **CA**	TC =74%

Cuadro 2.

→ **A2** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de habilidades.
↓ **A3** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de valores.

50% **CD**	11% **IC**	TI =26%
15% **IA**	24% **CA**	TC =74%

Hay titulaciones en las que el sistema de valores a formar en los estudiantes sólo es una declaración y no existen estrategias y acciones para su ejecución en cada uno de sus cursos.

El análisis efectuado anteriormente implica que los estudiantes no comprendan cómo los objetivos y los contenidos de cada una de las asignaturas que reciben en el curso, se vinculan a cada uno de los sistemas (Cuadros 3, 4 y 5).

Los porcentajes son muy similares y se pudiera inferir que hay cursos donde los estudiantes disponen de muy poca información sobre los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso, dado por un bajo nivel de implicación en su elaboración o porque el colectivo de curso no los elabora. En el último caso, los estudiantes aprecian que los profesores en sus asignaturas tienen definidos los conocimientos y habilidades que debe dominar el estudiante y a través de sus clases contribuyen a la formación de valores, pero no de una forma coordinada entre todas las asignaturas y profesores del curso.

Cuadro 3.

→ **A1** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de conocimientos.
↓ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

38% **CD**	24% **IC**	TI =37%
13% **IA**	25% **CA**	TC =63%

Cuadro 4.

→ **A2** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de habilidades.
↓ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

38% **CD**	23% **IC**	TI =37%
14% **IA**	25% **CA**	TC =63%

Cuadro 5.

→ **A3** Como parte del programa de formación, el colectivo de curso les informa a los estudiantes el sistema de valores.
↓ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

40% **CD**	26% **IC**	TI =38%
12% **IA**	22% **CA**	TC =62%

La vinculación de los objetivos y contenidos de las asignaturas con los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso, se asocian con algunas de las formas a través de las cuales el colectivo de curso evalúa las estrategias interdisciplinarias. En los cruces entre estos pares de ítems (Cuadros 6, 7, 8 y 9) los porcentajes de opiniones totalmente consistentes son mayores que las totalmente inconsistentes.

En el cuadro 7 se obtiene la menor diferencia entre consistencia – inconsistencia (19,1%), ésto es debido a que en los primeros cursos no se realizan evaluaciones integradoras resultando más difícil vincular las distintas asignaturas a los contenidos, habilidades y valores definidos para el curso. El mayor porcentaje de opiniones totalmente consistentes y de consistencia muy a favor, se obtienen en el cruce de los ítems del cuadro 6, lo que confirma que cuando las asignaturas se vinculan a los objetivos del curso, les resulta más fácil evaluar sistemáticamente los conocimientos y habilidades del curso.

Cuadro 6.

→ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

↓ **C1** Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.

31% **CD**	11% **IC**	TI =34%
23% **IA**	35% **CA**	TC =66%

Cuadro 7.

→ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

↓ **C2** Una de las formas de evaluar los objetivos que reflejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.

34% **CD**	21% **IC**	TI =41%
20% **IA**	25% **CA**	TC =59%

Desde otro punto de vista, la comparación de los porcentajes de la consistencia muy a favor y menos a favor demuestra una mayor evaluación de los objetivos y

contenidos del curso, desde cada una de las asignaturas, que la utilización de evaluaciones integradoras en las que participen varias de ellas.

Cuadro 8.

→ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

↓ **C3** Los contenidos de las asignaturas del curso facilitan la realización de evaluaciones integradoras.

38% **CD**	23% **IC**	TI =38%
15% **IA**	24% **CA**	TC =62%

Cuadro 9.

→ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

↓ **C4** Los métodos que se utilizan para impartir las asignaturas del curso facilitan la realización de evaluaciones integradoras.

43% **CD**	25% **IC**	TI =35%
10% **IA**	22% **CA**	TC =65%

5.7.2 INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO

En este apartado encontramos relaciones de sus ítems con ítems de la Dimensión 1, Apartado B y con ítems del propio apartado que estamos analizando.

La vinculación de los objetivos y contenidos de las asignaturas con los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso están muy relacionado con la asignatura principal integradora del curso y el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad.

En los cuadros 10, 11 y 12 se puede observar un ligero aumento en las opiniones totalmente inconsistentes, con un mayor porcentaje en la inconsistencia menos a favor.

Es de suponer que los estudiantes están reconociendo que la asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el curso, pero no aprecian este rol en algunos cursos, lo cual imposibilita la integración

total de las asignaturas que reciben con los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso. Hay una tendencia a ser ligeramente mejor en las asignaturas del ciclo de especialidad que se imparten en los cursos superiores con un 42% de consistencia menos a favor y un 30% de inconsistencia menos a favor (Cuadro 12), una mayor definición de la disciplina principal integradora de la titulación en estos cursos y una mejor coordinación de los profesores en el trabajo interdisciplinario pueden estar contribuyendo a estos porcentajes.

Cuadro 10.

→ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

↓ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

44% **CD**	32% **IC**	TI =41%
9% **IA**	15% **CA**	TC =59%

Cuadro 11.

→ **B5** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

↓ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

48% **CD**	32% **IC**	TI =38%
6% **IA**	14% **CA**	TC =61,9%

Cuadro 12.

→ **A6** Las asignaturas del ciclo especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

↓ **A4** Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.

42% **CD**	30% **IC**	TI =42%
12% **IA**	16% **CA**	TC =58%

Internamente es el apartado donde más relaciones entre ítems encontramos en las respuestas de los estudiantes, inclusive más que en las respuestas de los profesores.

Los ítems analizados en los cuadros 13, 14 y 15 presentan uno de los porcentajes más altos de opiniones totalmente consistentes, demostrando que existe una mayor coordinación entre las asignaturas en sus componentes académico y laboral que en su componente investigativo.

Estas relaciones manifiestan que el contenido tiene una cualidad específica de acercamiento a la realidad social y que se conjugan dialécticamente lo académico y lo laboral, sin embargo, las asignaturas tienen que trabajar más en la solución de problemas para que lo investigativo, que es el modo fundamental de enfrentarse a los problemas y resolverlos, tenga presencia en un mayor número de asignaturas en la planificación, ejecución y evaluación del proceso docente educativo.

Cuadro 13.

→ **B1** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
↓ **B2** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.

73% **CD**	1% **IC**	TI =1%
0% **IA**	26% **CA**	TC =99%

Cuadro 14.

→ **B1** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
↓ **B3** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.

68% **CD**	6% **IC**	TI =18%
12% **IA**	14% **CA**	TC =82%

Cuadro 15.

→ **B2** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.
↓ **B3** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.

67% **CD**	5% **IC**	TI =19%
14% **IA**	14% **CA**	TC =81%

Las materias que participan en la planificación, ejecución y evaluación de estos componentes, se relacionan muy estrechamente con la asignatura principal integradora del curso (Cuadro 16 y 17), fundamentalmente el componente laboral y el componente investigativo. Más del 70% de total consistencia es un porcentaje alto, pero otra vez las opiniones se polarizan hacia la consistencia menos a favor, lo cual puede resultan de la inexistencia de una plena identificación entre los objetivos de la asignatura integradora y los de las restantes asignaturas que participan en la organización de estos componentes en el curso.

Aunque el mayor número de horas de la asignatura principal integradora corresponden al componente laboral e investigativo, en la mayoría de los colectivos de curso no se logra incorporar las restantes asignaturas al logro de los objetivos de dichos componentes porque es insuficiente el trabajo metodológico y no se prioriza a nivel de titulación.

Cuadro 16.

→ **B2** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.
↓ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

61% **CD**	11% **IC**	TI =24%
13% **IA**	15% **CA**	TC =76%

Cuadro 17.

→ **B3** Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes.
↓ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

67% **CD**	14% **IC**	TI =23%
9% **IA**	10% **CA**	TC =77%

Existen cursos en que el diseño de la asignatura principal integradora no facilita que los estudiantes se apropien del contenido, fundamentalmente, mediante la solución de problemas reales de la práctica social, motivada porque no todas las empresas no tienen la calidad y las condiciones que exigen los objetivos que deben cumplir los estudiantes durante su período de componente laboral. A esto hay que añadir el insuficiente control y seguimiento que se realiza por los profesores del colectivo de curso a estos componentes, indefiniciones en la determinación y discusión de los objetivos y tareas a desarrollar en dichos componentes y la diversidad de empresas en la provincia donde son ubicados los estudiantes.

La asignatura principal integradora del curso también se relaciona con el trabajo interdisciplinario que realizan en el colectivo de curso las asignaturas del ciclo básico y las asignaturas del ciclo de especialidad de una titulación. Los porcentajes de los cuadros 18 y 19 denotan opiniones totalmente consistentes de los estudiantes, pero con mayoría en las opiniones consistentes menos a favor.

Cuadro 18.

→ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B5** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

64% **CD**	10% **IC**	TI =28%
18% **IA**	8% **CA**	TC =72%

Cuadro 19.

→ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

↓ **B6** Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

62% **CD**	14% **IC**	TI =24%
10% **IA**	14% **CA**	TC =76%

En los primeros cursos de algunas titulaciones, la asignatura principal integradora no está constituyendo la base para organizar el trabajo interdisciplinario en el curso (cuadro 18). Aunque el objeto de estudio de las asignaturas del ciclo básico, se identifica muy poco con el objeto de trabajo del profesional que se forma en la universidad, si desarrollan conocimientos y habilidades imprescindibles para la comprensión de las asignaturas del ciclo de especialidad y contribuyen también a lograr la formación científica general, ética, estética y socioeconómica del estudiante. Estos aspectos son poco tenidos en cuenta en la planificación docente que hace el profesor de la asignatura así como por el resto del colectivo de curso a la hora de valorar los programas de las restantes asignaturas, tanto del ciclo básico como de especialidad.

Parte de las tareas que se plantea la asignatura principal integradora del curso, son cerradas y no repercuten en los sistemas de clases de varias asignaturas exigiendo pocas veces que los estudiantes trabajen de forma grupal en la solución de los problemas. Además existen deficiencias relacionadas con las habilidades prácticas profesionales y con el grado de independencia e iniciativa para abordar tareas vinculadas con el ejercicio de la profesión en los diferentes cursos de las titulaciones.

La ligera diferencia en los porcentajes de consistencia muy a favor en el caso de las asignaturas del ciclo de especialidad está dada por un mejor diseño en el plan de estudio y la cantidad de asignaturas del ejercicio de la profesión que se imparten en los cursos superiores.

En la coordinación interdisciplinar en el curso, la asignatura principal integradora facilita mejor el desarrollo del plan director de computación que el plan director de idioma inglés, aunque en este último el porcentaje de opiniones totalmente consistentes sea ligeramente superior, esto es debido a que el porcentaje de consistencia menos a favor es un 10% superior (Cuadro 20 y 21).

Cuadro 20.

→ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B7** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

57% **CD**	17% **IC**	TI =26%
9% **IA**	17% **CA**	TC =74%

Cuadro 21.

→ **B4** La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B8** El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

67% **CD**	6% **IC**	TI =21%
15%	12%	

Más del 85% de las horas de la asignatura principal integradora se dedican al componente laboral e investigativo por lo que los estudiantes aplican más las técnicas y desarrollan mejor sus habilidades en computación, que en idioma inglés, ya que en el sector productivo avanzan y se desarrollan más rápidamente las nuevas tecnologías del campo informático que la utilización del idioma inglés.

Además, las áreas y disciplinas del currículo en que se aplica la computación crecen más rápidamente que aquellas donde se aplica el idioma inglés, por lo que los profesores utilizan sistemáticamente en sus asignaturas la computación. Esto hace que el profesorado sienta la necesidad de trabajar coordinadamente alrededor de determinados objetivos y contenidos comunes para el curso.

Esta misma situación se presenta con el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del ciclo básico y las asignaturas del ciclo de especialidad, y los planes directores de computación e idioma inglés como forma a través de la cual el colectivo de curso puede realizar trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas (Cuadros 22, 23, 24 y 25).

Cuadro 22.

→ **B5** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B7** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

62% **CD**	18% **IC**	TI =24%
6% **IA**	14% **CA**	TC =76%

Cuadro 23.

→ **B5** Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B8** El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

72% **CD**	10% **IC**	TI =20%
10% **IA**	8% **CA**	TC =80%

Este análisis debemos hacerlo desde dos perspectivas:

En primer lugar, aunque los porcentajes son altos en las opiniones totalmente consistentes, es muy superior la consistencia menos a favor que la consistencia muy a favor, en ambos planes directores y en ambos ciclos de asignaturas. En esto puede estar influyendo, no evaluar los objetivos vinculados con la computación y el idioma en los cursos superiores, no realizar sistemáticamente las evaluaciones integradoras a partir del tercer curso en todas las titulaciones, la distribución de horas clases de las asignaturas (con poco margen para la introducción de la computación y el idioma) y una insuficiente orientación para el trabajo independiente de los estudiantes por parte de los profesores.

En segundo lugar, dentro de los porcentajes de consistencia menos a favor, en el plan director de idioma inglés son mayores que en el plan director de computación, lo que puede estar dado porque muchas asignaturas no disponen de bibliografía en idioma inglés y los profesores tienen un mejor dominio de las habilidades de traducción que las habilidades interpretativas y de comunicación, que son las que se desarrollan a partir que el estudiante halla culminado el idioma inglés de forma curricular en sus dos primeros cursos.

Cuadro 24.

→ **B6** Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B7** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

55% **CD**	14% **IC**	TI =26%
12% **IA**	19% **CA**	TC =74%

Cuadro 25.

→ **B6** Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
↓ **B8** El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

65% **CD**	7% **IC**	TI =24%
17% **IA**	11% **CA**	TC =76%

Presente en ambos análisis y como una de las causas que provocan estas opiniones en los estudiantes, está el insuficiente equipamiento en los laboratorios de computación e idiomas para uso de los estudiantes, que se hace más crítico al no disponer la universidad de un laboratorio para el estudio de idiomas. La situación en computación es mejor al disponerse de una computadora (en laboratorio de uso colectivo) por cada 8 estudiantes matriculados en los diferentes cursos en la universidad. Estos porcentajes pudieran ser mejores a medida que se disponga de más y mejores de equipos para su utilización tanto por los profesores como por los estudiantes.

Por último, internamente en este apartado, existe una relación entre los planes directores de computación e idioma inglés, con opiniones totalmente consistentes y porcentajes de consistencia menos a favor (Cuadro 26), similares a los obtenidos en los cuadros anteriores.

Los argumentos no sufren variaciones, sólo añadir que el plan director de computación constituye una vía para que el colectivo de curso realice trabajo interdisciplinario y pueda dar cumplimiento a los objetivos del plan director de idioma

inglés ya que gran parte de los software y la información que reciben los estudiantes está en este idioma y los estudiantes necesitan identificarse con ella para poder utilizarla. Una vez mas puede estar influyendo en estas opiniones que una parte importante de la bibliografía y los manuales existentes están en el idioma inglés.

Cuadro 26.

→ **B7** El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

↓ **B8** El plan director de idioma inglés constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso.

62% **CD**	5% **IC**	TI =24,4%
19% **IA**	14% **CA**	TC =76%

No obstante, en las opiniones de los estudiantes se puede interpretar que en ambos planes directores el colectivo de curso aún no integra los objetivos y contenidos en función de lograr el dominio de las habilidades que se exigen para cada uno de los cursos donde están matriculados los estudiantes.

En el apartado que estamos analizando (interdisciplinariedad de las asignaturas) se relaciona con el apartado (evaluación de las estrategias interdisciplinarias) pertenecientes ambos a la dimensión “desarrollo de la interdisciplinariedad en el curso”.

En los cuadros 27 y 28 se observa un aumento en las opiniones totalmente inconsistentes. Aquí puede haber una valoración por parte del estudiantado muy a favor de la evaluación que realizan de forma independiente las asignaturas, donde se integran los conocimientos y habilidades declarados para el curso por la asignatura, pero no en función de los objetivos declarados por el curso porque todas las asignaturas no participan en la planificación del sistema evaluativo del curso ni en las evaluaciones donde se integran diferentes asignaturas.

El sistema de evaluación de las asignaturas sólo se discute en el colectivo de curso para su ubicación en el horario docente de cada grupo estudiantil, pero no para establecer las diferentes formas de evaluación que se pudieran aplicar y las asignaturas que pudieran participar.

Cuadro 27.

B1 Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes.
C1 Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.

38% **CD**	36% **IC**	TI =41%
5% **IA**	21% **CA**	TC =59%

Cuadro 28.

B2 Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes.
C1 Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.

37% **CD**	36% **IC**	TI =41%
5% **IA**	22% **CA**	TC =59%

Al analizar los porcentajes del cuadro 29 podemos interpretar que los estudiantes opinan que la asignatura principal integradora del curso, es una de las materias que puede analizar los objetivos del curso a través de las evaluaciones integradoras, pero que no lo hace siempre.

Cuadro 29.

B4 La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
C2 Una de las formas de evaluar los objetivos que reflejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.

49% **CD**	28% **IC**	TI =34%
6% **IA**	17% **CA**	TC =66%

Por una parte, estas opiniones pueden estar fundamentadas en el diseño, los objetivos y el sistema de evaluación de la asignatura principal integradora para los cursos superiores, en que los estudiantes utilizan conocimientos y habilidades aprendidas en cursos anteriores y en varias de las asignaturas que reciben en el curso. Por otra parte, el porcentaje de opiniones menos a favor estaría dado por problemas en el diseño de la evaluación en los primeros cursos, donde los contenidos

de las evaluaciones integradoras corresponden más a las asignaturas del ciclo básico que a la propia asignatura principal integradora del curso.

Inciden también en las opiniones de los estudiantes, la poca participación de las restantes asignaturas del curso y de los profesores que las imparten, en el diseño y evaluación de los proyectos de curso y otras modalidades de evaluaciones integradoras que se aplican en los cursos.

5.7.3 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES

Los contenidos de las asignaturas que se imparten en el curso facilitan que el sistema de evaluación sistemática y parcial de las asignaturas integre los conocimientos y las habilidades del curso. Aunque con un porcentaje no tan alto, las opiniones totalmente consistentes son superiores a las totalmente inconsistentes (Cuadros 30 y 31), con una mayor consistencia en las opiniones sobre las evaluaciones integradoras (Cuadro 31).

Cuadro 30.

→ **C1** Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.
↓ **C3** Los contenidos de las asignaturas del curso facilitan la realización de evaluaciones integradoras.

32% **CD**	10% **IC**	TI =40%
30% **IA**	28% **CA**	TC =60%

Cuadro 31.

→ **C2** Una de las formas de evaluar los objetivos que relejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.
↓ **C3** Los contenidos de las asignaturas del curso facilitan la realización de evaluaciones integradoras.

40% **CD**	14% **IC**	TI =36%
22% **IA**	24% **CA**	TC =64%

El porcentaje de consistencia menos a favor es menor en las evaluaciones sistemáticas que en las evaluaciones integradoras, motivado por una mayor utilización de la primera por parte del profesorado en la impartición de sus asignaturas, la importancia de este tipo de evaluación en el sistema educativo cubano, su planificación en el programa de las asignaturas y su presencia a lo largo de todo el proceso docente de cada curso.

La coherencia en los planes de estudio de las titulaciones, el diseño y ubicación de las asignaturas en el mapa curricular y la concepción del curso como nivel estructural que integra horizontalmente la titulación, hacen que los porcentajes en estos ítems se manifiesten de esta forma.

Es lógico que un porcentaje de los estudiantes considere que no se logra todo lo que se pudiera hacer en este sentido, motivado fundamentalmente por no trabajarse directamente con el sistema de conocimientos y habilidades del curso.

En los cuadros 32, 33 y 34 se obtienen porcentajes muy similares y los porcentajes de las opiniones totalmente consistentes son superiores a los de las opiniones totalmente inconsistentes, pero hay un ligero aumento en estas últimas. Estos resultados pudieran ser porque los colectivos de curso no aprovechan, las posibilidades que brindan los contenidos de las asignaturas del curso para realizar las evaluaciones sistemáticas e integradoras ni la flexibilidad del reglamento docente metodológico para el sistema de evaluación en el curso así como tampoco la propia coordinación que pueden realizar los profesoras del curso en función de perfeccionar y aplicar el sistema de evaluación en todas sus posibilidades y formas.

Cuadro 32.

→ **C1** Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso.
↓ **D3** El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en un curso.

30% **CD**	11% **IC**	TI =44%
33% **IA**	26% **CA**	TC =56%

Cuadro 33.

→**C2** Una de las formas de evaluar los objetivos que relejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras.
↓ **D3** El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en un curso.

40% **CD**	15% **IC**	TI =36%
21% **IA**	24% **CA**	TC =64%

Cuadro 34.

→**C3** Los contenidos de las asignaturas del curso facilitan la realización de evaluaciones integradoras.
↓ **D3** El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en un curso.

44% **CD**	20% **IC**	TI =29%
19% **IA**	17% **CA**	TC =61%

El 44% de opiniones totalmente inconsistentes que se obtiene en el cuadro 32 manifiesta que los estudiantes consideran que en las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas del curso se integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso en un nivel superior a cómo se alcanza en las evaluaciones integradoras.

Es importante tener presente que un alto porcentaje de la muestra de estudiantes utilizada en la investigación, pertenecen a los dos primeros cursos de las titulaciones de la UCF y en estos cursos es donde se aplican menos las evaluaciones en las que participan varias asignaturas del curso.

5.7.4 RESULTADOS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN LOS ESTUDIANTES

Se obtiene un alto porcentaje de opiniones totalmente consistentes en los ítems que se relacionan en los cuadros 35 y 36, con una mayor inclinación a la consistencia menos a favor.

Cuadro 35.

→ **D1** El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.
↓ **D4** El trabajo interdisciplinario del curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.

57% **CD**	9% **IC**	TI =13%
4% **IA**	30% **CA**	TC =87%

Cuadro 36.

→ **D1** El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso.
↓ **D5** Aplica en su componente laboral e investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores.

59% **CD**	10% **IC**	TI =19%
9% **IA**	22% **CA**	TC =81%

El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión a través del proceso docente en la universidad, que a través de la propia ejecución del componente laboral e investigativo de los estudiantes. Aquí puede estar influyendo la poca cantidad de asignaturas y profesores que participan en estos componentes, la falta de coordinación entre el profesorado y los profesionales del sector productivo y de servicio, la no actualización de algunos programas de asignaturas en lo referente a la realidad profesional y por último las condiciones actuales de la tecnología y los procesos productivos y de servicios que la situación económica del país refleja en estos sectores.

De igual forma sucede con la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso (Cuadros 37 y 38). Inclusive se obtienen los mismos porcentajes en las opiniones totalmente consistentes e inconsistentes en ambos cuadros.

Cuadro 37.

→ **D2** El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.

↓ **D4** El trabajo interdisciplinario del curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión.

60% **CD**	16% **IC**	TI =18%
2%	22%	

Cuadro 38.

→ **D2** El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso.

↓ **D5** Aplica en su componente laboral e investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores.

64% **CD**	12% **IC**	TI =18%
6%	18%	

El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en la integración de los contenidos del mismo no incluye todos los factores que pudieran preparar mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión a través del componente laboral e investigativo que realizan en el sector productivo y de servicio. Actualmente se presentan insuficiencias en la preparación que hacen los profesores del colectivo de curso para el desarrollo de esta etapa en el proceso formativo del curso y a su vez la preparación que reciben los estudiantes a través del curso escolar y en los días previos a iniciar dichos componentes, ya sea en la modalidad sistemática como en la modalidad concentrada.

5.7.5 CONCLUSIONES

Las principales conclusiones del análisis de relaciones que se manifiestan a continuación, puntualizan los aspectos más favorables o menos favorables dentro de unos porcentajes que mayoritariamente son altos en los ítems sobre los que se recababa información:

1. En la universidad existen cursos donde, a criterio de los estudiantes, disponen de muy poca información sobre los sistemas de conocimientos, habilidades y

valores que se desarrollan durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. En todos los casos, dentro de la total consistencia de las opiniones, los porcentajes más altos se encuentran en la consistencia menos a favor. Entre los tres sistemas el que obtiene el porcentaje más alto con un 40% es el sistema de valores.

2. Los estudiantes reconocen que los objetivos y contenidos de las asignaturas que reciben están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso, pero el trabajo interdisciplinario lo facilitaría aún más, si la asignatura principal integradora de conjunto con las demás materias del ciclo básico y de especialidad estructuraran más este trabajo.

3. Más del 80% de total consistencia en las respuestas de los estudiantes, permiten afirmar que las asignaturas participan en la planificación, ejecución y evaluación de los componentes académico, laboral e investigativo del curso, pero con diferentes matices:

    - En la relación entre lo académico y lo laboral con lo investigativo hay un 67% de consistencia menos a favor.
    - La relación entre lo académico y lo laboral presenta la consistencia total más alta, del cuestionario de los estudiantes, con un 99% y dentro de ella prevalece la más a favor.
    - El componente menos trabajado desde la coordinación de las asignaturas del curso, es el componente investigativo y en buena medida, es una consecuencia de las debilidades de la coordinación interdisciplinar de curso.

4. Las relaciones que se establecen entre las diferentes asignaturas y la disciplina principal integradora del curso no satisfacen las exigencias de la planificación, ejecución y evaluación de los componentes laboral e investigativo. A pesar de contar con más del 28% del fondo de tiempo total del plan de estudio para dichos componentes, en la mayoría de los colectivos de curso no se logra incorporar al resto de las asignaturas en el cumplimiento de estos objetivos.

5. Todavía, en opinión de los estudiantes, la asignatura principal integradora no desempeña totalmente el rol de ser la base para desarrollar el trabajo interdisciplinar en el curso, por lo que no existen acciones sobre el resto de las materias, ni se crea la necesidad para que se ejecute este trabajo, fundamentalmente entre las asignaturas del ciclo básico y en los primeros cursos.

Los problemas de diseño y trabajo metodológico de la asignatura principal integradora, unido al escaso tiempo de los profesores que la imparten y de los que participan en el colectivo influye en que desempeñe un papel más activo en la coordinación.

Sin embargo, esta asignatura facilita mejor el desarrollo del plan director de computación, que el de idioma inglés, ya que más del 90% del fondo de tiempo de esta asignatura se dedica al componente laboral e investigativo y es aquí donde los estudiantes aplican más las técnicas de computación.

6. Los planes directores de computación e idioma constituyen una de las vías, a través de las cuales el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario, pero de diferente forma en función de la clasificación de las asignaturas. Los porcentajes de consistencia menos a favor es mayor en las del ciclo básico que el de las del de especialidad, esta misma relación existe entre el plan director de computación y el de idioma.

7. Las asignaturas tienen poco margen para introducir las técnicas de computación e idioma y no disponen de bibliografía en idioma inglés ni del software necesario para su introducción. A esto se une un sistema poco estructurado a partir del tercer curso para evaluar las habilidades en estos planes y el escaso dominio que tienen los profesores de estas dos herramientas para poderlas introducir en sus asignaturas.

8. Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas utilizan más los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso, que las evaluaciones integradoras, esto es lógico si partimos que el propio diseño del sistema de evaluación que hace el colectivo de curso prioriza este tipo de evaluación. Sin dejar de restarle importancia a la evaluación sistemática, es necesario incrementar su papel integrador y además aumentar las evaluaciones integradoras en las que participen varias asignaturas.

CUARTA ETAPA

ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

5.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. PRINCIPALES APORTACIONES.

Para este análisis hemos organizado tres grupos de discusión en el que participaron personas que conocían de forma muy directa la problemática que enfrenta el colectivo de curso para desarrollar el trabajo interdisciplinario entre las diferentes asignaturas que imparten sus profesores en un curso de una titulación.

En la formación de los grupos se partió de la premisa que debían estar presentes profesores con responsabilidades docentes, profesores y estudiantes de los diferentes cursos que componen una titulación en la Educación Superior Cubana. Así el Grupo 1 acoge alumnos del primer curso, el Grupo 2 alumnos de segundo y tercer curso y en el Grupo 3 los de cuarto y quinto curso.

La composición de los grupos fue la siguiente:

GRUPO 1 (**G1**): Seis profesores, dos de ellos con responsabilidades académicas y dos estudiantes.

GRUPO 2 (**G2**): Siete profesores, tres de ellos con responsabilidades académicas y dos estudiantes.

GRUPO 3 (**G3**): Siete profesores, tres de ellos con responsabilidades académicas y dos estudiantes.

Para simplificar el trabajo y saber el tipo de audiencia que intervenía se utilizó el siguiente código:

Profesor: **P**, Estudiante: **E** y Profesor con Responsabilidad Académica: **PR**

De esta forma el código **PG1** significa que la opinión la emite un profesor del grupo de discusión número 1, **EG3** un estudiante del grupo 3 y **PRG2** un profesor que tiene responsabilidad académica del grupo 2.

Como profesores con responsabilidades académicas hemos considerado a los coordinadores de colectivos de curso, a los coordinadores de colectivos de disciplinas, a los coordinadores de colectivos de titulación y a los directores de departamentos docentes.

En cada grupo participaron igualmente dos miembros del equipo de la investigación, uno de los cuales actuó como coordinador de la sesión y el otro como observador. Así pues, el total de participantes en los grupos de discusión ha sido de 26, más los miembros del equipo investigador, todos con una formación y experiencia demostrada en relación con el tema objeto de discusión.

Las características de los participantes en los grupos de discusión en cuanto a: sexo, edad, categoría docente, categoría científica, responsabilidad académica y años de experiencia en la educación superior se presentan en las tablas 1, 2 y 3:

Tabla 1: GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 1

Nº	Sexo	Edad	Categoría Docente	Categoría Científica	Responsabilidad Académica	Años de Experiencia Educación Superior.
1	M	41	P Auxiliar	Dr.	-	19
2	M	43	P Asistente	MSc	-	16
3	F	32	P Asistente	-	-	8
4	M	43	P Asistente	MSc	-	19
5	F	44	P Asistente	MSc	C. Colectivo Curso	17
6	M	43	P Asistente	Dr.	C. Colectivo Titulación	21
7	F	19	-	-	Estudiante	-
8	F	20	-	-	Estudiante	-

Tabla 2: GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 2

Nº	Sexo	Edad	Categoría Docente	Categoría Científica	Responsabilidad Académica	Años de Experiencia Educación Superior.
1	F	45	P Auxiliar	MSc	-	20
2	F	45	P Asistente	MSc	-	19
3	F	43	P Asistente	MSc	-	20
4	M	51	P Asistente	-	-	22
5	M	53	P Titular	Dr.	C. Colectivo Disciplina	29
6	F	42	P Auxiliar	-	C. Colectivo Curso	15
7	F	40	P Asistente	MSc	C. Colectivo Curso	13
8	F	23	-	-	Estudiante	-
9	F	22	-	-	Estudiante	-

Tabla 3: GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 3

Nº	Sexo	Edad	Categoría Docente	Categoría Científica	Responsabilidad Académica	Años de Experiencia Educación Superior.
1	F	44	P Auxiliar	MSc	-	18
2	M	30	P Asistente	MSc	-	6
3	M	43	P Asistente	MSc	-	19
4	F	26	P Instructor	-	-	3
5	M	55	P Titular	Dr.	C. Colectivo Disciplina	30
6	M	45	P Auxiliar	Dr.	D. Departamento	23
7	M	51	P Asistente	-	C. Colectivo Curso	10
8	M	23	-	-	Estudiante	-
9	F	24	-	-	Estudiante	-

Para una mejor preparación y organización de los grupos de discusión se confeccionó una parrilla (Anexo III) para sistematizar tanto el diálogo como las respuestas de los participantes. Esto no constituyó un marco cerrado para la discusión ya que el coordinador del grupo realizó una introducción, donde además de explicar los objetivos del encuentro, ofreció a los participantes total libertad para plantear cuantas cuestiones consideraran oportunas vinculadas con el tema.

Los participantes habían recibido previamente al acto una comunicación en la que se detallaban los objetivos y cuestiones que se tratarían en el grupo de discusión, no obstante el coordinador en el inicio de la sesión también explicó que el objetivo fundamental era recabar las opiniones de los participantes sobre diferentes aspectos que influyen en el rol que juega el colectivo de curso en el trabajo interdisciplinario de las asignaturas que imparten sus profesores. Para motivar la participación de los implicados se informaron los principales resultados del cuestionario aplicado a estudiantes y profesores sobre este tema.

El análisis lo hemos estructurado en tres dimensiones – coincidentes con las dimensiones de los cuestionarios – pero con menos tópicos. Hemos centrado el análisis en siete aspectos que complementan la información obtenida en los cuestionarios y la enriquecen desde el punto de vista de las características de las audiencias implicadas en este proceso de interdisciplinariedad en el colectivo de curso. Estos aspectos son los siguientes:

1. Formas en que aparece el trabajo interdisciplinario en las políticas y estrategias del Ministerio de Educación Superior y de la Universidad de Cienfuegos.
2. Problemas de coordinación entre los diferentes niveles de la estructura académica para realizar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.
3. Factores a tener en cuenta por el colectivo de curso para la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario del curso.
4. Aspectos a considerar por el colectivo de curso sobre los programas de las asignaturas que se imparten en el curso.
5. Características del profesorado necesarias para el trabajo interdisciplinario que desarrolla el colectivo de curso.
6. Factores que se deben tener en cuenta para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
7. Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso son tenidos en cuenta en la evaluación de diferentes componentes institucionales.

Teniendo en cuenta los tipos de informe de grupos de discusión citados por Krueger (1991), hemos decidido utilizar el informe escrito enmarcado en un modelo interpretativo. Este modelo ofrece las interpretaciones y citas textuales que se consideran pertinentes en relación con el tema, haciendo mención mediante siglas al miembro del grupo que la formula. Así mismo tiene la ventaja de la reducción de los datos y una mayor profundidad en el análisis que el modelo de los datos directos y que el modelo descriptivo

5.8.1 LA INCIDENCIA DE LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DEL CONTEXTO EN EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO

5.8.1.1 FORMAS EN QUE APARECE EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

Los tres grupos de discusión coinciden en afirmar que en los Planes de Estudios que elabora el Colectivo Nacional de Titulación y en los objetivos y estrategias del MES y de la UCF, aparecen indicaciones que hacen referencia al trabajo interdisciplinario en las titulaciones y por consiguiente en sus diferentes colectivos de curso, con cierto nivel de flexibilidad en su instrumentación. No obstante, las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo en los colectivos de curso, en ocasiones, no permite la realización plena del trabajo.

Durante el proceso de discusión, esta temática adquirió diferentes matices en función del tipo de informante y del curso a que pertenecían los integrantes de los grupos de discusión.

A. Desde el punto de vista de los profesores y los profesores con responsabilidades académicas, en el plan de estudios aparece una caracterización de la titulación, de los objetivos generales y por cursos, así como las disciplinas y asignaturas; sin embargo no existen indicaciones para el trabajo interdisciplinario en los cursos de la titulación, correspondiendo a cada institución establecer sus propias estrategias. Consideran que en los actuales planes de estudios se declaran algunas estrategias que facilitan una mejor planificación del trabajo interdisciplinario en el curso.

> *"Aunque los objetivos declarados en el plan de estudios tienen implícito, de cierta forma, el trabajo interdisciplinario, es mejor que aparezcan objetivos más específicos y estrategias para este trabajo en el curso" (PG3).*
> *"La forma en que aparecen en el plan de estudio los planes directores de computación e idioma inglés permiten que se establezcan objetivos y estrategias para relacionar las asignaturas del curso en función de los objetivos expresados en cada uno de los planes para el curso" (PRG1).*
> *"El diseño del plan de estudios facilita un mejor trabajo interdisciplinario entre aquellas asignaturas que más se vinculan al ejercicio de la profesión" (PG3).*
> *"A veces la forma en que el plan de estudios propone la distribución de las asignaturas no permite que las asignaturas del ciclo básico realicen trabajo entre ellas" (PG1).*
> *"Hay una gran mezcla de asignaturas en el plan de estudios que no facilitan su vinculación con la asignatura principal integradora del curso" (PRG2).*
> *"Como existen indicaciones metodológicas en las disciplinas de una titulación, pueden existir unas orientaciones metodológicas para el trabajo interdisciplinario en cada curso de la titulación" (PG2).*

B. Todos los miembros de los grupos coinciden en señalar que los actuales planes de estudios (Plan de Estudio "C Perfeccionado") exigen un alto componente de trabajo interdisciplinario, tanto en su integración vertical (disciplinas) como en su integración horizontal (cursos). Aquí cada grupo de discusión aportó opiniones que se adaptan a su trabajo en colectivos de los primeros cursos o de los últimos cursos de la titulación.

"El diseño de la disciplina principal integradora y su coincidencia con el componente laboral de los estudiantes es el eje fundamental para hacer girar el resto de las disciplinas de la titulación y organizar su trabajo interdisciplinario" (PRG3).
"El proyecto de curso como una de las evaluaciones propuestas en el plan de estudios para tercer y cuarto curso de las titulaciones de ingeniería exige una mayor integración de los contenidos y de las habilidades que se forman en las asignaturas que recibe el estudiante en el curso" (PG2).
"A medida que avanzamos en los cursos de la titulación se aprecia mayor y mejor coordinación entre las diferentes asignaturas que recibimos" (EG3).
"Las asignaturas de los primeros cursos estructuran su trabajo interdisciplinario a partir del componente académico y lo desarrollan fundamentalmente en este componente, ya que la estructura del plan de estudios en los primeros cursos tiene menos horas de componente laboral" (PRG1).
"Es bastante difícil, pero no imposible, coordinar las asignaturas del ciclo básico con la asignatura del ejercicio de la profesión que recibe el estudiante en primer y segundo curso" (PG1).

C. Se considera que los colectivos de curso deberían conocer el plan de estudio de la titulación y sistemáticamente las distintas modificaciones que en él se ejecutan, fundamentalmente aquellas vinculadas con el curso.

"Sólo conocemos los objetivos del curso y las cuestiones relacionadas con el desarrollo del curso, sin embargo no tenemos pleno conocimiento de los otros componentes del plan de estudio de la titulación donde impartimos clases" (PG2).
"Los profesores de los colectivos de tercero, cuarto y quinto cursos tenemos un mejor conocimiento del plan de estudio porque pertenecemos al departamento titulación donde se analiza sistemáticamente todo lo que tiene relación con la misma" (PRG3).
"En mi colectivo de curso la primera actividad metodológica es el análisis del plan de estudio de la titulación" (PG1).
"Todos los colectivos de curso deberían analizar el plan de estudio al inicio de cada curso escolar, incluyendo los de los últimos cursos porque siempre existen modificaciones y regulaciones que afectan al curso" (PG3).
"A veces no tenemos una información clara y precisa del plan de estudios" (EG2).
"Si el colectivo de curso tuviera la información necesaria sobre el plan de estudios, sería más fácil transmitirla a los estudiantes" (EG3).

D. Desde su propia concepción los planes de estudios que se aplican en la UCF, muestran insuficiencias en el diseño de las asignaturas por curso, lo cual está influyendo en la organización del trabajo interdisciplinario entre las asignaturas del curso.

"La ubicación y secuencia de algunas asignaturas en semestres y cursos no es adecuada y se produce repeticiones de contenidos" (PG1).

"El plan de estudio presenta, desde su propia elaboración, dificultades con el ordenamiento lógico de las disciplinas en el gráfico del plan del proceso docente aprobado a nivel nacional" (PRG3).
"Los problemas en el diseño del plan de estudio que influyen en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso tienen que ser enmendados por el colectivo de profesores a través del trabajo metodológico" (PG2).
"A veces no utilizamos las posibilidades que brinda el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico del MES para resolver problemas del plan de estudio y que mejorarían el trabajo de coordinación entre las asignaturas del curso" (PRG2).

E. El claustro de profesores y los que ocupan responsabilidad académica en la estructura de dirección tienen un conocimiento insuficiente de las resoluciones, reglamentos y orientaciones que norman el trabajo docente metodológico en la educación superior cubana.

F. Profesores y estudiantes opinan que es necesario que se tengan en cuenta los objetivos que definen el plan de estudios de la titulación. Pero lo más importante es que los profesores del colectivo de curso los puedan ajustar a las condiciones del curso y a lo que realmente se puede hacer de acuerdo con los recursos humanos y materiales con que se cuenta.

"El plan de estudios nacional está elaborado a partir de un nivel estándar de exigencias en el proceso formativo del futuro profesional, que tienden a homogeneizar la titulación en el país, pero la realidad de cada universidad es diferente" (PG2).
"La infraestructura de laboratorios de nuestra universidad no es comparable con la que tienen universidades de más tradición y antigüedad en las titulaciones de ingenierías, por lo que tenemos que adaptar los objetivos y buscar otras alternativas para mantener el nivel de formación de los estudiantes" (PG3).
"Es importante tener en cuenta las características del estudiantado matriculado en el curso y como éstos han cumplido los objetivos de los cursos anteriores" (EG3).
"Los estudiantes que ingresan en el primer curso en la UCF, aunque aprobaron sus exámenes de ingreso, no tienen las mismas características que los que ingresan en el primer curso de otras universidades por lo que tiene que haber un proceso de adaptación de los objetivos" (EG1).

5.8.1.2 PROBLEMAS DE COORDINACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA PARA REALIZAR EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN EL COLECTIVO DE CURSO

De forma unánime los miembros de los diferentes grupos coinciden en que existen problemas en la estructura académica interna de la universidad que están influyendo de manera decisiva en el trabajo de interdisciplinariedad que se desarrolla en los colectivos de curso.

Una parte de las opiniones define estos problemas, vinculados a la forma en que están establecidos los diferentes niveles de la estructura y otra parte considera la forma en que se establecen las relaciones de coordinación entre los niveles.

A. En los últimos dos perfeccionamientos de los planes de estudio el nivel de exigencia al profesorado y la cantidad de niveles involucrados, para realizar el trabajo interdisciplinario ha aumentado, sin embargo, la estructura académica y la plantilla de los profesores se han mantenido.

> *"Tenemos nuevas estrategias de trabajo pero con la misma estructura, lo que estamos haciendo es adaptando las estrategias a la estructura que siempre ha existido" (PG3).*
> *"El razonamiento debe ser ¿ante las nuevas exigencias curriculares cuál es la estructura que se necesita?" (PRG3).*
> *"La problemática no es romper la estructura, sino adaptarla para que el colectivo de curso pueda ser, como se dice, la célula básica a partir de la cual se organiza el proceso docente educativo en el curso" (PG1).*
> *"No es hacer reingeniería con la estructura académica porque muchos de los logros que hoy tenemos tienen su fundamento en la estructura, de lo que se trata es de que lo que se exige actualmente encuentre un buen cauce por donde ejecutarse" (PRG2).*
> *"El problema está en definir el rol que juega cada nivel de la estructura en el trabajo interdisciplinario que se realiza a nivel de colectivo de curso" (PG3).*

B. El último planteamiento del punto anterior se repitió en los grupos 1 y 2, existiendo diferentes matices entre los participantes: Una parte dirigidas al cuestionamiento de la estructura y otras a su mejoramiento.

> *"La estructura actual es una traba, es rígida y no favorece el trabajo del colectivo de curso" (PRG1).*
> *"Hay que hacer un estudio de la estructura académica para ver si se simplifica más el trabajo del colectivo en la coordinación de las asignaturas" (PRG2).*
> *"Siempre la estructura ha favorecido al departamento docente como la columna vertebral del trabajo docente, pero quien tiene mayor grado de responsabilidad en la formación del profesional son los colectivos de titulación y los colectivos de curso" (PG3).*
> *"La estructura académica tiene que estar en función del proceso docente educativo, el trabajo debe estructurarse a través de los colectivos de titulación" (PG3).*
> *"La estructura adolece de una definición de los sistemas de relaciones horizontales y verticales de los distintos niveles para el trabajo interdisciplinario" (PG1).*
> *"La estructura actual asegura la organización y dirección del proceso docente educativo, lo que hay es que definir las funciones de cada nivel y las relaciones entre ellos" (PG2).*

> *"Dentro de la estructura, hay que otorgarle más importancia en la planificación del trabajo y en la toma de decisiones, al colectivo de titulación y al colectivo de curso" (PG1).*

C. Los profesores que ocupan responsabilidades docentes en los diferentes niveles de la estructura no tienen la preparación óptima para coordinar las estrategias metodológicas entre las disciplinas de una titulación y entre las asignaturas de cada uno de sus cursos. Las opiniones giraron alrededor del coordinador del colectivo de curso.

> *"Actualmente existen coordinadores de curso que tienen la categoría docente de instructor y sólo dos o tres cursos de trabajo en la universidad, esto influye en el trabajo de dirigir el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso" (PRG3).*
> *"El coordinador del curso debe tener cierto dominio de la titulación y pertenecer al departamento docente de la titulación, además debe tener experiencia en el trabajo metodológico" (PG2).*
> *"El coordinador del colectivo de curso tiene que tener características especiales, no ser especial. Conocer las asignaturas del curso es vital para poder dirigir su proceso de coordinación" (PRG1).*
> *"Los profesores coordinadores de colectivo de curso deben conocer a cada estudiante del curso, esto también ayuda al trabajo de coordinación de las asignaturas para que la enseñanza que brindan los profesores sea más asequible" (EG3).*

D. En las facultades y departamentos docentes no hay un riguroso proceso de selección de los coordinadores de curso, partiendo de la premisa que no están definidos a nivel institucional los requisitos para ocupar esta responsabilidad.

> *"No existen requisitos predeterminados que deban cumplir los profesores que ocupen la responsabilidad de coordinar el colectivo de curso" (PG1).*
> *"A veces el coordinador del colectivo de curso es el profesor que no tiene ninguna responsabilidad en el departamento docente y entonces es al que se selecciona" (PG2).*
> *"En el curso se decide el proceso docente educativo por lo que el coordinador del curso tiene que ser un profesor integral que conozca la titulación y el curso" (PRG1).*
> *"El colectivo de la titulación y el departamento docente deben ponerse de acuerdo para seleccionar los coordinadores de curso" (PRG2).*
> *"Culminando el curso escolar deben seleccionarse los coordinadores de curso del próximo curso escolar" (PG3).*

E. La reducida plantilla con que cuentan los departamentos de las titulaciones hace que la totalidad de sus profesores tengan responsabilidades académicas, priorizándose, de forma general, los coordinadores de disciplinas sobre los coordinadores de curso.

> *"Actualmente hay coordinadores colectivos de curso que pertenecen a departamentos docentes básicos, que hacen un buen trabajo en el colectivo*

de curso, pero que no están preparados para organizar y coordinar el trabajo entre las asignaturas del curso" (PRG2).
"Un profesor coordinador de un colectivo de curso y a su vez coordinador de un colectivo de disciplina no puede hacer bien su trabajo y eso pasa en muchos profesores" (PRG3).
"Para garantizar que los que tenemos cierta responsabilidad académica en los colectivos de curso y en otros niveles, la podamos ejercer como se nos está exigiendo, se necesita ampliar la plantilla en los departamentos docentes" (PRG3).

F. Unánimemente se planteó que no se planifica tiempo en el plan de trabajo individual de los profesores y de los coordinadores de curso para desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

G. Al no estar definidas las funciones del coordinador del colectivo de curso ni las de los profesores como miembros de dichos colectivos, entonces no existe un límite para las mismas. Esto conlleva un incremento y una diversificación de actividades con la correspondiente implicación en la eficiencia que se puede obtener en el trabajo interdisciplinario en el curso.

"El coordinador del curso es más que un director de orquesta, no sólo tiene que oír y diferenciar cada instrumento, sino que tiene que saber tocarlo" (PG1).
"Es verdad que el coordinador del colectivo de curso lo mismo atiende un problema docente del curso, que resuelve un problema de los estudiantes en la residencia estudiantil o coordina una actividad cultural" (EG1).
"Se dedica menos tiempo, por el coordinador del curso, a las actividades docentes del curso, que a otras actividades administrativas para las que existen otros mecanismos responsabilizadas con ellas" (PRG2).
"El coordinador del colectivo de curso es un "decano chiquito" del curso" (PRG3).

H. El tema que estamos analizando tuvo ciertos matices en los diferentes grupos ya que a medida que avanzan los cursos de una titulación y los estudiantes se van adaptando a la educación superior, las funciones del colectivo de curso requieren otras exigencias, sobre todo aquellas que se vinculan con el ejercicio de la futura profesión de los estudiantes.

"Se dedica menos tiempo, por el coordinador del curso, a las actividades docentes del curso, que a otras actividades administrativas para las que existen otros mecanismos responsabilizadas con ellas" (PRG2).
"El período de adaptación de los estudiantes en el primer y segundo curso exige un trabajo del colectivo en función de lograr motivar a los estudiantes y vincularlos al quehacer académico, laboral, investigativo, sociopolítico y cultural de la universidad" (PG1).
"En los colectivos de los primeros cursos prácticamente no hay tiempo para el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas del curso" (PRG1).

> *"Si se especifica bien lo que tiene que hacer el colectivo de curso, se pueden reacomodar sus actividades y garantizar que se realice el trabajo interdisciplinario por los profesores que imparten clases en el curso" (PG2).*
> *"En los cursos superiores la coordinación de las asignaturas, aunque con otras exigencias, es más asequible al colectivo de profesores ya que casi todos pertenecen a un mismo departamento, y este es el departamento de la titulación" (PRG3).*

I. Los departamentos docentes básicos priorizan el trabajo de sus disciplinas y entre sus disciplinas, pero no el trabajo de las asignaturas de sus disciplinas con otras asignaturas de disciplinas de otros departamentos, que coinciden en un mismo curso.

> *"Sería hipotético pensar que el departamento de matemática o de física priorice el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas en los diez o quince cursos en los que imparten clases sus profesores" (PRG1).*
> *"Lo que si se puede lograr es que los directores de los departamentos docentes básicos garanticen el tiempo y planifiquen en el plan de los profesores el trabajo interdisciplinario en el curso donde trabajan" (PG2).*

J. En la universidad no está reglamentado, en la estructura académica, el nivel de subordinación del colectivo de curso, dejándose a las diferentes facultades que decidan si éstos se subordinan directamente al decano de la facultad ó al director del departamento docente o al coordinador del colectivo de la titulación.

La inmensa mayoría de los participantes en los tres grupos expresaron su opinión favorable a que se subordinen al coordinador del colectivo de la titulación.

> *"Los colectivos de curso que hoy se subordinan a otro nivel que no es el colectivo de titulación realizan un grupo de actividades administrativas que no les compete" (PG3).*
> *"En la práctica el colectivo de curso se relaciona más con el colectivo de titulación que con cualquier otra área académica" (PRG2).*
> *"Al colectivo de curso todo el mundo le exige y le pide rendición de cuentas" (PRG1).*
> *"A veces se tiende a identificar el colectivo de titulación con el departamento docente de la titulación, y no son la misma cosa" (PRG3).*
> *"Las actividades del colectivo de curso, incluyendo el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas, responden a las estrategias del colectivo de titulación" (PG1).*
> *"No quiere decir que el colectivo de curso no coordine determinadas actividades con otros niveles estructurales, hay tareas que necesariamente tiene que coordinarlas con los departamentos docentes y los colectivos de disciplinas" (PG3).*

K. Las disciplinas de una titulación pertenecen a diferentes departamentos docentes, inclusive pueden pertenecer a diferentes facultades dentro de la universidad, pero se integran conjuntamente en el colectivo de titulación. Este razonamiento es válido para las asignaturas y el colectivo de curso.

L. La forma en que opera actualmente la estructura académica de la universidad permite un solapamiento de las funciones de los profesores. Los profesores se subordinan al departamento docente e indirectamente al colectivo de curso.

En el caso de los participantes en los grupos 1 y 2 las opiniones de profesores y profesores con responsabilidades académicas estuvieron enfocadas a que el profesor en la actividad académica depende más del coordinador del colectivo de titulación y curso, que del propio director del departamento, aunque en la realidad no es así. Los del grupo 3 dirigieron sus opiniones a que en los colectivos de cursos superiores la casi totalidad de los profesores pertenecen al departamento de la titulación y de los diferentes cursos, por lo que existe una mejor coordinación con el departamento docente al que pertenece el profesor.

> *"Las decisiones administrativas vinculadas con el proceso docente las toma el director del departamento y no el coordinador de la titulación, ni el coordinador del colectivo de curso…, el coordinador del colectivo de curso no dirige" (PG1).*
> *"Para el trabajo docente metodológico el plan de trabajo del profesor no se coordina con el colectivo de curso y no se evalúan sus resultados en el departamento docente" (PG2).*
> *"Un director de departamento consecuente con sus funciones, maximiza al profesor en la titulación y lo minimiza en el departamento, estos aspectos se pueden integrar, lo que no hemos buscado la forma de hacerlo" (PRG1).*
> *"Al solaparse las funciones de los profesores hay cosas que se repiten en el departamento y en el colectivo de curso" (PRG2).*
> *"Más del 90% de las asignaturas y disciplinas de los cursos superiores pertenecen al departamento de la titulación, lo que permite una mejor identificación entre el departamento y el colectivo de la titulación y se evita el choque y repetición de actividades" (PG3).*
> *"Es mucho mejor la coordinación del plan de trabajo individual del profesor en los departamentos de la titulación". (PRG3).*

5.8.2 EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO Y SU VÍNCULO CON EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO

5.8.2.1 FACTORES A TENER EN CUENTA POR EL COLECTIVO DE CURSO PARA LA ELABORACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Para un mejor análisis hemos dividido esta dimensión en tres aspectos que relacionan el proceso de elaboración de los objetivos y estrategias, los programas de las asignaturas y las características del profesorado, con el trabajo interdisciplinario que desarrolla el colectivo de curso. Con respecto a la discusión sobre la necesidad de tener en cuenta los objetivos y estrategias interdisciplinarias de la titulación aplicada

sobre la totalidad y para cada uno de sus cursos, (el diagnóstico de los estudiantes y las características del profesorado) las opiniones fueron coincidentes. No obstante en la práctica, algunos de estos factores no se tienen en consideración o se hacen de una forma superficial. Las argumentaciones expresadas por los miembros de los grupos se exponen a continuación.

A. Las titulaciones establecen con mayor regularidad objetivos y estrategias interdisciplinarias dirigidas a sus disciplinas, que para los cursos. Ésto hace que los colectivos de curso no dispongan de una guía para establecer las coordinaciones entre las asignaturas del curso.

> *"Las disciplinas tienen bien definidos sus objetivos y sistemáticamente ejecutan el trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas" (PRG1).*
> *"En un curso coinciden asignaturas de diferentes disciplinas y de diferentes departamentos docentes, sobre todo en los primeros cursos, esto dificulta la planificación que tiene que hacer el colectivo de la titulación para el trabajo interdisciplinario en cada curso" (PG1).*
> *"Existe experiencia en la integración vertical de la titulación, el currículo por disciplina que tenemos lo justifica, además las disciplinas están en los departamentos" (PRG2).*
> *"El curso es un nivel estructural de reciente creación por lo que resulta más difícil a la titulación planificar su trabajo interdisciplinario" (EG3).*

B. El no establecimiento de objetivos y estrategias interdisciplinarias para cada curso por la titulación, constituye el primer factor para que el colectivo de curso no desarrolle trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas, quedando a la espontaneidad y al designio de los profesores del colectivo.

> *"Hemos coordinado con otras asignaturas del curso pero sin que medie el colectivo de curso ni el colectivo de titulación, lo hemos realizado porque nos hemos dado cuenta que se repiten contenidos entre nuestras asignaturas" (PG1).*
> *"Para el curso es muy importante que el colectivo de titulación, que tiene un mayor dominio del currículo de la titulación, trace unas pautas generales que permitan realizar una eficiente coordinación entre las asignaturas del curso" (PG2).*
> *"Si hay estrategias interdisciplinarias entre las disciplinas de la titulación, también las habrá entre las asignaturas del curso" (PG3).*

C. Los objetivos y estrategias de cada disciplina deben responder a dos momentos en la planificación de su trabajo interdisciplinario: los intereses de la disciplina en función del desarrollo de la ciencia y los intereses de la disciplina en función del desarrollo y actualización de la profesión en la que se están formando los estudiantes que las reciben.

> *"Las disciplinas del ciclo básico son más estables y cambian menos que las del ciclo de especialidad" (PG2).*

"A veces lo que teóricamente recibimos en el aula se manifiesta de otra forma en las empresas y de esto nos damos cuenta en el componente laboral" (EG2).
"No sólo es el nivel científico con que se imparten las clases, es también la aplicación práctica de esos conocimientos" (EG3).

D. La derivación gradual de los objetivos y estrategias interdisciplinarias desde el plan de estudios hasta el curso ayuda a que las acciones se materialicen con un enfoque sistémico y donde sean considerados los componentes académico, laboral e investigativo del currículo de la titulación. Esta derivación debe incluir los siguientes niveles:

Disciplinas de la titulación	Interdisciplinariedad entre disciplinas
Disciplinas de la titulación	Interdisciplinariedad entre las asignaturas de cada disciplina
Asignaturas del curso	Interdisciplinariedad entre las asignaturas de diferentes disciplinas en el curso

E. Escasa preocupación por los objetivos y estrategias interdisciplinarias de los restantes cursos de la titulación. Las dificultades con la disponibilidad de tiempo y las relaciones, poco estructuradas, de trabajo entre los coordinadores de curso, hacen que se afecte el enfoque sistémico en la concepción del trabajo interdisciplinario horizontalmente en el curso y verticalmente en la titulación.

"Cuando se contemplan los resultados de los otros cursos es porque las disciplinas tienen bien coordinado el trabajo entre sus asignaturas en los diferentes cursos, pero de ahí a que se tengan en cuenta el resto de las asignaturas de otras disciplinas, el trabajo es más complicado y no se hace" (PG2).
"Cuando se observan los resultados del curso anterior es porque el colectivo realizó una evaluación y lo plasmó en su informe semestral o de fin de curso escolar" (PG3).
"La entrega de resultados de colectivo de curso a colectivo de curso es una de las vías que garantiza la continuidad del trabajo interdisciplinario de los cursos" (PRG1).

F. El diagnóstico de los estudiantes del curso se valora de forma general, en la elaboración de los objetivos y estrategias interdisciplinarias del curso. Fundamentalmente se analizan aspectos vinculados con el sistema de evaluación por el que ha venido transitando el estudiante y el componente laboral.

"Los proyectos integradores y los trabajos de cursos que realizan los estudiantes a partir del tercer curso son tenidos en cuenta de un año a otro por las asignaturas que se integran en el proyecto" (PRG3).
"Hay disciplinas donde si se observan las características de los estudiantes y los resultados obtenidos, por ejemplo en idioma inglés y computación" (PG2).
"Los planes directores de idioma inglés y computación de las titulaciones favorecen el trabajo" (PRG2).

"Al finalizar cada curso escolar, si no se hace la evaluación de los objetivos del curso, el colectivo del próximo curso no tiene la caracterización de los estudiantes que recibe" (EG3).
"La formación académica e investigativa de los estudiantes deben conocerse antes de planificar y ejecutar las evaluaciones integradoras donde participan varias asignaturas"

G. Los profesores en su totalidad opinan que en los colectivos de curso donde se planifican las estrategias para el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas, si se contempla las características del profesorado, sobre todo la experiencia y los resultados obtenidos en el curso.

H. El coordinador del colectivo de titulación y el coordinador del colectivo de curso no participan en la asignación de los profesores que trabajarán en el curso. Tienen que aceptar los profesores designados por el departamento docente y adaptar sus estrategias de trabajo interdisciplinario a las características del profesorado que recibe.

"Los objetivos y estrategias interdisciplinarias del curso exigen ciertas características del profesorado que deben ser tenidas en cuenta por los que asignan la docencia de los cursos" (PG2).
"Si un profesor no domina el idioma inglés cómo lo podría incorporar en su asignatura para que los estudiantes alcancen los objetivos declarados para el curso en idioma" (PRG3).
"No basta sólo con la preparación profesional del profesor, también hay que considerar su preparación para el curso al que es asignado a impartir clases" (PG1).

5.8.2.2 ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL COLECTIVO DE CURSO SOBRE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS IMPARTIDAS EN EL MISMO

Los integrantes de los grupos consideran insuficiente el análisis que hacen los colectivos de curso de los programas de las asignaturas que se imparten en el curso. Todos ratificaron esta observación, aunque de forma especial el profesorado (tanto los que tienen como los que no tienen responsabilidades docentes). Los principales problemas se concretan en los siguientes aspectos.

A. Los programas de las asignaturas del curso no se analizan en el colectivo de curso antes de su presentación y aprobación por el departamento docente. Como consecuencia pueden no reflejar la problemática y condiciones específicas del curso o la proyección del trabajo interdisciplinario que tiene el colectivo de curso.

"Institucionalmente no está normado que el colectivo de curso tenga que dar el visto bueno antes de que se apruebe el programa de una asignatura" (PG2).

"Un programa de una asignatura tiene mayor calidad si se analizara en el colectivo de curso antes de aprobarlo en el departamento" (PRG2).
"Analizar los programas de las asignaturas en el colectivo de curso como parte de su elaboración, permitiría adaptarlo al curso" (PG1).
"También permitiría que se tuvieran en cuenta las características de los estudiantes" (EG1).
"La opción de discutir los programas hace que todos los profesores tengan conocimiento de lo que va a recibir el estudiante como parte del programa formativo del curso" (PRG3).

B. El análisis de los programas de las asignaturas por todos los profesores del colectivo hace que surjan estrategias para el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas del curso, inclusive temáticas en las que no se había proyectado el colectivo de la titulación.

C. El trabajo interdisciplinario encuentra barreras en el propio plan de estudios, sin embargo un análisis de los programas de las asignaturas en el colectivo de curso permite proponer dictámenes o modificaciones que facilitan la ejecución de las estrategias trazadas.

"Siempre la propuesta de dictámenes y modificaciones a las asignaturas y al plan de estudios sale del profesor o del departamento, nunca como resultado del análisis del colectivo de curso" (PRG1).
"El poco dominio de los reglamentos e indicaciones docentes y metodológicas por los miembros del colectivo influye en las propuestas que podamos hacer" (PG1).
"Los dictámenes son para reducir o ampliar las horas, pero pocos son para justificar un trabajo interdisciplinario entre las asignaturas de un curso" (PG2).
"Todas las asignaturas no tienen que introducir modificaciones para realizar trabajo interdisciplinario en el curso, pero en las que abordan contenidos relacionados o se repiten contenidos si tienen que hacerlo" (PG3).

D. Los departamentos docentes priorizan en los programas de las asignaturas los aspectos vinculados con la ciencia, pero no su vínculo con la titulación en la que están matriculados los estudiantes del curso. Esto generalmente ocurre más en los departamentos docentes básicos y básicos específicos, y en menos en los departamentos de la titulación.

"Interesa más al departamento docente los contenidos de la matemática o la física como ciencia, que los contenidos de la matemática o la física que debe recibir un ingeniero o un economista acorde al ejercicio de su profesión" (PG1).
"La intervención del colectivo de curso al analizar los programas ayuda a esa coordinación tan necesaria entre ciencia y profesión". (PG3).
"Aunque en el departamento docente de la titulación está implícita la relación ciencia – profesión entre sus asignaturas y disciplinas, el aporte del colectivo

de curso es decisivo por estar vinculado directamente con los estudiantes" (PRG3).
"Las experiencias de los estudiantes en el componente laboral – investigativo debe ser tenida en cuenta por los profesores que imparten clases en el curso" (EG2)

E. Como parte del análisis de los programas de las asignaturas que se imparten en el curso, hay un aspecto que resulta esencial para el cumplimiento de los objetivos de dicho curso y es el relacionado con la forma en que cada programa de asignatura contribuye al sistema de conocimientos, habilidades y valores aprobados para el curso. Todos los participantes en los grupos coinciden en afirmar que esto representa una etapa cualitativamente superior a alcanzar en el trabajo del colectivo de curso, pero actualmente es insuficiente lo que se hace en esta dirección.

F. El proceso de planificación docente no facilita este trabajo antes de empezar el curso académico y prácticamente hay que realizarlo sobre la propia marcha del curso académico.

"Aunque existen indicaciones de planificación docente a nivel de universidad, las facultades establecen sus propias indicaciones. Las fechas para la elaboración y entrega de los programas difieren de una facultad a otra" (PG2).
"…inclusive de un departamento a otro de una misma facultad" (PRG2).
"La definición de los profesores que impartirán clases en los cursos, en determinadas ocasiones, espera hasta días antes de comenzar el curso académico" (PRG1).
"Existe demora en definir el sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso, sin embargo exigen varios meses antes de comenzar el curso escolar los programas de las asignaturas" (PG1).

G. El curso no es una suma de los programas de asignaturas que recibe un estudiante, en él se deben integrar estos programas en función de cumplir los objetivos definidos y que junto al sistema de conocimientos, habilidades y valores se deben alcanzar en el curso. Así cada asignatura puede determinar con claridad cómo contribuye a su cumplimiento y a su vez las relaciones que deben establecerse con otras asignaturas del curso. Este aspecto presentó diferentes matices.

"El diseño actual del curso lleva a que sea una suma de programas de asignaturas" (PG1).
"¿Adaptar las asignaturas a los objetivos del curso o los objetivos del curso a las asignaturas? Ni lo uno, ni lo otro, es un proceso bilateral" (PG3).
"Un buen diseño del sistema de conocimientos, habilidades y valores de un curso tiene que haber tenido presente como se manifiestan cada uno de ellos en las diferentes asignaturas que forman el curso" (PRG2).
"Posterior a la definición del sistema de conocimientos, habilidades y valores para el curso las asignaturas deben establecer la forma en que contribuyen a su cumplimiento" (PRG1).

"Este proceso no se puede forzar, hay asignaturas que contribuyen más que otras" (PG1).
"Si una asignatura está diseñada para impartirla en un determinado curso de una titulación, es porque siempre tendrá una relación con los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso" (PG3).

H. Los estudiantes no tienen suficiente información sobre los objetivos y los sistemas de conocimientos, habilidades y valores que se establecen para el curso y que ellos deben cumplir.

"Los profesores informan los programas de sus asignaturas y en las clases siempre hacen mención a los objetivos y las habilidades que se proponen alcanzar con los estudiantes" (EG1).
"La información de los objetivos del curso es formal y al principio del curso académico, después no se retoman y los profesores hacen poca mención de los mismos" (EG3).
"No es sólo la información a los estudiantes, es el análisis en el que ellos tienen que participar para que se sientan partícipes del proceso docente educativo y de la coordinación entre las asignaturas que reciben" (PG2).

5.8.2.3 CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO, NECESARIAS PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO

Este ha sido uno de los temas más polémicos entre los que conformaron la "parrilla" que se les presentó a los grupos de discusión. Las características del profesorado adquieren una especial relevancia a la hora de organizar y ejecutar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso por ser los profesores los que fundamentalmente participan en este trabajo.

A. El trabajo interdisciplinario exige la estabilidad en el puesto de los profesores que imparten clases en el curso lo que implicaría un mejor dominio del diseño curricular del curso y mayor conocimiento de las asignaturas y las relaciones entre ellas debido a la experiencia.

"La estabilidad es un factor fundamental, pero en los primeros cursos de las titulaciones no se mantiene, los departamentos que prestan servicios a las titulaciones cambian constantemente a sus profesores" (PG1).
"El sistema de superación de los profesores (maestrías y doctorados), crea inestabilidad en los profesores que trabajan en los colectivos de curso" (PRG3).
"Hay otro factor que está influyendo en los últimos años y es el relacionado con los profesores que salen a impartir clases en el extranjero por más de un semestre" (PRG2).
"Los profesores de los departamentos docentes de las titulaciones tienen mayor estabilidad en los colectivos de curso ya que se especializan en determinadas disciplinas de una sola titulación" (PG3).

B. La implicación del coordinador del colectivo de curso y del colectivo de titulación con el director del departamento docente en la planificación del curso académico representa un análisis más real de la estabilidad de los profesores en el curso.

C. La estabilidad del profesorado en el curso facilita el perfeccionamiento continuo del programa de las asignaturas del curso y su actualización en función del proceso docente educativo en el curso. A este aspecto va unido la exigencia del coordinador del colectivo y el interés y motivación del profesorado que trabaja en el curso.

> *"La estabilidad del profesorado en el colectivo de curso puede conducir al acomodamiento del profesor en la preparación de su asignatura" (PRG1).*
> *"Se dispone de más tiempo para el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso cuanto mayor es el grado de estabilidad que tiene el profesor" (PG2).*
> *"Los estudiantes se adaptan a un profesor en una disciplina y cuando de un semestre a otro lo cambian generalmente afecta el proceso de enseñanza aprendizaje" (EG2).*

D. En el profesorado hay que conjugar la estabilidad en el colectivo de curso con la rotación por las diferentes asignaturas de la disciplina a la que pertenece. Ambas representan importantes aportaciones al trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

> *"Si el profesor domina la disciplina a la que pertenece la asignatura que imparte en el curso estaría en condiciones de concretar mejor el trabajo con otras asignaturas del curso, desde una visión más integral de la titulación". (PG3).*
> *"En una disciplina de tres o cuatro asignaturas un profesor si puede rotar, pero en una que tenga ocho o nueve asignaturas es casi imposible" (PRG3).*
> *"Una planificación racional del trabajo del profesor ayuda a que estas características incidan de manera positiva en el curso" (PG2).*

E. Los profesores plantean que trabajar en más de un colectivo de curso está influyendo negativamente en su trabajo en el colectivo y fundamentalmente en el trabajo interdisciplinario con las otras asignaturas del curso.

Cuando los colectivos pertenecen a la misma titulación y las asignaturas son de la misma disciplina se pueden lograr algunas acciones, pero en otros casos es muy difícil porque las exigencias son diferentes.

> *"Si se quiere que un profesor cumpla con todo lo que se le está exigiendo en el colectivo de curso, hay que minimizar la cantidad de colectivos de curso en los que participa" (PG1).*
> *"Impartir asignaturas de una disciplina en más de un colectivo de curso potencia el trabajo interno entre las asignaturas de la misma disciplina pero acorta el tiempo que el profesor puede dedicar a establecer las relaciones horizontales con otras asignaturas del mismo curso" (PG3).*

"No podemos hablar de un número óptimo de colectivos en los que deba participar un profesor" (PRG1).
"…más de uno ya es un problema" (PG1).
"Este aspecto hay que tenerlo priorizado en el momento de la planificación del plan de trabajo del profesor" (PG2).

F. Aunque no hay una norma que especifique la cantidad de horas clases que deben impartir los profesores en un semestre o curso académico, si se tiene en cuenta en los indicadores de plantilla que se miden en cada universidad.

G. En la planificación del trabajo a los profesores con bajo número de horas clases hay que incrementarles el número de asignaturas a impartir y esto en la mayoría de los casos, en nuestra universidad, equivale a impartir clases en más de un colectivo de curso. La matrícula reducida que existe en las titulaciones (generalmente un grupo de estudiantes por curso) es algo que gravita sobre la problemática abordada.

"Las asignaturas con muchas horas de docencia en el programa garantizan que el profesor trabaje por lo general en un solo colectivo de curso" (PG1).
"Los grupos pequeños en las titulaciones aunque facilitan otros componentes del proceso docente educativo del curso, no ayuda a mejorar el indicador profesor / número de colectivos en los que participa" (PRG2).

H. El indicador profesor / horas clases no puede medirse de forma absoluta, hay que tener en cuenta otros indicadores que inciden de forma directa en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso como lo son:

- Relación profesor / número de asignaturas que imparte.
- Relación profesor / número de disciplinas de las asignaturas que imparte.
- Relación profesor / número de colectivos en los que participa.

"Para determinar la plantilla de un departamento docente sólo se tiene en cuenta la relación alumno / profesor y profesor / horas clases" (PG2).
"El trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso no depende directamente de la cantidad de estudiantes matriculados en el curso" (PG3).
"El trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso y la preparación de la asignatura es el mismo para ocho que para cincuenta estudiantes" (PG3).
"Aspectos cualitativos del proceso docente educativo, entre ellos el trabajo interdisciplinario que realizan los profesores, que no se tienen en cuenta para determinar ciertos indicadores de plantilla en los departamentos" (PRG2).

5.8.3 EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO ENTRE ASIGNATURAS

Ha sido imposible que en las opiniones expresadas durante el debate de las cuestiones anteriores, los participantes no se hayan referido anticipándose directa o

indirectamente al tema que presentaremos a continuación. Por tal motivo las limitaremos a aquellas valoraciones y opiniones que aportan algo nuevo sobre el tema que analizamos.

5.8.3.1 FACTORES A CONSIDERAR EN EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Las opiniones de los integrantes de los grupos convergen en que el trabajo metodológico en el colectivo de curso tiene como objetivo la optimización del proceso docente educativo. Como dimensión administrativa de dicho proceso, sirve de vía para coordinar y adecuar las decisiones de los niveles estratégicos de la estructura a sus niveles operativos, por tal motivo consideran:

A. Las actividades metodológicas, como parte del trabajo que desarrolla el colectivo de curso, constituyen una de las formas que garantizan el trabajo en equipo de los profesores y propician la reflexión y análisis sobre diferentes temas relacionados con el proceso docente educativo del curso.

B. Las actividades metodológicas deben estructurarse en un plan que garantice una adecuada distribución en el semestre o curso académico y un horario asequible a la participación de todos los profesores.

> *"Elaborar un plan de trabajo metodológico para que asistan todos los profesores del colectivo es algo imposible" (PRG1).*
> *"…si añadimos que en algunas actividades tienen que estar presente estudiantes, es más complejo aún" (PG1).*
> *"A veces resulta imposible asistir a las actividades que se planifican porque tenemos clases u otras actividades del plan de trabajo en el departamento" (PG2).*

C. El plan de trabajo metodológico en el colectivo de curso no responde a un enfoque sistémico en lo referente a los temas y a las actividades que se planifican.

> *"Abordar un tema metodológico en el colectivo de curso implica su análisis desde múltiples factores, las diferentes asignaturas, la teoría, la aplicación en los componentes del proceso, etc." (PRG3).*
> *"Sólo a través de reuniones metodológicas no se aborda la interdisciplinariedad en el colectivo de curso, esto es lo que más se hace actualmente" (PG2).*
> *"Hacen falta también clases metodológicas, clases abiertas y otras modalidades" (PG2).*
> *"Hay que recurrir a todas las formas de trabajo metodológico que establece el reglamento del MES, partiendo del trabajo individual del profesor en su asignatura" (PG1).*

"El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso debe responder a la problemática del curso, a veces lo que se hace es extrapolar los problemas de la disciplina al curso" (PRG1).

D. Cada nivel estructural del proceso docente educativo tiene necesidad del trabajo metodológico, de ahí que resulte necesario coordinar los planes de trabajo metodológico en cuanto a sus objetivos, estrategias y programación de actividades. Quien más se afecta si esto no se realiza de esta forma es el colectivo de curso.

"Una característica de la planificación del trabajo metodológico es la cantidad de planes que existen y en las que tiene que participar el mismo profesor" (PG1).
"Los planes de trabajo metodológico de los departamentos docentes, colectivos de disciplinas, colectivos de titulación, son tan diversos que a veces no tienen nada que ver con el del colectivo de curso" (PRG1).
"El trabajo metodológico en la disciplina tiende más a una "tertulia científica" y en el colectivo de curso a la materialización de las asignaturas en el proceso docente del curso" (PG2).
"Un buen trabajo metodológico en el colectivo de titulación y en los colectivos de disciplinas es la base en la que se sustenta el trabajo metodológico del colectivo de curso" (PRG3).

E. La forma en que está organizado el trabajo metodológico en la universidad, involucra a los profesores en, al menos, cuatro planes que responden a diferentes niveles de la estructura académica y a cuyas actividades deben asistir los profesores. Al final se priorizan aquellas que se realizan en los departamentos docentes.

"Un profesor es citado para actividades metodológicas en el departamento docente, en el colectivo de disciplina, titulación y curso, en la facultad y también a actividades metodológicas que se realizan al nivel de universidad" (PG2).
"La participación del profesorado en las actividades metodológicas del departamento es superior a la de otros niveles porque es donde se le planifica el plan de trabajo individual al profesor" (PRG1).
"… y porque es donde se evalúa al finalizar el curso académico" (PG1).
"Tradicionalmente es el departamento quien mayor experiencia tiene en la elaboración del plan de trabajo metodológico y donde más actividades se planifican" (PRG3).
"Ahora es que se está empezando a trabajar con planes de trabajo metodológico en los colectivos de curso" (PG3).

F. Diversas son las causas que están incidiendo en la poca asistencia de los profesores a las actividades metodológicas que se planifican en el colectivo de curso: falta de tiempo, horario en que se planifican, falta de motivación, poca exigencia a aquellos que tienen ciertas responsabilidades académicas, etc.

"Si no está en mi plan de trabajo individual no está en mis prioridades, puedo asistir o no" (PG3).

"La asistencia y participación en las actividades interdisciplinarias del colectivo de curso no son tenidas en cuenta en la evaluación del profesor" (PRG1).
"Resulta difícil reunir al colectivo de curso en el horario docente para una actividad metodológica" (PRG2).
"La diversidad de tareas que tiene el profesor hace que sólo participe en aquellas que le son planificadas y por las que será evaluado" (PG1).

También se valoró el rol que desempeña la asignatura principal integradora del curso en el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso, los profesores, profesores con responsabilidades docentes y estudiantes señalan que al coincidir esta asignatura con el componente laboral diseñado en el plan de estudio para el curso, una gran parte del resto de las asignaturas se deben relacionar con ella, fundamentalmente en los cursos superiores.

El juicio de los miembros de los grupos sobre el papel actual de esta asignatura es que alrededor de ella no se está estructurando el trabajo interdisciplinario del curso.

G. Poca atención en el colectivo de curso al trabajo de la asignatura principal integradora del curso. Constituye una asignatura más de las que se imparten, pero no es capaz de incorporar a las restantes a partir de sus propios objetivos, conocimientos y habilidades a desarrollar en los estudiantes. Los miembros del grupo 3 expresan una posición diferente.

"Existen muy poca coordinación entre la asignatura principal integradora del curso y el resto de las asignaturas del curso" (PG1).
"No queda claro en las estrategias interdisciplinarias del colectivo el rol de la asignatura integradora" (PG2).
"En el componente laboral que realizamos no hay una participación de todas las asignaturas del curso" (EG2).
"En determinadas asignaturas su aporte al componente laboral de los estudiantes es muy poco, aunque siempre hay determinados aspectos en los que se puede trabajar y no se hace" (PRG1).
"El componente laboral integra las asignaturas del curso y el proceso docente educativo se organiza a partir de este" (PRG3).
"La integración en los cursos superiores es más real porque todas las asignaturas son del ciclo de especialidad y se reflejan directamente en la actividad laboral de los estudiantes" (PG3).
"Los proyectos integradores involucran a la totalidad de las asignaturas del curso" (EG3).
"…a veces hay que definir con mayor precisión el rol de cada una de ellas" (EG3).

H. Para el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso es apropiado una estrecha colaboración entre el coordinador del curso y el profesor de la asignatura principal integradora y de éstos a su vez con los profesores. Si el coordinador del

colectivo de curso coincidiera con el profesor de la asignatura principal integradora del curso se facilitaría este trabajo.

> *"El profesor de la asignatura integradora tiene un mejor dominio de la titulación y de los objetivos que se deben lograr en el profesional que se está formando" (PG1).*
> *"En el primer curso es la única asignatura de la especialidad por lo que juega un papel importante en la motivación de los estudiantes y todas las asignaturas tenemos que contribuir a ello" (PRG1).*
> *"Cuando el profesor de la asignatura integradora es el coordinador del curso se manifiesta un mayor grado de cohesión entre las asignaturas del curso y la que lo integra" (PRG2).*
> *"En los primeros cursos todas las asignaturas tienen que ayudar a la motivación de los estudiantes y una forma de ello es a través del componente laboral" (EG2).*
> *"Se debe tratar de que el coordinador del curso sea el profesor de la disciplina que integra el curso, muchos problemas se resolverían de una vez" (PG2).*

I. Aunque no bilateral, debe existir una relación entre los objetivos del curso y los de la asignatura principal integradora, para poder garantizar las relaciones entre las diferentes asignaturas curso en torno a las estrategias interdisciplinarias del curso.

J. Coinciden todos en afirmar que a través de la asignatura principal integradora el colectivo de curso tiene una de las vías más eficaz para organizar y ejecutar el trabajo interdisciplinario de las asignaturas.

K. En la actualidad los planes directores de computación e idioma inglés constituyen una de las formas a través de la cual los colectivos de curso de una titulación realizan trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas. Influye en esto su diseño en el plan de estudios y la importancia que le brindan los diferentes niveles de la organización y de la institución a sus resultados. Todos los grupos coincidieron con esta valoración.

> *"En los planes directores de computación e idioma aparecen los objetivos y lo que debe dominar el estudiante en cada curso de la titulación, esto facilita el trabajo de cada asignatura" (PRG2).*
> *"En primer y segundo curso el trabajo lo centra las respectivas disciplinas y el resto de las asignaturas tributa con diferentes acciones" (PG1).*
> *"En las evaluaciones externas a las titulaciones se realizan exámenes de idioma y computación a los estudiantes de cursos superiores" (EG3).*
> *"Uno de los indicadores que se miden en las evaluaciones a las titulaciones y a las universidades es el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes en computación e idioma inglés" (PRG3).*
> *"Prácticamente no hay asignatura en la educación superior que no utilice la computación y el idioma, por lo que resulta más viable el trabajo interdisciplinario en el curso en relación con estos temas" (PG2).*

L. La evaluación de los planes directores de idioma inglés y computación, unido a los planes de formación del profesorado en estas temáticas y el nivel de actualidad de las mismas, hacen que estén presente en las estrategias de trabajo interdisciplinario de todos los colectivos de curso.

> *"Los resultados académicos de los estudiantes en los exámenes de idioma y computación afectan directamente la evaluación de una titulación en una evaluación externa" (PRG3).*
> *"Si la misma prioridad que se le da a los planes directores se le dieran a otros aspectos del proceso docente, el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso experimentaría una notable mejoría" (PG2).*
> *"En la mayoría de las asignaturas nos exigen tareas que se vinculan con el idioma y la computación" (EG2).*
> *"Aunque se recibe una asignatura especifica de computación, el resto de las asignaturas la exigen" (EG1).*
> *"Los profesores podemos trabajar coordinadamente en las asignaturas del curso, la computación y el idioma porque lo exige la titulación pero también porque en los planes de formación individual también se nos exige" (PG1).*

M. En otros planes directores como el de lengua materna, el de formación económica y el de técnicas de dirección, los resultados no se pueden comparar con los analizados anteriormente y el trabajo interdisciplinario que realiza el colectivo de curso en función de ellos es insuficiente.

El sistema de evaluación del curso es otro de los factores que los participantes en los tres grupos consideran que influye de manera decisiva en la concepción del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso. Las evaluaciones que abarcan contenidos de un curso o de varios cursos, integrando varias asignaturas o varias disciplinas de la titulación son un buen punto de partida para organizar las diferentes relaciones que se deben establecer entre las asignaturas del curso.

Claro que, no en todos los cursos se obtienen los mismos resultados, los profesores plantean que es más factible en los cursos superiores que en los primeros cursos donde la composición de asignaturas es más heterogénea. Los profesores con responsabilidad opinan similar a los profesores, pero alegan que también depende de cómo los coordinadores de curso y titulación establezcan las estrategias evaluativas. Veamos algunas de las opiniones:

Ñ. Un sistema evaluativo en el curso que tienda a valorar sus objetivos, necesita de un trabajo coordinado entre las asignaturas. Si el sistema de evaluación fuese el tradicional, por asignaturas, entonces éstas aportarían menos al trabajo interdisciplinario en el curso.

> *"Seguimos con la evaluación por asignaturas, esta es la que se prioriza. Los intentos por integrar la evaluación son pocos" (PG1).*

"Se evalúan los objetivos de las asignaturas pero no los objetivos del curso" (PG2).
"En los primeros cursos se necesita instrumentar algunas evaluaciones en las que intervengan varias asignaturas o utilizar la asignatura integradora del curso" (PRG1).
"La flexibilidad que brinda el sistema de evaluación no la sabemos utilizar para diseñar evaluaciones que integren los diferentes conocimientos y habilidades que se enseñan a los estudiantes" (PRG2).
"A veces no queremos complicarnos en la evaluación y vamos a la vía más fácil, evaluar la asignatura" (PRG3).
"Las evaluaciones integradoras son más difíciles y si los profesores no trabajan coordinadamente, los resultados no son buenos" (EG3).
"Nuestra universidad exhibe muy buenos resultados en los exámenes integradores que se aplican en las evaluaciones externas" (EG3).

O. Los proyectos de curso son ejemplo del trabajo coordinado entre las asignaturas de uno o varios cursos en la evaluación de los objetivos finales. Se desarrollan en cursos superiores y participan fundamentalmente asignaturas del ciclo de especialidad, integrando también a otras asignaturas.

El proyecto de curso exige el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas que intervienen. Este trabajo se desarrolla básicamente en el departamento docente y no en el colectivo de curso.

"Es necesario discutir los proyectos de curso en el colectivo de curso con la participación de todos los profesores y estudiantes" (PG3).
"…se enriquece metodológicamente y se pueden incorporar asignaturas que inicialmente no estaban el diseño" (PRG3).
"Un proyecto de curso exige que los profesores de las asignaturas trabajen coordinadamente y vinculen los cocimientos, habilidades y valores de sus asignaturas" (PG3).
"En los proyectos también se exigen aspectos vinculados a la ética profesional y la formación cultural integral de los estudiantes" (PRG2).
"A veces se encuentra la matemática o la física integrada en un proyecto de cuarto o quinto curso" (PG1).

5.8.3.2 LOS RESULTADOS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En la evaluación institución, varios son los factores en los que incide el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, aunque no en todos se evalúa ni ocupan el lugar adecuado dentro del proceso evaluativo. A continuación presentamos las opiniones de los participantes en los grupos de discusión sobre estos factores:

A. Se destaca por los participantes en los grupos, sin distinción de categoría, que el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas debe ser evaluado por el colectivo de la titulación e incluirse como un punto en el informe semestral y en el de fin de curso.

B. En la evaluación de los profesores no se recogen los resultados del trabajo interdisciplinario que realiza como miembro del colectivo de curso. Sólo aquello que está asignado en su plan de trabajo individual y que dichos resultados no incluyen.

"El coordinador de colectivo de curso no evalúa el trabajo interdisciplinario del profesor en el curso" (PG1).
"…pero si tiene criterios y argumentos para evaluarlo" (PRG1).
"Los jefes de departamento no se preocupan del trabajo interdisciplinario que realizan sus profesores con otras asignaturas del curso donde imparten clases" (PG2).
"Se evalúan los resultados que tiene planificado el profesor en su plan de trabajo" (PRG2).
"El jefe de departamento debe recibir información del trabajo de sus profesores en el curso" (PG3).
"Si no hay evaluación ni reconocimiento, el profesor no se siente estimulado" (PG2).

C. El departamento docente en su evaluación del trabajo interdisciplinario necesita incluir el análisis del trabajo de sus asignaturas con las restantes asignaturas del curso donde trabajan sus profesores. De esta forma se pudiera integrar el proceso evaluativo, curso – titulación – departamento docente.

D. Los participantes coinciden en que el proyecto educativo del curso debe evaluar la interdisciplinariedad desde el punto de vista del trabajo educativo que hacen las asignaturas del curso. La formación cultural, política, social, los valores y el crecimiento de los estudiantes como personas y profesionales comprometidos con la sociedad forman parte del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

"Unido al trabajo académico está preparar al estudiante para la vida, esto no puede ser tarea de otros, es de los profesores del colectivo de curso" (PG2).
"La educación de nuestros estudiantes se logra a través de la instrucción" (PG1).
"La formación de los valores en los estudiantes es una tarea del colectivo de curso, hay que ver cómo cada asignatura contribuye a formar o desarrollar un determinado valor" (PRG1).
"Tenemos que ponernos de acuerdo sobre que valores vamos a trabajar" (PG3).
"En el componente laboral el estudiante se relaciona con un colectivo laboral en todas sus dimensiones, luego el colectivo de profesores tiene que coordinar que acciones desde el punto de vista social, político, cultural, etc., van a desarrollar los estudiantes" (PRG2).
"El proyecto educativo propone muchas actividades que necesitan del trabajo coordinado de las asignaturas del curso" (EG2).
"Cuando los profesores participan con los estudiantes en sus actividades de extensión universitaria o en la vida sociopolítica en la universidad, los estudiantes se sienten más motivados" (EG3).

E. Los estudiantes confirman la existencia de un trabajo interdisciplinario en los colectivos de curso, y así lo dejan constatado. Los resultados son satisfactorios, no obstante factibles de mejorar, sobre todo aquel relacionado con las actividades del proyecto educativo del curso.

5.8.4 RECOMENDACIONES APORTADAS POR LOS MIEMBROS DE LOS GRUPOS

Finalmente, en este apartado se recogen algunas de las sugerencias más significativas efectuadas por los miembros de los grupos de discusión. Estas han sido agrupadas según el tipo de implicados.

Inducir a los miembros de estos grupos a aportar propuestas permite, por un momento la pérdida de los roles propios de cada sector, en aras del bien común general. Como consecuencia todos se pueden sentir profesores, estudiantes o profesores con responsabilidad académica y se impliquen totalmente sobre el trabajo interdisciplinario que debe hacer el colectivo de curso con sus asignaturas.

5.8.4.1 PROPUESTAS DE LOS PROFESORES

1. El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso debe establecerse como una prioridad en el trabajo docente metodológico de la universidad.

2. El colectivo de curso debe subordinarse directamente al colectivo de la titulación para la optimización del trabajo docente educativo.

3. En la estructura académica universitaria hay que definir claramente a quién se subordina el colectivo de curso y su coordinador.

4. La designación de los coordinadores de curso debe ser realizada antes del comienzo del curso escolar, para que así puedan organizar y planificar el trabajo del colectivo con tiempo suficiente.

5. El trabajo del coordinador del colectivo de curso tiene que ser fundamentalmente docente, metodológico y educativo, no debe ser un trabajo administrativo.

6. La figura del “profesor guía” ayudaría a que el coordinador del colectivo de curso se centrara más en el trabajo docente y metodológico del curso.

7. En el plan de trabajo de los profesores debe definirse su contribución al trabajo interdisciplinario que realizará en el colectivo de curso.

8. Los coordinadores de curso deben participar en el proceso de concertación del plan de trabajo individual de los profesores que trabajarán en el curso.

9. La institución debe reconocer y estimular más sistemáticamente a los coordinadores de colectivos de curso y a los profesores que se destaquen en el trabajo interdisciplinario del curso.

10. Se debe priorizar a nivel institucional y en cada una de las facultades, el trabajo metodológico del colectivo de curso, lo cual facilitaría estrategias y acciones para la interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso.

11. Debe garantizarse la estabilidad ocupacional de los profesores en los colectivos de curso para facilitar la continuidad del trabajo entre las asignaturas.

12. Todos los profesores del curso tienen que conocer el plan de estudios de la titulación.

13. El coordinador del curso debería evaluar, junto con los profesores los resultados que éstos tienen en el trabajo docente, metodológico y educativo en el curso y enviar estos resultados al departamento docente.

14. En todos los niveles de dirección deben especificarse los procedimientos para evaluar el trabajo interdisciplinario del nivel y de los profesores que participan en su ejecución.

15. El colectivo de curso debe analizar los programas de todas las asignaturas que se imparten en el curso.

16. Los profesores, para poder hacer un buen trabajo en el colectivo de curso, deben pertenecer a un solo colectivo de curso. En caso contrario debiera ser de una misma titulación.

17. El trabajo interdisciplinario en el curso no es sólo académico, en él tienen que estar presentes aspectos educativos, culturales etc.

18. Los coordinadores de colectivos de curso, profesores y directivos académicos en general, deben tener un mayor conocimiento de la teoría y el diseño curricular.

19. Todo el trabajo docente debe estructurarse a través de la titulación, el rol fundamental tiene que ser el del colectivo de la titulación y en él participarían los profesores más capacitados.

20. El proceso de adaptación sería: de las asignaturas a los objetivos del curso, no de los objetivos del curso a los objetivos de las asignaturas.

21. Los planes de trabajo metodológico hay que coordinarlos con la participación de todos los implicados que ocupan responsabilidades académicas para evitar planes paralelos, que multiplican la participación de los profesores en las actividades.

5.8.4.2 PROPUESTAS DE LOS PROFESORES CON RESPONSABILIDADES ACADÉMICAS

1. El plan de estudio que elabora la Comisión Nacional de Titulación debe contener indicaciones metodológicas generales para el trabajo interdisciplinario en cada uno de sus cursos.

2. El MES debe considerar dentro de la pirámide de categorías docentes que aprueba para las universidades, que los coordinadores de colectivos de curso sean profesores auxiliares o titulares.

3. Hay que definir las funciones que tiene que desarrollar el colectivo de curso y deben ser las mismas para todas las facultades de la universidad, lo que garantiza uniformidad para la coordinación con los otros niveles de la estructura.

4. Los coordinadores de curso deben tener una carga docente (horas lectivas) adecuada, para poder dedicar tiempo al trabajo de dirigir el colectivo de curso.

5. El coordinador del curso debe impartir clases en el curso en el que desarrolla esta función y sólo impartir esa asignatura dentro de su plan general de trabajo.

6. En el plan de trabajo de los profesores hay que especificar el tiempo del trabajo interdisciplinario.

7. El coordinador del colectivo de curso debería pertenecer al colectivo de la disciplina principal integradora de la titulación.

8. El coordinador del colectivo de curso no debe tener otra responsabilidad académica en la universidad.

9. A partir de los objetivos del curso hay que determinar las estrategias para la coordinación de las asignaturas del curso.

10. Se debe tener en cuenta en los indicadores para calcular la plantilla docente de los departamentos, el tiempo de trabajo que tienen que dedicar los profesores y el coordinador de curso al trabajo en el mismo.

11. Los colectivos de curso deben efectuar, al finalizar cada curso escolar, la entrega “de colectivo a colectivo”, donde se informa por el colectivo anterior, el cumplimiento de los objetivos y la evaluación integral de cada estudiante.

12. Las estrategias para el trabajo interdisciplinario en el curso deben ser lideradas por la asignatura principal integradora del curso.

13. Hay que crear una cultura en el colectivo de curso para evaluar los objetivos que se declararon para el curso.

14. La vigencia del colectivo de curso, es anual no semestral. Aunque el profesor trabaje un sólo semestre debe mantener un cierto vínculo con el colectivo. Este vínculo será mayor si lo hace durante el segundo semestre.

15. El coordinador del colectivo de curso debe tener autoridad en la toma de decisiones competentes al curso que a él compete. Hay que lograr la jerarquía de la figura del coordinador de colectivo de curso.

16. Al igual que los profesores, los coordinadores de colectivos de curso necesitan estabilidad en el colectivo de curso para facilitar y fortalecer el trabajo interdisciplinario.

5.8.4.3 PROPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

III. PROPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES.

1. Los objetivos del curso tienen que tener en cuenta las características de los estudiantes del curso.

2. Una de las primeras actividades del curso escolar debe ser informar a los estudiantes sobre el sistema de conocimientos, habilidades y valores que se desarrollarán en el curso.

3. La totalidad de las asignaturas del curso deberían participar en la planificación del componente laboral e investigativo de los estudiantes.

4. Las acciones del proyecto educativo del curso tienen que tenerse en cuenta en la planificación y ejecución del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

5. la participación de la representación estudiantil en el colectivo de curso debe ser más sistemática, fundamentalmente en la asistencia a sus reuniones.

6. Los programas de las asignaturas que se imparten en un curso deben ser discutidos para adaptarlos a las condiciones y características del curso.

5.8.5 CONCLUSIONES

En cada uno de los puntos planteados en la parrilla que sirvió de base a la discusión, las opiniones de los participantes fueron conformando pequeños resúmenes que, sin constituir conclusiones, trataban de sintetizar las ideas que se iban exponiendo. Se resume en el epígrafe anterior las aportaciones recogidas entre los miembros de los grupos. Las conclusiones que recoge el presente epígrafe no son sino resumen de las principales aportaciones de los grupos a la coordinación interdisciplinar de curso.

1. Actualmente no existen indicaciones para el trabajo interdisciplinario en los cursos de la titulación, correspondiendo a cada institución establecer sus propias estrategias. Aunque en los actuales planes de estudios se declaran algunas estrategias que facilitan una mejor planificación del trabajo interdisciplinario en el curso, un ejemplo lo constituyen los planes directores.

2. El claustro de profesores y los que ocupan responsabilidad académica en la estructura de dirección tienen un conocimiento insuficiente de las resoluciones, reglamentos y orientaciones que norman el trabajo docente metodológico en la Educación Superior Cubana. Así mismo se considera que los colectivos de curso deberían conocer el plan de estudios de la titulación y sistemáticamente las distintas modificaciones que en él se ejecutan, fundamentalmente aquellas que se vinculan con el curso.

3. Profesores y estudiantes opinan que es necesario tener en cuenta los objetivos que define el plan de estudios de la titulación, pero lo más importante es ajustarlos a las condiciones del curso y a lo que realmente se puede hacer de acuerdo con los recursos humanos y materiales con que se cuenta para el proceso docente educativo.

4. La estructura actual asegura la organización y dirección del proceso docente educativo, pero hay que definir las funciones de cada nivel y las relaciones horizontales y verticales entre ellos para la ejecución del trabajo interdisciplinario.

5. No se planifica el tiempo en el plan de trabajo individual de los profesores y de los coordinadores de curso para conducir y desarrollar el trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso.

6. A nivel universitario no está regularizado, dentro de la estructura académica, el nivel de subordinación del colectivo de curso, dejándose a las diferentes facultades que decidan si éstos se subordinan directamente a la facultad, al departamento docente o al colectivo de la titulación. La gran mayoría de los participantes expresaron su opinión favorable a la subordinación a este último.

7. El profesor en la actividad académica depende más del coordinador del colectivo de titulación y curso, que del propio director del departamento. Esto no es totalmente cierto. En los colectivos de cursos superiores la casi totalidad de los profesores pertenecen al departamento de la titulación por lo que existe una mejor coordinación con el departamento docente al que pertenece el profesor.

8. El no establecimiento de objetivos y estrategias interdisciplinarias para cada curso por parte de la titulación, constituye el primer factor para que el colectivo de curso no desarrolle el trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas, quedando a la espontaneidad y al designio de los profesores.

9. Los programas de las asignaturas del curso no se analizan en el colectivo de curso antes de su presentación y aprobación en el departamento docente, por lo que pueden no reflejar la problemática. Ni las condiciones específicas del curso o la proyección del trabajo interdisciplinario.

10. La estabilidad del profesorado en el curso facilita el perfeccionamiento continuo del programa de las asignaturas, su actualización y su coordinación, en función del proceso docente educativo. Se concluye asimismo que: El trabajo en más de un colectivo influye negativamente en esta labor.

11. Entre los factores que se deben tener en cuenta para el trabajo interdisciplinario en el curso se encuentran, entre otros, el proyecto educativo. el trabajo metodológico, la asignatura principal integradora, los planes directores y el sistema de evaluación.

- Las actividades metodológicas, como parte del trabajo que desarrolla el colectivo de curso, constituyen una de las formas que garantizan el trabajo en equipo de los profesores propiciando la coordinación, la reflexión y el análisis de las asignaturas que se imparten en el curso.

- Existe muy poca coordinación entre la asignatura principal integradora y las restantes asignaturas del curso, aunque a niveles superiores presenta papel más activo al pertenecer todas las asignaturas al ciclo de especialidad.

- La evaluación de los planes directores de idioma inglés y computación, unido a los planes de formación del profesorado en inglés y computación y el nivel de actualización de los mismos, aseguran su presencia en las estrategias de trabajo interdisciplinario de todos los colectivos de curso.

- Un sistema evaluativo que tienda a calificar los objetivos del curso, necesita de un trabajo coordinado entre las asignaturas. Si el sistema de evaluación fuera el tradicional por asignaturas, éstas aportarían menos a la interdisciplinariedad en el curso.

- La formación cultural, política, social, los valores y el crecimiento de los estudiantes como personas y profesionales comprometidos con la sociedad forman parte del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso, por lo que el proyecto educativo del curso aporta estrategias y acciones desde el punto de vista del trabajo educativo que tienen que hacer las asignaturas.

12. Se destacan por los participantes en los grupos, sin distinción de categoría, que el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas debe ser evaluado por el colectivo de curso y por el colectivo de la titulación e incluirse como un punto en el informe semestral como en el de fin de curso escolar. Además, debe incluirse al igual que en la evaluación de los profesores, en la evaluación de las disciplinas que hace el departamento docente.

CAPÍTULO 6

SÍNTESIS DE RESULTADOS E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En la primera parte de este capítulo presentamos una síntesis de los principales resultados obtenidos en las fases de análisis documental y empírico – analítica, a partir de los cuales se elaboró una propuesta de plan de mejoras para la coordinación interdisciplinar de curso.

Forma parte de este capítulo la validación de dicha propuesta a través de la aplicación del método delphy, cuyos resultados constituyen parte importante de las conclusiones de esta investigación y motivaron la versión definitiva del Plan de Mejoras.

Una vez elaborado el plan corresponde su puesta en práctica, seguimiento y evaluación, aspectos que también se expresan a partir de las fases y cronología en su desarrollo.

En la última parte, se expresan los aportes y limitaciones de este trabajo así como otras posibles vías de investigación que pudieran dar continuidad y complementar la temática abordada en esta tesis.

6.1 SÍNTESIS DE RESULTADOS

Sintéticamente, puesto que en el capítulo anterior ya comentamos al final de cada uno de los análisis realizados aquellas observaciones que resumían las principales aportaciones e interpretaciones de los datos a partir de los instrumentos utilizados para recabar la información sobre la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso a estudiantes y profesores.

La última fase de esta investigación nos remite necesariamente, tanto a los procesos que han permitido efectuar este trabajo, como a los resultados obtenidos a través de todos ellos.

A continuación resumimos los principales resultados y conclusiones remitiéndonos a los objetivos que nos sirvieron de punto de partida, pero es necesario señalar que para profundizar en matices y precisiones sobre tales conclusiones es obligado consultar el contenido de las tablas de resultados y análisis de los respectivos capítulos del presente trabajo.

Debe considerarse que el propósito general de esta investigación es analizar la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones de la Educación Superior Cubana y, consecuentemente, proponer un plan de mejoras para las funciones del colectivo de curso. A partir de éste, hemos definido un grupo de objetivos específicos que permitieron, en las diferentes fases del trabajo y acercarnos a su objetivo general, estos son:

1. Describir enfoques y experiencias sobre la coordinación interdisciplinar en la planificación estratégica de las titulaciones en la educación superior y el rol del profesorado en esta tarea.

2. Estudiar los enfoque y experiencias en la coordinación interdisciplinar horizontal en las titulaciones de la educación superior cubana y las funciones del colectivo de curso para realizar este trabajo

3. Evaluar la coordinación interdisciplinar de curso a partir de un estudio realizado en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

4. Elaborar un programa para mejorar las funciones del colectivo de curso en el proceso de coordinación interdisciplinar horizontal de la titulación, para su posterior aplicación en la Universidad de Cienfuegos.

5. Validar la propuesta y plantear aquellas implicaciones pedagógicas, que permitan tomar decisiones para lograr mayor eficiencia en la coordinación interdisciplinar de curso y su generalización a la Educación Superior Cubana.

En general, a partir de las reflexiones teóricas, podemos plantear que la interdisciplinariedad constituye uno de los factores que tienen en cuenta las titulaciones en sus procesos de planificación estratégica, vinculándola fundamentalmente con el rol de las disciplinas dentro del plan de estudios en lo que respecta a la planificación, organización, impartición y evaluación de sus contenidos. Sin embargo, a veces se queda en el marco de una declaración de estrategias que no encuentran forma de materializarse en acciones a desarrollar por los implicados en este proceso.

La necesidad de establecer relaciones entre las disciplinas que conforman los currículos disciplinares, es reconocida por muchos de los especialistas que investigan y estudian el tema, por los directivos académicos y por los propios profesores. Las dificultades que se plantean no están sólo en el plano estructural – formal del currículo, que debe condicionar la mejor articulación entre los contenidos y disciplinas, sino que están también en el plano procesal – práctico donde los principios de la teoría del conocimiento deben manifestarse en el logro de la relación entre teoría y práctica.

En la puesta en práctica de los diseños curriculares de las titulaciones, el desarrollo de los procesos interdisciplinarios, en dependencia del nivel de integración que se proponga alcanzar, está caracterizado por combinar disciplinas completas o segmentos de disciplinas. La integración horizontal de una titulación, manifiesta en el curso, exige en el desarrollo del proceso de interdisciplinariedad utilizar segmentos de disciplinas aunque sin perder su esencia integra, los segmentos a los que hacemos referencias son las asignaturas que la integran y que se imparten en el curso.

El estudio de la interdisciplinariedad implica tener presente diferentes cuestiones: el fin que persigue, las estructuras a través de las cuales se desarrolla, las personas y el trabajo en equipo que la ejecutan, la forma en que se coordina, los factores que intervienen en ella y su evaluación. Muchos estudios se quedan en la primera cuestión y las restantes, por su complejidad, no constituyen centros de atención de los investigadores y estudiosos del tema.

La interdisciplinariedad en el contexto educativo, se manifiesta en las diferentes relaciones y coordinaciones que se establecen entre los distintos componentes del proceso docente (problema, objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y resultados), los niveles estructurales (titulación, cursos, disciplinas, asignaturas,

departamentos docentes) y los implicados en este proceso (profesores y estudiantes). Todo esto en un marco social determinado y considerando a las instituciones de educación superior como organizaciones abiertas y en constante adaptación a su entorno.

La coordinación interdisciplinar de curso constituye la base para la integración horizontal de una titulación y necesita de la implicación de todos los profesores que imparten clases en el curso y de los estudiantes que las reciben. En el caso particular de la Educación Superior Cubana, ésta se realiza a través del colectivo de curso y es dirigida por su coordinador.

Enmarcar la coordinación interdisciplinar de curso solamente en los aspectos académicos, quedaría en deuda con su enfoque integrador horizontal de la titulación, por tal motivo, en este proceso deben tenerse en cuenta los siguientes factores:

- La elaboración de los objetivos a partir de un proceso de derivación gradual desde el plan de estudios hasta el curso.
- El proyecto educativo del curso.
- El programa de formación del curso en todos sus componentes, pero con mayor intensidad en los sistemas de conocimientos, habilidades y valores; y en los componentes académico, laboral e investigativo.
- El enfoque sistémico del trabajo metodológico.

Al igual que sucede en casi todos los procesos, la evaluación es una de las funciones de la dirección, más difícil de realizar. La interdisciplinariedad no escapa de esta afirmación, pero más complejo aún resulta la evaluación de la coordinación interdisciplinar ya que, hasta donde ha sido posible llegar nuestro estudio, en las Guías de Evaluación Institucional, Reglamentos Evaluativos, Sistemas de Acreditación, etc., aparecen muy pocas referencias e indicadores para la evaluación de este proceso y en aquellas donde se hace, es a nivel de titulación pero no al nivel de sus cursos.

El modelo CIPP de Stufflenbean permite abordar la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso desde la perspectiva que nos estamos planteando y además propicia la toma de decisiones en función de su mejora. La contextualización del modelo, sus dimensiones y unidades de análisis así como los instrumentos diseñados para su evaluación permitieron esta primera aproximación a la interdisciplinariedad desde este enfoque integrador.

La aplicación del modelo y de los instrumentos diseñados permitió arribar a las siguientes conclusiones:

I. CON RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS TITULACIONES EN LA UNIVERSIDAD.

1. El diseño de la estructura académica de la UCF es viable para la coordinación interdisciplinar y el curso se justifica como uno de sus niveles, pero exige un replanteamiento de las relaciones de coordinación entre éste y los restantes niveles que intervienen en el proceso docente educativo.

2. El colectivo de curso, para la coordinación interdisciplinar interactúa con los Departamentos Docentes, Colectivos de Titulación y Disciplinas y en algunos casos con los de Asignaturas. Las mayores relaciones se establecen con la titulación, aunque insuficientes aún, y en menor cuantía con el resto de los niveles, siendo los profesores que imparten clases en el curso los que facilitan esta interacción, pero en ningún momento como fruto de una acción coordinada entre el coordinador del colectivo y los restantes directivos académicos.

3. En los últimos dos perfeccionamientos de los Planes de Estudio ha aumentado el nivel de exigencia al profesorado y la cantidad de niveles involucrados en el trabajo interdisciplinario, sin embargo no se ha adecuado la estructura, la pirámide de categorías docentes, ni la plantilla de profesores y de cargos, a estas nuevas exigencias del trabajo.

4. Considerar al coordinador de colectivo de curso como directivo académico y que tenga categoría docente principal de profesor titular o auxiliar, determina una mejor coordinación interdisciplinar y facilita las relaciones de coordinación con otros niveles de la estructura para la toma de decisiones y el trabajo que realizan los profesores en el curso. Contribuye además a aumentar el salario en función de la responsabilidad y el trabajo que se asume desde este cargo.

Éste es un aspecto que es necesario argumentar y proponer al MES, al no estar su decisión no está en manos de la dirección institucional. La necesidad de mejoras salariales o del incremento del indicador - directivos académicos -; tienen una repercusión en todas las universidades del país.

5. El profesorado en las actividades académicas se vincula directamente a los colectivos de titulación y de curso, por lo que es necesario que el departamento docente en colaboración con estos niveles planifiquen, ejecuten y evalúen el plan de trabajo individual de los profesores, en concreto aquellas actividades vinculadas con el trabajo docente educativo y metodológico, que constituyen ejes fundamentales en la coordinación interdisciplinar de curso.

II. CON RESPECTO AL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO.

1. Los objetivos y estrategias para la coordinación de las disciplinas se manifiestan en sus respectivas asignaturas en dos formas básicas: una correspondiente a los intereses de las disciplinas en función de la actualización y desarrollo de la ciencia, y otra en función de la profesión en la que se forman los estudiantes que las reciben. La primera se logra a través del trabajo metodológico en los departamentos docentes y la segunda a través de los colectivos de titulación y de curso.

2. La cantidad de disciplinas que inciden en un curso es casi directamente proporcional al número de asignaturas que se imparten en el mismo, esto hace más complejas las relaciones entre estos dos niveles. Las disciplinas con un enfoque más dirigido a la profesión, se integran en la titulación, motivo por el cual debe asumir un rol más activo en el proceso de interdisciplinariedad y en su materialización en las asignaturas que se imparten. Esto facilitaría una guía para que el curso pueda desarrollar la coordinación interdisciplinar y no quede sólo a iniciativa de cada profesor.

3. En el proceso de elaboración de los objetivos del curso, generalmente se toman en consideración los declarados en el Plan de Estudios Nacional además de los que se definen en la universidad por la titulación, correspondiendo al colectivo de curso adaptarlos a las condiciones en que se desarrollará el proceso docente educativo.

Existen una serie de factores que facilitan este proceso y otros que conspiran en su eficiencia y eficacia. A continuación enumeraremos los más importantes:

<u>Factores que facilitan el proceso</u>.

- El proceso de planificación estratégica y la dirección participativa por objetivos.
- La descentralización y flexibilidad de la dirección del proceso docente educativo.

<u>Factores que dificultan el proceso</u>.

- Todos los profesores del curso no participan en su elaboración y la participación de los estudiantes es bastante limitada.

- No existe un cronograma institucional para su ejecución, realizándose sobre la marcha y en la mayoría de los casos después de iniciado el curso escolar.
- Indefiniciones en la asignación de los profesores que impartirán las asignaturas, lo cual no hace posible conocer y estructurar el colectivo antes de que se inicie el nuevo período académico.

1. Aunque se elaboran los objetivos del curso, mayoritariamente éstos no reflejan explícitamente las estrategias para la coordinación interdisciplinar entre las asignaturas que se imparten. Con mayor frecuencia aparecen acciones vinculadas con el trabajo metodológico y el proceso docente educativo apenas cuentan con diagnóstico de los estudiantes (fundamentalmente en los primeros cursos), el trabajo de los restantes cursos y la dimensión educativa del proceso de enseñanza aprendizaje. Las titulaciones deberán priorizar en su planificación estratégica estos aspectos relacionados con el trabajo del colectivo de curso.

2. La mayoría de los profesores considera que tanto ellos como los estudiantes, participan en la elaboración de los objetivos y estrategias interdisciplinarias (en los cursos donde esto ocurre), sin embargo los estudiantes no opinan de igual forma. Estos últimos conocen más los objetivos generales del curso porque participan en el diseño del proyecto educativo, pero al ser el proceso de interdisciplinariedad más específico del trabajo metodológico que realizan los profesores, se limita la participación estudiantil.

3. La planificación estratégica de una titulación presupone un cierto nivel de implicación y compromiso en la ejecución de la misma, no sólo de sus directivos sino de todos los profesores y estudiantes, en todos sus niveles, por tal motivo los colectivos de curso deben establecer mecanismos que permitan a los estudiantes proponer acciones a desarrollar como parte de las estrategias para la coordinación interdisciplinar.

4. Aunque los programas de las asignaturas cumplen los requisitos técnicos exigidos, éstos son poco analizados por el colectivo de curso antes de su aprobación en el departamento docente por lo que no se garantiza íntegramente que a través de ellos se pueda dar cumplimiento a los objetivos del curso y que a su vez queden plasmados junto a ellos el sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso. El propio cronograma de la planificación docente no facilita este trabajo al solicitarse los programas y la planificación docente de la asignatura varios meses antes de que se inicie el curso escolar, fecha en la cual no están constituidos los colectivos y sólo funcionan los del período académico actual.

5. Se impone un análisis que permita flexibilizar este proceso, aún cuando implique la creación de grupos "ad hoc" que involucren a la mayor cantidad de profesores de los que se prevé integrarían los colectivos del próximo período escolar y hacer un análisis de los programas, partiendo de las siguientes premisas:

- El aporte del colectivo es importante para hacer cualquier propuesta de modificación al programa en función de la coordinación interdisciplinar entre ellas.
- La experiencia de los profesores y el dominio de los objetivos así como las principales características de los estudiantes y la organización curricular del curso permiten una mejor contextualización de las asignaturas y las relaciones entre ellas.

6. Como parte del programa de formación del curso y a su vez base para la coordinación de las asignaturas, encontramos los sistemas de conocimientos, habilidades y valores que se deben lograr en los estudiantes. Actualmente el sistema más consolidado, en lo que respecta a su diseño, ejecución y evaluación, es el sistema de conocimientos ya que es el componente más trabajado por los profesores en sus asignaturas y su incidencia en el curso se produce desde la propia concepción del programa de la asignatura y de la forma en que el profesor prepara sus clases. Menos trabajado está el sistema de habilidades, sobre todo porque exige de una coordinación directa y de un número mayor de las asignaturas del curso.

7. Lo complejo que resulta el proceso de educar a través de la instrucción que reciben los estudiantes, lo novedoso del proyecto educativo, la preparación del profesorado y el poco espacio que ocupa dentro del trabajo metodológico, son factores que están determinando que el sistema de valores sea el menos trabajado en el colectivo de curso desde la perspectiva de la coordinación interdisciplinar de sus asignaturas.

8. Los programas de las asignaturas tienen un cierto nivel de actualización en lo referente a la ciencia y a la realidad profesional, aunque no se puede generalizar a todas las asignaturas y a todos los cursos. En los superiores, los estudiantes consideran que el grado de actualización es menor que en los inferiores porque lo relacionan más con la realidad profesional. Estas características en los programas exigen estrategias dirigidas a:

- Actualización del profesor en su disciplina.

- Rebasar el marco interdisciplinario de las asignaturas incorporando las nuevas tecnologías, información y experiencias del sector productivo y de servicio.
- Diversificar los planes bibliográficos y las vías de acceso a la información a través de las Nuevas tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

III. CON RESPECTO A LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO.

1. El trabajo interdisciplinario del curso es una vía para desarrollar las acciones previstas en el proyecto educativo relacionadas con la formación de valores, la cultura, la vida sociopolítica, etc., pero que necesita de la integración de las diferentes asignaturas para su ejecución. A pesar de considerarse uno de los elementos fundamentales de la coordinación interdisciplinar, en la práctica no sucede así, quedando sujeta a la decisión de cada profesor en su asignatura y del tiempo que este disponga dentro del horario escolar y extraescolar para realizarlo.

La coordinación interdisciplinar de curso no sólo debe responder a exigencias netamente académicas sino que, en nuestra concepción debe ser más integral y responder a las exigencias de la formación que recaba la sociedad para los profesionales que necesita.

2. La estabilidad del profesorado en el curso se manifiesta de dos formas diferentes: durante un curso académico y durante varios cursos académicos, ambas garantizan la continuidad de las relaciones que se establecen entre las asignaturas, un mejor conocimiento de los objetivos del curso y de sus sistemas de conocimiento, habilidades y valores. La permanencia en un curso facilita el proceso de evaluación de los objetivos interdisciplinarios del curso y de la evaluación integral de los estudiantes. Mientras que la estabilidad del profesorado en varios cursos potencia el enfoque sistémico del trabajo metodológico como vía para la coordinación de las asignaturas.

Los principales problemas de estabilidad del profesorado se manifiestan en los primeros cursos de las titulaciones, donde el mayor número de los profesores pertenecen a los departamentos básicos.

3. Las estrategias interdisciplinarias en los primeros cursos deben estar dirigidas a preparar a los estudiantes para enfrentar este trabajo, en primer lugar porque la enseñanza precedente no los prepara para ello y en segundo lugar porque la heterogeneidad de las asignaturas del ciclo básico y sus disímiles características hacen más complicado este trabajo que en los cursos superiores.

4. Las asignaturas del curso participan de los tres componentes organizacionales del proceso docente educativo a saber, planificación, ejecución y evaluación, pero se relacionan más para los componentes académico y laboral que para el investigativo. La diferencia no es significativa y está influenciada por los primeros cursos donde el fondo de tiempo del componente investigativo es menor y donde el colectivo no ha sido capaz de establecer las estrategias interdisciplinarias para preparar al estudiante y crearles habilidades para la investigación.

5. La asignatura principal integradora del curso no constituye uno de los principales elementos a partir del cual se organicen las relaciones que se establecen entre las restantes asignaturas como parte de la coordinación interdisciplinar de curso. En los últimos cursos de las titulaciones hay una mejor definición y desempeña mejor su papel, al predominar las asignaturas del ciclo de especialidad y corresponderle un elevado porcentaje del fondo de tiempo del curso al componente laboral e investigativo.

No obstante los estudiantes consideran que constituye la base para organizar el trabajo interdisciplinario del curso, aspecto no visto de la misma forma por los profesores, donde un 30% está poco de acuerdo con este planteamiento, fundamentalmente los profesores del ciclo básico y por consiguiente de los primeros cursos, donde esta asignatura está débilmente estructurada.

6. Pertenecer, en su mayoría, a un mismo departamento docente, responder al ejercicio de la profesión para la que se preparan los estudiantes, disponer de una salida más directa en los componentes laboral e investigativo y mayor estabilidad de los profesores en el curso, hace que en las asignaturas del ciclo de especialidad exista un trabajo interdisciplinario más organizado y con mejores resultados que en las asignaturas del ciclo básico. Además esta coordinación es menor entre las asignaturas del ciclo básico porque como se ha señalado anteriormente la asignatura principal integradora en los primeros cursos no lo ha facilitado y el colectivo de profesores no ha puesto su empeño en lograrlo.

7. Los planes directores de computación e idioma inglés constituyen una de las vías de las que dispone el colectivo de curso para integrar las diferentes asignaturas en función de lograr las habilidades planificadas. La interdisciplinariedad en otros planes directores (lengua materna, formación económica, dirección, etc.) no logra involucrar a todas las asignaturas del curso.

8. En mucho de los cursos se elabora el plan de actividades metodológicas sin que conciban íntegramente el proceso de interdisciplinariedad que debe caracterizar a las asignaturas que se imparten en el mismo, para esta afirmación nos basamos en:

- No se involucran todas las asignaturas del curso.
- Prevalecen las reuniones metodológicas, estando prácticamente ausentes las clases metodológicas, clases abiertas, clases de comprobación, etc.
- La poca disponibilidad de tiempo repercute en la asistencia de los profesores del colectivo.
- Insuficiente apoyo en la coordinación del trabajo por parte de los restantes niveles de la estructura académica que se relacionan con el curso.
- Estos aspectos están afectando el trabajo en equipo que exige la coordinación interdisciplinar del curso.

9. No están establecidos procedimientos que permitan la evaluación de los objetivos y estrategias del curso como tampoco del trabajo interdisciplinario entre sus asignaturas. En general se disponen de instrumentos que, a partir de su aplicación y resultados, se puede inferir la evaluación de determinadas estrategias interdisciplinarias, entre ellos: el informe semestral y de fin de curso que rinden las asignaturas y disciplinas, la evaluación integral de los estudiantes, los ejercicios evaluativos integradores, los proyectos de curso, etc., estos aportan elementos para la valoración, pero no constituye una evaluación de la interdisciplinariedad de las asignaturas del curso.

10. Los ejercicios evaluativos integradores donde participan varias asignaturas constituyen una vía para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso, siendo en estos momentos más viable y con mayor grado de aplicación en los cursos superiores a través de los proyectos de curso y del propio componente laboral de los estudiantes. Sin ser uso exclusivo de los últimos cursos de las titulaciones, los primeros cursos deben proyectarse más por este tipo de evaluación, sin que esto implique renunciar a la evaluación sistemática de los objetivos parciales y finales de cada asignatura del curso.

IV. CON RESPECTO A LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS.

1. El trabajo interdisciplinario del curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales, a aumentar la calidad del proceso docente educativo de cada curso de la titulación, a elevar la calidad de los resultados académicos de la institución y a mejorar la calidad de los profesionales que se forman en la universidad.

2. Un amplio porcentaje de los profesores consideran que la coordinación interdisciplinar de curso ha contribuido a una mejor preparación de las asignaturas, a perfeccionar su preparación didáctica y metodológica y por último a mayor calidad en las clases. Menos del 17% del profesorado no comparte estas apreciaciones por lo que será necesario revisar estas estrategias en los colectivos de cursos donde estos resultados no se reflejen.

6.2 PLAN DE MEJORAS PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO.

Teniendo en cuenta que el modelo de evaluación aplicado en esta investigación está orientado a mejorar la calidad de la coordinación interdisciplinar de curso en una titulación, es necesario incluir el diseño de las acciones que se consideran pertinentes para eliminar o aminorar las debilidades detectadas en la evaluación, en nuestro caso hemos elaborado un Plan de Mejoras para la Coordinación Interdisciplinar de Curso en la Educación Superior Cubana.

Según Escudero:

> *"Los profesionales de la evaluación estamos continuamente repitiendo que ésta no es un fin en si misma, que es un escalón, una plataforma intermedia, que facilita y perfecciona las decisiones y acciones de planificación, gestión, desarrollo y mejora".* Escudero (2000:406)

Y más adelante señala:

> *"Sin embargo, uno tiene la impresión de que dicho mensaje no acaba de calar suficientemente entre los implicados y afectados por la evaluación".* Escudero (2000:406)

Como ha sido muchas veces puesto de relieve, la evaluación de los centros constituye un requisito ineludible para la mejora de la calidad de la educación (Casanova, 1992).

En efecto, esta perspectiva es complementaria de la adoptada al diagnosticar el estado y la situación del centro educativo o de uno de sus programas, al evaluar los efectos de los procesos de cambio o al valorar los resultados educativos alcanzados. Cuando la evaluación se orienta hacia un determinado programa pone el énfasis en aspectos tales como los procesos, los métodos didácticos, las relaciones y el trabajo

en equipo, el clima en que se desarrolla, la distribución y utilización de los recursos o el desarrollo del currículo, por citar algunos de ellos. Sobre éstos elementos incidirá el plan de mejoras propuesto, si es preciso.

A veces la evaluación de un programa es cerrada en si misma y no se aprecian sus consecuencias, las causas pueden estar dadas por una insuficiente divulgación de los resultados, para Escudero (2000) una de estas posibles causas es la no elaboración de una propuesta de mejora, que permita seguir potenciando las fortalezas y oportunidades de los aspectos evaluados. A lo cual se debe añadir que el diseño de las acciones que se consideran pertinentes deben conducir a eliminar o aminorar las debilidades detectadas en la evaluación (Rodríguez, 1998).

Considerando los elementos más importantes de la matriz DAFO, somos del criterio que el plan de mejoras debería tener en cuenta también las posibles amenazas que sobre el programa pueda ejercer el entorno. Máxime cuando el enfoque de contingencia caracteriza una parte de los procesos de planificación estratégica que se desarrollan en las instituciones de educación superior, insertas en un entorno en proceso continuo de cambio.

La evaluación no puede quedarse en el simple diagnóstico de una situación, sino completar éste con propuestas de solución que en el marco de la actuación del programa evaluado mejoren su situación. Una evaluación sin propuestas de decisión puede fácilmente convertirse en un ejercicio burocrático y estéril, como se plantea en la Guía de Evaluación de Servicios del Consejo de Universidades de España.

El plan de mejoras ocupa un lugar destacado en el proceso de seguimiento de la calidad y mejora de una titulación según se expresa en la Guía de Seguimiento del Plan de Mejoras del Plan de la Calidad de las Universidades Españolas. Esta guía constituye un resultado directo de la evaluación interna y externa de la calidad de la titulación, y a su vez es el preámbulo de su seguimiento.

En cualquier programa evaluado en una institución de educación superior, el plan de mejoras se inserta necesariamente en su proceso de planificación estratégica, en el cual se encuentran diferentes tipos de estrategias, entre ellas destacamos las estrategias interpretativas que tienen una fundamentación ideológica y filosófica y se conectan con la satisfacción de los participantes y de los miembros de la organización como criterio de eficacia de la misma. Chaffee; citado por (Escudero, 1996) definió estas estrategias como:

> *"Metáforas orientadas a mantener la conducta esperada para producir resultados favorables de la organización".* (Chaffee, 1985:146)

Además las estrategias lineales que dependen de la predictibilidad del entorno o de la posibilidad de aislamiento de la organización del mismo, aunque a nuestro criterio por el carácter de sistema abierto de las universidades esta última premisa es imposible lograrla en la situación actual y las estrategias de adaptación que reafirman lo planteado anteriormente, al considerar que la organización y su entorno son inseparables (Lenz, 1980; Biggadike, 1981; citado por Escudero, 1996).

Las propuestas de mejora que se tracen deben reunir algunas características, entre las que podemos destacar:

- Viables, por lo que se precisa analizar los obstáculos previsibles en su ejecución, y las estrategias más adecuadas a aplicar.
- Deben estar fundamentadas.
- Deben guardar coherencia con las fortalezas y debilidades señaladas por lo que es conveniente señalar la correspondencia entre los juicios de valor y las propuestas de mejora.
- Priorizadas, en función de la importancia que se les conceda.
- Dirigidas a los diferentes órganos y niveles de decisión que han de comprometerse en su ejecución.
- Consultados con el mayor número de personas implicadas como garantía de compromiso en la ejecución de dichas propuestas.
- Realistas en el momento presente, dadas las coordenadas espacio temporales actuales.
- Creativas: se trata de aportar nuevas soluciones a viejos y reiterados problemas.
- Señalar a quien va dirigida, la prioridad y la temporalización. (Guía de Evaluación de Servicio Consejo de Universidades Españolas, 2000:21)

6.2.1 PROPUESTA DEL PLAN DE MEJORAS

El carácter abierto e interactivo del plan de mejoras propuesto en este trabajo de investigación, tiene en cuenta los tipos de estrategias citados anteriormente y lo concibe no como un proceso lineal donde se planifica, ejecuta y evalúa, sino más bien como un proceso de construcción circular, sin interrupciones y dinámico de la coordinación interdisciplinar de curso, basado en la interacción entre el reflexionar y el actuar de los participantes e integrado en un proceso continuo de investigación acción.

En el caso de las estrategias lineales, el plan de mejoras sirve a los directivos de la universidad y específicamente a los directivos académicos, para planificar y establecer desde el micro y al macro entorno universitario para lograr los objetivos de la coordinación interdisciplinar de curso. Existe acciones que responden a decisiones tomadas desde el MES pero que es la institución quien previamente ha de proponer y fundamentar.

Las estrategias de adaptación son elemento primordial a partir de los cambios y las características de cada una de las titulaciones en su actitud proactiva o reactiva ante la coordinación interdisciplinar de sus cursos, para así adecuarlas a los resultados que se deben alcanzar en los estudiantes y en los profesores que imparten clases en dichos cursos. Por último las estrategias interpretativas están presentes en todo el plan de mejoras ya que uno de sus principales objetivos es motivar a los profesores y estudiantes para hacer más eficiente y efectiva la coordinación interdisciplinar de curso.

Para Rodríguez Espinar (1998) el plan de mejoras debe expresar la explicitación de los objetivos, acciones e indicadores de logro, así como los responsables de su ejecución. Estos aspectos fueron analizados para la elaboración de nuestra propuesta.

Inicialmente elaboramos una Propuesta del Plan de Mejoras, para la cual tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

1. El estudio teórico realizado en los capítulos 1,2 y 3 de esta tesis donde se analizan diferentes modelos y experiencias de universidades en la evaluación de programas y aspectos vinculados con la docencia universitaria y su coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones.

2. El Modelo CIPP diseñado para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso en la Educación Superior Cubana, presenta en esta tesis una novedosa innovación sin referente en los estudios anteriormente realizados. Este modelo se describe en el capítulo 4 de la tesis.

3. El análisis de datos, obtenidos a través de cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes y a través de los grupos de discusión donde participaron estudiantes, profesores y directivos académicos de la Universidad de Cienfuegos. Se presenta este análisis en el capítulo 5 a través de diferentes procesamientos estadísticos.

4. Por último he recurrido también a mi propia experiencia en la docencia universitaria como profesor y directivo académico, además de mi participación activa como evaluador del proyecto de investigación que hoy se presenta como culminación de un largo y sistemático proceso de interacción con estudiantes y profesores vinculados con la coordinación interdisciplinar que se desarrolla en los diferentes cursos de una titulación.

Teniendo en cuenta los elementos citados anteriormente se procede a elaborar una propuesta de plan de mejoras que incluye cuatro dimensiones, en este caso coincidente con las dimensiones del modelo que se utilizó para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso, estas son:

- Planificación estratégica de la titulación en la universidad.
- Programa de formación del curso.
- Desarrollo del proceso interdisciplinariedad de las asignaturas del curso.
- Calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

Para cada una de las dimensiones se determinaron los objetivos y las acciones a desarrollar. En total se propusieron cincuenta y dos acciones de mejoras, distribuidas en cada dimensión de la siguiente forma:

- Planificación estratégica de la titulación en la universidad: 12 acciones
- Programa de formación del curso: 20 acciones.
- Desarrollo del proceso interdisciplinariedad de las asignaturas del curso: 14 acciones.
- Calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso: 6 acciones.

Las acciones por dimensiones son:

DIMENSIÓN: Planificación estratégica de la titulación en la universidad.

Objetivo: Definir a nivel de universidad el nivel de subordinación del colectivo de curso dentro de la estructura académica.

1. El colectivo de curso se subordina al colectivo de titulación en todas las facultades de la universidad.
2. Definir las funciones que deben desarrollar los colectivos de curso y específicamente aquellas que se relacionan con la coordinación de las asignaturas del curso.

Objetivo: Replantear las relaciones de coordinación entre el colectivo de curso y los restantes niveles de la estructura académica universitaria, para el trabajo interdisciplinario.

1. Coordinar con el colectivo de titulación la planificación del trabajo metodológico del curso.
2. Coordinar con los departamentos docentes el trabajo docente metodológico de los profesores que trabajan en el colectivo de curso.
3. Coordinar con los colectivos de disciplinas, a través del colectivo de titulación, el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.

Objetivo: Considerar al coordinador de colectivo de curso en la categoría de directivo académico.

1. Incluir al coordinador de colectivo de curso en la plantilla de directivos académicos de la universidad.
2. Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar.

Objetivo: Definir por colectivo de titulación objetivos para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en cada uno de sus cursos.

1. Definir los objetivos para cada uno de los cursos de una determinada titulación y hacerlo anualmente.
2. En el proceso de su elaboración participan todos los coordinadores de disciplinas y los coordinadores de colectivos de curso de la titulación.
3. En el proceso de su elaboración colabora una representación de los estudiantes del curso.

Objetivo: Incluir en el plan de trabajo metodológico de las titulaciones actividades interdisciplinarias.

1. Incluir actividades metodológicas cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
2. Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan a nivel de colectivo de titulación.

DIMENSIÓN: Programa de formación del curso.

Objetivo: Determinar los objetivos para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo de curso.

1. Analizar y adaptar los objetivos definidos por el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
2. Asignar criterios de medida a cada objetivo del trabajo interdisciplinario.
3. Colegiar los objetivos con el colectivo de titulación.

4. Elaborar las estrategias y acciones que como parte del trabajo interdisciplinario desarrollará el colectivo de curso en sus asignaturas.

Objetivo: Los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso, tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes.

1. Realizar el diagnóstico de los estudiantes que ingresan en el primer curso.
2. Realizar la evaluación integral de cada estudiante al finalizar el curso académico, especificando los resultados obtenidos en las evaluaciones integradoras y en los objetivos interdisciplinarios del curso.
3. Realizar las reuniones entre los colectivos de profesores del curso que termina y del nuevo curso al que ingresa el estudiante. Esta reunión debiera celebrarse en la primera semana del curso escolar.

Objetivo: Involucrar a los implicados en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.

1. Todos los profesores del colectivo de curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.
2. Los estudiantes participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso.

Objetivo: Coordinar los objetivos del trabajo interdisciplinario de las asignaturas con el proyecto educativo del curso.

1. Incorporar las dimensiones del proyecto educativo (académica, extensión y vida sociopolítica) al trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.
2. Determinar las acciones que se llevarán a vías de efecto en el componente laboral de los estudiantes.

Objetivo: Establecer un sistema de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos interdisciplinarios que se establecen para las asignaturas del curso.

Objetivo: Determinar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso.

1. Analizar el Plan de Estudios de la Titulación con especial interés en el curso donde se está aplicando.
2. Analizar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores declarados por la titulación para sus cursos y específicamente para el curso en que se aplica.
3. Definir cómo cada asignatura contribuye al cumplimiento de cada uno de estos sistemas.

Objetivo: Incluir entre los componentes del programa de las asignaturas, indicaciones para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.

Objetivo: Analizar los programas de las asignaturas que se imparten en el curso por parte del colectivo, antes de su aprobación por el departamento docente.

1. Cada profesor expone su programa y sus estrategias para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.
2. Proponer (de ser necesarias) modificaciones a los programas de las asignaturas en función de las estrategias interdisciplinarias del colectivo de curso.

Objetivo: El colectivo de curso evalúa el trabajo docente metodológico que desarrolla el profesor en el curso y lo comunica al director del departamento docente.

Objetivo: La planificación docente que se hace del profesorado, tendrá en cuenta la estabilidad de los profesores en los colectivos de curso así como la cantidad de colectivos de curso a los que pertenecen los mismos.

DIMENSIÓN: Desarrollo del proceso de interdisciplinariedad de las asignaturas del curso.

Objetivo: Organizar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso considerando los componentes académico, laboral e investigativo de los estudiantes.

1. Elaborar objetivos, estrategias y acciones para la actividad laboral e investigativa de los estudiantes del curso.
2. Definir la aportación de cada asignatura al cumplimiento de los componentes laboral e investigativo.
3. Involucrar a todos los profesores del curso en la evaluación de los componentes laboral e investigativo.

Objetivo: Utilizar como uno de los elementos fundamentales para estructurar el trabajo interdisciplinario en colectivo de año, la asignatura principal integradora del curso.

Objetivo: Incluir en el plan de trabajo metodológico del curso actividades vinculadas con el trabajo interdisciplinario.

1. Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan en el colectivo de curso.

2. Incluir en el plan de trabajo individual de los profesores, la asistencia y participación en las actividades metodológicas del colectivo, así como el trabajo en equipo con el resto de los profesores que imparte sus asignaturas en el curso.

Objetivo: Coordinar las estrategias del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso con el colectivo de titulación y los departamentos decentes.

1. Establecer las relaciones pertinentes con los colectivos de las disciplinas que tienen asignaturas en el curso.
2. Establecer las relaciones pertinentes con los departamentos docentes que tienen profesores en el colectivo de curso, para el trabajo de coordinación de las asignaturas.
3. El coordinador de colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario en el colectivo de profesores.

Objetivo: Realizar una evaluación semestral y otra anual, de los objetivos del trabajo interdisciplinario y los resultados alcanzados en el curso.

1. Elaborar un sistema de indicadores que faciliten la evaluación del trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas en el curso.
2. Incluir los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en el informe semestral y anual de la titulación.

Objetivo: Realizar evaluaciones donde se integren los contenidos de varias de las asignaturas que los estudiantes reciben en el curso.

1. Planificar el sistema de evaluación del curso, teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario de las asignaturas.
2. Definir las asignaturas que participan en las evaluaciones integradoras que se realizan en el curso.
3. Planificar y ejecutar los distintos tipos de evaluaciones en las que participan varias asignaturas del curso.

DIMENSIÓN: Calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

Objetivo: Obtener información de los estudiantes y profesores sobre los resultados del trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.

1. Analizar la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso escolar.
2. Establecer un sistema para recabar información de los implicados en el proceso interdisciplinario de las asignaturas en el curso.

3. Utilizar los resultados del trabajo interdisciplinario para implantar cambios en el trabajo metodológico futuro del curso.
4. Incluir en las encuestas de seguimiento de los graduados aspectos que evalúen el trabajo interdisciplinario.

Objetivo: Vincular el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso a la formación laboral e investigativa de los estudiantes.

1. Analizar en el colectivo los proyectos de curso que se aplican.
2. Establecer un plan de visita a las instituciones y empresa donde los estudiantes desarrollan el componente laboral e investigativo del curso.

6.2.2 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DEL PLAN DE MEJORAS

Antes de aplicar un determinado programa en una organización se necesita recabar opiniones sobre su puesta en práctica, al respecto Tejada plantea que:

> *"La evaluación empieza antes que un programa se implemente, en estrecha relación con todas las actividades de planificación; es decir empieza cuando han sido realizados los juicios sobre la deseabilidad y necesidad del programa".* (Tejada, 1989:90)

En este mismo sentido Caride (1990) y (Tejedor 1990) opinan que ambos aspectos constituyen el punto de partida de la evaluación.

Es necesario analizar previamente, si las condiciones para alcanzar el éxito del programa están establecidas o hay que crearlas, y ello sólo es posible con una validación del contexto donde se aplicará y la de los autores principales en la aplicación de dicho programa.

Los indicadores constituyen un punto de vista valorativo y sirven como base al juicio sobre la calidad de una institución o un programa determinado objeto de análisis. Por tal motivo debemos determinar los indicadores que vamos a utilizar para estimar la calidad del plan de mejoras propuesto, para esto hemos tenido en cuenta:

- La naturaleza de los factores que vamos a evaluar (relativos al contexto, input, proceso y producto) acorde con el modelo evaluativo utilizado en la tesis.
- El tipo de objetivos de calidad que se persigue, en este caso es la mejora.
- El punto de vista o perspectiva que se asume en la evaluación (intrínseca o extrínseca) en relación con el producto.

Procedimos a seleccionar aquellos criterios a través de los cuales se obtendría información relacionada con la validación de la propuesta del plan de mejoras. Los tres criterios a utilizar en esta evaluación son los siguientes: la pertinencia, la coherencia y la factibilidad. Las valoraciones sobre cada una de las acciones de la propuesta de mejoras se efectuarán de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

LA PERTIENCIA. Las estrategias formuladas son oportunas e inciden sobre los aspectos básicos o fundamentales relacionados con la coordinación de las asignaturas en el colectivo de curso.

LA COHERENCIA. Existe coherencia entre los objetivos y las acciones de la Propuesta de Mejora.

LA FACTIBILIDAD. Las acciones propuestas son fáciles de analizar y aplicar.

Para validar la propuesta del plan de mejoras hemos utilizado el método delphy en el que han participado veintiún expertos con fin a obtener sus opiniones sobre las mejoras que se quieren introducir en la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.

La esencia del método consiste en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados individualmente mediante cuestionarios, con vistas a obtener un consenso general o al menos los motivos de las discrepancias. La confrontación de las opiniones se lleva a cabo mediante una serie de interrogantes sucesivas, entre cada una de las cuales la información obtenida sufre un procesamiento estadístico matemático. Este procesamiento iterativo, donde cada documento precedente, permite al experto modificar sus respuestas primarias en función de los elementos de información y de juicios aportados por otros expertos.

La metodología a utilizar es la siguiente:

a) Creación del Grupo de Trabajo el cual procederá a la definición de sucesos, para lo que contaría con los resultados obtenidos en las fases de la investigación. Además seleccionaría el panel de expertos y procedería a la elaboración de las distintas variantes de documentos en función de las circulaciones necesarias. Otra de las funciones de este grupo es el análisis estadístico y la comparación de los resultados, emitiendo el informe final.

b) El Panel de Expertos responderá los documentos solicitados en cada una de las circulaciones. Se utilizará como vía principal para la emisión de los documentos la

entrega personal, en otros casos el correo electrónico y donde las condiciones de conectividad presenten problemas la entrega certificada.

c) Por último el Investigador establece, teniendo en cuenta los juicios de valor y el informe final presentado por el grupo de trabajo, los resultados de la investigación en general y sus propias valoraciones en relación con el plan de mejoras a desarrollar para la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones que se imparten en la Educación Superior Cubana.

En una primera etapa, el grupo de trabajo revisó los resultados de las fases de análisis documental y empírico - analítica de la investigación que sustenta esta tesis. Como parte del mismo procedió a revisar los capítulos del 1 al 5, concretamente los capítulos 4 y 5, donde aparecen junto a la justificación del modelo de evaluación aplicada, el análisis e interpretación de datos recabados a las audiencias implicadas, en las respuestas de los cuestionarios y en la participación en los grupos de discusión.

En colaboración con el investigador de la presente tesis, se analizó la propuesta del plan de mejoras en la que se incluían los objetivos y las acciones agrupadas en cuatro dimensiones y se elaboró la primera versión que se circularía.

A propuesta del investigador se incluyeron los tres criterios a validar en el programa y se seleccionaron los veintiún expertos. Una caracterización de los expertos aparece en el capítulo cuarto de la tesis.

En la segunda etapa, el grupo de trabajo aplicó las dos circulaciones del plan de mejoras (Anexos IV y V) con el análisis estadístico intermedio entre una y otra, así como el análisis final. Los resultados de la primera vuelta manifestaron un alto grado de consenso entre los expertos en cuanto a la puntuación otorgada a cada objetivo / acciones en cada uno de los criterios. Esto hizo que se estableciera una segunda vuelta para que los expertos opinaran sobre la media obtenida en cada una de las acciones y modificaran o mantuvieran su criterio, argumentando sus respuestas (especialmente en aquellas acciones donde la media era inferior a 3).

Finalmente, el investigador, previo análisis del informe y los resultados obtenidos durante la realización de la investigación, elaboró el plan de acciones a implementar para mejorar la coordinación interdisciplinar de curso que realizan los profesores que imparten clases en dicho curso

6.2.2.1 RESULTADOS DE LA PRIMERA VUELTA

A partir de los datos obtenidos en la primera circulación, donde los veintiún expertos recibieron y contestaron el documento a través del cual se validaba la propuesta del plan de mejoras, realizamos dos tipos de análisis: uno correspondiente al análisis descriptivo y de relaciones y otro correspondiente al análisis de correlaciones.

A. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE RELACIONES.

La propuesta de plan de mejora está constituida por un total de cincuenta y dos acciones, agrupadas en cuatro dimensiones y dieciocho objetivos específicos. Se procedió a la validación de cada uno de los objetivos y acciones a partir de los criterios de pertinencia, coherencia y factibilidad, definidos en este capítulo, con valores comprendidos entre 1 y 4, los cuales interpretamos de la siguiente forma 1: nada, 2: algo, 3: bastante y 4: mucho (Anexo IV).

Para resumir la opinión global de los veintiún expertos en cada uno de los objetivos y de las acciones, usamos el parámetro estadístico conocido como "Moda", definida como la categoría que presenta mayor frecuencia. Así, se observa que la moda a todas las acciones (excepto la acción 7 "Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivo de curso, las de Profesor Titular o Auxiliar" y la acción 21 "Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso" en el criterio factibilidad) les corresponde el valor 4, o lo que es lo mismo, la opinión más frecuente es: "mucho".

- En la acción 7 el criterio de factibilidad tiene dos valores igual de frecuentes, que son el 2 y el 4, por lo que no habría una única moda.
- En la acción 21 el criterio de factibilidad tiene dos valores igual de frecuentes también, que son el 3 y el 4.

No obstante, también calculamos la media en cada una de las acciones, para ver entre que valores oscilan las respuestas. Lo que se observa es que la media siempre es superior a 3, excepto en tres casos:

- En la acción 7 el criterio factibilidad tiene una media $\bar{X} = 2.90$.
- En la acción 21 el criterio pertinencia tiene una media $\bar{X} = 2.95$.
- En la acción 21 el criterio factibilidad tiene una media $\bar{X} = 2.90$.

En estos tres casos la media no es superior a tres, pero está muy próxima. Esto es debido a la disparidad de opinión de los expertos en cada una de estas acciones. Los gráficos 1, 2 y 3 muestran la distribución de frecuencias obtenida en ellas.

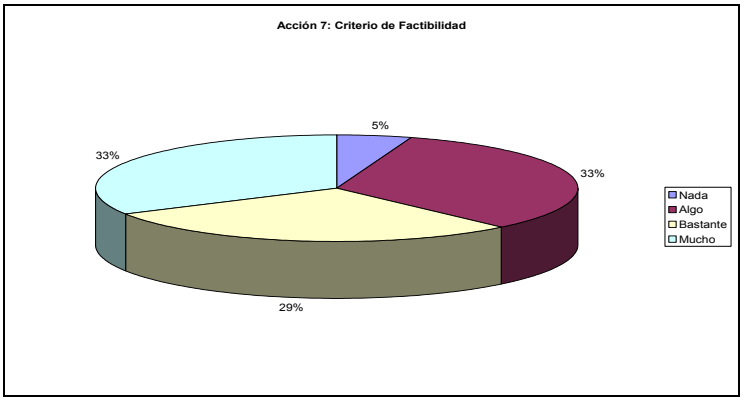


Gráfico 1: Distribución de frecuencias en la acción 7.
Criterio Factibilidad.

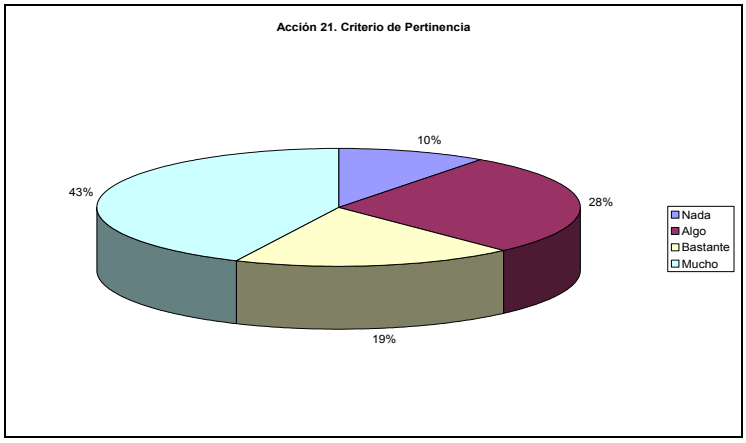


Gráfico 2: Distribución de frecuencias en la acción 21.
Criterio Pertinencia.

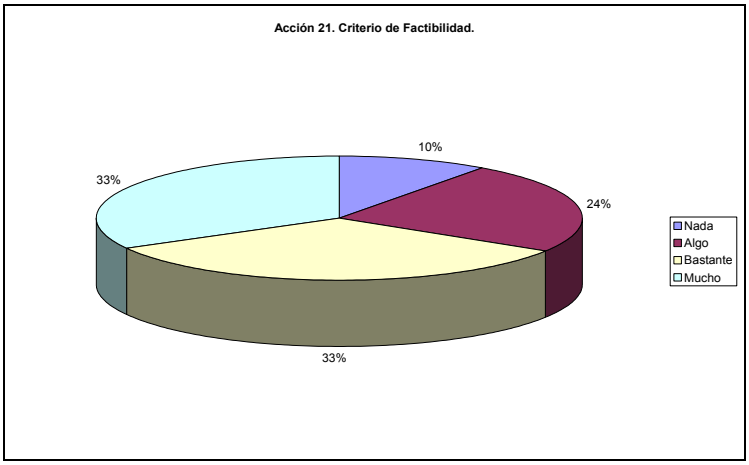


Gráfico 3: Distribución de frecuencias en la acción 21.
Criterio Factibilidad.

En el primero se observa que hay disparidad de opinión en el sentido de que hay expertos que opinan “algo” y otros “mucho”, por lo que tienen opiniones casi contrarias, por decirlo de alguna manera. En el segundo pasa exactamente lo mismo que en el primero y en el tercero hay igual número de expertos que opinan “bastante” y “mucho”, pero el porcentaje de ellos que opina “algo” es también alto.

Por tanto, cuando en el resto de acciones ocurre que la moda es 4 (mucho), es porque la mayoría de los expertos marca la opción 4, y además, los que no lo hacen, en su mayoría marcan el 3 (bastante), de ahí que la media sea superior a 3.

Analizando si los resultados de estas acciones están relacionados con las variables de clasificación de los expertos, sólo encontramos una relación, que aunque estadísticamente no es significativa, es bastante llamativa, la cual está focalizada en la factibilidad de la acción 7 y la responsabilidad docente del experto (tabla n^{o} 1).

Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivo de curso, las de Profesor Titular o Auxiliar				
	Con Responsabilidad		**Sin Responsabilidad**	
	Frecuencia	**%**	**Frecuencia**	**%**
ALGO	3	21	5	71
BASTANTE	11	79	2	29
TOTAL	14	100	7	100

Tabla N^{o} 1: Tabla de contingencia. Criterio de factibilidad de la acción 7. Responsabilidad académica de los expertos.

La significación exacta (usando el Test de Fisher) es: p = 0.056 muy próxima a 0.05, aunque no inferior.

Teniendo en cuenta la cantidad de expertos y la escala de valoración que utilizamos, fue necesario agrupar las respuestas en dos bloques, para ello se recodificaron los valores 1 y 2 como “algo”; 3 y 4 como “bastante”. Los resultados destacan que mientras el 21 % de los expertos con responsabilidad opinan “algo”, este porcentaje sube al 71 % en los que no tienen responsabilidad. Ocurre lo contrario cuando responden “bastante”, ya que el 79 % de los expertos con responsabilidad responde “bastante”, y de los que no tienen responsabilidad, este porcentaje es el 29 %.

Esto puede estar influenciado porque en el nivel de decisión de esta acción está el MES y generalmente resulta difícil la aprobación de nuevas categorías en la parte superior de la pirámide. Los expertos con responsabilidad sienten más necesaria esta acción y piensan que a partir de una propuesta bien fundamentada por parte de la universidad de las funciones que desarrollan los coordinadores de curso, se pueda

lograr la aprobación de esta categoría y a través de ella aumentar la remuneración salarial de los profesores que ocupan esta responsabilidad.

Procedemos a continuación a realizar un análisis más detallado de los datos a partir de la media, tomando en consideración que todas las acciones, excepto las indicadas anteriormente tienen una media $X \geq 3$, que es considerada alta a los efectos de los resultados. Lo realizaremos en dos partes. Presentaremos un análisis general por dimensiones y dentro de cada una de ellas a partir de la media promedio, seleccionaremos aquellas acciones que están en un rango (± 0,2) con respecto a la media promedio de la dimensión. Esto que permitirá tener una idea de aquellas acciones que tienen según el criterio de los expertos mayor y menor grado de pertinencia, coherencia y factibilidad (Tablas 2, 3, 4 y 5).

RESULTADOS DEL DELPHY. PRIMERA CIRCULACIÓN

Tabla n° 2: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión planificación estratégica de la titulación en la universidad.

		INDICADORES														
		PERTINENCIA					COHERENCIA					FACTIBILIDAD				
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA
1	**1**	-	14	24	62	3,48	5	-	24	71	3,62	-	5	24	71	3,67
	2	-	9	24	67	3,57	**-**	5	14	81	3,76	-	5	29	66	3,62
2	**1**	-	4	10	86	3,81	**-**	-	10	90	3,90	-	5	19	76	3,71
	2	-	14	14	72	3,57	**-**	5	19	76	3,71	-	19	38	43	3,24
	3	-	9	10	81	3,71	**-**	5	9	86	3,81	5	14	14	67	3,43
3	**1**	10	14	14	62	3,29	**-**	19	5	76	3,57	-	19	33	48	3,29
	2	14	14	15	57	3,14	5	29	14	52	3,14	5	33	29	33	2,90
4	**1**	-	5	14	81	3,76	**-**	5	14	81	3,76	-	14	19	67	3,52
	2	-	5	38	57	3,52	**-**	5	33	62	3,57	-	10	43	47	3,38
	3	5	28	19	48	3,10	**-**	23	29	48	3,24	5	19	29	47	3,19
5	**1**	**-**	10	38	52	3,43	**-**	14	33	53	3,38	**-**	24	33	43	3,19
	2	**-**	5	19	76	3,71	**-**	**-**	28,6	71,4	3,71	**-**	10	28	62	3,52
						3,50					**3,59**					**3,47**

1: Nada. 2: Algo. 3: Bastante. 4: Mucho.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N° 2.

1.1 El colectivo de curso se subordina al colectivo de titulación en todas las facultades de la universidad.
1.2 Definir las funciones que deben desarrollar los colectivos de curso y específicamente aquellas que se relacionan con la coordinación de las asignaturas del curso.
2.1 Coordinar con el colectivo de titulación la planificación del trabajo metodológico del curso.
2.2 Coordinar con los departamentos docentes el trabajo docente metodológico de los profesores que trabajan en el colectivo de curso.
2.3 Coordinar con los colectivos de disciplinas (a través del colectivo de titulación) el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
3.1 Incluir al jefe de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad.
3.2 Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar.
4.1 Definir los objetivos para cada uno de los cursos y hacerlo en cada curso escolar.
4.2 En el proceso de su elaboración participan todos los coordinadores de disciplinas de la titulación y todos los coordinadores de colectivos de curso.
4.3 En el proceso de su elaboración participa una representación de los estudiantes del curso.
5.1 Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan a nivel de colectivo de titulación.
5.2 Incluir actividades metodológicas cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.

RESULTADOS DEL DELPHY. PRIMERA CIRCULACIÓN

Tabla nº 3: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión programa de formación en el curso.

INDICADORES																
		PERTINENCIA					COHERENCIA					FACTIBILIDAD				
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA
1	**1**	5	-	14	81	3,71	-	-	19	81	3,81	-	10	19	71	3,62
	2	5	5	28	62	3,48	-	10	28	62	3,52	-	19	19	62	3,43
	3	-	5	14	81	3,76	-	-	14	86	3,86	-	5	28,6	66,7	3,62
	4	-	10	19	71	3,62	-	-	29	71	3,71	-	14	19	67	3,52
2	**1**	-	9	10	81	3,71	-	5	10	85	3,81	5	-	24	71	3,62
	2	-	5	19	76	3,71	-	-	14	86	3,86	5	10	24	61	3,43
	3	10	5	14	71	3,48	**-**	5	10	85	3,81	10	10	28	52	3,24
3	**1**	-	9	10	81	3,71	-	5	19	76	3,71	5	5	14	76	3,62
	2	10	28	19	43	2,95	5	19	38	38	3,10	10	24	33	33	2,90
4	**1**	-	24	28	48	3,24	-	14	29	57	3,43	-	24	28	48	3,24
	2	-	**-**	24	76	3,76	-	5	14	81	3,76	-	5	24	71	3,67
5	**1**	-	10	38	52	3,43	-	5	24	71	3,67	5	5	43	47	3,33
6	**1**	-	**-**	14	86	3,86	-	5	5	90	3,86	-	**-**	19	81	3,81
	2	-	**-**	24	76	3,76	-	5	14	81	3,76	-	5	19	76	3,71
	3	-	**-**	19	81	3,81	-	**-**	29	71	3,71	-	5	33	62	3,57
7	**1**	5	10	38	47	3,29	-	**-**	43	57	3,57	10	10	33,	47	3,19
8	**1**	-	14	38	48	3,33	-	**-**	29	71	3,71	-	5	43	52	3,48
	2	5	10	19	66	3,48	10	-	24	66	3,48	5	19	33	43	3,14
9	**1**	10	-	24	66	3,48	5	-	24	71	3,62	5	14	14	67	3,43
10	**1**	5	5	19	71	3,57	-	9	10	81	3,71	5	19	10	66	3,38
						3,56					**3,66**					**3,44**

1: Nada. 2: Algo. 3: Bastante. 4: Mucho.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N^{o} 3.

1.1 Analizar y adaptar los objetivos definidos por el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
1.2 Asignar criterios de medida a cada objetivo del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
1.3 Colegiar los objetivos aprobados por el colectivo de curso con el colectivo de titulación.
1.4 Elaborar las estrategias y acciones que como parte del trabajo interdisciplinario desarrollará el colectivo de curso con sus asignaturas.
2.1 Realizar el diagnóstico de los estudiantes que ingresan en primer curso, en todos los colectivos de curso.
2.2 Realizar la evaluación integral de cada estudiante al finalizar el curso académico, especificando los resultados obtenidos en las evaluaciones integradoras y los objetivos interdisciplinarios del curso.
2.3 Realizar las reuniones de análisis del colectivo de año "anterior" y el colectivo de año al que ingresa el estudiante. Hacerla en la primera semana del curso escolar.
3.1 Todos los profesores del colectivo de curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.
3.2 Los estudiantes del participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios que realiza el colectivo de curso.
4.1 Incorporar las dimensiones del proyecto educativo (académica, extensión y vida sociopolítica) al trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.
4.2 Determinar las acciones que se llevarán a vías de efecto en el componente laboral de los estudiantes.
5.1 Establecer un sistema de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos interdisciplinarios que se establecen para las asignaturas del curso.
6.1 Analizar el Plan de Estudio de la Titulación con énfasis en el curso donde se está aplicando.
6.2 Analizar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores declarados por el colectivo de titulación para sus cursos y específicamente para el curso donde se analiza.
6.3 Definir cómo cada asignatura contribuye al cumplimiento de cada uno de estos sistemas.
7.1 Incluir entre los componentes del programa de las asignaturas, indicaciones para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.
8.1 Cada profesor expone su programa y sus estrategias para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.
8.2 Proponer (de ser necesarios) modificaciones a los programas de las asignaturas en función de las estrategias interdisciplinarias del curso.
9.1 El colectivo de curso evalúa el trabajo docente metodológico que desarrolla el profesor en el curso y lo informa al director del departamento docente.
10.1 La planificación docente que se hace del profesorado, tendrá en cuenta la estabilidad de los profesores en los colectivos de curso y la cantidad de colectivos de curso a los que pertenecen los profesores.

RESULTADOS DEL DELPHY. PRIMERA CIRCULACIÓN

Tabla n° 4: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión desarrollo del proceso de interdisciplinariedad de las asignaturas del curso.

INDICADORES																
		PERTINENCIA					COHERENCIA					FACTIBILIDAD				
OBJET.	ACCIÓN	1	2	3	4	MEDIA	1	2	3	4	MEDIA	1	2	3	4	MEDIA
1	1	-	4,8	4,8	90,5	3,86	-	4,8	9,5	85,7	3,81	-	9,5	14,3	76,2	3,67
	2	-	4,8	14,3	81,0	3,76	-	-	19,0	81,0	3,81	4,8	14,3	9,5	71,4	3,48
	3	-	-	23,8	76,2	3,76	-	-	28,6	71,4	3,71	-	9,5	23,8	66,7	3,57
2	1	-	-	9,5	90,5	3,90	-	9,5	4,8	85,7	3,76	-	4,8	9,5	85,7	3,81
3	1	-	-	28,6	71,4	3,71	-	-	38,1	61,9	3,62	-	9,5	28,6	61,9	3,52
	2	4,8	4,8	9,5	81,0	3,67	-	9,5	14,3	76,2	3,67	-	4,8	23,8	71,4	3,67
4	1	-	4,8	14,3	81,0	3,76	-	-	14,3	85,7	3,86	-	14,3	19,0	66,7	3,52
	2	-	4,8	19,0	76,2	3,71	-	4,8	19,0	76,2	3,71	-	14,3	28,6	57,1	3,43
	3	-	9,5	19,0	71,4	3,62	-	4,8	19,0	76,2	3,71	14,3	4,8	28,6	52,4	3,19
5	1	-	4,8	19,0	76,2	3,71	-	4,8	19,0	76,2	3,71	-	14,3	28,6	57,1	3,43
	2	-	-	14,3	85,7	3,86	-	-	14,3	85,7	3,86	-	4,8	19,0	76,2	3,71
6	1	-	-	14,3	85,7	3,86	-	-	14,3	85,7	3,86	-	4,8	23,8	71,4	3,67
	2	-	4,8	9,5	85,7	3,81	-	-	9,5	90,5	3,90	-	4,8	14,3	81,0	3,76
	3	-	9,5	19,0	71,4	3,62	-	4,8	14,3	81,0	3,76	4,8	-	33,3	61,9	3,52
						3,75					**3,76**					**3,56**

1: Nada. 2: Algo. 3: Bastante. 4: Mucho.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N° 4.

1.1 Elaborar los objetivos, estrategias y acciones para la actividad laboral e investigativa de los estudiantes en el curso.
1.2 Definir la aportación de cada asignatura al cumplimiento de estos dos componentes.
1.3 Involucrar a todos los profesores en la evaluación de los componentes laboral e investigativo de los estudiantes del curso.
2.1 Utilizar como uno de los elementos fundamentales para estructurar el trabajo interdisciplinario en el colectivo, la asignatura principal integradora del curso.
3.1 Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan en el colectivo de curso.
3.2 Incluir en el plan de trabajo individual de los profesores, la asistencia y participación en las actividades metodológicas del colectivo de curso, así como el trabajo en equipo con el resto de los profesores que imparten asignaturas en el mismo.
4.1 Establecer las relaciones pertinentes con los colectivos de las disciplinas que tienen asignaturas en el curso.
4.2 Establecer las relaciones pertinentes con los departamentos docentes que tienen profesores en el curso, para el trabajo de coordinación de las asignaturas.
4.3 El coordinador de colectivo de curso coordinará el trabajo interdisciplinario en el colectivo.
5.1 Elaborar un sistema de indicadores que facilite la evaluación del trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas en el curso.
5.2 Incluir los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en el informe semestral y anual de la titulación.
6.1 Planificar el sistema de evaluación del curso, teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo.
6.2 Definir las asignaturas que participan en las evaluaciones integradoras que se realizan en el curso.
6.3 Planificar, ejecutar y evaluar los distintos tipos de evaluaciones en las que participan varias asignaturas del curso.

RESULTADOS DEL DELPHY. PRIMERA CIRCULACIÓN

Tabla n° 5: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión Calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

INDICADORES																
		PERTINENCIA					COHERENCIA					FACTIBILIDAD				
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MEDIA
1	**1**	-	-	14	86	3,86	-	-	24	76	3,76	-	-	19	81	3,81
	2	**-**	10	19	71	3,62	-	5	24	71	3,67	-	14	29	57	3,43
	3	**-**	5	19	76	3,71	-	-	29	71	3,71	-	5	33	62	3,57
	4	**-**	5	33	62	3,57	-	5	38	57	3,52	-	19	38	43	3,24
2	**1**	**-**	**-**	10	90	3,90	-	-	24	76	3,76	-	10	24	66	3,57
	2	**-**	5	14	81	3,76	**-**	5	24	71	3,67	5	14	24	57	3,33
						3,73					**3,67**					**3,49**

1: Nada. 2: Algo. 3: Bastante. 4: Mucho.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N° 5.

1.1 Analizar la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso.
1.2 Establecer un sistema para recabar información en los implicados en el proceso interdisciplinario de las asignaturas en el curso.
1.3 Utilizar los resultados del trabajo interdisciplinario del curso para implantar cambios en el trabajo metodológico y en el perfeccionamiento curricular.
1.4 Incluir en las encuestas del seguimiento de los graduados aspectos que evalúen el trabajo interdisciplinario.
2.1 Analizar en el colectivo de curso los proyectos de curso que se aplican en el curso.
2.2 Establecer un plan de visita a las instituciones y empresa donde los estudiantes desarrollan el componente laboral e investigativo del curso.

1. En todas las dimensiones la puntuación de la media promedio de los tres indicadores (pertinencia, coherencia y factibilidad) es superior a X = 3,44 considerándola alta a los efectos de un plan de mejoras que se propone como consecuencia de la evaluación por primera vez de la coordinación interdisciplinar de curso.

2. En la evaluación de las dimensiones A, B y C (tablas nº 2, nº 3 y nº 4) el valor de la media promedio del indicador coherencia es ligeramente superior al valor de la media promedio del indicador pertinencia y superior al del indicador factibilidad. Los expertos aprecian una mayor interrelación entre los objetivos y las acciones propuestas en el plan de mejoras que su oportunidad e incidencia sobre los aspectos básicos o fundamentales relacionados con la coordinación interdisciplinar de curso. Las diferencias no son significativas (siempre son menor que 0,1).

3. En la dimensión D (tabla nº 5) sucede lo inverso a lo planteado en el punto anterior, aquí en la calidad de los resultados se aprecia un mayor nivel de incidencia de las acciones propuestas en los aspectos fundamentales de la coordinación interdisciplinar.

4. Generalmente en un plan de mejoras, la aplicabilidad de las acciones constituye la parte más difícil, sobre todo cuando implican cambios en la planificación, organización y evaluación del trabajo docente en la universidad.

En el caso particular de nuestra propuesta podría estar incidiendo, sobre que el indicador de factibilidad tenga la media promedio más baja entre todos los restantes indicadores, las siguientes causas:

- La propuesta incluye acciones en las cuales, la universidad propone sus argumentos. Pero las decisiones se toman a nivel del Ministerio de Educación Superior. El objetivo 3 de la dimensión A y las dos acciones que tributan a su cumplimiento (tabla nº 2).

- La cantidad de niveles estructurales que participan en la ejecución del plan, algunos de forma simultánea, hacen que las dimensiones A y B de la propuesta (tablas nº 2 y 3) tengan la media más baja en este indicador.

- Los cambios que implican, en la estructura de dirección de la universidad, el tener que definir funciones, requisitos de cargos, niveles de relaciones y subordinación entre colectivos de trabajo, etc. Todo esto en una estructura

que, aunque ha cambiado la estrategia, ha permanecido igual a lo largo de varios años.

- Ante la posibilidad de reforzar el rol del coordinador de curso y del colectivo de curso con vistas a mejorar el actual funcionamiento académico de la universidad, nos encontramos con varias barreras que van desde modificaciones en el presupuesto salarial de los profesores, hasta el rediseño de las funciones de los directivos académicos, lo que implica romper viejos esquemas institucionales.

5. En las dimensiones A, B y C (tablas n^{o} 2, n^{o} 3 y n^{o} 4) la media promedio del indicador coherencia es ligeramente superior a la media promedio del indicador pertinencia, ocurriendo lo contrario en la dimensión D. Aquí es importante tener en cuenta que:

- Los objetivos y acciones de mejora en el área de la planificación y ejecución de la coordinación interdisciplinar son más coherentes porque son las funciones que con más sistematicidad se desarrollan en el trabajo de los profesores y directivos académicos.

- La evaluación es la función de la dirección del proceso docente menos trabajada en los diferentes niveles de la estructura académica, por lo que los expertos ven que las propuestas de mejora son oportunas e inciden sobre los aspectos básicos de la coordinación de las asignaturas del curso.

6. Se realizó un análisis de las acciones que estaban en un rango de ± 0,2 con respecto al valor de la media promedio en cada dimensión para saber aquellas acciones que puntuaban más alto y más bajo, lo cual pudiera ser un referente si hubiera que establecer prioridades a la hora de implementar el plan de mejoras. Los resultados se muestran a continuación.

Puntuaciones de las dimensiones:

Dimensión A. Planificación estratégica de la titulación en la universidad. Tabla n^{o} 2.

Pertinencia: Las relaciones de coordinación del colectivo de curso con el colectivo de titulación y con los colectivos de disciplinas para el trabajo metodológico e interdisciplinario, así como la definición de los objetivos del curso y la inclusión dentro de ellos de las actividades interdisciplinarias del curso tienen una puntuación alta. Sin

embargo la participación de los estudiantes en la definición de los objetivos de la titulación y el considerar al coordinador de colectivo de curso como directivo académico son las que menos puntúan en este indicador, específicamente aquella que va dirigida a establecer categoría docente de profesor auxiliar o titular al coordinador de colectivo de curso.

Coherencia: Las puntuaciones altas y bajas en este indicador coinciden con las del indicador pertinencia, aunque la puntuación de la acción de incluir al coordinador como directivo académico no es alto ni bajo, estando en la media promedio.

Factibilidad: El nivel de subordinación del colectivo de curso al colectivo de titulación y las relaciones de coordinación entre ellos para el trabajo metodológico obtienen la puntuación más alta. Nuevamente la categoría docente de los coordinadores, la participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos de la titulación puntean bajo y se añade la diversificación de las actividades metodológicas.

En esta dimensión, hay una acción en la que coinciden los valores más altos de la media en los tres indicadores y está relacionada con la coordinación que debe existir entre los colectivo de titulación y de curso, en la planificación del trabajo metodológico del curso. Esto reafirma la necesidad de la subordinación dentro de la estructura académica del colectivo de curso al de la titulación.

Hay también dos acciones que simultáneamente tienen puntuaciones bajas en los tres indicadores, nos referimos a la necesidad de categorizar como profesor titular o auxiliar a los coordinadores de curso y la participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos de la titulación. En la primera hay un cierto temor a que no se apruebe por los niveles superiores y en la segunda se pone de manifiesto el espíritu conservador de los expertos sobre lo que pudieran aportar los estudiantes a los objetivos interdisciplinarios de la titulación.

A nuestro criterio, los estudiantes pueden aportar sus experiencias para incluir actividades del proyecto educativo y del componente laboral en la coordinación interdisciplinar de los diferentes cursos de la titulación.

Dimensión B. Programa de formación del curso. Tabla n^{o} 3.

Pertinencia: Los expertos otorgan una gran importancia a colegiar los objetivos de la titulación y los del curso, haciendo hincapié en las acciones que se llevarán a vías de efecto en el componente laboral así como la determinación y contribución de

cada asignatura a los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso. Sin embargo consideran menos importante el nivel de incidencia en la coordinación de las asignaturas, de aspectos como: la participación de los estudiantes en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios, la inclusión en los programas de las asignaturas de indicaciones para la coordinación con otras materias del mismo curso y la incorporación de las acciones del proyecto educativo como parte del trabajo interdisciplinario.

Coherencia: En este indicador puntúan por encima la colegiatura de los objetivos, el análisis del plan de estudio con énfasis en el curso y el proceso de evaluación integral del estudiante al finalizar el curso académico. Coinciden las puntuaciones bajas en la participación de los estudiantes y la incorporación de las acciones del proyecto educativo en los objetivos interdisciplinarios del curso.

Factibilidad: Resultan mucho más fáciles de analizar y ejecutar las acciones del componente laboral y las indicaciones del plan de estudio para el curso, que las restantes acciones comprendidas en esta dimensión. Corresponde a las acciones que puntúan bajo en la coherencia: La inclusión en los programas de las asignaturas de indicaciones para la coordinación con otras del mismo curso y la propuesta de modificaciones a los programas de las asignaturas.

En general, para determinar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores del curso los expertos consideran que analizar el plan de estudios de la titulación con énfasis en el curso es altamente pertinente coherente y factible de realizar, al igual que las acciones vinculadas al componente laboral.

Hay también dos acciones que simultáneamente tienen puntuaciones bajas en los tres indicadores, nos referimos a la incorporación de, siempre que sea posible, las acciones del proyecto educativo al trabajo interdisciplinario y la participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios. En la primera se reafirman los criterios emitidos por profesores y estudiantes en los cuestionarios de que los aspectos éticos, socioculturales, políticos, vinculados con las dimensiones de extensión universitaria y vida sociopolítica del proyecto educativo son los menos tratados en el trabajo interdisciplinario del curso y en la segunda se pone de manifiesto el espíritu crítico de los expertos sobre lo que pudieran aportar los estudiantes a los objetivos interdisciplinarios.

A nuestro criterio, los estudiantes pueden aportar sus experiencias para incluir actividades del proyecto educativo y del componente laboral en la coordinación interdisciplinar de los diferentes cursos de la titulación.

Es de destacar que las acciones que obtienen puntuaciones de media baja, están vinculadas a actividades que deben realizar los profesores y que en la actualidad no se les incluyen en sus planes de trabajo, representando una alta carga que incrementa lo que normalmente realizan como miembros de los colectivos de curso.

Dimensión C. Desarrollo del proceso de interdisciplinariedad en las asignaturas del curso. Tabla n^{o} 4.

Pertinencia: Puntuaciones muy por encima de la media promedio de este indicador obtuvieron las acciones vinculadas nuevamente con el componente laboral, a esto se añade la estructuración del trabajo interdisciplinario alrededor de la asignatura principal integradora y la evaluación del trabajo interdisciplinario. Sin embargo, el valor más bajo está en la planificación y ejecución de las evaluaciones en las que participan varias asignaturas.

Coherencia: Los expertos consideran que, las relaciones del colectivo con las disciplinas que tienen asignaturas en el curso, incluir los resultados del trabajo interdisciplinario en el informe semestral y anual de la titulación y planificar el sistema de evaluación teniendo en cuenta y definiendo el rol de cada asignatura, contribuyen a la evaluación que hace el curso del trabajo interdisciplinar. La puntuación más baja está en la diversificación de las actividades del plan de trabajo metodológico.

Factibilidad: Utilizar la asignatura principal integradora como uno de los elementos fundamentales para estructurar el trabajo interdisciplinario en el curso, resulta, junto con la definición de las asignaturas que intervienen en las evaluaciones integradoras, las acciones más factibles dentro de esta dimensión, en el trabajo del colectivo de curso. No podemos decir lo mismo de la coordinación del trabajo por el profesor que está al frente del colectivo de curso.

Ésta es la dimensión donde se obtienen los valores de medias promedio más altos en los tres indicadores de la propuesta de plan de mejoras, prevaleciendo más las puntuaciones altas que las bajas. Llama poderosamente la atención la importancia que dan los expertos dentro de la coordinación interdisciplinar de curso, a la asignatura principal integradora, criterio que comparten con la mayoría de los profesores, la casi totalidad de los estudiantes y el autor de esta tesis.

Entre las conclusiones obtenidas en el capítulo 5, se manifestaban insuficiencias en la evaluación de la interdisciplinariedad en el curso, por tal motivo se incluyeron un grupo de acciones vinculadas con esta función y dentro de esta dimensión fueron a las que más puntuación dieron los expertos. Aquí se manifiestan dos cosas, en primer

lugar la importancia que tiene esta función como elemento imprescindible para la toma de decisiones y las mejoras, y en segundo lugar por la necesidad que tiene el curso y la titulación de evaluar los resultados de su trabajo, ante posibles auto evaluaciones, evaluaciones externas y acreditación, que se están desarrollando en nuestro sistema.

Un aspecto a tener en cuenta por los directivos de la universidad son las opiniones de los expertos, vinculadas con el rol del coordinador del colectivo de curso en el trabajo interdisciplinario, nos parece que esta puntuación baja está dada porque en ocasiones los profesores que desempeñan esta responsabilidad no reúnen las características y cualidades didácticas y metodológicas para enfrentar una tarea de tal envergadura. Ya hemos analizado anteriormente que la mayoría tiene categoría docente de profesor asistente, no existen requisitos establecidos y realizan una diversidad de funciones que limitan el tiempo disponible para la coordinación interdisciplinar del curso.

Dimensión D. Calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso. Tabla n^{o} 5

Esta dimensión es la que menos acciones tiene dentro de la propuesta y coincidentemente, hay dos acciones que tienen las puntuaciones medias más altas en los tres indicadores. Ambas están relacionadas con el análisis de la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso, así como el análisis de los proyectos de curso en el colectivo, aspecto que sólo se venía haciendo en el departamento docente, lo cual imposibilitaba la incorporación y colaboración de otras asignaturas del curso en su ejecución.

La acción que menos puntuación obtiene, también en los tres indicadores, es la evaluación de la interdisciplinariedad, en el seguimiento que se realiza a los graduados a través de encuestas. Quizás en el indicador factibilidad es más probable esta puntuación, pero somos del criterio que los procesos de interdisciplinariedad en los diferentes cursos por los que transita el alumno en su titulación, fundamentalmente se materializan en el vínculo que tiene el estudiante con la práctica, a la hora de enfrentar y resolver un problema con un enfoque integrador y multidisciplinario.

Como un elemento de retroalimentación para las titulaciones, en el diseño y rediseño de sus estrategias interdisciplinarias, pudieran crearse algunos ítems, que se sugerirían al MES para incorporarlo al cuestionario que tradicionalmente se aplica a los graduados universitarios.

B. ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES.

Para cada objetivo calculamos el promedio de las respuestas de sus acciones. Entre todos los pares de objetivos calculamos el coeficiente de correlación de Pearson, para determinar entre que pares de objetivos existe una relación significativa, y entre cuales no hay ningún tipo de relación, es decir, son independientes.

Para simplificar los resultados, debido al alto número de combinaciones que se realizaron, se seleccionaron aquellos pares de objetivos entre los que existía gran relación, y aquellos en los que por el contrario, no existía ninguna.

Correlaciones altas

A continuación se muestran tres tablas correspondientes a los tres criterios utilizados en la validación del plan de mejoras: pertinencia, coherencia y factibilidad (Tablas 6, 7 y 8). En cada uno de ellos aparecen sólo los objetivos entre los cuales el coeficiente de correlación de Pearson es muy grande (superior a 0.8) y la relación es significativa al nivel 0.01. Esto significa que ambos objetivos están muy relacionados, de manera que cuando un experto puntúa muy alto uno, puntúa también muy alto el otro objetivo; y al revés, cuando un experto puntúa bajo un objetivo, también puntúa bajo el otro. Por tanto, podríamos decir que conociendo la opinión de un experto acerca de un objetivo, podemos conocer su opinión sobre el otro objetivo, pues será muy parecida.

PERTINENCIA			
Dimensión	**Objetivo**	**Dimensión**	**Objetivo**
A	2	B	1
B	1	B	2
C	1	C	4
C	3	C	4

Tabla N^{o} 6: Correlaciones altas entre los objetivos de las diferentes dimensiones en el criterio pertinencia.

COHERENCIA			
Dimensión	**Objetivo**	**Dimensión**	**Objetivo**
B	1	B	8
B	2	B	6
C	1	C	5
		C	6
C	3	C	4

Tabla N^{o} 7: Correlaciones altas entre los objetivos de las diferentes dimensiones en el criterio coherencia.

FACTIBILIDAD			
Dimensión	**Objetivo**	**Dimensión**	**Objetivo**
C	4	C	5
C	5	C	6
		D	1

Tabla N° 8: Correlaciones altas entre los objetivos de las diferentes dimensiones en el criterio factibilidad.

Correlaciones bajas

Entre los pares de objetivos que aparecen en las tres tablas siguientes (Tablas 9, 10 y 11) no existe ningún tipo de relación (el coeficiente de correlación de Pearson está muy próximo a cero (entre – 0.1 y 0.1)).

Lo que esto significa es que cuando un experto opina favorablemente sobre un objetivo, su opinión puede ser cualquiera a cerca del otro, pudiendo por tanto estar a favor como en contra. Y lo mismo ocurre cuando opina desfavorablemente sobre un objetivo, ya que sobre el otro su opinión puede ser tanto favorable como desfavorable.

A continuación mostramos las tablas obtenidas para cada uno de los indicadores.

PERTINENCIA			
Dimensión	**Objetivo**	**Dimensión**	**Objetivo**
A	3	D	2
B	3	D	2
B	8	D	2
C	1	D	2
C	5	D	2

Tabla N° 9: Correlaciones bajas entre los objetivos de las diferentes dimensiones en el criterio pertinencia.

COHERENCIA			
Dimensión	**Objetivo**	**Dimensión**	**Objetivo**
A	1	A	2
		A	5
		C	5
		C	6
A	2	C	3
A	3	B	3
		B	4
A	5	B	8
		C	6

Tabla N° 10: Correlaciones bajas entre los objetivos de las diferentes dimensiones en el criterio coherencia.

FACTIBILIDAD			
Dimensión	**Objetivo**	**Dimensión**	**Objetivo**
A	1	A	4
		B	1
		B	2
		B	3
		B	8
		C	1
		C	4
		C	5
		C	6
		D	1
		D	2
A	2	B	2
		D	2
A	3	A	5
		B	2
		B	3
B	2	B	4
		D	1
B	4	D	2
B	8	D	2

Tabla N° 11: Correlaciones bajas entre los objetivos de las diferentes dimensiones en el criterio factibilidad.

En general se observa que:

1. Las correlaciones altas se dan fundamentalmente entre pares de objetivos de una misma dimensión y las correlaciones bajas fundamentalmente entre pares de objetivos de diferentes dimensiones.

2. Es en el criterio de factibilidad donde menos cantidad de correlaciones altas hay y a su vez donde mayor cantidad de correlaciones bajas hay, específicamente en la dimensión A con el resto de las dimensiones.

3. Los objetivos vinculados con la planificación estratégica de la titulación en la universidad y principalmente el que se refiere a la subordinación del colectivo de curso dentro de la estructura académica es el que presenta las correlaciones más bajas.

4. El objetivo 1 de la dimensión A tiene muy poca relación con el 73% del resto de los objetivos en el criterio de factibilidad y el 27% en el criterio de coherencia. Una vez más se pone de manifiesto que es este indicador en el que los expertos tienen mayor expectativa en su ejecución por contener propuestas que trascienden a la universidad y que son potestad de los organismos superiores.

El hecho de que se obtenga una mayor cantidad de correlaciones bajas en los distintos indicadores no implica una insuficiencia en la propuesta de mejoras, ya que al concebirse en todas las direcciones en que se puede presentar la coordinación interdisciplinar de curso hace que hayan objetivos y acciones que no se relacionan entre si por perseguir finalidades diferentes.

6.2.2.2 RESULTADOS DE LA SEGUNDA VUELTA

Después de recibir las respuestas de la primera circulación y proceder a realizar el análisis estadístico de los resultados, observamos que en la inmensa mayoría de las acciones los criterios de los expertos eran muy favorables en cada uno de los indicadores propuestos. Estos resultados hicieron que concibiéramos la segunda vuelta no para buscar consenso en la validación del plan, sino para conocer los criterios sobre aquellas acciones donde hubo un valor de la media bajo y conocer la opinión de los expertos sobre las puntuaciones del grupo.

Presentamos la puntuación media obtenida por el grupo de expertos en cada una de las acciones con respecto a cada uno de los indicadores que propusimos. Como se observa en el epígrafe anterior en la inmensa mayoría la media está por encima de 3 “bastante” y sólo en dos acciones, uno o más indicadores tienen media inferior a 3.

Le pedimos a cada experto que exprese su opinión sobre las puntuaciones obtenidas por el grupo en cada acción de mejora, evaluándola de: **1 = BAJO, 2 = DE ACUERDO y 3 = ALTO**, para lo cual dispone de un cuadro en blanco al lado de cada puntuación, en el cual debe insertar su valoración en función de lo expresado anteriormente. En el caso de las acciones cuya media es inferior a 3, le pedimos que argumenten los criterios por los que evalúa dicha puntuación.

En esta vuelta participaron los veintiún expertos de la primera y el 100% recibieron y contestaron el documento circulado. Para resumir la opinión de los expertos en cada uno de los objetivos y acciones del plan de mejoras usamos el parámetro estadístico “moda” que constituye la categoría que presenta mayor frecuencia en las respuestas de las personas a las que se recaba información. El análisis que presentamos a continuación se infiere de los resultados que aparecen en las tablas 12, 13, 14 y 15.

RESULTADOS DEL DELPHY. SEGUNDA CIRCULACIÓN

Tabla n° 12: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión planificación estratégica de la titulación en la universidad.

INDICADORES													
		PERTINENCIA				COHERENCIA				FACTIBILIDAD			
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA
1	**1**	10	81	9	2	5	90	5	2	5	95	-	2
	2	24	71	5	2	5	81	14	2	19	81	-	2
2	**1**	5	76	19	2	5	67	28	2	-	90	10	2
	2	10	81	9	2	-	95	5	2	14	72	14	2
	3	10	81	9	2	5	86	9	2	43	52	5	2
3	**1**	29	52	19	2	19	62	19	2	43	38	19	1
	2	5	76	19	2	5	71	24	2	48	38	14	1
4	**1**	10	62	28	2	5	67	28	2	10	57	33	2
	2	19	67	14	2	33	57	10	2	19	62	19	2
	3	24	47	29	2	14	62	24	2	19	62	19	2
5	**1**	5	81	14	2	10	81	9	2	14	81	5	2
	2	-	76	24	2	-	76	24	2	-	90	5	2

1: Bajo. 2: De Acuerdo. 3: Alto.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N° 2.

1.1 El colectivo de curso se subordina al colectivo de titulación en todas las facultades de la universidad.
1.2 Definir las funciones que deben desarrollar los colectivos de curso y específicamente aquellas que se relacionan con la coordinación de las asignaturas del curso.
2.1 Coordinar con el colectivo de titulación la planificación del trabajo metodológico del curso.
2.2 Coordinar con los departamentos docentes el trabajo docente metodológico de los profesores que trabajan en el colectivo de curso.
2.3 Coordinar con los colectivos de disciplinas (a través del colectivo de titulación) el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
3.1 Incluir al jefe de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad.
3.2 Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar.
4.1 Definir los objetivos para cada uno de los cursos y hacerlo en cada curso escolar.
4.2 En el proceso de su elaboración participan todos los coordinadores de disciplinas de la titulación y todos los coordinadores de colectivos de curso.
4.3 En el proceso de su elaboración participa una representación de los estudiantes del curso.
5.1 Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan a nivel de colectivo de titulación.
5.2 Incluir actividades metodológicas cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.

RESULTADOS DEL DELPHY. SEGUNDA CIRCULACIÓN

Tabla n° 13: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión programa de formación en el curso.

INDICADORES													
		PERTINENCIA				COHERENCIA				FACTIBILIDAD			
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA
1	**1**	5	76	19	2	5	76	19	2	5	67	28	2
	2	24	76	-	2	29	71	-	2	24	76	-	2
	3	5	81	14	2	-	86	14	2	-	76	24	2
	4	5	76	19	2	-	76	24	2	5	67	28	2
2	**1**	5	76	19	2	-	81	19	2	19	67	14	2
	2	14	67	19	2	10	71	19	2	33	57	10	2
	3	10	76	14	2	5	81	14	2	28	67	5	2
3	**1**	29	52	19	2	10	71	19	2	29	52	19	2
	2	71	14	15	1	38	52	10	2	67	23	10	1
4	**1**	10	81	9	2	10	81	9	2	5	85	10	2
	2	5	76	19	2	-	86	14	2	-	86	14	2
5	**1**	24	66	10	2	10	90	-	2	14	86	-	2
6	**1**	5	71	24	2	5	76	19	2	19	67	14	2
	2	19	62	19	2	5	81	14	2	19	71	10	2
	3	10	71	19	2	10	76	14	2	29	71	-	2
7	**1**	33	53	14	2	19	76	5	2	29	71	-	2
8	**1**	14	58	28	2	10	81	9	2	14	81	5	2
	2	10	76	14	2	14	76	10	2	24	71	5	2
9	**1**	5	57	38	2	5	62	33	2	10	62	28	2
10	**1**	-	76	24	2	10	71	19	2	10	71	19	2

1: Bajo. 2: De Acuerdo. 3: Alto.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N^{o} 13.

1.1 Analizar y adaptar los objetivos definidos por el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
1.2 Asignar criterios de medida a cada objetivo del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.
1.3 Colegiar los objetivos aprobados por el colectivo de curso con el colectivo de titulación.
1.4 Elaborar las estrategias y acciones que como parte del trabajo interdisciplinario desarrollará el colectivo de curso con sus asignaturas.
2.1 Realizar el diagnóstico de los estudiantes que ingresan en primer curso, en todos los colectivos de curso.
2.2 Realizar la evaluación integral de cada estudiante al finalizar el curso académico, especificando los resultados obtenidos en las evaluaciones integradoras y los objetivos interdisciplinarios del curso.
2.3 Realizar las reuniones de análisis del colectivo de año "anterior" y el colectivo de año al que ingresa el estudiante. Hacerla en la primera semana del curso escolar.
3.1 Todos los profesores del colectivo de curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.
3.2 Los estudiantes del participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios que realiza el colectivo de curso.
4.1 Incorporar las dimensiones del proyecto educativo (académica, extensión y vida sociopolítica) al trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.
4.2 Determinar las acciones que se llevarán a vías de efecto en el componente laboral de los estudiantes.
5.1 Establecer un sistema de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos interdisciplinarios que se establecen para las asignaturas del curso.
6.1 Analizar el Plan de Estudio de la Titulación con énfasis en el curso donde se está aplicando.
6.2 Analizar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores declarados por el colectivo de titulación para sus cursos y específicamente para el curso donde se analiza.
6.3 Definir cómo cada asignatura contribuye al cumplimiento de cada uno de estos sistemas.
7.1 Incluir entre los componentes del programa de las asignaturas, indicaciones para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.
8.1 Cada profesor expone su programa y sus estrategias para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.
8.2 Proponer (de ser necesarios) modificaciones a los programas de las asignaturas en función de las estrategias interdisciplinarias del curso.
9.1 El colectivo de curso evalúa el trabajo docente metodológico que desarrolla el profesor en el curso y lo informa al director del departamento docente.
10.1 La planificación docente que se hace del profesorado, tendrá en cuenta la estabilidad de los profesores en los colectivos de curso y la cantidad de colectivos de curso a los que pertenecen los profesores.

RESULTADOS DEL DELPHY. SEGUNDA CIRCULACIÓN

Tabla n° 14: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión desarrollo del proceso de interdisciplinariedad de las asignaturas del curso.

INDICADORES													
		PERTINENCIA				COHERENCIA				FACTIBILIDAD			
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA
1	**1**	19	52	29	2	-	76	24	2	5	57	38	2
	2	19	62	19	2	-	81	19	2	19	76	5	2
	3	19	57	24	2	-	76	24	2	19	76	5	2
2	**1**	14	57	29	2	14	67	19	2	5	57	38	2
3	**1**	-	81	19	2	-	90	10	2	5	76	19	2
	2	14	71	15	2	-	90	10	2	-	76	24	2
4	**1**	5	76	19	2	5	81	14	2	5	71	24	2
	2	5	81	14	2	10	81	9	2	14	81	5	2
	3	5	62	33	2	5	62	33	2	10	66	24	2
5	**1**	-	90	10	2	-	86	14	2	5	71	24	2
	2	-	86	14	2	-	90	10	2	5	71	24	2
6	**1**	14	71	15	2	-	86	14	2	5	71	24	2
	2	10	76	14	2	10	76	14	2	10	66	24	2
	3	10	67	23	2	14	62	24	2	14	67	19	2

1: Bajo. 2: De Acuerdo. 3: Alto.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N° 14.

1.1 Elaborar los objetivos, estrategias y acciones para la actividad laboral e investigativa de los estudiantes en el curso.
1.2 Definir la aportación de cada asignatura al cumplimiento de estos dos componentes.
1.3 Involucrar a todos los profesores en la evaluación de los componentes laboral e investigativo de los estudiantes del curso.
2.1 Utilizar como uno de los elementos fundamentales para estructurar el trabajo interdisciplinario en el colectivo, la asignatura principal integradora del curso.
3.1 Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan en el colectivo de curso.
3.2 Incluir en el plan de trabajo individual de los profesores, la asistencia y participación en las actividades metodológicas del colectivo de curso, así como el trabajo en equipo con el resto de los profesores que imparten asignaturas en el mismo.
4.1 Establecer las relaciones pertinentes con los colectivos de las disciplinas que tienen asignaturas en el curso.
4.2 Establecer las relaciones pertinentes con los departamentos docentes que tienen profesores en el curso, para el trabajo de coordinación de las asignaturas.
4.3 El coordinador de colectivo de curso coordinará el trabajo interdisciplinario en el colectivo.
5.1 Elaborar un sistema de indicadores que facilite la evaluación del trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas en el curso.
5.2 Incluir los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en el informe semestral y anual de la titulación.
6.1 Planificar el sistema de evaluación del curso, teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo.
6.2 Definir las asignaturas que participan en las evaluaciones integradoras que se realizan en el curso.
6.3 Planificar, ejecutar y evaluar los distintos tipos de evaluaciones en las que participan varias asignaturas del curso.

RESULTADOS DEL DELPHY. SEGUNDA CIRCULACIÓN

Tabla n° 15: Porcentajes y puntuaciones medias por indicadores de las acciones propuestas en la dimensión Calidad de los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

INDICADORES													
		PERTINENCIA				COHERENCIA				FACTIBILIDAD			
OBJET.	ACCIÓN	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA	1 (%)	2 (%)	3 (%)	MODA
1	**1**	-	76	24	2	-	86	14	2	5	67	28	2
	2	10	71	19	2	10	81	9	2	10	81	9	2
	3	-	81	19	2	5	86	9	2	5	67	28	2
	4	10	71	19	2	10	81	9	2	14	76	10	2
2	**1**	-	67	33	2	5	66	29	2	5	67	28	2
	2	-	71	29	2	-	67	33	2	5	67	28	2

1: Bajo. 2: De Acuerdo. 3: Alto.

ACCIONES POR OBJETIVOS. TABLA N° 15.

1.1 Analizar la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso.
1.2 Establecer un sistema para recabar información en los implicados en el proceso interdisciplinario de las asignaturas en el curso.
1.3 Utilizar los resultados del trabajo interdisciplinario del curso para implantar cambios en el trabajo metodológico y en el perfeccionamiento curricular.
1.4 Incluir en las encuestas del seguimiento de los graduados aspectos que evalúen el trabajo interdisciplinario.
2.1 Analizar en el colectivo de curso los proyectos de curso que se aplican en el curso.
2.2 Establecer un plan de visita a las instituciones y empresa donde los estudiantes desarrollan el componente laboral e investigativo del curso.

Al apreciar que la inmensa mayoría de las acciones y los indicadores que las validaban tienen una puntuación de moda igual a 2 "de acuerdo" a partir de los resultados de la primera circulación, centraremos el análisis en aquellas acciones e indicadores que obtuvieron una media relativamente baja en la primera circulación.

La moda alcanza una puntuación de 2 "de acuerdo" en 49 de las 52 acciones que tiene el plan lo que representa que el 96% de los expertos están de acuerdo con la puntuación que dio el grupo a la propuesta que presentamos. Además de los 156 indicadores que se validan (3 por cada acción), 152 alcanzan también una puntuación de 2 en la moda representando el 97%, lo que ratifica las puntuaciones obtenidas en la primera circulación.

Los porcentajes obtenidos permiten afirmar que la casi totalidad de los expertos están de acuerdo con la calificación otorgada por el grupo durante la primera circulación, reafirmando la pertinencia, coherencia y factibilidad de las acciones propuestas en el plan.

Los cuatro indicadores que obtienen puntuación de moda diferente de 2 obtienen puntuación de 1 "bajo" y el mayor porcentaje se manifiesta en esta misma categoría:

Indicador Factibilidad.

- Incluir al coordinador de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad (tabla n^{o} 16).
- Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar (tabla n^{o} 17).
- Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso (tabla n^{o} 18).

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	43
De acuerdo	8	38
Alto	4	19
Total	21	100

Tabla N^{o} 16: Incluir al coordinador de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad. Frecuencias y porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	48
De acuerdo	8	38
Alto	3	14
Total	21	100

Tabla No 17: Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar.
Frecuencias y porcentajes.

	Frecuencia	**Porcentaje**
Bajo	15	72
De acuerdo	3	14
Alto	3	14
Total	21	100

Tabla N° 18: Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso. Frecuencias y porcentajes.

Es importante tener en cuenta que los más altos porcentajes se acumulan en la categoría “bajo” y “de acuerdo”, lo que demuestra que mayoritariamente los expertos opinan que la validación del grupo estuvo por debajo de lo que exige verdaderamente la acción. Específicamente en la última acción donde el 72% de los expertos opinan que la media de 2,90 obtenida en la primera circulación es una puntuación baja.

En las tablas de contingencia 19, 20 y 21 se pone de manifiesto que los expertos con responsabilidades opinan más favorablemente en estos indicadores que los que no tienen. Quizás estén más sensibilizados con todas las actividades que realizan los directivos y por las cuales a veces no reciben una estimulación moral ni material además de por obtener un mayor apoyo estudiantil en la proyección del trabajo de dirección del proceso docente educativo, específicamente en la elaboración de los objetivos.

	Responsabilidad Docente			
	Con Responsabilidad		Sin Responsabilidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6	43	3	43
De Acuerdo	7	50	1	14
Alto	1	7	3	43
Total	14	100	7	100

Tabla N° 19 Incluir al coordinador de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad. Porcentaies en el indicador Factibilidad.

	Responsabilidad Docente			
	Con Responsabilidad		Sin Responsabilidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	50	3	43
De Acuerdo	7	50	1	14
Alto	-	-	3	43
Total	14	100	7	100

Tabla N° 20: Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar.
Porcentajes en el indicador Factibilidad.

	Responsabilidad Docente			
	Con Responsabilidad		Sin Responsabilidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	71	4	57
De Acuerdo	4	29	1	14
Alto	-	-	2	29
Total	14	100	7	100

Tabla N° 21: Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso.
Porcentajes en el indicador Factibilidad.

Indicador Pertinencia.

En este indicador haremos un análisis a partir de las tablas n° 22 y n° 23.

1) Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso.

	Frecuencia	**Porcentaje**
Bajo	14	67
De acuerdo	5	24
Alto	2	9
Total	21	100,0

Tabla N° 22: Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso. Frecuencia y porcentajes.

2) En este caso hallamos situación similar al indicador anterior mostrándose porcentajes bastante similares, reafirmando la opinión de más de las dos terceras partes de los expertos de que se tenga presente la participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.

	Responsabilidad Docente			
	Con Responsabilidad		Sin Responsabilidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	72	5	71
De Acuerdo	3	21	-	-
Alto	1	7	2	29
Total	14	100	7	100

Tabla N° 23**:** Los estudiantes del curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso. Porcentajes en el indicador Pertinencia.

3) Obsérvese que, excepto la propuesta incluir al coordinador de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad, las restantes acciones planteadas en el punto anterior, son las mismas que en la primera circulación alcanzaron dos valores igual de frecuentes por lo que no tuvieron una única moda, alcanzando, además, valores de media inferiores a 3.

En esta segunda circulación el grupo de expertos opina que los valores de la media alcanzados en la primera circulación para estas acciones fueron bajo, luego se aprecia un ligero cambio de opiniones de los expertos, que tiende a favorecer la pertinencia y factibilidad de éstos.

4) Con respecto a la promoción del al coordinador de colectivo de curso a la categoría de directivo académico, los principales argumentos expresados por los expertos para determinar su evaluación, fueron:

- Debe estimularse tanto moral como materialmente el trabajo del coordinador de colectivo de curso y una de las formas de hacerlo es a través del aumento salarial en función de las labores desempeñadas.

- Las actividades que exige el curso a su coordinador hacen que éste adquiera más jerarquía y se institucionalice el cargo. Por ende, se deberán definir sus funciones y dentro de ellas hacerlo partícipe en la toma de decisiones hasta donde el cargo corresponda.

- Los coordinadores de colectivo de curso deben seleccionarse a partir de las mayores categorías docentes al exigir este cargo además de la disposición, la preparación científico – metodológica adecuada. Por ello es preciso otorgarle categoría docente superior.

- La categoría de profesor titular o auxiliar para los coordinadores de curso no es coherente con la política de superación de cuadros de dirección, especialmente la llamada pirámide de categorías docentes que establece el MES. Su aprobación, de ser factible provocaría vacantes en otros cargos directivos académicos que requieren estas categorías.

- El MES no tiene una política definida con respecto a las categorías docente de los coordinadores de curso por lo que habría que resolver primero el problema de la movilidad de los que ocupan este cargo.

5) Con respecto a la conveniencia de la involucración de los estudiantes del curso en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso, existieron opiniones expertas contrarios a su participación mientras otros la promueven. La mayoría de los expertos no escribieron sus opiniones en el documento, sólo expresaron la puntuación que se solicitaba y que coincidió con “bajo” y “de acuerdo”. Estas opiniones fueron:

- Al conocer los estudiantes sus deficiencias como grupo pueden influir en la elaboración de los objetivos específicos interdisciplinarios del curso.

- Si consideramos a los estudiantes como lo que en realidad son, clientes, es lógico que satisfagamos sus necesidades y le demos participación, aún cuando aporten aspectos de otras dimensiones que no son puramente académicas. Todo cliente al proponernos algo nos facilita su aplicación.

- A través de las reuniones del grupo estudiantil y los debates en los seminarios de actualidad, que como parte del proyecto educativo se realizan en los cursos, se puede facilitar la participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios del colectivo de curso.

- Los estudiantes no están preparados para elaborar objetivos, sólo podrán aprobarlos después de una correcta explicación.

- Esta acción es difícil de aplicar debido al desconocimiento que poseen los estudiantes en lo concerniente a temas curriculares.

- Considero muy poco factible esta acción que implica un serio trabajo académico para el cual los estudiantes no tienen preparación, ellos sólo podrán participar en el análisis y aprobación de los objetivos interdisciplinarios.

- La dificultad de los horarios, la disponibilidad de tiempo y lo complejo de la actividad son inconvenientes a la participación de los estudiantes.

- Los estudiantes son el eje del trabajo ellos deben cumplir los objetivos, pero quizás ésto dependa del curso en que se encuentran matriculados. En el 1er curso es imposible esta participación ya que los estudiantes no están preparados para ello.

6.2.2.3 CONCLUSIONES

Para elaborar estas conclusiones hemos tenido en cuenta los resultados obtenidos mediante la aplicación del método delphy. En el caso de la primera circulación se consideraron las puntuaciones de la moda y la media por acciones del plan e indicadores de validación, así como el análisis de las correlaciones por objetivos y dimensiones.

Dados los resultados tan altos alcanzados en la primera circulación, en la segunda a partir de tres criterios de referencia pedimos a los expertos que reflexionaran sobre las puntuaciones promedios del grupo, y expresaran su opinión. Aquí nos basamos fundamentalmente en las puntuaciones de la moda.

En ambas partes del delphy centramos el análisis en aquellas acciones, donde las opiniones de los expertos hacían ver que no eran oportunas o no incidían sobre los aspectos básicos de la coordinación interdisciplinar de curso, también donde podían resultar difíciles de analizar y aplicar o donde no existiera una relación entre la acción propuesta y el objetivo que debería cumplir.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, arribamos a las siguientes conclusiones.

1. Los resultados por la puntuación obtenida tras la aplicación estadística de la media y la moda en la primera circulación del plan de mejoras y los valores de la moda en la segunda vuelta permiten afirmar que, en opinión de los expertos, hay consenso en que el plan es pertinente, coherente y factible.

2. Dentro de los indicadores que permitieron validar la propuesta, la factibilidad es quien alcanza puntuaciones más bajas (media promedio de 3,49 y moda 2),

corresponde esta opinión fundamentalmente aquellas acciones que su cumplimiento depende de factores externos a la universidad. Aunque debemos señalar que las diferencias con respecto a la pertinencia y coherencia no son significativas (representan como máximo 0,2).

3. Las correlaciones altas en el plan se ponen de manifiesto entre los objetivos de una misma dimensión, lo que garantiza un nivel de relación muy alto entre ellos (Coeficiente de Pearson superior a 0,8 y relación significativa al nivel 0,01). Las dimensiones con más objetivos correlacionados son el programa de formación del curso con tres objetivos y el desarrollo del proceso de interdisciplinariedad de las asignaturas del curso con siete objetivos. En estas dimensiones se centra todo el proceso de planificación y ejecución de la coordinación interdisciplinar de curso por lo que es una garantía que se aprecie esta relación significativa entre los objetivos que nos proponemos alcanzar.

4. El 91% de las correlaciones bajas (tablas n^{o} 9, 10 y 11) se obtienen entre objetivos de diferentes dimensiones. Ello no constituye un problema para el plan ya que sus acciones, aunque están dirigidas a la mejora de la coordinación interdisciplinar de curso, no guardan relación entre sí, presentando naturaleza independiente en el rol que desempeñarán en el perfeccionamiento del trabajo del colectivo de curso.

De las correlaciones bajas el 59% corresponden a los objetivos del indicador factibilidad (tabla n^{o} 11) y dentro de éste el 55% se concentra en la dimensión de la planificación estratégica de la titulación donde se agrupan las acciones que han recibido la puntuación más baja por parte de los expertos.

5. En las opiniones de los expertos en ambas circulaciones, existe una tendencia al acuerdo, ésto demuestra que las opiniones del grupo sobre la pertinencia, coherencia y factibilidad del plan, son ratificadas por cada experto. Esto se manifiesta en el 96% de las acciones y el 97% de los indicadores en que los expertos manifiestan estar de acuerdo con la puntuación obtenida por el grupo.

6. Establecer como categoría docente para los coordinadores de curso la de profesor titular o auxiliar y la participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso, a criterio de los expertos, tienen una puntuación grupal baja del estadístico media en la primera circulación, por lo que hay una reflexión, a partir de la segunda circulación a favor de la factibilidad y pertinencia de estas acciones.

7. Los expertos con responsabilidades docentes aprecian que las acciones relacionadas con el objetivo de considerar al coordinador de colectivo de curso en la

categoría de directivo académico son más fáciles de analizar y aplicar, que los que no tienen responsabilidades docentes (tabla n^{o} 19). A partir de la argumentación y la justificación sobre bases sólidas, de las funciones que realizan los coordinadores, se puedan aportar elementos al MES invigentes a un posible cambio en su política.

8. Los resultados de la segunda circulación permitieron llegar a la conclusión de mantener aquellas acciones que habían tenido, en algunos indicadores, puntuaciones relativamente bajas en la primera vuelta. De esta forma, se determina incluir todas las acciones de la propuesta en el Plan de Mejoras que se presenta a continuación.

6.2.3 PLAN DE MEJORAS PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO

A. <u>Institución donde se aplicará</u>:

- Universidad "Carlos Rafael Rodríguez". Cienfuegos. Cuba.

B. <u>Niveles de la estructura involucrados en su aplicación</u>:

<u>A nivel de Universidad</u>:

- Consejo de Dirección de la Universidad: Está integrado por el Rector, Vicerrectores, Directores, Decanos de las Facultades y representantes de las organizaciones estudiantiles, sindicales y políticas.

- Vicerrectoría Académica: Está integrada por el Vicerrector Académico, asesores de la Vicerrectoría y el Centro de Estudios de la Didáctica y la Dirección de la Educación Superior (CEDDES).

- Dirección de Recursos Humanos: está integrada por la Directora de Recursos Humanos y los especialistas en estructura, plantilla y gestión de los recursos humanos.

<u>A nivel de Facultades</u>:

- Facultades: Facultad de Ingeniería Mecánica, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ingeniería Informática y Facultad de Humanidades. (100% de las existentes)

- Departamentos Docentes: Ingeniería Industrial, Contabilidad, Economía, Mecánica, Física y Química, Informática, Matemática Básica, Ciencias

Agrarias, Filosofía Marxista Leninista, Estudios Socioculturales, Idioma Inglés, Idioma Español. (100% de los existentes)

- Colectivos de Titulación: Mecánica, Industrial, Economía, Contabilidad, Informática, Socioculturales, Agronomía, Veterinaria y Derecho. (100% de los existentes)

- Total de Colectivos de Disciplinas involucrados: 113 (100% de los existentes)

- Total de Colectivos de Curso involucrados: 31 (100% de los existentes)

Dentro de todos estos niveles, la Vicerrectoría Docente responderá ante el Consejo de Dirección de la Universidad por la planificación, organización, coordinación y evaluación del plan de mejoras propuesto.

C. Programa evaluado del que se derivó:

Evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones que se imparten en la Universidad de Cienfuegos, a partir del trabajo que desarrollan los colectivos de curso.

Fecha de la Evaluación: Curso Escolar 1999 – 2000 y 2000 – 2001.

D. Objetivos:

El objetivo general del plan de mejoras es establecer acciones que faciliten la planificación, ejecución y evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en la Educación Superior Cubana. A partir del objetivo general hemos definido los siguientes objetivos específicos:

1. Definir las relaciones pertinentes entre los niveles de la estructura académica y el colectivo de curso para la coordinación interdisciplinar de curso.

2. Establecer objetivos, estrategias y acciones para el trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas que se imparten en un mismo curso de una determinada titulación.

3. Involucrar a los profesores, estudiantes y directivos en la coordinación interdisciplinar de curso, a partir de los roles que deben desempeñar en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de dicha coordinación.

4. Elaborar un sistema de evaluación para la coordinación interdisciplinar de curso y su puesta en práctica.

E. <u>Acciones del Plan de Mejoras</u>:

Las acciones las hemos agrupados en tres bloques que responden a la planificación, ejecución y evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso. Para cada una de las acciones propuestas en el Plan de Mejoras hemos definido el área de la universidad que es responsable, el área que la ejecuta y quienes participan en su puesta en práctica, y por último cuándo debe aplicarse y su evaluación (Cuadro N^{o} 1).

F. <u>Plan de seguimiento y evaluación</u>:

El objetivo del seguimiento de los planes de mejoras es valorar la planificación, los resultados y el impacto de las estrategias de mejora de una unidad. Su enfoque principal está orientado a tres aspectos esenciales:

- Cómo se está cumpliendo la planificación inicial (Qué se ha hecho y qué no se ha hecho).
- Cuáles son los cambios más importantes que han experimentado.
- Cómo se replantea la mejora de la planificación para el futuro.

Hacia estas tres direcciones está orientado este plan de seguimiento. Su misión consiste en analizar en cada nivel implicado en la implementación del plan de mejoras, la calidad en el cumplimiento de sus objetivos; las modificaciones habidas en el colectivo de curso con respecto a la coordinación interdisciplinar.

A partir de estos dos puntos, se harán previsiones y adoptarán acciones correctoras inmediatas conducentes a rectificar aquellos problemas que pudieran interferir en el correcto desarrollo y cumplimiento de la planificación de mejoras.

Cuadro N^{o} 1 Plan de Mejoras para la Coordinación Interdisciplinar de Curso.

PLAN DE MEJORAS PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA.

PLANIFICACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR.

ACCIONES	RESPONSABLE	FECHA	EJECUTOR	PARTICIPANTES
1. Aprobar en la estructura académica de la universidad que el colectivo de curso se subordine al colectivo de titulación.	Rector	Mayo 2003.	Director RH.	Consejo de Dirección. RH.
2. Definir las funciones que deben desarrollar los colectivos de curso y resaltar las que se relacionan con la coordinación interdisciplinar de curso.	Director RH.	I Semestre Curso 03 – 04.	Director RH. Vicerrector Docente.	Grupo de Trabajo.
3. Fundamentar y proponer al Ministerio de Educación Superior, que el coordinador de colectivo de curso: • Se incluya en la plantilla de cargos de la universidad. • Incluir en los requisitos la categoría docente de profesor titular o profesor auxiliar.	Consejo de Dirección.	II Semestre Curso 03 – 04.	Director RH.	Director RR HH. Grupo de Trabajo.
4. Establecer las relaciones pertinentes entre el colectivo de curso y los restantes niveles de la estructura académica para la coordinación interdisciplinar. • Coordinar el trabajo metodológico con el colectivo de titulación. • Coordinar con los departamentos docentes el trabajo docente metodológico de los profesores que trabajan en el curso. • Coordinar con los colectivos de disciplinas el trabajo de las asignaturas en el curso.	Decano de Facultad.	Durante la planificación docente de cada curso escolar.	CCT, CCD, CCC, DDD.	CCT, CCD, CCC, DDD. Profesores.
5. Elaborar los objetivos para el trabajo interdisciplinario de cada curso logrando la participación de los profesores y una representación de los estudiantes matriculados en el curso.	Decano de Facultad. CCT	Durante la planificación docente de cada curso escolar.	Colectivo de Titulación.	CCT, CCD, CCC. Profesores. Estudiantes.
6. Diversificar los tipos de actividades en la planificación del plan de trabajo metodológico, incluyendo actividades cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	Decano de Facultad. CCT	Durante la planificación docente de cada curso escolar.	Colectivo de Titulación.	CCT, CCD, CCC.

7. Diversificar los tipos de actividades en la planificación del plan de trabajo metodológico, incluyendo actividades cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	Decano de Facultad. CCC	Durante la planificación docente de cada curso escolar.	Colectivo de Curso.	CCC. Profesores.
8. Establecer los objetivos para la coordinación interdisciplinar de curso, teniendo en cuenta: • Analizar y adaptar los objetivos definidos por el colectivo de titulación para la coordinación interdisciplinar de curso. • Establecer los objetivos del curso, asignarles criterios de medida y colegiarlos con el colectivo de titulación. • Elaborar las estrategias y acciones que como parte del trabajo interdisciplinario desarrollará el colectivo de curso con sus asignaturas.	Decano de Facultad. CCT.	Durante la planificación docente de cada curso escolar.	Colectivo de Curso	CCC, CCT. Colectivo de Titulación. Profesores. Estudiantes.
9. Incluir entre los componentes del programa analítico de las asignaturas, indicaciones metodológicas para la coordinación interdisciplinar con las restantes asignaturas que se imparten en el curso.	Director de Departamento Docente.	Durante la planificación docente de cada semestre.	Profesores.	Profesores.
10. Considerar en el proceso de planificación del trabajo de los profesores para un curso escolar los siguientes aspectos: • La estabilidad en el colectivo de curso. • La cantidad de colectivo de curso en los que trabajará. • La asistencia y participación en las actividades metodológicas y en el trabajo de equipo del profesorado que imparte clases en el curso.	Director de Departamento Docente.	Durante la planificación docente de cada semestre.	DDD, CCC.	DDD, CCC, CCT, CCD.
11. Realizar el diagnóstico de los estudiantes matriculados en el curso y tener en cuenta sus resultados para la coordinación interdisciplinar de curso. • Estudiantes del primer curso. • Estudiantes de los restantes cursos.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Sept. – Oct. Agosto – Sept.	Colectivo de Curso.	Colectivo de Curso. Profesores. Estudiantes.

EJECUCIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR.

ACCIONES	RESPONSABLE	FECHA	EJECUTOR	PARTICIPANTES
1. Analizar el Plan de Estudio de la Titulación haciendo énfasis en el curso donde se está discutiendo y analizando el sistema de conocimientos, habilidades y valores declarados para el mismo.	Coordinador Colectivo de Titulación.	Cada curso escolar. Julio – Agosto.	CCC.	Colectivo de Curso.
2. Definir cómo cada asignatura contribuye al cumplimiento del sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso.	Coordinador C. de Titulación.	Cada curso escolar. Agosto.	CCC.	Colectivo de Curso.
3. Analizar las propuestas de programa que hacen los profesores de las asignaturas que se impartirán en el curso y dentro de ellos las acciones para el trabajo interdisciplinario y las modificaciones propuestas para la asignatura.	Coordinador Colectivo de Titulación.	Planificación docente de cada curso escolar.	CCC.	Colectivo de Curso.
4. Integrar las acciones de las dimensiones del proyecto educativo del curso al trabajo interdisciplinario que realizan las diferentes asignaturas.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Septiembre.	Colectivo de Curso.	Profesores. Estudiantes.
5. Organizar el trabajo interdisciplinario de las asignaturas tomando como referencia el programa de la asignatura principal integradora del curso.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Agosto - Sept.	Colectivo de Curso.	Colectivo de Curso.
6. Elaborar los objetivos, estrategias y acciones que realizará el colectivo de curso en el componente laboral – investigativo de los estudiantes, en función de la modalidad (concentrado o sistemático).	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Agosto a Octubre	Colectivo de Curso.	Profesores. Estudiantes. Coord. Unidad Docente.
7. Determinar la aportación de cada asignatura y el rol de cada profesor del curso en el componente la ejecución del componente laboral – investigativo de los estudiantes.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Agosto a Octubre.	Colectivo de Curso.	Profesores. Estudiantes. Coord. U. Docente.
8. Definir el sistema para evaluar los objetivos del curso, el rol de cada asignatura y el tipo de evaluación a aplicar. • Elaborar los distintos tipos de evaluación, puntualizando las evaluaciones integradoras. • Participación del profesorado. • Componentes del proceso docente donde se aplicará.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Agosto a Octubre. Todo el curso.	Colectivo de Curso.	Colectivo de Curso. Estudiantes.
9. Analizar en el colectivo de curso los proyectos integradores que se ejecutarán por los estudiantes durante un semestre o el curso escolar.	Coordinador Colectivo de Curso.	Inicio del curso escolar.	Colectivo de Curso.	Colectivo de Curso. Estudiantes. Tutores.

EVALUACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR.

ACCIONES	RESPONSABLE	FECHA	EJECUTOR	PARTICIPANTES
1. Realizar la evaluación integral de cada estudiante al finalizar el curso académico, especificando los resultados obtenidos en las evaluaciones integradoras y los objetivos interdisciplinarios del año.	Coordinador Colectivo de Curso.	Junio a Septiembre e cada curso escolar	Colectivo de Curso.	Colectivo de Curso. Profesores. Estudiantes.
2. Realizar reuniones donde, con la presencia de los profesores y estudiantes del colectivo anterior y del colectivo al que ingresan los estudiantes, se valore el cumplimiento de los objetivos del curso vencido por los estudiantes.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Septiembre.	CCC.	CCT, Colectivos de Curso. Profesores. Estudiantes
3. Evaluar el trabajo docente metodológico que desarrolla el profesor en el curso e informarlo al director del departamento docente al que pertenece el profesor.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Mayo - Junio.	CCC.	CCC, CCT. Colectivo de Curso.
4. Involucrar a todos los profesores en la evaluación de los componentes laboral e investigativo de los estudiantes y en los objetivos del curso.	Coordinador Colectivo de Titulación.	Durante todo el curso escolar.	CCC.	Colectivo de Curso. Estudiantes.
5. Elaborar, a partir del instrumento utilizado en esta investigación, un sistema de indicadores que facilite la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.	Vicerrector Docente	I semestre Curso 03 -04.	Grupo de Trabajo.	Grupo de Trabajo. Expertos.
6. Incluir en el Informe Semestral y Anual de la titulación los resultados de la coordinación interdisciplinar de cada uno de sus cursos	Coordinador Colectivo de Titulación.	Fin de semestre y de curso escolar.	CCT, CCC.	Colectivo de Titulación.
7. Evaluar la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso académico.	Coordinador Colectivo de Curso.	Cada curso escolar. Junio - Julio	Colectivo de Curso	Colectivo de Curso. Estudiantes. Coord. Unidad Docente.
8. Establecer un sistema para recabar información de los implicados en la coordinación interdisciplinar de curso y que incluya a los graduados.	Vicerrector Docente.	I semestre Curso 03 -04.	Grupo de Trabajo.	Grupo de Trabajo. Expertos.
9. Aplicar los instrumentos para recabar información sobre la coordinación interdisciplinar.	Coordinador Colectivo de Titulación.	A partir del II semestre Curso 03 -04.	Colectivo de Curso.	Colectivo de Curso. Expertos.

6.3 PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE MEJORAS Y SEGUIMIENTO

Las propuestas de mejoras precisan de la colaboración interpersonal para su puesta en práctica, por norma general dependientes de quien posee la autoridad u ostenta la dirección en la institución en relación con el programa o unidad que se evalúa.

Las evaluaciones no sustituyen los procedimientos habituales establecidos para la toma de decisiones en las instituciones académicas, aunque pueden formar parte de ellos. En determinadas circunstancias, el equipo de evaluación puede tener cierta responsabilidad en la supervisión o ser el receptor de informes concernientes a las observaciones obtenidas durante la puesta en práctica (McDonald, 1984).

Las propuestas de mejoras pueden perderse ante la cantidad de estrategias y actividades que se desarrollan en la institución, a menos que exista o se cree un mecanismo para asegurar la continuación de las acciones y el control del progreso que se experimenta durante su realización. Según criterio de McDonald (1984) se pueden elaborar informes de progreso bien individualmente o en grupo, establecer las fechas en que todas las recomendaciones deban haberse puesto en práctica, identificar las personas u órganos que en cada caso asume la responsabilidad de llevar a cabo las mejoras, etc.

6.3.1 PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN

En nuestro caso, el plan de mejoras, hemos definido los siguientes aspectos:

1. <u>Institución donde se aplicará</u>.

El desarrollo de la evaluación en la Universidad de Cienfuegos, implicaría convertirse ésta en la primera institución docente en la que se aplica este plan. Su éxito pudiera ampliar la experiencia a otras universidades del país.

2. <u>Niveles de la estructura involucrados en su aplicación</u>.

La envergadura del plan hace que se involucren áreas del nivel central de la universidad y de la estructura académica que opera en las diferentes facultades. Así encontramos: el Consejo de Dirección de la Universidad, la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Recursos Humanos y dentro de las facultades todas

las estructuras académicas, los Departamentos Docentes, los Colectivos de Titulación, Disciplina y Curso.

3. Programa evaluado del que se derivó.

El programa del que se derivó el presente plan de mejoras es la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones que se imparten en la Universidad de Cienfuegos.

4. Objetivos.

Se definió un objetivo general conformado por varios objetivos específicos.

5. Acciones comprendidas en el plan de mejoras.

Las acciones del plan se agruparon en tres dimensiones, que abarcan todas las del modelo evaluativo aplicado, y que hemos agrupado alrededor de las funciones de: planificación, ejecución y evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.

En cada una de las componentes hemos definido el nivel estructural que se responsabiliza con la acción, el nivel estructural que la ejecuta, quienes participan y la fecha en que deben estar culminadas.

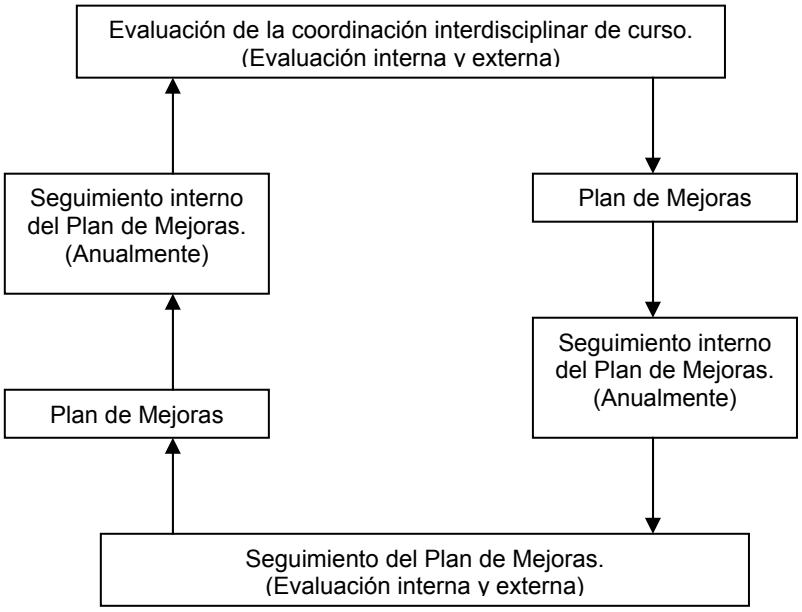
6. Plan de seguimiento y evaluación.

El objetivo del seguimiento es evaluar y reconducir el proceso de mejora en la coordinación interdisciplinar de curso. Esto no implica volver a evaluarla. El plan de seguimiento y evaluación lo fundamentamos en el esquema 1.

Obsérvese el carácter cíclico del esquema 1 y la combinación del seguimiento y evaluación del plan tanto internamente en la universidad como de forma externa. Debemos aclarar que la evaluación que ha dado origen a este plan de mejoras ha sido una evaluación interna, sin embargo estamos previendo no sólo la fase de seguimiento interno sino que hemos añadido una fase de seguimiento externo de forma tal que cuando se vuelva a evaluar el programa, se haga desde ambos enfoques.

Esto conlleva la creación de un Grupo de Implicados, que a nivel interno lo hemos denominado Grupo Interno de Seguimiento (GIS) y a nivel externo Grupo Externo de Seguimiento (GES). En cada facultad se crearán estos grupos de seguimiento interno

los cuales funcionarán como colectivo técnico para cada uno de los niveles en que se evalúa la coordinación interdisciplinar de curso en la preparación del auto informe.



Esquema N^{o} 1: Etapas en que se fundamenta el seguimiento y la evaluación del plan de mejoras.

El Grupo Interno de Seguimiento no lo hemos concebido diferente del equipo responsable de diseñar, ejecutar y realizar un seguimiento de los planes de acción orientados a la mejora. Por lo tanto, corresponde al equipo llevar a cabo la evaluación como una fase más del ciclo para la obtención de la calidad del proceso docente educativo de las titulaciones a las que pertenecen los diferentes cursos.

El Grupo Externo de Seguimiento presenta un enfoque diferente que el de evaluación. El mismo deberá reforzar y valorar los esfuerzos de la institución y los niveles estructurales evaluados, estudiar la adecuación del plan de mejoras con la evaluación inicial del nivel estructural, ajustar el diseño y presionar sobre el compromiso institucional con la mejora.

Como se ha podido apreciar, hemos mencionado, en todos los casos al nivel estructural sin especificar cuál de ellos. Esto es fundamentado en el hecho de ser varios los niveles involucrados en el plan de mejoras, a pesar de ir dirigido a la coordinación interdisciplinar de curso. Por ello el nivel estructural en el que más hincapié se hará es el curso y la forma en que se organizan los profesores alrededor del colectivo de curso.

6.3.2 FASES DEL SEGUIMIENTO

Para el seguimiento del plan se definieron cuatro fases que describiremos a continuación.

Fase de preparación.

1. Aprobación del Plan de Mejoras para la coordinación interdisciplinar de curso.

2. Creación del Grupo Interno de Seguimiento cuya responsabilidad es la implementación del Plan de Mejoras de acuerdo con las recomendaciones específicas que haya establecido el Consejo de Dirección de la Universidad.

3. Elaboración de la primera parte del auto - informe de seguimiento.

   - Análisis de los resultados de la evaluación.
   - Análisis de las acciones realizadas, nivel de cumplimiento, etc.
   - Situación de las dimensiones claves de la coordinación interdisciplinar de curso al acabar la evaluación y situación actual.

Fase de seguimiento interno.

1. Análisis de la primera parte del auto informe de seguimiento.

2. Recogida de datos complementarios

3. Elaboración del informe, en el que aparecerá la valoración del proceso de diseño, ejecución y resultados de la aplicación del plan de mejoras.

4. Presentación del informe al Consejo de Dirección Universitario.

5. Información al claustro de profesores.

Fase de seguimiento externo.

1. Creación del Grupo de Seguimiento Externo.

2. Envío del informe de seguimiento interno a la Dirección de Formación de profesionales del MES y al Grupo de Seguimiento Externo.

3. Elaboración del informe por el Grupo de Seguimiento Externo.

4. Presentación y discusión del informe final en el Consejo de Dirección Universitario.

5. Información al claustro de profesores.

Fase final.

1. Incorporación de los nuevos elementos al Plan de Mejoras y de ser oportuno al Plan Estratégico de la Universidad.

6.3.3 CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE SEGUIMIENTO

Para garantizar la puesta en práctica de un plan de mejoras, no basta con conocer las actividades que se desarrollarán en cada una de sus fases, sino que es imprescindible tener en cuenta otros factores que permitan a la dirección de la universidad incluirlo de una forma más dinámica en el proceso de planificación estratégica de la institución. Factores como: Los implicados en el cumplimiento de las acciones de mejoras, fechas para la ejecución del programa, la documentación de referencia necesaria y el resultado o producto final que se espera obtener son datos a transmitir a la entidad superior. Este análisis se presenta a continuación en los cuadros 2, 3, 4 y 5 en cada una de las fases definidas para el seguimiento:

Fase de preparación:

Tareas	Implicados	Fecha	Documentación de referencia	Producto Final
• Aprobación del Plan de Mejoras. • Comunicación e inicio del proceso. • Creación del GIS a nivel de Universidad y en cada Facultad. • Preparación del auto informe de seguimiento.	Consejo de Dirección de la Universidad. GSI de las Facultades y C. Curso.	II semestre 2002–2003. I semestre 2003–2004.	• Informe de evaluación de la coordinación interdisciplinar de Curso. 2002. • Plan de Mejoras. • Indicadores y datos.	Propuesta inicial del informe de seguimiento. Diciembre 2003.

Cuadro N^{o} 2: Cronología de la fase de preparación del plan.

El Plan de Mejoras se presentará en el Consejo de Dirección de la Universidad en el segundo semestre del Curso Escolar 2002 – 2003, específicamente en el mes de mayo de 2003, en la sesión ordinaria del consejo. A partir de su aprobación, se comenzará a instrumentar en la fase de la planificación docente del curso 2003 – 2004 y durante el transcurso de éste.

Fase de seguimiento interno.

Tareas	Implicados	Fecha	Documentación de referencia	Producto Final
• Recogida de datos complementarios. • Análisis de la documentación. • Elaboración del auto informe. • Presentación del informe. • Información al claustro.	GIS. GIS y Consejo de Dirección. Claustro.	II semestre 2003–2004. II semestre 2003–2004.	• Guía para el seguimiento • Propuesta inicial del informe de seguimiento. Diciembre 2003. • Plan de Mejoras. • Plan estratégico de la Universidad.	Informe de seguimiento interno. Febrero 2004

Cuadro N^{o} 3: Cronología de la fase de seguimiento interno del plan.

Fase de seguimiento externo.

Tareas	Implicados	Fecha	Documentación de referencia	Producto Final
• Creación del GES. • Preparación de la visita externa. • Entrega del auto informe. • Visita del GSE. • Elaboración del informe. • Entrega y análisis del informe.	MES, Universidad. GES, GIS, Universidad. GES, GIS y Consejo de Dirección.	II semestre 2003–2004. II semestre 2003–2004. II semestre 2003–2004.	• Guía para el seguimiento. • Informe de seguimiento. Febrero 2004 • Plan de Mejoras. • Plan estratégico de la Universidad.	Informe de seguimiento externo. Junio 2004

Cuadro N^{o} 4: Cronología de la fase de seguimiento externo del plan.

Fase final.

Tareas	Implicados	Fecha	Documentación de referencia	Producto Final
• Incorporación de los elementos nuevos al Plan de Mejoras y al Plan Estratégico de la Universidad.	GIS, Colectivos de Curso y Universidad.	II semestre 2003–2004. .	• Guía para el seguimiento. • Informe de seguimiento interno y externo. • Plan de Mejoras. • Plan estratégico de la Universidad.	Plan de Mejoras. Plan estratégico de la Universidad. Julio 2004.

Cuadro N^{o} 5: Cronología de la fase final del plan.

El seguimiento está planificado. Desarrollarlo durante el curso 2003 – 2004 y culminarlo en julio del 2004, cerraría un primer ciclo que pudiera repetirse en el curso académico 2004 – 2005 y así sucesivamente hasta que se realice una nueva

evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso en las titulaciones de la Universidad de Cienfuegos.

6.4 APORTES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Después de expresar la síntesis de los resultados de la investigación en el epígrafe 6.1 y las conclusiones de la validación del plan de mejoras en el epígrafe 6.2.2.3, ambos en este capítulo 6, corresponde exponer muy concretamente lo que a nuestro juicio, consideramos pueden constituir aportes y así como a las limitaciones a las que nos enfrentamos en la realización del trabajo.

APORTES

Aunque no podemos hablar de aportes trascendentales, somos de la opinión que los más interesantes son los siguientes:

1. La temática que trata la investigación, la coordinación interdisciplinar de curso, es de por sí novedosa y actual dentro de los procesos de evaluación institucional en la educación superior. Como consecuencia poco desarrollada a partir de:

- Su concepción desde el curso de una titulación y el rol del colectivo de profesores que imparten las asignaturas del mismo.
- La coordinación de factores que rebasan netamente el contenido y las disciplinas para adentrarse en los objetivos, los conocimientos, habilidades, valores, los componentes del proceso docente, el proyecto educativo, etc.
- El curso como nivel estructural que integra horizontalmente la titulación, basándose en la coordinación de sus asignaturas para desarrollar el proceso formativo en el mismo.

2. El Modelo de Evaluación CIPP, no en sus fundamentos y estructura, sino en las dimensiones y unidades de análisis que se proponen en la adaptación que se hace y que constituyen una unidad integradora de factores que contribuyen a hacer una valoración exhaustiva de la coordinación interdisciplinar de un curso dentro de una titulación.

3. La participación en la evaluación de los principales implicados en el proceso docente educativo, profesores y estudiantes, permitió analizar un mismo proceso desde dos posiciones, que aunque no antagónicas, si reflejan aquellos criterios de los que generalmente coordinan las estrategias y acciones interdisciplinarias de las

asignaturas y los criterios de los que reciben los resultados de esta coordinación como parte de su formación en una titulación universitaria.

4. No existe referencia, al menos en la bibliografía y experiencias consultadas, sobre un instrumento o guía para evaluar la coordinación interdisciplinar de curso. Por tal motivo, consideramos que el cuestionario utilizado para los profesores y estudiantes así como la parrilla de los grupos de discusión, pueden constituir una primera aproximación a una futura Guía de Evaluación para esta actividad de los colectivos de curso en las universidades cubanas.

5. Los análisis de resultados de los cuestionarios y grupos de discusión combinan un estudio detallado de cada ítem a través de descripciones, relaciones y diferencias, con valoraciones de temas más globales en las discusiones que, se justifican y apoyan convenientemente en los resultados obtenidos.

6. El plan de mejoras y la propuesta de seguimiento y evaluación en la que se combinan la auto evaluación y la evaluación externa, constituyen elementos nuevos a incluir en la planificación estratégica universitaria y en el estilo de evaluación de sus procesos.

LIMITACIONES

Una investigación en el campo de la evaluación del proceso de interdisciplinariedad, teniendo como base la coordinación que hacen los profesores de sus materias, específicamente en un curso de una titulación y contextualizado a la Educación Superior Cubana, son varias las limitaciones que encuentra en su desarrollo. Las que más incidieron fueron:

1. A medida que, en nuestro estudio íbamos de lo general a lo particular, es decir, desde la interdisciplinariedad hasta aproximarnos al tema central de la tesis, la posible bibliografía a consultar era cada vez más escasa, específicamente la que hacía referencia a experiencias en la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso.

2. El no encontrar un instrumento o guía ya validado para analizar la coordinación interdisciplinar de curso, que permitiera adaptarlo a las condiciones de nuestro sistema de educación superior, implicó la necesidad de diseñarlo y comprobar su validez y fiabilidad. Además de concebirlo para profesores y estudiantes como audiencias principales de los que se recabaría información. Es posible que la formulación de algunos ítems haya motivado interpretaciones distintas, aunque siempre va a existir la

experiencia y el conocimiento de los encuestados, que matizan cada una de las respuestas.

3. Esta investigación se apoya en las opiniones y valoraciones de los profesores y estudiantes acerca de la evaluación de la coordinación interdisciplinar. Es posible que en algunos casos puedan existir discrepancias entre lo que dicen las audiencias implicadas y lo que realmente hacen en el colectivo de curso, sin embargo la comparación entre los resultados de los cuestionarios y los grupos de discusión disminuyen el posible sesgo que se pudiera producir.

4. Por otra parte, la evaluación realizada ha generado numerosos temas relacionados con el trabajo del colectivo de curso en la coordinación de sus asignaturas, lo cual ha incrementado la dificultad de la interpretación de los datos y la información recabada a través de los instrumentos aplicados, fundamentalmente por la cantidad de niveles con los que se relaciona el curso para la integración horizontal de la titulación.

6.5 OTRAS VÍAS POSIBLES DE INVESTIGACIÓN

De este trabajo se pueden derivar otras posibles líneas de investigación que lo complementarían o ampliarían, entre ellas sugerimos las siguientes:

1. Sería conveniente que la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso se pudiera analizar desde la perspectiva e intervención de otros niveles estructurales implicados en este proceso, como el Departamento Docente, los Colectivos de Titulación y Disciplina, etc. De este modo la evaluación sería más integral y exigiría la construcción de instrumentos más específicos en función del rol de cada nivel.

2. Consideramos oportuno aplicar este tipo de evaluación en otras universidades cubanas con características diferentes a la Universidad de Cienfuegos, para ir encontrando regularidades que pudieran contribuir a la elaboración de una Guía General para la Evaluación de la Coordinación Interdisciplinar de Curso.

3. Esta investigación debería ser complementada con trabajos de características similares que aborden con mayor profundidad las etapas de planificación, organización, ejecución y evaluación de la interdisciplinariedad en el curso, mediante el cual se pudiera conformar el Programa sobre la Coordinación Interdisciplinar de Curso en la Educación Superior Cubana, programa que actualmente no existe como tal.

4. La complejidad del proceso de evaluación de la interdisciplinariedad en el curso permitiría realizar en el futuro, una valoración más exhaustiva de los cuestionarios propuestos en esta tesis, de forma tal que se pudieran incorporar al Reglamento de Evaluación Institucional o al Sistema Nacional de Acreditación de Titulaciones del MES.

5. Aunque la estructura académica en la Universidad de Cienfuegos es viable y el curso se justifica como uno de sus niveles, basándose en los resultados de esta investigación se deberían realizar otros trabajos con vistas a determinar el replanteamiento necesario en la estructura universitaria para así, garantizar la coordinación interdisciplinar de curso de una forma eficiente y eficaz. En esta misma dirección, se pudiera trabajar en diseñar el sistema de relaciones horizontales y verticales de todos los niveles involucrados en dicha coordinación.

6. Se impone un posible trabajo que permita el seguimiento y evaluación del plan de mejoras propuesto en esta investigación cerrando un primer ciclo que incluya la evaluación interna y externa, hasta la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso a nivel de titulación en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

ABELSON, M. A. (1983). Review of Research on Team Effectiveness: Implications for Teams in Schools. *School Psychology Review,* v12, n 2, 125 -136.

ALDANA, E. (1995). Planeación y Estrategia. Colombia: MDU.

ALARCÓN. R., SÁNCHEZ, R. (2000). Actualización del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político-Ideológica en la Universidad. MES. EMPSES. Cuba.

ÁLVAREZ, M. (2001). La interdisciplinariedad en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias exactas en la escuela media. En: Resúmenes del Congreso Pedagogía 2001, La Habana, Cuba.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. Tercera Edición. Editorial Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. (1998). Pedagogía como ciencia. Editorial Félix Varela. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. (1996). La universidad como institución social. Sucre. Serie Cóndor.

ANDER – EGG, EZEQUIEL. (1994). Interdisciplinariedad en educación. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.

ANDREWS, SHARON. V. (1992). Enhancing Learning and Scholarship in College Classroom: the Role of Learning Teams. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for teacher Education (San Antonio, TX, 1992).

ANGUERA, T. (1995). Diseños. En Fernández Ballesteros, R. (ed.). Evaluación de Programas. Madrid, Síntesis.

ANGUERA, T (1992). Diseños diacrónicos en programas de intervención. *En Rev. Bordón*, 43 (4), 421 – 429.

ARANA, MARTHA. (1999). La cultura profesional y la educación en valores. Curso IGLU. La Habana.

ARGUIN, GÉRARD. (1987). La Planeación Estratégica en la Universidad .Segunda Edición. Quebec.

ARNAL, J. (1994). Investigación educativa: Fundamentos y metodologías. Labor. Barcelona.

ARNAL, J. (1992). Investigación educativa. Barcelona: Labor.

BANTA, T. W. (1989). Assessment of institutional effectiveness at the University of Tennessee, Knoxville, en Kogan, M. (Ed.), Evaluating higher education, Jessica Kingsley Publishers, Londres, 43 – 52.

BARKER, T., SMITH, H. (1997). Strategic Planning: Evolution of a Model. *Innovative Higher Education,* Vol. 21, N^{o} 4. 287 – 303.

BENITEZ, F., FUNDORA, G. (1997). La calidad de la Educación Superior Cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*. N^{o} 1. 40 – 54.

BERGER, J. (1979). Opiniones y realidades. En L. APOSTEL, G. BERGER, A. BRIGGS y G. MICHAUD: Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. México. ANUIES, 1ra. Reimpresión.

BERNSTEIN, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos, y control. Vol.4. Madrid. Morata – Fundación Paideia.

BIGGADIKE, E. R., (1981). The contributions of marketing to strategic management. *Academy of Management Review, 6, 621-632.*

BISQUERRA, RAFAEL. (1987). Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa: Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX. PPU. Barcelona.

BOHÓRQUEZ, A. (1997). La investigación interdisciplinaria. Santa Fe de Bogotá. D.C.

BOISOT, M. (1979). Disciplina e interdisciplinariedad en Apostel et al. (1975). Interdisciplinariedad. México. ANUIES. 99 – 109.

BONDY, E., ROSS, D. (1998). Teaching Teams. Creating the Context for Faculty Action Research. *Innovative Higher Education*, *Vol.22, No. 3, spring.*

BONDY, E. (1995). Elementary and special educators learning to work together: Team building processes. *Teacher Education Special Education*, *v18 n2 p91-102.*

BONSTINGL, JOHN. J. (1992). Deming' s Fourteen Points applied to companies and school. Third Edition. August.

BORRERO, A. S. (1984). Tomado de "La Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad" de Bohórquez A. Santa Fe. Bogotá.1994.

BUNGE, M. (1995). Sistemas sociales y Filosofía. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

BUNGE, M. (1986). Racionalismo y realismo. Madrid: Ed. Alianza.

BUNGE, M. (1985). Epistemología. Curso de actualización. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

BURNS, GERALD P (1978). Administradores en educación superior, sus funciones y coordinación. 3 Ed .México: Ediciones Educativas U.A.G.

CABRERA, F. (1987). Investigación Evaluativa en Educación en VARIOS, Técnicas de Evaluación y Seguimiento de Programas de Formación Profesional, Largo Caballero, Madrid, 97 – 136.

CARIDE, J. A. (1990). De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario. En VARIOS Investigación en Animación Sociocultural, UNED, Madrid, 133 – 152.

CARNOTA, ORLANDO. (1990). Teoría y práctica de la dirección socialista. La Habana: Pueblo y Educación.

CARR, W., Y KEMMIS, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge, and action research. London and Philadelphia: The Farmer Press. CASANOVA, M. A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo, Zaragoza, Edelvives.

CASTAÑEDA, ÁNGEL. E. (1998). Enfoque sistémico del diseño curricular. Síntesis metodológica. II Taller IGLU-Caribe. Venezuela.

CASTAÑEDA, ANGEL. E. (1997). Teoría y práctica del diseño curricular. Un acercamiento a las tendencias internacionales en el diseño curricular de carreras de ingeniería y arquitectura ante el reto del inicio del tercer milenio. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

CERTO, SAMUEL C. (1984). Administración Moderna. McGraw - Hill. México.

CHAFFEE, E. E. (1989). Strategic and effectiveness in system of higher education, en Smarth, J. C. (ed.), Higher education: Handbook of Theory and research, Vol. V, Agathon Press, Inc. New York, 1 – 30.

CHAFFEE, E. E. (1985). The concept of strategic: from business to higher education: Handbook of Theory and research, Vol. I, Agathon Press, Inc. New York, 133 - 172.

CHIAVENATO, I. (1988). Administración de recursos humanos. MacGraw - Hill, México.

CHILD, J. (1977). Organization: A guide for managers and administrator. New York: Harper & Row. 50 – 72.

CLARK, D. L. (1980). An analysis of research, development, and evaluation report on exceptional urban elementary schools. In Phi Delta Kappa (Ed,). Why do some urban schools succeed? Blomington.

CLARK, M. (1998). Principles of Collaboration in School-university Partnerships. *TESOL Quarterly; v32 n3 p592-600 aut1998.*

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. La Habana, Cuba, 18 al 22 de Noviembre de 1996. *Revista Cubana de Educación Media Superior 2000; 14 (3) pp. 284-306.*

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. Plan de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación de la Titulación. (Versión 12/12/01). España.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. Plan de la Calidad de las Universidades. Guía de Seguimiento del Plan de Mejoras. España.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación de Servicios. 2000. España.

COOLEY, W., LEINHARDT, G. (1980). The instructional dimensions study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Spring, 7 – 25.

COPE, R. G. (1981). Strategic Planning. Management and Decision Parking. American Association for Higher education, ERIC/Higher Education Research Report nº 9, 1981. Washington, DC.

CRESAL / UNESCO. "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. Resumen Ejecutivo." UNESCO, 1995.

CRONBACH, L. (1982). Designing evaluations of educational and social programs. S, Francisco, C. A.: Jossey – Bass.

DE LA ORDEN, A. (1997). Desarrollo y validación de un Modelo de Calidad Universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. *Vol. 3. Nº 1 – 2.*

DE LA RÚA, M. (2000). Interdisciplinariedad en el currículo de las ciencias sociales. Tesis Doctoral. La Habana.

DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol.18, nº 2, 289-317.*

DE MIGUEL, M. (2000a). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral. Edición de Luis Sobrado Fernández. Editorial ESTEL. Barcelona.

DE MIGUEL, M. (1999). Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones. España.

DE MIGUEL, M. (1995). Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias. *Revista de Educación nº 308. 63 – 81.*

DE MIGUEL, M (1994). Revisión de programas académicos e innovación en la educación superior. II Congreso sobre Reformas de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria. Cádiz.

DE MIGUEL, M. (1993). Indicadores de rendimiento y evaluación de programas. Seminario sobre las Reformas Educativas Actuales en España. Su Evaluación: metodología y Resultados. Madrid, CIDE/UNED/CDLM.

DE MIGUEL, M.; MORA, J.; RODRÍGUEZ, S. (1991). La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid. Consejo de Universidades.

DE MIGUEL, M (1990). Indicadores de calidad en la docencia universitaria. Ponencia presentada en el Congreso sobre Calidad de la educación Universitaria, Puerto de Santa María. Marzo.

DE SCHUTTER, A. (1974). La investigación acción. México. CREFAL.

DÍAZ, FRIDA. (1994). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. México.

DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y CALIDAD EN LA UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA 1998 – 2002.

DOCHY, F. J. R. C., SEGERS, M. S. R., Y WIJNEN, W.H.F.W. (1990). ”Selecting performance indicators”, en Goedegebuure, L. C. J., Maassen, P.A.M., Westerheijden, D.F. (eds.): Peer Review and Performance Indicators. Uitjeverij Lemma, Utrecht, NL.

DOGAN, M. (2000). ¿Interdisciplinas? http://www.uyweb.com.uy/relaciones/9706/interdisciplinas.html.

DOGAN, M. (1999). Las nuevas ciencias sociales: Grietas en las murallas de las disciplinas. http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html.

DOGAN, M. (1994). Disgregación de las ciencias sociales y recomposición de las especialidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. No 139. Marzo. UNESCO.

ESCUDERO, T. (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: Otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*. *Vol. 18, nº 2. 405 – 416*.

ESCUDERO, T. (1996). Bases para un plan estratégico de la Universidad de Zaragoza: encuestas sobre acciones estratégicas. Cometa, S.A. Zaragoza.

FERNÁNDEZ, MIGUEL (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo Veintiuno de España. Editorial S.A.

FERREIRA, M. A. (1994). Ciência e interdisciplinaridade. En: Prácticas interdisciplinares na escola. 19 - 22. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil.

FESTINGER, L. Y KATZ, D. (1975). Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Paidos. México.

FIALLO, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad. Pedagogía 2001. Cuba.

FIALLO, J. (1996). Las relaciones ínter materias: una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

FORQUIN. J.C. (1987). La sociología del curriculum en Gran Bretaña; un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación*. nº. 282. España.

FOX, D. J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.

GAGNE, R. M. (1970). The conditions of learning. 2da Edition. New York: Hott, Rinehart & Winston.

GARCÍA, R. (1991). La investigación interdisciplinaria de sistemas complejos. Serie Materiales, UBA – CEA, México, Bs. As., 1/91.

GELLMAN, E. S., BERKOWITZ, M. (1992). Factors perceived as important in teacher evaluation. *The Alberta Journal of Educational Research, XXXVIII, 3, 219-234.*

GIL FLORES, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. LCT-91. PPU. Barcelona.

GIMENO, S. J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad. En QUINTAS, G.: Reforma y evaluación de la Universidad. Universidad de Valencia. Valencia, p. 76.

GIMENO, S. JOSÉ. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. España: De Akal.

GOETZ, J. P Y LECOMPTE, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.

GONZÁLEZ PACHECO O. (1994). "El Curriculum en el Marco del Planeamiento y la Administración Institucional". Conferencia impartida en el III Curso Internacional sobre Planeamiento y Administración de Instituciones de Educación Superior. Monografía (1ra Parte) Editado por la UNESCO y la Universidad de la Habana., Ciudad de la Habana, Nov-Dic 1994.

GOODSON, I. F. (1988). The Parking of Curriculum. Collected Essays. Lewes. The Falmer Press.

GUBA, E. Y LINCOLN, Y. (1981). Effective evaluation. Newbury Park, CA.: Sage.

HALLINGER, P. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *Elementary School Journal*, 86 (2). November.

HARRIGAN, K. R. (1984). Formulating Vertical Integration Strategies. *Academic of Management Review,* nº 9.

HART, A. (1996). La Extensión Universitaria y la Integración Cultural. Memorias del Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria. La Habana.

HAX, A., MAJLUF, N. (1991). Managing Strategy Concept and Process. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

HERNÁNDEZ SAMPIERI R, FERNÁNDEZ COLLADO C Y LUCIO P, (1996). Metodología de la investigación, México, McGraw - Hill.

HERNÁNDEZ, J. J. (1999). Sistema de evaluación de la formación del profesional. Una guía para el mejoramiento continuo de la calidad. Experiencias de la UCLV. *Revista Cubana de Educación Superior*. Nº 1. 43 – 53.

HILL, L., CHARLES, W. (1983). Estrategia: Un enfoque integrado. Tercera Edición.

HOLDAWAY, E. A. (1988). Auto estudio institucional y mejora de la calidad. En M. DE MIGUEL, J. MORA, S. RODRÍGUEZ: La evaluación de las instituciones universitarias. 1991. 265-284.

HORRUITINIER, PEDRO. (2000). El modelo curricular de la educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 5, n^{o} 3.*

HORRUITINIER, PEDRO. (1999). La labor educativa desde la dimensión curricular. MES. La Habana.

HOUSE, E. R. (1993). Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences, Newbury Park, London & New Delhi, SAGE.

HOUSE, E. R. (1980). Evaluating with validity. Newbury Park, CA.: Sage.

INLOW, GAIL. M. (1966). "The Emergent in Curriculum". New York. John Wiley.

JANTSCH, E. (1979). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. En L. APOSTEL, G. BERGER, A. BRIGGS Y G. MICHAUD: Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. México. ANUIES. 110-144.

JOHNSON MAURITZ JR. (1967) "Definitions and Models in curriculum theory", *Educational Theory 17. 127-140*.

KAST, F., E, ROSENZWEIG. J. E. (1990). Enfoque de sistemas y de contingencia. Cuarta Edición. McGraw – Hill. México.

KELLS, H. R. (1990). La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la Educación Superior: La necesidad de un modelo más global y formativo. En DE.

KLEIN, THOMPSON JULIE. (1990). Interdisciplinarity. History, Theory and Practice. Detroit, Wayne State University Press.

KLINBERG, L. (1978). Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

KOONTZ, H. (1994). Elementos de Administración. 7 Ed. México: Mc Graw - Hill.

KROKER, A. (1980). Migration Across the Disciplines. *Journal of Canadian Studies*, *n^{o} 15.*

KRUEGER, R. A. (1991). El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada. Ediciones Pirámides, S.A. Madrid.

KURZ, R. (1989). Faculty Performance. *Journal of Higher Education. Vol. 60, 1, 43 -58*.

LANDSBERGER, HENRRY A. (1991). The Horizontal Dimension in Bureaucracy. *Administrative Science Quarterly*, *December.*

LASLEY, T. J. Y PAYNE, M. A. (1991). Currículo models in teacher education: The liberal arts and professional studies. *Teaching & Teacher Education. Num. 2, 211-219.*

LAZARSFEL, M. (1971). Nacimiento y desarrollo de las variables. En F. Korn et. al. Conceptos y variables en la investigación social. Buenos Aires. Nueva Edición.

LEARM, B., y DU-ING. (1992) What's Wrong with the team Approach? One class Experience. Drexel Univ. Philadelphia, PA. Economics Dept.1992.

LEFF ZIMERMANN, E. (1998). Universidad, interdisciplina y formación ambiental. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*. *Segunda Época.*

LENZ, R. T. (1980). Environment, strategy, organization, structure and performance: Patterns in one industry. *Strategic Management Journal, 1, 209-226*.

LEVINE, D. U. (1982). Successful approaches for improving academia achievement in innercity elementary schools. Phi Delta Kappa, April, 523 – 526.

LEWIS, PHYLLIS H. (1994). Creating culture of Leadership. *Journal New Direction for Higher Education; n87 p5-9 Fall 1994.*

LEWOWICKI, T. (1978). Sobre algunas premises de la individualización de la enseñanza en los CES. *La Educación Superior Contemporánea; nº 21. La Habana*. Cuba.

LINCOLN, RHONDA M. (1987). Special interest programs for Expanden Food and Nutrition Education graduates, Manuscrito no publicado, Kahului, University of Hawaii, Maui County Extension Service.

LORSCH, J. W AND LAWRENCE, P.R. (1970). Studies in Organizational Desing, Richard D. Irwin, Inc., and The Dorsey Press, Home Wood, III.

LÜCK, H. (1994). Pedagogía interdisciplinar. Fundamentos teórico-metodológicos. 2ª edición. Petrópolis. Editorial Vozes. Brasil.

L'UNIVERSITE INTERDISCIPLINAIRE DE PARIS. (2001). Presentación. En: http://www.uip.edu/presentation.html.

MAGNAN, S. (1987) Teaming Teachers and Modifying Class Size: An Experiment in First-Year French. *French Review*, v60, n4, 454 - 65.

MANZER, JOHN P. (1997) Team and Group Learning Strategies for Business and Economics classes. *Journal Business Education Forum*; *v51, n4, 32 - 35.*

MARC GENERAL PER AL DISSENY, SEGUIMENT I REVISIÓ DE PLANS D' ESTUDI I PROGRAMES. DOCUMENT A CONSULTES, Disembre 2001. Agéncia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

MARTÍNEZ, M. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria. Teoría de la Educación. 10, 1998, 37-54. Ediciones Universidad de Salamanca.

MATEO, J. et. al. (1996). Evaluación del profesorado de secundaria. Cedecs Editorial. S. L. Barcelona.

McDONALD, R., ROE, E. (1984). Reviewing Departments. Green Guide n. 1 HERDSA, Kensington. Australia.

McKENZIE, JO. (1998). Enhancing University Teaching with Teaching Enhancement Teams. *Innovations in Education and Training International*. *V 35, nº 2, 140-49. May.*

MENCHACA, VELMA D. (1999). Supporting Action Research in a Field-Based Professional Development School. EDRS Prince.

MES. (1991). Resolución 269/91. Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: Editorial ENPES.

MES. (1994). Reglamento de Categorías Docentes. La Habana. Editorial ENPES.

MES. (1997). Resolución 166/97. Reglamento de Inspección de la Educación Superior (Evaluación Institucional). Segunda Edición. La Habana.

MES. (1999). Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político-Ideológica en la Universidad. Segunda Edición. Editorial Félix Varela. La Habana.

MES. (2000). V Taller Nacional sobre Trabajo Político-Ideológico en la Universidad. EMPSES: Ciudad Habana.

MILES, R. H. (1980). Macro Organizational Behavior. Santa Mónica; California: Good Year, 19 – 20.

MINTZBERG, H. (1989). La estructuración de las organizaciones. Barcelona. Ateneo.

MINTZBERG, H. (1984). Diseño de organizaciones eficientes. Buenos Aires. Ariel.

MINTZBERG, H. (1983). Structure in Fives. Designing Effective Organizations. Prentice may, Englewood Cliffs.

MORIN, E. (1998). Articuler les savoirs. B. Aires: Universidad del Salvador.

MORIN, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

MOTTA, RAÚL. D. (1999). Complejidad, educación e interdisciplinariedad. Revista Signos, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

NEAGLEY, ROSS L. y EVANS, N. DEAN. (1967). "Handbook for Effective Curriculum Development". Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

NEAVE, GUY. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986 - 1988. *European Journal of Education*, *23, 1/2, 7 – 23.*

NICOLESCU, B. (1997). Evolución transdisciplinaria de la universidad: condición para el desarrollo sostenible. Comunicación ante el Congreso Internacional sobre, Responsabilidades universitarias con la sociedad. Universidad de Chlalongkorn. Tailandia, Noviembre12–14.En: http://www.cetrans.futuro.usp.br/textos/documentos/c_tailandia.htm

NICOLESCU, J. (1999). Extracto del libro La transdisciplinariedad-manifiesto, de Basarab, Éditions du Rocher - Collection "Transdisciplinarité" http://perso.club-internet.fr/nicol/espagnol/visiones.htm

NUÑEZ, J. (1999). Sobre la noción de interdisciplinariedad y los sistemas complejos. COPEP. MES. (Material Impreso).

NUÑEZ, J. (1998). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Soporte electrónico. La Habana.

NUÑEZ, J. (1994). Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. GESOCYT. La Habana.

PATTON, M (1987) How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA.: Sage.

PAWSON, R. Y TILLEY, N. (1997). Realistic Evaluation. Newbury Park, CA.: Sage.

PERERA, F. (2000). La Formación Interdisciplinaria de los Profesores de Ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física. Tesis Doctoral. La Habana.

PÉREZ JUSTE, R. (1985). Tratamiento y análisis de datos, en De la Orden, A. (coord.), Investigación Educativa. Madrid, Anaya, 247 - 251.

PIAGET, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En L. APOSTEL, G. BERGER, A. BRIGGS Y G. MICHAUD: Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. México. ANUIES. 153 - 171.

PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA. En: http://www.unavarra.es/conocer/plan_estrategico1.htm#11

PLAN ESTRATÉGICO. SEGUNDA PARTE. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Mayo 2001. http://www.unizar.es

POSNER, G. (2001). Análisis del currículo. McGraw-Hill Interamericana S.A. Colombia.

QUINN, JAMES B. (1980). Strategies for Change. Logical Incrementalism. Richard D. Irving. Homewood, Illinois.

QUINTANILLA, M .A. (1998). El reto de la calidad en las universidades. En Porta, J; Lladonosa, M. (Coord.): La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza Editorial, pp. 79-103.

QUIÑONES, ABEL. (2000). El colectivo de curso en la Educación Superior Cubana. Sus funciones en la Universidad de Cienfuegos. Trabajo presentado para obtener la suficiencia investigativa en el Programa de Doctorado “Diseño y Desarrollo del Currículo”. Universidad de Oviedo.

QUIÑONES, ABEL. (1999). El colectivo de curso. Una alternativa de mejora del proceso docente educativo en la Educación Superior. I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela. España.

QUIÑONES, ABEL. (1998). Factores que inciden en la dirección del colectivo de año. Informe de Investigación. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

QUIÑONES, ABEL. (1998). La Extensión Universitaria en el Proyecto Educativo: Una perspectiva integradora en las Universidades Cubanas. Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Oviedo. España.

RAMOS, G. (1999). Concepciones y experiencias en evaluación de las instituciones de educación superior: Los casos de Cuba y Chile. *Revista Cubana de Educación Superior*. *nº 3. 49 – 64.*

REBIEN, C (1997) Development assistance evaluation and the foundations of program evaluation. *Evaluation Review*, *21 (4), 438 – 460.*

REICHARDT, CH. S. y COOK, T. D. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Madrid. Morata.

RODA, JULIE. (1994). Trying To Build Team? Get Them Involved. Michigan. U.S

RODRÍGUEZ, ANA. (1995).Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros. Narcea, S.A. Madrid.

RODRÍGUEZ, ESPINAR. S. (1998). Curso de Experto Universitario en Evaluación de Programas Sociales. Universidad de Oviedo.

RODRÍGUEZ, ESPINAR. S. (1995). La evaluación de la enseñanza universitaria. En ESTEVE OROVAL PLANAS (Ed.): Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos. Madrid: Civitas. 99 – 31.

RODRÍGUEZ, ESPINAR. S. (1991). Dimensiones de la calidad universitaria. En DE MIGUEL, M; MORA, J, RODRÍGUEZ, S (Eds.): La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Madrid. 1991.

RUIZ. J. (1996). Teoría del currículo: diseño y desarrollo curricular. Ed. Universitas, Madrid.

RUIZ, J. (1998). El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales. FESABID 98. VI Jornadas Españolas de Documentación.

SAVIN, N.V. (1976). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

SCHACK, GINA. (1994). Professional Development Teams: Stepping Stone (or Next Best Thing) to Professional Development Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, 1994).

SCHALOCK, M. D. (1993). Teacher productivity revisited: definition, theory, measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 7, 2, 179-196.*

SCHNORR, D. (1999). Partnering the university Field Experience Research Model with Action research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for teacher Education. Washington, DC.

SCRIVEN, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 8, 2, 151-184.*

SCRIVEN, M. (1988). Duty-Based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 1, 4, 319-334.*

SCURATI, C Y DAMIANO, E. (1977). Interdisciplinariedad y didáctica. Editorial ADARA. La Coruña.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L., COOK, S. (1980). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Ediciones RIALP, S.A. Madrid.

SENGE, P. (1990). The Fifth Discipline, Doubleday (publicado en español por editores Juan Granica, Barcelona, en 1992 y 1993, con el título: La quinta disciplina.

SERVÍN, M (1999). La interdisciplinariedad en el CIIEMAD. http://www.unam.mx/ceiich/Interdisciplina/CIIEMAD.html-51k.

SHADISH, W. R. (1986). Sources of evaluation practice. Needs, purposes, questions and technology. En BIKMAN, L. and WAEATHERFORD, D. L. (Eds). Evaluating Early Intervention Program for Severely Handicapped Children and Their Families, PRO-ED.

SIZER, J. (1990). Comités de financiación e indicadores de rendimiento en la evaluación de la calidad en el reino Unido. En DE MIGUEL, M; MORA, J, RODRÍGUEZ, S (Eds.): La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Madrid.

SMIRNOV, S. N. (1983). La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones. En L. Apostel, J. Benoist, T. B. Bottomore y otros: Interdisciplinariedad y ciencias humanas. Madrid. Tecnos – UNESCO.

SPEE, A.A.J. (1990): "What is new in quality assessment in The Netherlands". Ponencia presentada en el 12th Annual forum of The European Association for Institutional Research, Lyon, September.

SPSS STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES SPSS for Windows, versión 10.0.

STAKE, R. Y MABRY, L. (1997). Advances in program evaluation. Newbury Park, CA.: Sage.

STUFFLEBEAM, D., SHINKFIELD, A. (1995). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de Educación. Piados. M.E.C. España.

STUFFLEBEAM, D. (1988). Evaluation as an administrative Function.

STUFFLEBEAM, D. (1983). The CIPP model for program evaluation. En G.F. Manaus, G.F. y otros (Eds.). Evaluation models. Boston: Kluwer – Nijhoff, 117 – 141.

TABA, H. (1976) Elaboración del currículo. Teoría y Práctica. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires. Paidos.

TEJADA, J. (1991). La evaluación en Formación Ocupacional. Actas del Primer congreso Internacional sobre Formación Ocupacional. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad Autónoma de Barcelona.

TEJADA, J. (1989). La evaluación de la innovación. En GONZÁLEZ SOTO, A. (Coord.). Estrategias de innovación didáctica. UNED, Madrid, 82 – 109.

TEJEDOR, J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Ponencia, Murcia 25 – 27 Setiembre.

TESIS Y RESOLUCIONES SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL Y SOBRE LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD. I y II Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana. Cuba.

TIANA, ALEJANDRO. (1997). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. *nº 10*. Evaluación de la Calidad de la Educación.

TORRES, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Ediciones Morata, S. L.

TOULMIN, S. (1977): La comprensión humana. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid. Alianza.

TWOMBLY, S. (1995) Gendered Images of Community College Leadership: What Messages They Send. *New Directions for Community Colleges*; *v23 n^{o} 1, 67 - 77. Spr.*

UCF. (2001). Planificación Estratégica de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Documento de trabajo.

UNESCO. (1997). ¿Qué Universidad para el mañana?, Congreso Internacional de Locarno. Ciret, Mayo.

UNESCO/CRESAL. (1995). Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Enseñanza Superior. Taller VIII Congreso Bienal Organización Universitaria Interamericana (OUI).

UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior,

VAIDEANU, G. (1988). Educatia la Frontiera Dintre Milenio. Editura Politica. Bucuresti.

VAIDENAU, L. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza. *Ensayo de síntesis, perspectivas, París, Vol. XVII, (4).*

VAN VUGHT, F. A. (1989). Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. Londres: Jessica Kingsley.

VARELA, FÉLIX. Sobre la instrucción, en el Mensajero Semanal. (New York) 1(43):315, 13 de junio de 1829.

VARONA, ENRIQUE J. (1923). Trabajos sobre educación y enseñanza. Pág.96.

VECINO, F. (1997). La Educación Superior en Cuba: historia, actualidad y perspectivas. CRESAL / UNESCO. Caracas. Venezuela.

VECINO F. (1993). Tendencias en el desarrollo de la Enseñanza Superior en Cuba. Significación del trabajo metodológico. Tesis en opción al grado de Candidato a Doctor. Biblioteca Central de Ciencia y Técnica. La Habana.

VECINO F. (1987). Discurso en la XV Conferencia de Ministros de Educación Superior de los países socialistas. *Educación Superior Contemporánea* No 2/58/1987.

VICKERS, JILL. (1992). "Comparing Disciplinary and Interdisciplinary Claims: How Much Discipline? In Association for Canadian Studies Working Documents on Interdisciplinarity.

WALBERG, H. Y HAERTEL, G. (Eds.) (1990). The international encyclopaedia of educational evaluation. Oxford: Pergamon Press.

WEISBORD, MARVIN R. & JANOFF, SANDRA. (1995). Future Search: An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations & Communities. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, CA.

WERGIN, J. (1994). The collaborative Department: How Five Campuses Are Inching toward cultures of collective responsibility. Forum on Faculty Role & Rewards. EDRS Price. US District of Columbia.

WORTHEN, B., SANDERS, J. Y FIZTPATRICK, J. (1997). Program evaluation alternative approaches and practical guidelines. Newbury Park, CA.: Sage.

YEAGER, JAMES F. (1994). Shaping the Culture: Organizational Development through Team Building. EDRS Prince U.S. Florida.

ZUBER-SKERRITT, O. (1992) Action Research in Higher Education; Examples and Reflections. ERIC Database.

ANEXO I. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO EN LAS TITULACIONES.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS
"CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PROFESORES

Estimado profesor:

Actualmente en nuestra universidad se desarrolla una investigación sobre el rol que desempeñan los colectivos de curso en el trabajo de interdisciplinariedad que desarrollan las asignaturas que imparte.

Es de vital para los que investigan en este tema conocer cómo se desarrolla este trabajo actualmente en los colectivos de curso que funcionan en las diferentes titulaciones que se imparten en nuestra universidad

Su experiencia y sus criterios al responder esta encuesta serán de gran valor para poder evaluar la situación actual de este programa y proyectarnos hacia una mejora del mismo. Le pedimos exprese en la encuesta lo que realmente ocurre en el trabajo que desarrolla en el colectivo de curso al cual pertenece.

Esperamos que nos apoye en esta investigación.

Saludos cordiales

DATOS PERSONALES.

1. **Sexo:**

   Masculino ☐ Femenino ☐

2. **Edad:**

   Hasta 30 años..... ☐

   Entre 31- 40…..... ☐

   Entre 41- 50..... ☐

   51 ó más..... ☐

3. **Categoría Docente:**

   Profesor Titular..... ☐

   Profesor Auxiliar..... ☐

   Profesor Asistente..... ☐

   Profesor Instructor..... ☐

4. **Categoría Científica:**

   Doctor..... ☐

   Master..... ☐

6. Años de experiencia impartiendo docencia en la Educación Superior.

Hasta 10 años..... □

Entre 11-15..... □

16 ó más..... □

8. Clasificación del Departamento Docente al cual pertenece:

Departamento Docente Básico..... □

Departamento Docente Titulación……..... □

10. Responsabilidades docentes:

Coordinador de Colectivo de Disciplina..... □

Coordinador de la Disciplina Principal Integradora..... □

Coordinador de Colectivo de Curso..... □

Coordinador de Colectivo de Titulación..... □

Director de Departamento Docente..... □

11. Ha cambiado de colectivo de curso en los últimos 2 cursos académicos:

1999 - 2000 SI □ NO □

En las siguientes preguntas rodee el número que usted considera refleja correctamente su opinión sobre lo que sucede actualmente en la Universidad de Cienfuegos sobre el trabajo de interdisciplinariedad que desarrolla el colectivo de curso donde usted trabaja con las asignaturas que imparte.

Utilice el siguiente código:

Muy de acuerdo…… 4
Bastante de acuerdo…… 3
Poco de acuerdo……..…. 2
En desacuerdo……..…. 1

PLANIFICACIÓN ESTRATEGICA DE LA TITULACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

A. ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD.

Nº	Preguntas				
1	La estructura académica actual de la universidad favorece la realización del trabajo de interdisciplinariedad en el colectivo de curso……..……..…	1	2	3	4
2	En la universidad está definido el nivel de subordinación del colectivo de curso en la estructura académica……..……...	1	2	3	4
3	El trabajo de interdisciplinariedad exige un replanteamiento de las relaciones de coordinación entre los diferentes niveles de la estructura académica……	1	2	3	4
4	El colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario con el colectivo de la titulación……..……..	1	2	3	4
5	El colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario con el departamento docente al que pertenecen las asignaturas que imparte……..	1	2	3	4
6	El colectivo de curso coordina el trabajo interdisciplinario con los colectivos de disciplinas que tienen asignaturas en el curso……..	1	2	3	4

B. OBJETIVOS DEL COLECTIVO DE LA TITULACIÓN.

Nº	Preguntas				
1	El colectivo de titulación establece objetivos para el curso……	1	2	3	4
2	El colectivo de titulación establece objetivos para el trabajo interdisciplinario en cada uno de sus cursos……	1	2	3	4
3	El plan de trabajo metodológico del colectivo de titulación contiene actividades de interdisciplinariedad al nivel de:				
	- Las disciplinas de la titulación……	1	2	3	4
	- Las asignaturas de un curso……	1	2	3	4
4	El coordinador del colectivo de curso participa en la elaboración de los objetivos y estrategias de trabajo interdisciplinario de la titulación……	1	2	3	4

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO.

A. OBJETIVOS DEL CURSO.

Nº	Preguntas				
1	En el proceso de elaboración de los objetivos del curso, se parte de los objetivos para el curso declarados en el plan de estudio y por el. colectivo de titulación de la universidad y se adaptan al curso……	1	2	3	4
2	Los objetivos del curso son coherentes con los objetivos de la titulación……	1	2	3	4
3	El colectivo de curso establece objetivos para el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas……	1	2	3	4
4	El colectivo de curso elabora estrategias para el trabajo interdisciplinario de sus asignaturas……	1	2	3	4
5	Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso se derivan de los del colectivo de titulación……	1	2	3	4
6	Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta los de los restantes cursos……	1	2	3	4
7	Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso……	1	2	3	4
8	Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje……	1	2	3	4
9	Los profesores y estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso……	1	2	3	4
10	Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso tienen criterios de medida……	1	2	3	4
11	Los estudiantes son informados de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso……	1	2	3	4

B. PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS.

Nº	Preguntas				
1	El colectivo de curso analiza y da el visto bueno a los programas de sus asignaturas antes de ser aprobados por el departamento docente……	1	2	3	4
2	Los programas de las asignaturas tienen especificado todos los requisitos técnicos para el curso: objetivos, contenido, tiempo, sistema de evaluación, bibliografía, etc.…	1	2	3	4
3	Los programas de las asignaturas del curso tienen definido su incidencia en el componente laboral e investigativo de los estudiantes del curso……	1	2	3	4
4	El colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso……	1	2	3	4
5	Como parte del programa de formación del curso, el colectivo determina:				
	- El sistema de conocimientos del curso……	1	2	3	4
	- El sistema de habilidades del curso……	1	2	3	4
	- El sistema de valores del curso……	1	2	3	4
6	Los programas de las asignaturas incluyen indicaciones para el trabajo interdisciplinario con otras asignaturas del curso……	1	2	3	4
7	El colectivo de curso tiene definida la asignatura principal integradora del curso……	1	2	3	4

8	Los programas de las asignaturas se elaboran cada curso académico en que se va a impartir……..……..	1	2	3	4
9	Los programas de las asignaturas están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.…….…….……	1	2	3	4

C. PROYECTO EDUCATIVO.

N°	Preguntas				
1	Los profesores del colectivo de curso y los estudiantes matriculados en el curso participan en la elaboración del proyecto educativo del curso……..	1	2	3	4
2	El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso es una vía para desarrollar acciones previstas en el proyecto educativo del curso…….	1	2	3	4
3	El proyecto educativo del curso aporta aspectos vinculados con la cultura, la vida sociopolítica, las relaciones con la comunidad, etc., al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso……..…….	1	2	3	4

D. PROFESORES Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA.

N°	Preguntas				
1	El colectivo de curso evalúa el trabajo interdisciplinario que desarrolla el profesor en el curso……..…….	1	2	3	4
2	El departamento docente en la evaluación de sus profesores tiene en cuenta los resultados del trabajo interdisciplinario que desarrollan en el colectivo de curso……	1	2	3	4
3	Se estimula a que los profesores presenten en eventos científicos – metodológicos las experiencias del trabajo interdisciplinario que desarrollan en los colectivos de curso donde imparten clases……..……..……	1	2	3	4
4	Existen cauces para que los profesores expresen sus opiniones sobre la organización y calidad del trabajo interdisciplinario en el curso…….……	1	2	3	4

DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO.

A. INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS.

N°	Preguntas				
1	Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes……..……..……..	1	2	3	4
2	Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes……..……..……..	1	2	3	4
3	Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes……..……..	1	2	3	4
4	La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso……..	1	2	3	4
5	Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso…….	1	2	3	4
6	Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso…….……	1	2	3	4
7	Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso……..…	1	2	3	4
8	El trabajo interdisciplinario de las asignaturas contribuye al cumplimiento del sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso……..	1	2	3	4
9	La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.…….……..……	1	2	3	4
10	El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso……..	1	2	3	4
11	El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso……..	1	2	3	4
12	El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso: lengua materna, formación económica, etc.….	1	2	3	4
13	Existen solapamientos o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso……..	1	2	3	4

14	El trabajo interdisciplinario del curso evita el solapamiento o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso……	1	2	3	4

B. TRABAJO METODOLÓGICO EN EL COLECTIVO DE CURSO.

Nº	Preguntas				
1	El colectivo de curso elabora el plan de trabajo metodológico……	1	2	3	4
2	El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye actividades que responden al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso……	1	2	3	4
3	Las actividades metodológicas interdisciplinarias se desarrollan a través de:				
	Reuniones metodológicas……	1	2	3	4
	Clases metodológicas……	1	2	3	4
	Clases abiertas……	1	2	3	4
4	Los profesores disponen de tiempo para prepararse y participar en las actividades metodológicas interdisciplinarias del colectivo de curso……	1	2	3	4

C. ROL DE LOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INTERDISCIPLINARIEDAD.

PROFESORES

Nº	Preguntas				
1	Los profesores que imparten clases en el curso participan en las actividades metodológicas del colectivo de curso……	1	2	3	4
2	Los profesores del colectivo de curso trabajan en equipo en función de cumplimentar los objetivos del trabajo interdisciplinario……	1	2	3	4
3	Los profesores preparan sus actividades docentes teniendo en cuenta las estrategias interdisciplinarias aprobadas por el colectivo de curso……	1	2	3	4

DIRECTIVOS ACADÉMICOS

Nº	Preguntas				
1	El coordinador del colectivo de curso dirige el trabajo interdisciplinario que se desarrolla en el colectivo de curso……	1	2	3	4
2	El coordinador del colectivo de curso coordina las estrategias de trabajo interdisciplinario del curso con el colectivo de la titulación……	1	2	3	4
3	El coordinador del colectivo de curso coordina las estrategias de trabajo interdisciplinario del curso con los colectivos de disciplinas que tienen asignaturas en el curso……	1	2	3	4
4	El coordinador del colectivo de curso coordina las estrategias de trabajo interdisciplinario del curso con los departamentos docentes que tienen asignaturas en el curso……	1	2	3	4

D. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES.

Nº	Preguntas				
1	En el colectivo de curso existen procedimientos para revisar y evaluar los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad……	1	2	3	4
2	Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar cada semestre……	1	2	3	4
3	Cada objetivo del trabajo interdisciplinario recibe una evaluación al finalizar el curso escolar……	1	2	3	4
4	Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación a los estudiantes……	1	2	3	4
5	En el proceso de evaluación del trabajo interdisciplinario en el curso participan los profesores y los estudiantes del curso……	1	2	3	4

CALIDAD DE LOS RESULTADOS.

A. RESULTADOS A NIVEL INSTITUCIONAL.

Nº	Preguntas				
1	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso contribuye a cumplir los objetivos institucionales…….	1	2	3	4
2	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución……..…….…..	1	2	3	4
3	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso permite el trabajo en equipo y la integración de los recursos humanos en el cumplimiento de los objetivos institucionales……..…...	1	2	3	4
4	Los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se manifiestan en la calidad de los resultados académicos de la institución…..……..……	1	2	3	4
5	El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución…..……..……..…….	1	2	3	4

B. RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES.

Nº	Preguntas				
1	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso……	1	2	3	4
2	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso……..	1	2	3	4
3	En el curso se aplican evaluaciones donde se integran varias asignaturas en función de evaluar en los estudiantes los objetivos del curso……..……..	1	2	3	4
4	El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión……..……	1	2	3	4

C. RESULTADOS EN LOS PROFESORES.

Nº	Preguntas				
1	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso……	1	2	3	4
2	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mayor preparación didáctica y metodológica del profesor……...	1	2	3	4
3	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso……	1	2	3	4

ANEXO II. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO EN LAS TITULACIONES.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS
"CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

Estimado estudiante:

Actualmente en nuestra universidad se desarrolla una investigación sobre el rol que desempeñan los colectivos de curso en el trabajo de interdisciplinariedad que desarrollan las asignaturas que imparte y que usted recibe.

Es de vital para los que investigan en este tema conocer cómo se desarrolla este trabajo actualmente en los colectivos de curso que funcionan en las diferentes titulaciones que se imparten en nuestra universidad

Sus criterios al responder esta encuesta serán de gran valor para poder evaluar la situación actual de este programa y proyectarnos hacia una mejora del mismo. Le pedimos exprese en la encuesta lo que realmente ocurre en el trabajo que desarrollan los colectivos de curso.

Esperamos que nos apoye en esta investigación.

Saludos cordiales

DATOS PERSONALES

1. **Sexo:**

   Masculino □ Femenino □

2. **Titulación**

   Ingeniería Mecánica…….. □
   Ingeniería Industrial……..…… □
   Ingeniería Informática…… □
   Licenciatura en Economía…… □
   Licenciatura en Contabilidad…… □
   Licenciatura en Estudios Socioculturales…..… □

3. **Curso matriculado**

   Primero……..... □
   Segundo…….. □
   Tercero…… □
   Cuarto…….. □
   Quinto…….. □

En las siguientes preguntas rodee el número que usted considera refleja correctamente su opinión sobre lo que sucede actualmente en la Universidad de Cienfuegos sobre el trabajo de interdisciplinariedad que desarrolla el colectivo de curso con las asignaturas que recibes en el curso.

Utilice el siguiente código:

Muy de acuerdo…… 4
Bastante de acuerdo…… 3
Poco de acuerdo…… 2
En desacuerdo…… 1

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO.

A. OBJETIVOS DEL CURSO.

Nº	Preguntas				
1	Los estudiantes conocen los objetivos que deben alcanzar en el curso donde están matriculados……	1	2	3	4
2	Los estudiantes participan en la elaboración de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso……	1	2	3	4
3	Los profesores informan a los estudiantes de los objetivos y estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del curso……	1	2	3	4
4	Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta la dimensión educativa del proceso de enseñanza – aprendizaje……	1	2	3	4
5	A los estudiantes se les pide que propongan acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso……	1	2	3	4
6	Los estudiantes proponen acciones a desarrollar dentro de las estrategias del trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso……	1	2	3	4
7	Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad del curso tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso……	1	2	3	4
8	Los objetivos del trabajo interdisciplinario en el curso se reflejan en el sistema de evaluación que se aplica en el curso……	1	2	3	4

B. PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS.

Nº	Preguntas				
1	El colectivo de curso informa a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas que recibirán en el curso……	1	2	3	4
2	Como parte del programa de formación , el colectivo de curso le informa:				
	- El sistema de conocimientos del curso……	1	2	3	4
	- El sistema de habilidades del curso……	1	2	3	4
	- El sistema de valores del curso……	1	2	3	4
3	Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas que recibe están vinculados al sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso……	1	2	3	4
4	Los programas de las asignaturas que recibe están actualizados en lo referente a la ciencia, la realidad profesional, etc.……	1	2	3	4

C. RECURSOS HUMANOS.

PROFESORES.

Nº	Preguntas				
1	La estabilidad de los profesores en el colectivo de curso facilita un mejor trabajo interdisciplinario en el curso……	1	2	3	4
2	Los profesores que imparten clases en el curso son estables ……	1	2	3	4

ESTUDIANTES.

Nº	Preguntas				
1	Una representación de los estudiantes del curso participa en las reuniones del colectivo de curso……..	1	2	3	4
2	Existen cauces para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre la calidad del trabajo interdisciplinario en el curso……..…	1	2	3	4
3	Los estudiantes están preparados para el trabajo interdisciplinario que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje exigen los profesores del curso…..	1	2	3	4

DESARROLLO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURSO.

A. INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS.

	Preguntas				
1	Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente académico de los estudiantes……..	1	2	3	4
2	Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente laboral de los estudiantes……..	1	2	3	4
3	Varias asignaturas del curso participan en la planificación, ejecución y evaluación del componente investigativo de los estudiantes……..	1	2	3	4
4	La asignatura principal integradora del curso es la base para desarrollar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso……..	1	2	3	4
5	Las asignaturas del ciclo básico realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso…….	1	2	3	4
6	Las asignaturas del ciclo de especialidad realizan trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso…….	1	2	3	4
7	Las asignaturas del ciclo básico y del ciclo de especialidad realizan de conjunto trabajo interdisciplinario en el colectivo de curso……..…	1	2	3	4
8	La interdisciplinariedad de las asignaturas en el curso incluye aspectos éticos, socioculturales, políticos, etc.……	1	2	3	4
9	El plan director de computación constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso……..	1	2	3	4
10	El plan director de idioma extranjero constituye una de las formas a través de la cual el colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario en el curso……..	1	2	3	4
11	El colectivo de curso realiza trabajo interdisciplinario a través de otros planes directores que se ejecutan en el curso: lengua materna, formación económica, etc.….	1	2	3	4
12	Existen solapamientos o repeticiones entre contenidos afines impartidos por los profesores de las diferentes asignaturas del curso……..	1	2	3	4

B. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES.

Nº	Preguntas				
1	Las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas integran los conocimientos y las habilidades declaradas para el curso…….	1	2	3	4
2	Una de las formas de evaluar los objetivos que reflejan la interdisciplinariedad en el curso son las evaluaciones integradoras……	1	2	3	4
3	Los contenidos de las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras…….	1	2	3	4
4	Los métodos que se utilizan para impartir las asignaturas del curso facilita la realización de evaluaciones integradoras……..	1	2	3	4

CALIDAD DE LOS RESULTADOS.

A. RESULTADOS A NIVEL INSTITUCIONAL.

Nº	Preguntas				
1	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad del proceso docente educativo de cada curso en la institución……..……..…..	1	2	3	4

2	El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso mejora la calidad de los profesionales que se forman en la institución…..…….	1	2	3	4

B. RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES.

N°	Preguntas				
1	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes del curso……..…….	1	2	3	4
2	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso facilita la integración de los conocimientos y habilidades para cumplir los objetivos del curso…….	1	2	3	4
3	El colectivo de curso aplica a los estudiantes evaluaciones en las que se integran varias asignaturas de las que recibe en el curso……..	1	2	3	4
4	El trabajo interdisciplinario en el curso prepara mejor al estudiante para el ejercicio de su profesión……	1	2	3	4
5	Aplica en su componente laboral - investigativo lo que a través del trabajo interdisciplinario del curso le enseñan sus profesores…….	1	2	3	4

C. RESULTADOS EN LOS PROFESORES.

N°	Preguntas				
1	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso ha implicado una mejor preparación de las asignaturas que imparten los profesores del curso……	1	2	3	4
2	El trabajo de interdisciplinariedad del colectivo de curso mejora la calidad de las clases que imparten los profesores en el curso…….	1	2	3	4

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SOBRE LOS DIFERENTES FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO:

1- Marque con una X, las opciones a través de las cuales se desarrolla el trabajo interdisciplinario de las asignaturas que actualmente está recibiendo en el curso.

1	El componente académico……..……	
2	El componente laboral……..	
3	El componente investigativo……..……	
4	La asignatura principal integradora del curso….....	
5	El proyecto de curso……	
6	El trabajo de diploma……..	

Otras___ ¿Cuáles? _____

2- Marque con una X, las variantes que en su opinión facilitan mejor el trabajo interdisciplinario de las asignaturas que se reciben en un curso.

1	El componente académico……..…	
2	El componente laboral……	
3	El componente investigativo……..……	
4	La asignatura principal integradora del curso….....	
5	El proyecto de curso……	
6	El trabajo de diploma……..	

Otras___ ¿Cuáles? _____

3- Marque con una X, los cursos donde ha realizado evaluaciones que integren varias de las asignaturas que recibió en el curso.

1	Primer curso…..…	
2	Segundo curso….	
3	Tercer curso…..…	
4	Cuarto curso…….	
5	Quinto curso…….	

4- Marque con una X, las vías de que usted dispone para expresar su grado de satisfacción con el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

1	La reunión del grupo……	
2	La reunión del colectivo de curso……..	
3	Los controles a clases……..……	
4	Aplicación de encuestas……....	
5	Reunión con el decano……	
6	No existen vías……	

Otras___ ¿Cuáles? _____

ANEXO III. PROTOCOLO PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS
"CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

Profesores y estudiantes:

A continuación les presentamos los principales temas que serán objeto de análisis en los grupos de discusión para los que les estamos convocando, sobre la evaluación de la coordinación interdisciplinar de curso, que se realiza en nuestra universidad.

DIMENSIONES	CUESTIONES A DEBATIR EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN	PROFESORES	ESTUDIANTES	PROFESORES CON RESPONSABILIDADES ACADÉMICAS
POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS	**Formas en que aparece el trabajo interdisciplinario en las políticas y estrategias del Ministerio de Educación Superior y de la Universidad de Cienfuegos y su incidencia en el Colectivo de Curso:** 1- El Plan de Estudios Nacional de cada titulación. 2- La Planificación Estratégica de la Universidad. 3- Indicaciones para el trabajo metodológico en la universidad. **Los problemas de coordinación entre los diferentes niveles de la estructura académica para realizar el trabajo interdisciplinario se deben a:** 1- El diseño de la estructura académica de la universidad. 2- Las personas que están responsabilizadas con este trabajo. 3- La falta de tiempo para realizar la coordinación. 4- La diversidad de actividades que realizan los responsables en cada nivel de la estructura académica. 5-Otros problemas que se consideren por los participantes en el grupo de discusión.			

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO	**En el proceso de elaboración de los objetivos y estrategias para el trabajo de interdisciplinariedad en el curso, el colectivo del curso tiene en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:** 1- Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad de la titulación. 2- Los objetivos y estrategias de interdisciplinariedad de los restantes cursos de la titulación. 3- El diagnóstico de los estudiantes matriculados en el curso. 4- Las características de los profesores que impartirán clases en el curso. **Sobre los programas de las asignaturas que se imparten en el curso, el colectivo de curso debe:** 1- Analizar y dar el visto bueno, antes de su aprobación en el departamento docente, de los programas de las asignaturas que se impartirán en el curso. 2- Informar a todos los estudiantes sobre los programas. 3- Valorar la presencia de aspectos vinculados con la formación socio-política, cultural, ética, etc., de los estudiantes. 4- Analizar la forma en que cada programa de asignatura contribuye al sistema de conocimientos, habilidades y valores establecidos para el curso. **Entre las características del profesorado que permiten un mejor trabajo de interdisciplinariedad en el colectivo de curso, se encuentran:** 1- La estabilidad del profesorado en el colectivo de curso. 2- La cantidad de colectivos de curso a los que pertenecen los profesores. 3- La relación asignaturas / horas de docencia. 4- El tiempo destinado en el plan de trabajo individual del profesorado a las actividades interdisciplinarias del colectivo de curso. 5- La definición de las funciones del coordinador del colectivo de curso.			

DIMENSIONES	CUESTIONES A DEBATIR EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN	PROFESORES	ESTUDIANTES	PROFESORES CON RESPONSABILIDADES ACADÉMICAS
INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS	**Importancia que representa para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso aspectos como:** 1- El sistema de conocimientos, habilidades y valores del curso. 2- El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso. 3- La participación de los implicados en las actividades metodológicas del colectivo de curso. 4- La asignatura principal integradora del curso. 5- Los planes directores que se desarrollan en el curso. 6- El sistema de evaluación del curso (exámenes integradores, proyectos de curso, trabajo de diploma, etc.). **El trabajo interdisciplinario del colectivo de curso se tienen en cuenta en la evaluación de :** 1- Los estudiantes del curso. 2- Los profesores que imparten clases en el curso. 3- El proyecto educativo del curso. 4- Los objetivos del curso. 5- El informe semestral y de final del curso académico de la titulación.			

ANEXO IV. PRIMERA CIRCULACIÓN PARA VALIDAR LA PROPUESTA DE PLAN DE MEJORA PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS
"CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

Estimado profesor:

Este documento constituye una herramienta destinada a realizar un proceso de validación de la PROPUESTA DE MEJORA para LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO en las titulaciones, a partir del trabajo que desarrollan los COLECTIVOS DE CURSO.

Una vez elaborado este plan queremos someter a contraste y validación el documento a través de la colaboración de expertos en el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso.

A usted, como experto elegido para llevar a cabo este proceso de validación, le solicitamos que haga un análisis de la Propuesta de Mejora que se adjunta, a partir de los criterios de varios criterios de validación.

Los tres criterios a utilizar en esta evaluación son los siguientes: la pertinencia, la coherencia y la factibilidad. Las valoraciones sobre cada uno de los ítems de la Propuesta de Mejora se efectuarán de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

LA PERTIENCIA: Las estrategias formuladas son oportunas e inciden sobre los aspectos básicos o fundamentales relacionados con la coordinación de las asignaturas en el colectivo de curso.

LA COHERENCIA: Existe coherencia entre los objetivos y las acciones de la Propuesta de Mejora.

LA FACTIBILIDAD: Las acciones propuestas son fáciles de analizar y aplicar.

Se solicita del experto que valore cada característica de excelencia, en función de cada uno de los 3 criterios citados, de acuerdo con la siguiente escala
(**1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Bastante y 4 = Mucho**), indicando con una X la casilla correspondiente.

A. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA TITULACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Bastante y 4 = Mucho

Objetivos	Acciones	Criterios												Observaciones
		Pertinencia				Coherencia				Factibilidad				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Definir a nivel de universidad el nivel de subordinación del colectivo de curso dentro de la estructura académica.	1. El colectivo de curso se subordina al colectivo de titulación en todas las facultades de la universidad.													
	2. Definir las funciones que deben desarrollar los colectivos de curso y específicamente aquellas que se relacionan con la coordinación de las asignaturas del curso.													
2. Replantear las relaciones de coordinación entre el colectivo de curso y los restantes niveles de la estructura académica universitaria, para el trabajo interdisciplinario.	1. Coordinar con el colectivo de titulación la planificación del trabajo metodológico del curso.													
	2. Coordinar con los departamentos docentes el trabajo docente metodológico de los profesores que trabajan en el colectivo de curso.													
	3. Coordinar con los colectivos de disciplinas (a través del colectivo de titulación) el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.													
3. Considerar al jefe de colectivo de curso en la categoría de directivo académico.	1. Incluir al jefe de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad. 2. Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o profesor auxiliar.													
4. Definir por colectivo de titulación objetivos para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en cada uno de sus cursos.	1. Definir los objetivos para cada uno de los cursos y hacerlo en cada curso escolar. 2. En el proceso de su elaboración participan todos los coordinadores de disciplinas de la titulación y todos los coordinadores de colectivos de curso. 3. En el proceso de su elaboración participa una representación de los estudiantes del curso.													
5. Incluir en el plan de trabajo metodológico de las titulaciones, actividades interdisciplinarias.	1. Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan a nivel de colectivo de titulación. 2. Incluir actividades metodológicas cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.													

B. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO.

1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Bastante y 4 = Mucho

Objetivos	Acciones	Criterios												Observaciones
		Pertinencia				Coherencia				Factibilidad				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Determinar los objetivos para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo de curso.	1. Analizar y adaptar los objetivos definidos por el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.													
	2. Asignar criterios de medida a cada objetivo del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.													
	3. Colegiar los objetivos aprobados por el colectivo de curso con el colectivo de titulación.													
	4. Elaborar las estrategias y acciones que como parte del trabajo interdisciplinario desarrollará el colectivo de curso con sus asignaturas.													
2. Los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario de las asignaturas, tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso.	1. Realizar el diagnóstico de los estudiantes que ingresan en primer curso, en todos los colectivos de curso.													
	2. Realizar la evaluación integral de cada estudiante al finalizar el curso académico, especificando los resultados obtenidos en las evaluaciones integradoras y los objetivos interdisciplinarios.													
	3. Realizar las reuniones de análisis del colectivo de año “anterior” y el colectivo de curso al que ingresa el estudiante. Hacerla en la primera semana del curso escolar.													
3. Involucrar a los implicados en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.	1. Todos los profesores del colectivo de curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.													
	2. Los estudiantes del participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios que realiza el colectivo de curso.													
4. Coordinar los objetivos del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso con el proyecto educativo.	1. Incorporar las dimensiones del proyecto educativo (académica, extensión y vida sociopolítica) al trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.													
	2. Determinar las acciones que se llevarán a vías de efecto en el componente laboral de los estudiantes.													

Objetivos	Acciones	Criterios												Observaciones
		Pertinencia				Coherencia				Factibilidad				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5. Establecer un sistema de indicadores para los objetivos interdisciplinarios.	1. Establecer un sistema de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos interdisciplinarios que se establecen para las asignaturas del curso.													
6. Determinar los sistemas de conocimientos, habilidades y valoras del curso.	1. Analizar el Plan de Estudio de la Titulación con énfasis en el curso donde se está aplicando.													
	2. Analizar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores declarados por el colectivo de titulación para sus cursos y específicamente para el curso donde se analiza.													
	3. Definir cómo cada asignatura contribuye al cumplimiento de cada uno de estos sistemas.													
7. Perfeccionar los programas de las asignaturas.	1. Incluir entre los componentes del programa de las asignaturas, indicaciones para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.													
8. Analizar los programas de las asignaturas, antes de aprobarlos el departamento.	1. Cada profesor expone su programa y sus estrategias para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.													
	2. Proponer (de ser necesarios) modificaciones a los programas de las asignaturas en función de las estrategias interdisciplinarias del curso.													
9. Evaluar el trabajo del profesor en el colectivo.	1. El colectivo de curso evalúa el trabajo docente metodológico que desarrolla el profesor en el curso y lo informa al director del departamento docente.													
10. Perfeccionar el proceso de planificación del trabajo del profesor.	1. La planificación docente que se hace del profesorado, tendrá en cuenta la estabilidad de los profesores en los colectivos de curso y la cantidad de colectivos de curso a los que pertenecen los profesores.													

C. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: DESARROLLO DEL PROCESO DE INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.

1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Bastante y 4 = Mucho

Objetivos	Acciones	Criterios												Observaciones
		Pertinencia				Coherencia				Factibilidad				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Organizar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso considerando los componentes académico, laboral e investigativo de los estudiantes.	1. Elaborar los objetivos, estrategias y acciones para la actividad laboral e investigativa de los estudiantes en el curso.													
	2. Definir la aportación de cada asignatura al cumplimiento de estos dos componentes.													
	3. Involucrar a todos los profesores en la evaluación de los componentes laboral e investigativo de los estudiantes del curso.													
2. Incrementar el rol de la asignatura principal integradora.	1. Utilizar como uno de los elementos fundamentales para estructurar el trabajo interdisciplinario en el colectivo, la asignatura principal integradora del curso.													
3. Incluir en el plan de trabajo metodológico del curso actividades vinculadas con el trabajo interdisciplinario.	1. Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan en el colectivo de curso.													
	2. Incluir en el plan de trabajo individual de los profesores, la asistencia y participación en las actividades metodológicas del colectivo de curso, así como el trabajo en equipo con el resto de los profesores que imparten asignaturas en el mismo.													
4. Coordinar las estrategias del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso con el colectivo de titulación y los departamentos decentes.	1. Establecer las relaciones pertinentes con los colectivos de las disciplinas que tienen asignaturas en el curso.													
	2. Establecer las relaciones pertinentes con los departamentos docentes que tienen profesores en el colectivo de curso, para el trabajo de coordinación de las asignaturas.													
	3. El coordinador de colectivo de curso coordinará el trabajo interdisciplinario en el colectivo.													
5. Realizar la evaluación de los objetivos interdisciplinarios y los resultados alcanzados en el curso.	1. Elaborar un sistema de indicadores que facilite la evaluación del trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas en el curso.													
	2. Incluir los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en el informe semestral y anual de la titulación.													

6. Realizar evaluaciones donde se integren contenidos de varias de las asignaturas que los estudiantes reciben en el curso.	1. Planificar el sistema de evaluación del curso, teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo.														
	2. Definir las asignaturas que participan en las evaluaciones integradoras que se realizan en el curso.														
	3. Planificar, ejecutar y evaluar los distintos tipos de evaluaciones en las que participan varias asignaturas del curso.														

D. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: CALIDAD DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO.

1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Bastante y 4 = Mucho

Objetivos	Acciones	Criterios												Observaciones
		Pertinencia				Coherencia				Factibilidad				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Obtener información de los estudiantes y profesores sobre los resultados del trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.	1. Analizar la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso.													
	2. Establecer un sistema para recabar información en los implicados en el proceso interdisciplinario de las asignaturas en el curso.													
	3. Utilizar los resultados del trabajo interdisciplinario del curso para implantar cambios en el trabajo metodológico y en el perfeccionamiento curricular.													
	4. Incluir en las encuestas del seguimiento de los graduados aspectos que evalúen el trabajo interdisciplinario.													
1. Vincular el trabajo interdisciplinario del colectivo de profesores a la formación laboral e investigativa de los estudiantes del curso.	1. Analizar en el colectivo de curso los proyectos de curso que se aplican en el curso.													
	2. Establecer un plan de visita a las instituciones y empresa donde los estudiantes desarrollan el componente laboral e investigativo del curso.													

SUGERENCIAS		
OBJETIVOS	**ACCIONES**	**OBSERVACIONES**

ANEXO V. SEGUNDA CIRCULACIÓN PARA VALIDAR LA PROPUESTA DE PLAN DE MEJORA PARA LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS
"CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

Estimado profesor:

Este documento constituye una segunda vuelta, dentro del proceso de validación de la PROPUESTA DE MEJORA para LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR DE CURSO en las titulaciones, a partir del trabajo que desarrollan los COLECTIVOS DE CURSO.

Después de recibir sus respuestas procedimos a realizar el análisis estadístico de los resultados.

A continuación presentamos la puntuación media obtenida en cada una de las acciones con respecto a cada uno de los indicadores que propusimos. Como usted puede observar en la inmensa mayoría la media está por encima de 3 "bastante" y sólo en dos acciones uno o más indicadores tienen media inferior a tres. En esta segunda vuelta le pedimos que exprese su opinión sobre las puntuaciones obtenidas en cada acción de mejora, evaluándola de: **1 = BAJA, 2 = DE ACUERDO y 3 = ALTA**. Para lo cual dispone de un cuadro en blanco al lado de cada puntuación, en el cual debe situar 1, 2 o 3 en función de lo expresado anteriormente y de su criterio.

Analice su respuesta con respecto a la respuesta del grupo de expertos, lo cual puede o no modificar su criterio, además le pedimos argumente con, al menos, dos criterios a favor o en contra de la propuesta de mejora en cada uno de los indicadores donde la media es inferior a tres.

Le recordamos que los indicadores eran:

PERTINENCIA. Las estrategias formuladas son oportunas e inciden sobre los aspectos básicos o fundamentales relacionados con la coordinación de las asignaturas en el colectivo de curso.
COHERENCIA. Existe coherencia entre los objetivos y las acciones de la Propuesta de Mejora.
FACTIBILIDAD. Las acciones propuestas son fáciles de analizar y aplicar.

A. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA TITULACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

1 = Baja, 2 = De Acuerdo y 3 = Alta.

Objetivos	Acciones	Criterios						Observaciones
		Pertinencia		Coherencia		Factibilidad		
		Media		Media		Media		
1. Definir a nivel de universidad el nivel de subordinación del colectivo de curso dentro de la estructura académica.	1. El colectivo de curso se subordina al colectivo de titulación en todas las facultades de la universidad.	3,48		3,62		3,67		
	2. Definir las funciones que deben desarrollar los colectivos de curso y específicamente aquellas que se relacionan con la coordinación de las asignaturas del curso.	3,57		3,76		3,62		
2. Replantear las relaciones de coordinación entre el colectivo de curso y los restantes niveles de la estructura académica universitaria, para el trabajo interdisciplinario.	1. Coordinar con el colectivo de titulación la planificación del trabajo metodológico del curso.	3,81		3,90		3,71		
	2. Coordinar con los departamentos docentes el trabajo docente metodológico de los profesores que trabajan en el colectivo de curso.	3,57		3,71		3,24		
	3. Coordinar con los colectivos de disciplinas (a través del colectivo de titulación) el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	3,71		3,81		3,43		
3. Considerar al jefe de colectivo de curso en la categoría de directivo académico.	1. Incluir al jefe de colectivo de curso en la plantilla de cargos de la universidad.	3,29		3,57		3,29		
	2. Establecer como categoría docente para los coordinadores de colectivos de curso, las de profesor titular o auxiliar.	3,14		3,14		**2,90**		
ARGUMENTOS DE SU EVALUACIÓN A LA FACTIBILIDAD:								
4. Definir por colectivo de titulación objetivos para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en cada uno de sus cursos.	1. Definir los objetivos para cada uno de los cursos y hacerlo en cada curso escolar.	3,76		3,76		3,52		
	2. En el proceso de su elaboración participan todos los coordinadores de disciplinas de la titulación y todos los coordinadores de colectivos de curso.	3,52		3,57		3,38		
	3. En el proceso de su elaboración participa una representación de los estudiantes del curso.	3,10		3,24		3,19		
5. Incluir en el plan de trabajo metodológico de las titulaciones, actividades interdisciplinarias.	1. Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan a nivel de colectivo de titulación.	3,43		3,38		3,19		
	2. Incluir actividades metodológicas cuyos objetivos respondan al trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	3,71		3,71		3,52		

B. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CURSO.

1 = Baja, 2 = De Acuerdo y 3 = Alta

Objetivos	Acciones	Criterios						Observaciones
		Pertinencia		Coherencia		Factibilidad		
		Media		Media		Media		
1. Determinar los objetivos para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo de curso.	1. Analizar y adaptar los objetivos definidos por el colectivo de titulación para el trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	3,71		3,81		3,62	3,71	
	2. Asignar criterios de medida a cada objetivo del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso.	3,48		3,52		3,43	3,48	
	3. Colegiar los objetivos aprobados por el colectivo de año con el colectivo de carrera.	3,76		3,86		3,62	3,76	
	4. Elaborar las estrategias y acciones que como parte del trabajo interdisciplinario desarrollará el colectivo de curso con sus asignaturas.	3,62		3,71		3,52	3,62	
2. Los objetivos y estrategias del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso, tienen en cuenta el diagnóstico de los estudiantes del curso.	1. Realizar el diagnóstico de los estudiantes que ingresan en primer año, en todos los colectivos de curso.	3,71		3,81		3,62	3,71	
	2. Realizar la evaluación integral de cada estudiante al finalizar el curso académico, especificando los resultados obtenidos en las evaluaciones integradoras y los objetivos interdisciplinarios del curso.	3,71		3,86		3,43	3,71	
	3. Realizar las reuniones de análisis del colectivo de curso “anterior” y el colectivo de curso al que ingresa el estudiante. Hacerla en la primera semana del curso escolar.	3,48		3,81		3,24	3,48	
3. Involucrar a los implicados en la elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.	1. Todos los profesores del colectivo de curso participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios del curso.	3,71		3,71		3,62	3,71	
	2. Los estudiantes del participarán en el proceso de elaboración de los objetivos interdisciplinarios que realiza el colectivo de curso.	**2,95**		3,10		**2,90**	**2,95**	

ARGUMENTOS DE SU EVALUACIÓN A LA PERTINENCIA:	**ARGUMENTOS DE SU EVALUACIÓN A LA FACTIBILIDAD**:

Objetivos	Acciones	Criterios						Observaciones
		Pertinencia		Coherencia		Factibilidad		
		Media		Media		Media		
4. Coordinar los objetivos del trabajo interdisciplinario de las asignaturas del curso con el proyecto educativo.	1. Incorporar las dimensiones del proyecto educativo (académica, extensión y vida sociopolítica) al trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.	3,24		3,43		3,24		
	2. Determinar las acciones que se llevarán a vías de efecto en el componente laboral de los estudiantes.	3,76		3,76		3,67		
5. Establecer un sistema de indicadores para los objetivos interdisciplinarios.	1. Establecer un sistema de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos interdisciplinarios que se establecen para las asignaturas del curso.	3,43		3,67		3,33		
6. Determinar los sistemas de conocimientos, habilidades y valoras del curso.	1. Analizar el Plan de Estudio de la Titulación con énfasis en el curso donde se está aplicando.	3,86		3,86		3,81		
	2. Analizar los sistemas de conocimientos, habilidades y valores declarados por el colectivo de titulación para sus cursos y específicamente para el curso donde se analiza.	3,76		3,76		3,71		
	3. Definir cómo cada asignatura contribuye al cumplimiento de cada uno de estos sistemas.	3,81		3,71		3,57		
7. Perfeccionar los programas de las asignaturas.	1. Incluir entre los componentes del programa de las asignaturas, indicaciones para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.	3,29		3,57		3,19		
8. Analizar los programas de las asignaturas, antes de aprobarlos el departamento.	1. Cada profesor expone su programa y sus estrategias para el trabajo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curso.	3,33		3,71		3,48		
	2. Proponer (de ser necesarios) modificaciones a los programas de las asignaturas en función de las estrategias interdisciplinarias del curso.	3,48		3,48		3,14		
9. Evaluar el trabajo del profesor en el colectivo.	1. El colectivo de curso evalúa el trabajo docente metodológico que desarrolla el profesor en el curso y lo informa al director del departamento docente.	3,48		3,62		3,43		
10. Perfeccionar el proceso de planificación del trabajo del profesor.	1. La planificación docente que se hace del profesorado, tendrá en cuenta la estabilidad de los profesores en los colectivos de curso y la cantidad de colectivos de curso a los que pertenecen los profesores.	3,57		3,71		3,38		

C. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: DESARROLLO DEL PROCESO DE INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ASIGNATURAS DEL CURSO.

1 = Baja, 2 = De Acuerdo y 3 = Alta

Objetivos	Acciones	Criterios						Observaciones
		Pertinencia		Coherencia		Factibilidad		
		Media		Media		Media		
1. Organizar el trabajo interdisciplinario del colectivo de curso considerando los componentes académico, laboral e investigativo de los estudiantes.	1. Elaborar los objetivos, estrategias y acciones para la actividad laboral e investigativa de los estudiantes en el curso.	3,86		3,81		3,67		
	2. Definir la aportación de cada asignatura al cumplimiento de estos dos componentes.	3,76		3,81		3,48		
	3. Involucrar a todos los profesores en la evaluación de los componentes laboral e investigativo de los estudiantes del curso.	3,76		3,71		3,57		
2. Incrementar el rol de la asignatura principal integradora.	1. Utilizar como uno de los elementos fundamentales para estructurar el trabajo interdisciplinario en el colectivo, la asignatura principal integradora del curso.	3,90		3,76		3,81		
3. Incluir en el plan de trabajo metodológico del curso actividades vinculadas con el trabajo interdisciplinario.	1. Diversificar los tipos de actividades metodológicas que se desarrollan en el colectivo de curso.	3,71		3,62		3,52		
	2. Incluir en el plan de trabajo individual de los profesores, la asistencia y participación en las actividades metodológicas del colectivo de curso, así como el trabajo en equipo con el resto de los profesores que imparten asignaturas en el mismo.	3,67		3,67		3,67		
4. Coordinar las estrategias del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso con el colectivo de titulación y los departamentos decentes.	1. Establecer las relaciones pertinentes con los colectivos de las disciplinas que tienen asignaturas en el curso.	3,76		3,86		3,52		
	2. Establecer las relaciones pertinentes con los departamentos docentes que tienen profesores en el colectivo de curso, para el trabajo de coordinación de las asignaturas.	3,71		3,71		3,43		
	3. El coordinador de colectivo de curso coordinará el trabajo interdisciplinario en el colectivo.	3,62		3,71		3,19		
5. Realizar la evaluación de los objetivos interdisciplinarios y los resultados alcanzados en el curso.	1. Elaborar un sistema de indicadores que facilite la evaluación del trabajo interdisciplinario que realizan las asignaturas en el curso.	3,71		3,71		3,43		
	2. Incluir los resultados del trabajo interdisciplinario del colectivo de curso en el informe semestral y anual de la titulación.	3,86		3,86		3,71		

6. Realizar evaluaciones donde se integren contenidos de varias de las asignaturas que los estudiantes reciben en el curso.	1. Planificar el sistema de evaluación del curso, teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el colectivo.	3,86		3,86		3,67		
	2. Definir las asignaturas que participan en las evaluaciones integradoras que se realizan en el curso.	3,81		3,90		3,76		
	3. Planificar, ejecutar y evaluar los distintos tipos de evaluaciones en las que participan varias asignaturas del curso.	3,62		3,76		3,52		

D. EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN: CALIDAD DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL COLECTIVO DE CURSO.

1 = Baja, 2 = De Acuerdo y 3 = Alta

Objetivos	Acciones	Criterios						Observaciones
		Pertinencia		Coherencia		Factibilidad		
		Media		Media		Media		
1. Obtener información de los estudiantes y profesores sobre los resultados del trabajo interdisciplinario de las asignaturas en el curso.	1. Analizar la calidad de los resultados académicos, laborales e investigativos de los estudiantes al finalizar el curso.	3,86		3,76		3,81		
	2. Establecer un sistema para recabar información en los implicados en el proceso interdisciplinario de las asignaturas en el curso.	3,62		3,67		3,43		
	3. Utilizar los resultados del trabajo interdisciplinario del curso para implantar cambios en el trabajo metodológico y en el perfeccionamiento curricular.	3,71		3,71		3,57		
	4. Incluir en las encuestas del seguimiento de los graduados aspectos que evalúen el trabajo interdisciplinario.	3,57		3,52		3,24		
1. Vincular el trabajo interdisciplinario del colectivo de profesores a la formación laboral e investigativa de los estudiantes del curso.	1. Analizar en el colectivo de curso los proyectos de curso que se aplican en el curso.	3,90		3,76		3,57		
	2. Establecer un plan de visita a las instituciones y empresa donde los estudiantes desarrollan el componente laboral e investigativo del curso.	3,76		3,67		3,33		

N° Objetivo	N° Acción	Observaciones.

ANEXO VI. PRIORIDADES PARA DESARROLLAR EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LOS COLECTIVOS DE CURSO EN EL CURSO ESCOLAR 2001 – 2002.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS "CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

VICERRECTORADO DOCENTE

PRIORIDADES PARA DESARROLLAR EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LOS COLECTIVOS DE CURSO EN EL CURSO ESCOLAR 2001-2002.

Antes de definir las prioridades debemos señalar algunos aspectos vinculados con la organización del trabajo metodológico:

1. El colectivo de curso debe elaborar su plan de trabajo metodológico y debe tener en cuenta el trabajo de todas las asignaturas que recibe el estudiante en cada semestre.

2. El plan de trabajo metodológico tiene niveles de aprobación:
   - Colectivo de Curso ---------- Colectivo de Titulación.

3. El plan de trabajo metodológico debe tener un enfoque sistémico e integrador, y debe contener reuniones metodológicas, clases metodológicas, clases de comprobación, clases abiertas y controles a clases de forma balanceada, esta última modalidad debe ser coordinada con el director de departamento o titulación en función de los intereses del colectivo de curso.

4. Constituyen fuentes para la elaboración del plan de trabajo metodológica, entre otras:

- Balance del trabajo metodológico del curso 2000-2001en la titulación y el curso.
- Prioridades de la titulación.
- Diagnóstico de los estudiantes y del grupo.
- Resultados del Proyecto de la Calidad de la Clase.
- Resultados del Proyecto Educativo.

5. El plan de trabajo metodológico debe ser aprobado y comenzar a ejecutarse a más tardar en la primera semana del de septiembre. Por tal motivo durante la segunda semana del mes de septiembre del 2001 se visitarán los diferentes niveles para la revisión de dichos planes.

6. Los objetivos metodológicos se elaboran para el curso, sin embargo las acciones y los resultados previstos pueden planificarse para un semestre del curso

académico, éstos tienen que estar enmarcados en fecha, responsables y participantes. Aquí se incluye el plan de controles a clases.

7. El plan de trabajo individual del profesor debe contener su participación en el plan de trabajo metodológico del colectivo de curso y los resultados que éste debe alcanzar en el curso.

El trabajo metodológico, en el proceso de formación, es la gestión de la didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y la administrativa de dicho proceso; posibilitando que los sujetos que en él intervienen, trabajen por optimizar el proceso docente educativo y, en consecuencia, lograr los objetivos de formación propuestos en el currículo.

PRIORIDADES DEL TRABAJO METODOLÓGICO PARA EL CURSO 2001-2002 EN LA UCF.

1. **Perfeccionamiento de la labor educativa desde el contenido de las disciplinas.**
2. **Perfeccionamiento de la práctica laboral.**
3. **Generalización de los conceptos sobre el sistema de aseguramiento bibliográfico.**
4. **Generalización del empleo de computación y las NTIC en los cursos y las disciplinas.**
5. **La enseñanza de la Historia**
6. **Implementación del sistema de acreditación de titulaciones.**
7. **Perfeccionamiento de los CPT.**
8. **Desarrollo de la estrategia del Idioma Inglés**.

PRIORIDADES DEL TRABAJO METODOLÓGICO PARA EL CURSO 2001-2002 EN LOS COLECTIVOS DE CURSO DE LA UCF.

PP

1- Proceso de elaboración de los objetivos del colectivo de curso.

- **ELABORACIÓN DE LOS OBJETIVOS.**
- **PARTICIPACIÓN DE LOS IMPLICADOS.**
- **INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS.**
- **EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS.**

1. Los objetivos declarados por el colectivo de titulación de la universidad constituyen la base para los objetivos del curso.
2. En la elaboración de los objetivos del curso se tiene en cuenta el diagnóstico del curso.
3. Los objetivos de los restantes cursos son tomados en consideración.

4. En la elaboración de los objetivos del curso se tiene en cuenta el diagnóstico de los estudiantes.
5. Los profesores del colectivo de curso participan en la elaboración de los objetivos del curso.
6. El jefe de titulación participa en la elaboración de los objetivos del curso.
7. El jefe de colectivo de curso dirige el proceso de elaboración de los objetivos del curso.
8. Los objetivos de las asignaturas contribuyen al cumplimiento de los objetivos del curso.
9. Se identifican los objetivos del curso con los objetivos de la disciplina principal integradora y de la asignatura integradora del curso.
10. El colectivo de curso analiza periódicamente el cumplimiento de los objetivos del curso.
11. Los objetivos del curso se informan a todos los estudiantes matriculados en el curso.
12. El colectivo de curso analiza periódicamente el cumplimiento de los objetivos del curso.
13. Cada objetivo del curso recibe una evaluación al finalizar el semestre.
14. Cada objetivo del curso recibe una evaluación al finalizar el curso académico.
15. En la evaluación integral de los estudiantes se incluyen los objetivos del curso.
16. En el proceso de evaluación de los objetivos del curso participa el colectivo de profesores.
17. En el proceso de evaluación de los objetivos del curso participa el grupo de estudiantes.

2- <u>Desarrollo de las estrategias metodológicas de las asignaturas en el colectivo de curso.</u>

- **TRABAJO METODOLÓGICO EN EL COLECTIVO DE CURSO**
- **PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS**
- **TRABAJO METODOLÓGICO EN LAS ASIGNATURAS**

1. Elabora el colectivo de curso el plan de trabajo metodológico para el curso académico.
2. Los profesores del colectivo participan en la elaboración del plan de trabajo metodológico del curso.
3. Los profesores del colectivo participan en las actividades metodológicas que desarrolla el colectivo de curso.
4. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye reuniones metodológicas.
5. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye clases metodológicas.
6. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye clases abiertas.

7. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye controles a clases.
8. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso incluye clases de comprobación.
9. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso contribuye a su preparación como profesor.
10. El plan de trabajo metodológico del colectivo de curso contribuye a mejorar la eficiencia académica de los estudiantes.
11. El colectivo de curso destaca aquellos contenidos comunes que desarrollan las s asignaturas que reciben los estudiantes en el semestre.
12. Determinan las regularidades en aquellos contenidos comunes para optimizar la asimilación de los mismos en el curso.
13. Se determinan aquellas habilidades que se forman indistintamente en varias asignaturas.
14. Contribuyen las asignaturas del curso al logro de habilidades vinculadas con computación.
15. Contribuyen las asignaturas del curso al logro de habilidades vinculadas con Idioma extranjero.
16. Contribuyen las asignaturas del curso al logro de habilidades vinculadas con Idioma materno.
17. Interactúan todos los contenidos de las asignaturas del curso de forma que posibiliten establecer objetivos para todo el curso.

3- <u>Planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo.</u>

1. Los objetivos del proyecto educativo son coherentes con el modelo del profesional.
2. Los objetivos del proyecto educativo están redactados en forma de tareas.
3. Los objetivos del proyecto educativo cuentan con criterios de medida precisos
4. Los objetivos del proyecto educativo se ajustan a las características socio-educativa de los estudiantes.
5. Los objetivos del proyecto educativo se ajustan a las características socio-educativa del grupo.
6. Los objetivos del proyecto educativo son la expresión de los objetivos de la titulación relacionados con el proceso de formación integral de los estudiantes.
7. El proyecto educativo es un instrumento para la organización del curso académico.
8. El proyecto educativo del curso aporta un espacio de reflexión y discusión en función de la unidad del grupo.
9. El proyecto educativo es un instrumento para la gestión del curso académico

10. En el proceso de discusión del proyecto educativo los estudiantes adicionan aquellos elementos educativos que más directamente responden a los intereses del grupo
11. El proyecto educativo en el grupo donde trabaja tiene objetivos.
12. El proyecto educativo en el grupo donde trabaja tiene acciones para lograrlo.
13. El proyecto educativo en el grupo donde trabaja tiene criterios de medida.
14. La elaboración del proyecto educativo tiene en cuenta las influencias educativas derivadas del modelo del profesional.
15. La elaboración del proyecto educativo tiene en cuenta las influencias educativas derivadas de las estrategias de la facultad.
16. La elaboración del proyecto educativo tiene en cuenta las influencias educativas derivadas de la caracterización del curso.
17. Participa usted en la elaboración del proyecto educativo del grupo donde imparte clases.
18. Participan todos los profesores del curso en la elaboración del proyecto educativo.
19. Participan todos los estudiantes que integran el curso en la elaboración del proyecto educativo.
20. La FEU está representada en la elaboración del proyecto educativo.
21. La UJC está representada en la elaboración del proyecto educativo.
22. El PCC está representado en la elaboración del proyecto educativo.
23. En la elaboración del proyecto educativo participa el Decano de la Facultad.
24. En la elaboración del proyecto educativo participa el Jefe de Titulación.
25. En la elaboración del proyecto educativo participa el Vicedecano Docente.
26. En la elaboración del proyecto educativo participa el Jefe de la Disciplina Principal Integradora.
27. En la concepción del proyecto educativo del curso se tiene en cuenta la evaluación integral del estudiante que se desarrolla anualmente.
28. Los profesores participan en los análisis del colectivo de titulación sobre el proyecto educativo del curso donde trabaja.
29. El Colectivo de Curso efectúa un análisis de la eficacia del proyecto educativo al finalizar cada semestre.
30. El Colectivo de Curso efectúa un análisis de la eficacia del proyecto educativo al finalizar el curso académico.
31. Se evalúan los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto educativo.
32. La evaluación del proyecto educativo por el colectivo de curso forma parte del sistema de evaluación de la formación del profesional.
33. La evaluación integral del estudiante es un elemento para la elaboración del alcance del proyecto educativo.
34. El proceso evaluativo permite comprobar el alcance del proyecto educativo realizado.

35. El proceso evaluativo del proyecto educativo ofrece elementos para controlar su desarrollo.

TODAS ESTAS PRIORIDADES APUNTAN A QUE

EL ASPECTO ESENCIAL HA DE SER EL PERFECCIONAMIENTO DE NUESTRO SISTEMA DE GESTIÓN, PARA LOGRAR EL *MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA CALIDAD* DEL PROFESIONAL

ESTO EXIGE DE NOSOTROS

- **Desarrollar una cultura de gestión de la calidad centrada en la *autoevaluación.***
- **Lograr que la *Disciplina Principal Integradora* desempeñe realmente su papel en el proceso de formación.**
- **Fortalecer y priorizar el trabajo metodológico de los niveles de *titulación, curso y disciplina.***

ESTANDO CLAROS QUE DEBEMOS

1. **Poner en el centro de nuestra atención la *calidad* del proceso docente educativo.**

2. **Identificar el problema de la calidad no en términos de control, ni tampoco como mantenimiento sino como un proceso de *gestión* para su mejora continua.**

3. **Lograr la necesaria *integración* de las acciones alrededor de los aspectos que constituyen verdaderas prioridades.**

4. **Determinar con claridad el papel que han de desempeñar las diferentes *instituciones* que tributan al trabajo docente educativo.**

5. **Organizar la actividad metodológica como *sistema*, desde el nivel de centro hasta las instancias subordinadas, de modo que lo esencial sea el protagonismo de los profesores en las tareas esenciales.**

ANEXO VII. PRIORIDADES PARA DESARROLLAR EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS EN EL CURSO ESCOLAR 2001-2002.

UNIVRESIDAD DE CIENFUEGOS "CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ"

VICERRECTORADO DOCENTE

PRIORIDADES PARA DESARROLLAR EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS EN EL CURSO ESCOLAR 2001-2002.

Antes de definir las prioridades debemos señalar algunos aspectos vinculados con la organización del trabajo metodológico:

1. Cada nivel estructural del proceso docente educativo debe elaborar su plan de trabajo metodológico (universidad, facultad, titulación, departamento docente, disciplina y curso), donde existan las condiciones los colectivos de asignaturas también deben elaborarlo. Las asignaturas de por sí también desarrollan actividades metodológicas.

2. El plan de trabajo metodológico tiene niveles de aprobación:
   Colectivo de Asignatura---------- Colectivo de Disciplina
   Colectivo de Curso ---------- Colectivo de titulación
   Colectivo de Disciplina--------- Departamento Docente y Colectivo de Titulación
   Colectivo de Titulación---------- Facultad
   Departamento Docente---------- Facultad
   Facultad---------- Universidad (VRD)
   Universidad---------- Consejo de Dirección

3. El plan de trabajo metodológico debe tener un enfoque sistémico e integrador, y debe contener reuniones metodológicas, clases metodológicas, clases de comprobación, clases abiertas y controles a clases de forma balanceada.

4. Constituyen fuentes para la elaboración del plan de trabajo metodológica, entre otras:

- Prioridades de la universidad.
- Balance del trabajo metodológico del curso 2000-2001.
- Prioridades de la facultad y titulación.
- Particularidades del nivel estructural donde se planifica.
- Resultados del Proyecto de la Calidad de la Clase.

5. El plan de trabajo metodológico debe ser aprobado y comenzar a ejecutarse a más tardar en la primera semana del de septiembre. Por tal motivo durante la segunda semana del mes de septiembre del 2001 se visitarán los diferentes niveles para la revisión de dichos planes.

6. Los objetivos metodológicos se elaboran para el curso, sin embargo las acciones y los resultados previstos pueden planificarse para un semestre del curso, éstos tienen que estar enmarcados en fecha, responsables y participantes. Aquí se incluye el plan de controles a clases.

7. El plan de trabajo individual del profesor debe contener su participación en el plan de trabajo metodológico y los resultados que éste debe alcanzar en el curso.

El trabajo metodológico, en el proceso de formación, es la gestión de la didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y la administrativa de dicho proceso; posibilitando que los sujetos que en él intervienen, trabajen por optimizar el proceso docente educativo y, en consecuencia, lograr los objetivos de formación propuestos en el currículo.

PRIORIDADES DEL TRABAJO METODOLÓGICO PARA EL CURSO 2001-2002 EN LA UCF.

1- Perfeccionamiento de la labor educativa desde el contenido de las disciplinas.

HASTA EL MOMENTO

- Existe en todas las Facultades una estrategia educativa que abarca las principales direcciones de trabajo.
- Esa estrategia se concreta, en cada grupo, en un proyecto educativo elaborado con amplia participación estudiantil.
- Se avanza en la generalización de un diagnóstico inicial dirigido a caracterizar a los colectivos de estudiantes.
- Se cuenta con una estrategia para la superación de los profesores en la universidad.
- Es alta la satisfacción de los estudiantes con estos aspectos, y en particular con la condición de educadores de sus profesores.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Que el trabajo metodológico dirigido a educar desde la instrucción sea realmente la primera prioridad en todos los departamentos docentes.

- Que todos los colectivos de titulación logren precisar, tanto los fundamentos teóricos como el modelo de actuación, para la formación de valores en los estudiantes.
- Que la disciplina integradora sea el hilo conductor principal de la labor educativa.
- Que la estrategia educativa de cada titulación garantice la derivación de ese modelo en cada curso y disciplina.
- Que en cada titulación, los proyectos educativos respondan, como sistema, a la estrategia trazada a ese nivel.

2- Perfeccionamiento de la práctica laboral.

HASTA EL MOMENTO

- Se aprecian contradicciones entre las valoraciones de las Facultades y la satisfacción de los estudiantes en relación con el logro de los objetivos previstos.
- No se logran, en general, adecuados niveles cualitativos en los ejercicios integradores realizados y no todas las titulaciones lo realizan.
- Subsisten algunas insuficiencias metodológicas y organizativas en los trabajos de curso.
- No siempre se logran niveles de categorización en las entidades laborales que garanticen la adecuada atención a los estudiantes.
- Insuficiente y muchas veces ausente plan de actividades sociopolíticas a desarrollar por los estudiantes.
- Insuficiente control al componente laboral.
- La satisfacción de los estudiantes con esta labor disminuye respecto a lo logrado en cursos anteriores.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Consolidar el trabajo metodológico en torno a la disciplina principal integradora.
- Elevar los niveles de categorización, incorporando a profesionales de la mayor calificación.
- Garantizar, en cada territorio, el máximo apoyo de los OACE vinculados a esta labor.
- Fortalecer la gestión para la ubicación de los estudiantes en los lugares idóneos.
- Mantener e incrementar el número de unidades docentes y la cantidad de estudiantes vinculados a ellas.

3- Generalización de los conceptos sobre el sistema de aseguramiento bibliográfico.

HASTA EL MOMENTO

- Insuficiente cultura de estos nuevos conceptos en algunos grupos de estudiantes.

- El trabajo metodológico en esta dirección no está aun al nivel que aspiramos.
- No existe una adecuada organización de la información colocada en la red de la universidad.
- Insuficiente preparación del claustro para avanzar más rápidamente en la creación de sitios para las disciplinas en la red.
- Es bajo el número de asignaturas y disciplinas con páginas y sitios web.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Desarrollar el más amplio debate de estos conceptos con todos los colectivos de estudiantes.
- Lograr disponer de la mayor cantidad de los textos básicos vigentes en nuestras titulaciones.
- Fortalecer el trabajo metodológico, incorporando a todos los profesores a esta labor y que esto se exprese en que cada disciplina cuente con un sitio web en la red interna de la universidad.
- Lograr optimizar el funcionamiento de los dispositivos de ICT en esta dirección.
- Perfeccionar el trabajo del dispositivo de actualización bibliográfica de la universidad.

4- Generalización del empleo de computación y las NTIC en los cursos y las disciplinas.

HASTA EL MOMENTO

- Avances en la aplicación de la computación en las asignaturas.
- Insuficiente estructuración del plan director de computación en los cursos superiores.
- No se explotan todas las posibilidades de la Intranet en la formación del profesional.
- La evaluación de las habilidades en computación que exigen las titulaciones no se evalúan sistemáticamente.
- Mejoramiento en el equipamiento y en la bibliografía.
- Desigualdades en el claustro en la actualización de las NTIC.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Garantizar la incorporación real de las disciplinas a la estrategia de cada una de las titulaciones.
- Asegurar el dominio por los estudiantes de las herramientas profesionales que se utilizan en cada titulación.
- Fortalecer la organización de la información que asegura la labor docente-educativa
- Hacer un uso más eficiente de INTERNET en función de la formación del profesional.
- Lograr la preparación y la superación de los profesores en las NTIC.

5- La enseñanza de la Historia

HASTA EL MOMENTO

- Cada titulación tiene elaborada una estrategia para la enseñanza de la historia.
- Se han desarrollado varias acciones pero con un alcance muy reducido y prácticamente sin una evaluación de las mismas.
- Las titulaciones han desarrollado poco trabajo metodológico alrededor del método y las formas para la aplicación de la estrategia.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Trabajar en la organización, ejecución y evaluación de la estrategia de cada titulación.
- Implementar de forma curricular el curso de Historia de Cuba de 40 horas que actualmente se imparte por TV para el curso 2001-2002.

6- Implementación del sistema de acreditación de titulaciones.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Estudiar y analizar a través del trabajo metodológico la aplicación del sistema de acreditación de titulaciones universitarias como estilo de trabajo para la auto evaluación de cada una de ellas.
- Comenzar el proceso de acreditación de la titulación de ingeniería mecánica.

7- Perfeccionamiento de los CPT.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Aplicar las modificaciones que como parte del perfeccionamiento de los planes de estudios se vienen aplicando en los CPT de las titulaciones que se cursan en la universidad.
- Perfeccionar la clase encuentro como una de las formas de enseñanza más utilizada en el CPT.
- Desarrollar una estrategia de captación y preparación de los trabajadores del territorio para el ingreso en aquellas titulaciones con disminución de matricula en los últimos cursos.

8- Desarrollo de la estrategia del Idioma Inglés.

HASTA EL MOMENTO

- Existe el plan director de idioma inglés en todas las titulaciones.
- La estrategia de continuidad del idioma inglés por las asignaturas en cursos superiores presenta insuficiencias en su aplicación.
- Las habilidades comunicativas se logran en un número reducido de estudiantes.
- Hay un esfuerzo del Departamento de Idiomas pero no hay una respuesta activa de las titulaciones.
- La preparación del claustro marcha muy lenta.

- Dificultades con los recursos humanos y la base material.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO

- Incluir en el trabajo metodológico de las titulaciones y departamentos docentes las acciones para lograr la efectividad y eficiencia del plan director de idioma inglés.
- Trabajar en el sistema de evaluación de los objetivos vinculados con el dominio del idioma en los cursos superiores.
- Integrar el plan director en aquellas asignaturas que lo permitan y controlar su desarrollo así como instrumentar el trabajo metodológico que permita hacerlo.
- Organización y ejecución de los exámenes de habilidades a los estudiantes de tercero y cuarto curso de todas las especialidades.

TODAS ESTAS PRIORIDADES APUNTAN A QUE

⇩

EL ASPECTO ESENCIAL HA DE SER EL PERFECCIONAMIENTO DE NUESTRO SISTEMA DE GESTIÓN, PARA LOGRAR EL *MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA CALIDAD* DEL PROFESIONAL

ESTO EXIGE DE NOSOTROS

⇩

- **Desarrollar una cultura de gestión de la calidad centrada en la *auto evaluación.***
- **Lograr que la *Disciplina Principal Integradora* desempeñe realmente su papel en el proceso de formación.**
- **Fortalecer y priorizar el trabajo metodológico de los niveles de *titulación, curso y disciplina.***

ESTANDO CLAROS QUE DEBEMOS

⇩

1. **Poner en el centro de nuestra atención la *calidad* del proceso docente educativo.**

2. **Identificar el problema de la calidad no en términos de control, ni tampoco como mantenimiento sino como un proceso de *gestión* para su mejora continua.**

3. **Lograr la necesaria *integración* de las acciones alrededor de los aspectos que constituyen verdaderas prioridades.**

4. **Determinar con claridad el papel que han de desempeñar las diferentes *instituciones* que tributan al trabajo docente educativo.**

5. **Organizar la actividad metodológica como *sistema*, desde el nivel de centro hasta las instancias subordinadas, de modo que lo esencial sea el protagonismo de los profesores en las tareas esenciales.**

GRAFICO 1. ANÁLISIS Y DISEÑO DEL CARGO DE JEFE DE COLECTIVO DE CURSO.

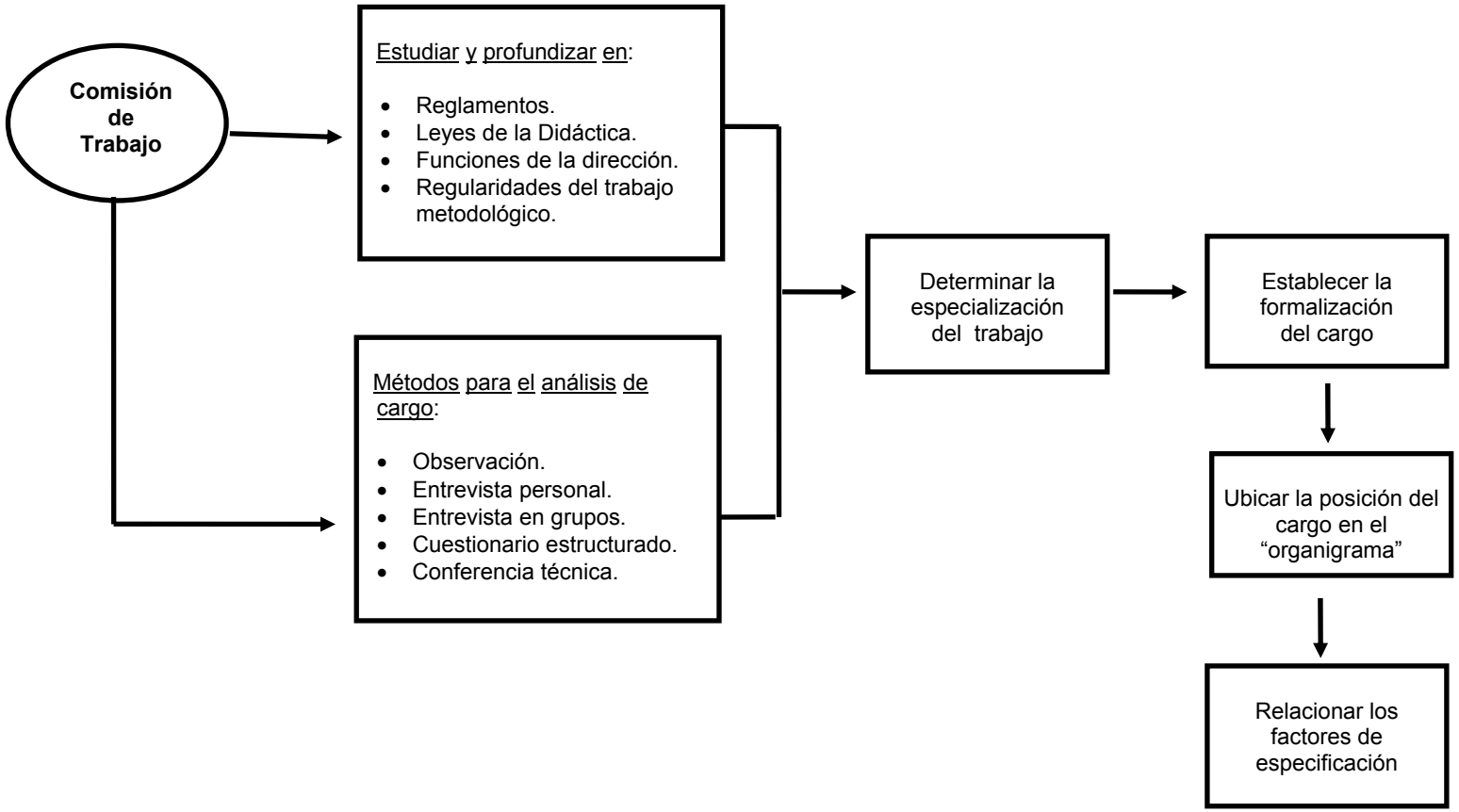


GRÁFICO 2. FLUJOGRAMA PARA LA SELECCIÓN DE LOS COORDINADORES DE COLECTIVOS DE CURSO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

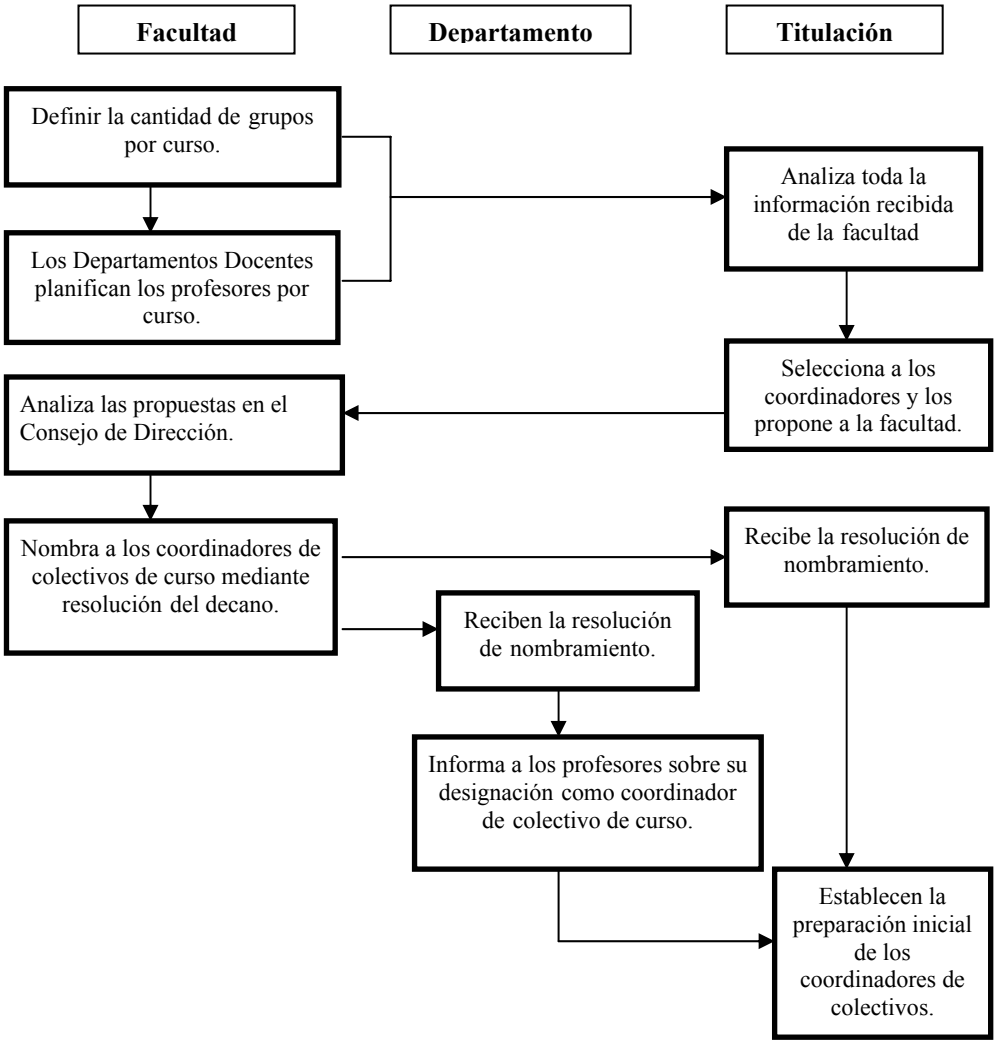


GRÁFICO 3. SISTEMA DE PREPARACIÓN INICIAL Y DESARROLLO DE LOS COORDINADORES DE COLECTIVOS DE CURSO.

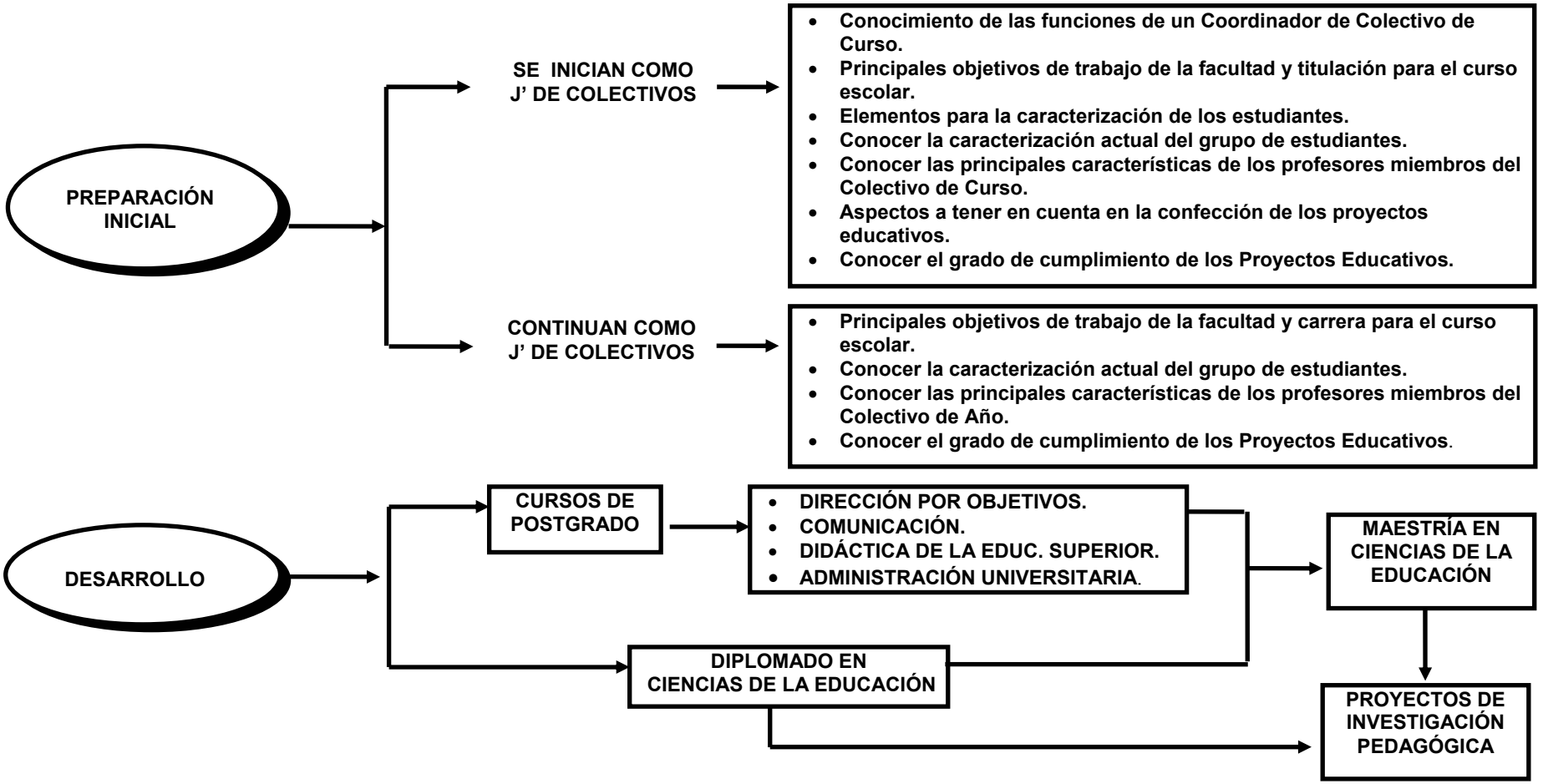
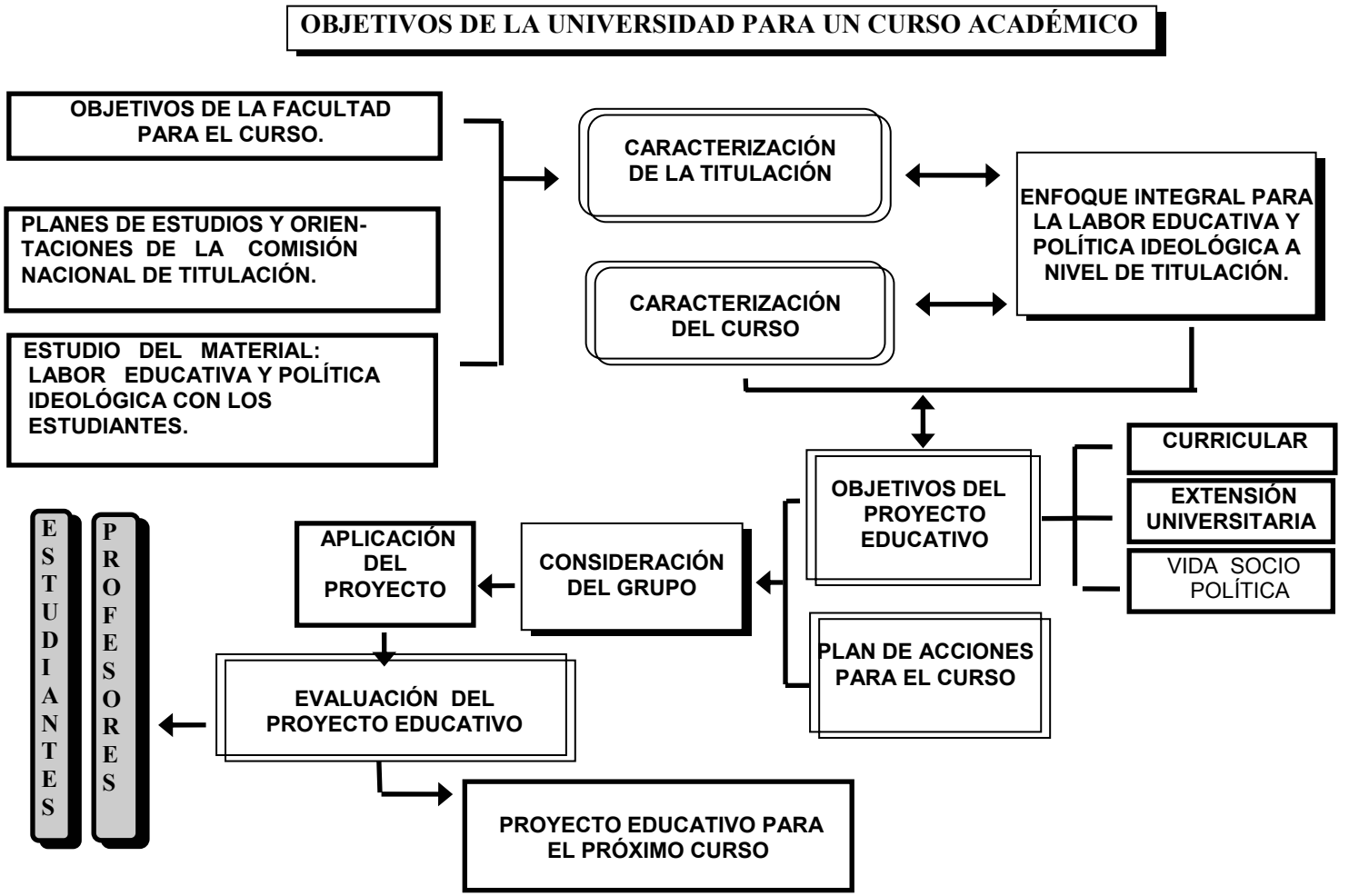


GRÁFICO 4. ESTRATEGIAS COMPARTIDAS EN EL ENFOQUE INTEGRAL PARA EL TRABAJO EDUCATIVO Y POLÍTICO-IDEOLÓGICO EN LA TITULACIÓN Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS EN EL CURSO.



ANEXO VIII. METODOLOGÍAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA DIRECCIÓN DEL COLECTIVO DE CURSO.

Teniendo como base las leyes fundamentales de la didáctica que plantean los objetivos como categoría rectora del proceso docente educativo, las relaciones entre objeto - contenido y método de enseñanza aprendizaje, la derivación y la integración del proceso docente educativo y la relación entre la instrucción y la educación. Además valorando que las disciplinas y asignaturas son partes importantes en la organización actual del proceso docente educativo que horizontalmente se desarrolla en el curso y conociendo que el trabajo metodológico se concibe como la dirección del proceso docente educativo el cual del modo mas sistematizado se dirige a la formación social de las nuevas generaciones, donde, el estudiante se instruye y educa, es decir forma su pensamiento y sus sentimientos, se llega a la conclusión que la dirección del proceso docente educativo tiene muchos aspectos comunes hacia el interior de las universidades cubanas y sus facultades, el cual asume la frescura y el dinamismo que aportan la descentralización de la toma de decisiones a los CES en el desarrollo del propio proceso .

Esto permite presentar algunas metodologías de trabajo que se pudieran instrumentar en diferentes facultades de la Universidad de Cienfuegos, no como un esquema, sino que pueden ser adaptadas, siguiendo su objetivo fundamental, a las condiciones específicas de cada una de ellas.

Sin ser un modelo de investigación - acción estos resultados buscan promover cambios en aquello que realmente ocurre en el proceso de dirección, fundamentalmente en cómo se estructuran y organizan las relaciones que se establecen entre los órganos de línea y de trabajo, haciendo énfasis en el colectivo de curso y en la influencia sobre éstos de las facultades, departamentos docentes y los colectivos de titulación.

La cantidad de actividades y funciones que en la actualidad realiza el coordinador de colectivo de curso lleva a pensar que este órgano de trabajo tiende a confundirse con un órgano de la línea de mando en la estructura de dirección académica de la UCF se puede desvirtuar la razón de ser de los colectivos de curso. Esto implica el análisis y diseño de los diferentes cargos de la línea de mando (decano, director de departamento) y su staff de apoyo (vicedecanos, coordinador de colectivos de titulaciones y coordinadores de colectivos de cursos), pudiéndose llegar hasta los coordinadores de disciplinas y profesores principales de asignaturas.

El proceso docente educativo tiene que ser analizado como un sistema y muchas veces para optimizarlo no basta con la optimización de cada elemento por separado, no obstante este trabajo centra su atención en el colectivo de curso como órgano de trabajo que recibe un sistema de influencias de los otros elementos de la estructura, por lo que las siguientes metodologías se sugieren aplicar en este eslabón tan decisivo en la formación integral de nuestros profesionales.

ANÁLISIS Y DISEÑO DEL CARGO DE COORDINADOR DE COLECTIVO DE CURSO. (Gráfico 1)

En la actualidad no existe un análisis y diseño del cargo de coordinador de colectivo de curso por lo que se proponen las siguientes acciones, como parte del perfeccionamiento que debe enfrentar este órgano de trabajo en la ejecución del proceso docente educativo.

a. Constituir una comisión de trabajo integrada por pedagogos, cuadros de dirección con experiencia en la dirección académica, ingenieros industriales, psicólogos y especialistas de trabajo para enfrentar esta tarea.

b. Estudiar y profundizar, entre otros, en los siguientes aspectos:

- Reglamentos establecidos. (Docentes - Metodológico, Categorías Docentes, Inspecciones, etc.)
- Leyes fundamentales de la Didáctica.
- Funciones de la dirección y su aplicación al proceso docente educativo.
- Regularidades que caracterizan al trabajo metodológico en la actualidad, así como, en su correlación centralización - descentralización de la dirección del proceso docente educativo.
- Actividades que realizan actualmente los coordinadores de colectivo de curso.

c. Obtención de información preliminar para el análisis de puesto a través de:

- Método de observación.
- Método de entrevista personal.
- Método de entrevista en grupo.
- Método de cuestionario estructurado.
- Método de conferencia técnica.

Esta información puede ser obtenida de decanos, director de departamentos docentes, coordinadores de colectivos de titulación y de curso y en general de profesores.

d. Determinación de la especialización del trabajo a través de sus dimensiones, amplitud y profundidad, entendiendo por la primera la cantidad de tareas diferentes que implica este trabajo y por la segunda el grado de control que tiene el individuo sobre su quehacer.

e. Formalización del cargo, en esta etapa se especifica las responsabilidades y derechos, así como, las conductas inherentes a cada cargo. Se pueden combinar la descripción del cargo y su flujo de actividades quedando plasmado en reglamentaciones generales un espacio para las adecuaciones y que cada instancia pueda tener un grado de flexibilidad determinado.

f. Posición del cargo en el organigrama, para cumplir esta fase se necesita el nivel, la subordinación, supervisión, comunicación, etc. En este caso muy específico y dadas las características de las Facultades en la UCF hemos analizado tres variantes (gráfico 1.1) pero en las cuales siempre hay un denominador común, el coordinador de colectivo de curso se subordina al coordinador del colectivo de titulación y consideramos que la variante A es la más idónea, desde el punto de vista metodológico.

g. Factores de especificación, estos factores pueden agrupar la instrucción, experiencia, aptitudes, coordinación mental, responsabilidad, ambiente, seguridad y otros que exija el cargo para su desempeño eficiente.

La sugerencia de la variante A se fundamenta en que a través de ella se puede concretar el trabajo metodológico como dirección del proceso docente educativo de una forma más directa, con el mínimo de niveles, acercando la toma de decisiones a los núcleos operativos, flexible, descentralizada e integrada horizontal y verticalmente, además el coordinador de colectivo de curso pudiera ser un profesor de la disciplina principal integradora. Todo lo expuesto anteriormente facilita la coordinación interdisciplinar de curso.

Después de haber cumplimentado todas las fases para el análisis y diseño del cargo, se tienen creadas las condiciones para pasar a la selección y preparación inicial.

FLUJOGRAMA PARA LA SELECCIÓN DE LOS COORDINADORS DE COLECTIVOS DE CURSO. (Gráfico 2)

Generalmente no existe un proceso estructurado de selección y preparación inicial del coordinador de colectivo de curso, en la práctica es un proceso dinámico,

espontáneo en ocasiones, desarrollado en diferentes etapas entre los meses de julio a septiembre y aunque se realiza con la mejor intención no siempre se seleccionan los más capaces para desempeñar este cargo.

Sin que represente un esquema formal en este flujograma se proponen las funciones correspondientes a cada instancia implicada en este proceso. Se ha incluido el colectivo de titulación porque se considera que el coordinador de colectivo de curso debe estar subordinado al coordinador de colectivo de titulación por lo que corresponde a éste seleccionarlo y coordinar la preparación inicial de estos.

La función básica, y es generalmente administrativa, de la dirección, es la coordinación, el coordinador de colectivo de curso cuando actúa como tal, es cuando coordina. La eficiencia que produce su trabajo en dirección es precisamente la que resulta de la coordinación de todos los factores; de los profesores en sus diversas funciones, de los estudiantes en sus características individuales, de los medios, métodos y tecnologías para que del modo más adecuado posible influyan en la formación integral del futuro profesional.

Este y otros muchos aspectos llevan a la necesidad de la preparación y superación sistemática de los coordinador de colectivos de curso en el entrenamiento de sus funciones y en su desarrollo intelectual de forma tal que se adueñe de todas las herramientas necesarias para realizar con eficiencia su desempeño como coordinador y cuando no tenga esta responsabilidad podrá comprender mejor como profesor cuando otro lo exija.

SISTEMA DE PREPARACIÓN INICIAL Y DESARROLLO DE LOS COORDINADORES DE COLECTIVOS DE CURSO. (Gráfico 3)

Este sistema tiene que verse dentro del sistema general de desarrollo profesional del profesor universitario y de su formación como recurso humano de una institución que cada día es más exigente y cuyos cambios avanzan hacia una formación continua del profesorado.

Desde la década del 60 se viene planteando que:

"El administrador de colegios y universidades del futuro, debería entre otras cosas tener hecho algún trabajo de postgrado en una disciplina académica en pedagogía y administración, debería estar dispuesto a realizar estudios de postgrado o adiestramiento en servicios en la administración de la Educación

Superior, con referencia particular al área especializada, deberá pasar por un aprendizaje bajo un administrador moderno altamente calificado en su área, debería asistir a conferencias profesionales, estudiar, leer y escribir en su área". (Burns, 1978)

Este futuro es hoy presente y exige patrones más alto, pero es que muchos a los que se hacen referencia en la década del 60 aún no se han logrado en los directivos académicos que en la década de los 90 están en las universidades y la caracterización de los cuadros de dirección académica en la UCF así lo refleja.

La preparación inicial se ha concebido en dos etapas, una para los que se inician como coordinador de colectivo de curso y otras para los que continúan en esta responsabilidad. Esta fase es operativa pero necesita del conocimiento de algunas técnicas de trabajo para disponer de la información necesaria, entre ellos, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje.

Se ha diseñado una fase superior donde se proponen diferentes vías que pueden se utilizadas para el desarrollo paulatino del coordinador de colectivo de curso, ampliando su crecimiento profesional y estimulando su eficiencia en el cargo lo que le permitirá estar mejor preparado para asumir tareas más complejas dentro del cargo y en otros cargos. En esta fase se incluyen los cursos de postgrado, el diplomado en Ciencias de la Educación, la maestría en Ciencias de la Educación y los proyectos de Investigación Pedagógica vinculados a las tareas que enfrenta el colectivo de curso..

Los requerimientos actuales del colectivo de curso lo vinculan indisolublemente al dominio de los objetivos como categoría rectora del proceso docente educativo, pero también como estilo de dirección en la Educación Superior, a esto se une la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo sobre el cual actúan todos los elementos de la estructura de dirección de la universidad.

A continuación se presenta una metodología que se ha venido poniendo en práctica a partir del mes de julio de 1997, en como concebir el trabajo con los objetivos de la universidad y su derivación gradual hasta el colectivo de curso y la elaboración de su Proyecto Educativo.

ESTRATEGIAS COMPARTIDAS EN EL ENFOQUE INTEGRAL PARA EL TRABAJO EDUCATIVO Y POLIÍTICO IDEOLÓGICO EN LA TITULACIÓN Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS EN EL CURSO. (Gráfico 4)

La ejecución de esta estrategia permite una mejor coordinación entre todos los factores que tributan al trabajo educativo y político ideológico que hace el colectivo de curso con sus estudiantes. A continuación se presentan sus fases de implantación:

a) A partir de los objetivos de la universidad la facultad elabora sus objetivos para un curso académico, con éstos, los planes de estudios, orientaciones de la comisión nacional de titulación y los resultados del curso anterior se procede a la caracterización de la titulación por su colectivo.

b) El colectivo de titulación concibe, de una forma dinámica e interactuando con todos los factores, su enfoque integral, el cual curso tras curso irá perfeccionando a partir de una base sólidamente estructurada.

c) El enfoque tiene en cuenta la caracterización del curso y este a su vez se retroalimenta de la titulación. Corresponde al colectivo de curso realizar la caracterización individual y colectiva del grupo de estudiantes.

d) El colectivo de curso de conjunto con los estudiantes elaboran el Proyecto Educativo para la brigada el cual se aprueba y se convierte en acciones a ejecutar de conjunto durante el curso académico y cuya labor de coordinación del coordinador de colectivo es vital para su instrumentación.

e) La evaluación del proyecto se realiza de conjunto entre el colectivo de curso saliente y el que asumirá a los estudiantes el próximo curso, lo que permite el conocimiento de los principales problemas del colectivo estudiantil para ser tomados en cuenta en la elaboración del nuevo Proyecto Educativo.

GRAFICO 1.1 VARIANTES DE SUBORDINACIÓN DEL CARGO DE COORDINADOR DE COLECTIVO DE CURSO EN EL ORGANIGRAMA.