



**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**INSTITUTO SUPERIOR DE CULTURA FÍSICA "MANUEL FAJARDO"
LA HABANA (CUBA)**

Tesis Doctoral

**ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE SUPERACIÓN DE
LOS RECURSOS HUMANOS DEL DEPORTE. UNA
PROPUESTA DE MODELO PARA LA MEJORA
CONTINUA DE SU CALIDAD.**

Autor: Alberto Bautista Sánchez Oms

Directores:

**Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez
Dra. Grisell González de la Torre**

LA HABANA, 2003

**D/D^a.....SECRETARIO/A DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “Análisis de los sistemas de superación de los recursos humanos del deporte. Una propuesta de modelo para la mejora continua de su calidad” presentada por el doctorando D. Alberto Bautista Sánchez Oms, y dirigida por las doctoras M^a Luisa Zagalaz Sánchez y Grisell González de la Torre.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Art^o 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a ... de.....de dos mil.....

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento: EDUCACIÓN FÍSICA

Programa de Doctorado: ANÁLISIS ESTRUCTURAL-SISTÉMICO DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS APLICADOS A LA INICIACIÓN DEPORTIVA, A LA SELECCIÓN DE TALENTOS, AL DEPORTE ESCOLAR Y AL RENDIMIENTO DEPORTIVO.

Título de la Tesis

ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE SUPERACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS DEL DEPORTE. UNA PROPUESTA DE MODELO PARA LA MEJORA CONTINUA DE SU CALIDAD

Tesis Doctoral presentada por D. Alberto Bautista Sánchez Oms

Dirigida por las doctoras D^a M^a Luisa Zagalaz Sánchez y D^a Grisell González de la Torre

Las Directoras,

(firma)

El Doctorando,

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a _____ de _____ de 200__

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN. | 1 |
| OBJETIVOS. | 18 |
| METODOLOGÍA. | 19 |
| | |
| PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. | 21 |
| | |
| Capítulo I. Concepciones Acerca de la Modelación y la Teoría de los Sistemas. | |
| | |
| 1.1. Teoría de la Modelación. | 23 |
| 1.2. Teoría de los Sistemas. | 32 |
| | |
| Capítulo II. Consideraciones Acerca de la Calidad de la Educación. | |
| | |
| 2.1. Génesis de la Calidad de la Educación. | 41 |
| 2.2. Una Perspectiva Multidimensional de la Calidad. | 56 |
| 2.3. Sistema de Gestión de la Calidad a través de la Organización Internacional de Normalización (ISO). | 71 |
| 2.4. La Internacionalización de la Calidad Educativa. | 94 |
| 2.5. Procesos de Mejora y Evaluación de la Calidad en Cuba. | 97 |
| | |
| Capítulo III. Reflexiones Acerca de la Teoría de la Evaluación. | |
| | |
| 3.1. Repercusión de los Modelos de Investigación en los Procesos de Evaluación de Programas. | 107 |
| 3.2. La Evaluación Desde la Perspectiva de la Educación Avanzada. | 113 |
| 3.3. La Evaluación Desde la Teoría Curricular. | 118 |
| 3.4. La Evaluación en el Contexto de la Educación Física. | 140 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Experiencias Personales Sobre Evaluación Curricular. | 153 |
| 3.6. Experiencias Internacionales Sobre Evaluación y Mejora de la Calidad Universitaria. | 156 |
| 3.6.1. Tendencias de la Evaluación en Algunos Países. | 156 |
| 3.6.2. Experiencias de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). | 162 |
| 3.6.3. La Evaluación en los Países Desarrollados. | 171 |
| 3.6.4. Consideraciones de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) sobre Evaluación y Acreditación. | 175 |
| 3.7. Experiencias Cubanas Acerca de la Evaluación Educativa. | 177 |

Capítulo IV. Consideraciones Acerca de la Gestión de la Docencia.

| | |
|---|-----|
| 4.1. Gestión y Docencia. | 187 |
| 4.2. Particularidades del Proceso Docente Como Objeto de la Administración. | 189 |
| 4.3. Ciclo Funcional de la Gestión de la Docencia. Componentes y Etapas. | 190 |
| 4.4. Consideraciones Finales Sobre la Gestión de la Docencia. | 191 |

Capítulo V. Programación Estratégica.

| | |
|--|-----|
| 5.1. Estrategia y Programación. | 194 |
| 5.2. Formulación de Estrategias en una Organización Deportiva. | 199 |
| 5.3. Las Ps de la Estrategia. | 202 |
| 5.4. Formulación de la Estrategia. | 206 |
| 5.5. Evaluación de la Estrategia. | 207 |

SEGUNDA PARTE. ESTUDIOS PRÁCTICOS.

Capítulo VI. Estudios Prácticos

6.1 Primer Estudio Práctico

| | |
|----------------------------------|-----|
| 1. Título. | 211 |
| 2. Introducción. | 211 |
| 3. Objetivos. | 211 |
| 4. Tipo de Investigación. | 211 |
| 5. Métodos y Técnicas Empleadas. | 211 |
| 6. Sujetos. | 214 |
| 7. Procesamiento de los Datos. | 214 |
| 8. Temporalización. | 215 |
| 9. Resultados del Estudio. | 215 |

6.2. Segundo Estudio Práctico.

| | |
|----------------------------------|-----|
| 1. Título. | 220 |
| 2. Introducción. | 220 |
| 3. Objetivos. | 220 |
| 4. Tipo de Investigación. | 220 |
| 5. Métodos y Técnicas Empleadas. | 220 |
| 6. Sujetos. | 222 |
| 7. Procesamiento de los Datos. | 224 |
| 8. Temporalización. | 224 |
| 9. Resultados del Estudio. | 224 |

6.3. Tercer Estudio Práctico.

| | |
|----------------------------------|-----|
| 1. Título. | 258 |
| 2. Introducción. | 258 |
| 3. Objetivos. | 258 |
| 4. Tipo de Investigación. | 258 |
| 5. Métodos y Técnicas Empleadas. | 258 |
| 6. Sujetos. | 263 |
| 7. Procesamiento de los Datos. | 263 |
| 8. Temporalización. | 263 |
| 9. Resultados del Estudio. | 263 |

TERCERA PARTE: RESULTADOS.

Capítulo VII. Presentación del Modelo para la Mejora Continúa de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

| | |
|--|-----|
| 7.1. Diagnóstico Integral de la Calidad del Sistema de Superación. | 272 |
| 7.2. Proceso de Mejora para la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte. | 273 |
| 7.2.1. Evaluación de la Calidad del Sistema. | 273 |
| 7.2.2. Planificación Estratégica. | 281 |
| 7.2.3. Ejecución de Acciones Estratégicas Para la Mejora de la Calidad de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte. | 281 |
| 7.3. Evaluación del Modelo. | 282 |
| 7.4. Resumen del Capítulo. | 283 |

Capítulo VIII. Resultados de la Puesta en Práctica del Modelo en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara.

| | |
|--|------------|
| 8.1. Resultados de la Puesta en Práctica, de los Planes de Acción Estratégicos. | 286 |
| 8.2. Valoración de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, desde una Perspectiva Multidimensional. | 289 |
| 8.3. Evaluación del Modelo. | 291 |
| CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. | 293 |
| CONCLUSIONES. | 294 |
| FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. | 296 |
| FUENTES BIBLIOGRÁFICAS. | 294 |
| ANEXOS. | 306 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

La Educación de Postgrado como el nivel más alto del Sistema Educativo, es el resultado del desarrollo del proceso que, como acción social ha sido condicionado por las transformaciones que en lo económico, político y social se han ido manifestando a lo largo de la historia de la sociedad.

Sus antecedentes históricos los encontramos en los grados superiores y equivalentes de Doctor, Maestro y Profesor, que las universidades medievales otorgaban con carácter honorífico o como una autorización para destacar a quienes egresaban con éxito de sus aulas.

Precisamente es en la sociedad feudal europea, como resultado de las necesidades concretas y de las luchas entre los sectores sociales más poderosos de la época, donde surgen y se van desarrollando las universidades. No sólo para crear ciencia y cultura, sino por el interés de la rica burguesía comercial de dar a sus hijos una formación distinta; por ello el Derecho y la Medicina, profesiones prácticas y de prestigio, son las carreras más estudiadas en la nueva casa de estudios.

La evolución de la universidad, no ha sido un proceso continuo y tranquilo, si no más bien irregular, lento y a veces violento. En ello se han reflejado siempre en alguna forma, las contradicciones y crisis de la sociedad, de ahí que hasta principios del siglo XIX, bajo la influencia de la Ilustración y la Revolución Industrial, la Educación de Postgrado, no se manifestara como la forma sistemática de estudios avanzados que otorga y presupone la existencia de títulos o grados académicos o profesionales, que nace en Europa durante el proceso de consolidación del Sistema Capitalista Mundial.

Con la realización de la Revolución Industrial en la Europa del siglo XVIII, la Ciencia, la Técnica y la Educación, adquieren importancia económica, por ello primero en este continente y después en el resto del mundo, comienzan a multiplicarse las carreras universitarias y los Institutos de Investigaciones, se crean los sistemas educativos nacionales, se hace obligatoria la Educación Primaria y estrechamente vinculada con el sistema científico-técnico, aparece la Educación de Postgrado.

Durante el siglo XIX, la Educación de Postgrado continuó desarrollándose, en la primera mitad se extendió lentamente por los países más adelantados de Europa y de forma acelerada por casi todo el mundo en la segunda mitad, en la cual destacaron como Sistemas de Postgrados dominantes, Inglaterra, Rusia, Estados Unidos, Francia y Alemania, los cuales alcanzaron la mayor producción industrial.

La evolución de la Educación de Postgrado, no ha sido solamente cuantitativa, si no que ha significado su diversificación disciplinaria, su estratificación en niveles, así como también en cuanto a cambios en sus estrategias pedagógicas. La Educación de Postgrado, en los últimos años ha crecido considerablemente a pesar de la crisis económica internacional, evidenciándose una notable diferencia entre los países altamente industrializados y los más atrasados.

El desarrollo de la Educación de Postgrado, ha implicado para la universidad y la sociedad, un conjunto de problemas y contradicciones como son: la falta de consenso en cuanto a su definición, gran heterogeneidad terminológica, falta de correspondencia entre los objetivos y los resultados, contradicciones acerca de las estrategias pedagógicas generales más adecuadas para este nivel, falta de claridad sobre la forma ideal de administrar las actividades de postgrado, discusión de su pertinencia social a nivel político, sin incidir en el alto costo de los estudios, efectos negativos por el uso apócrifo de grados honoríficos, conversión de títulos nobiliarios, uso por el estado de los estudios superiores como mecanismo de represión en los jóvenes, para aplacar rebeldías juveniles o disfrazar el desempleo del personal calificado entre otros, así como la situación de los países atrasados, la cual se caracteriza por beneficiar a una pequeña elite, generalmente aislada de la problemática nacional, imitar mecánicamente los modelos dominantes de postgrado, afectar los presupuestos de áreas de mayor prioridad social inmediata, actuar como mecanismo de legitimación de la estratificación social y de transferencia extranjera.

La Educación de Postgrado en los países latinoamericanos surgió, al igual que en el resto del mundo, en las universidades como su medio natural, pero con el estigma del colonialismo. Como ha ocurrido en el resto de los pueblos del Tercer Mundo, las primeras universidades se fundan en el siglo XVI, como son la Universidad de Sto. Tomás de Aquino, de Sto. Domingo (1534), Universidad de

México (1551), Universidad de San Marcos, de Lima, Perú (1551), pero con funciones altamente conservadoras y elitistas. No es hasta el presente que comienza la expansión de la Educación Superior y se tienen entonces las primeras experiencias en la Educación de Postgrado, hace aproximadamente cincuenta años.

Entre los rasgos característicos de su desarrollo se encuentran su crecimiento casi espontáneo, sin reglamentaciones o políticas explícitas, guiadas más por demandas del sector académico que por el educativo, con un volumen e impacto social muy reducido, bajos rendimientos en número de graduados y tesis producidas, con una distribución desproporcionada desde el punto de vista geográfico, disciplinario e institucional, entre otros, sin embargo constituye un hecho irrevocable que la Educación de Postgrado se ha expandido de forma impresionante, durante las últimas décadas, aunque hay señales de estancamiento en países como Estados Unidos e Inglaterra y se observa un crecimiento acelerado en países como Japón, Alemania y la mayoría de los países de América Latina.

Para bien de todos ya se comienza a comprender que en países como los nuestros no tiene sentido el postgrado en sí mismo, sino como instrumento de cambios, planteándose como estrategia global del continente la integración latinoamericana y caribeña que permita emprender acciones transformadoras, tales como el necesario impacto de los estudiantes en el desarrollo científico-técnico del país, la democratización del postgrado, el establecimiento de una normativa legal, donde la pertinencia social y la relevancia científica sean sus principales criterios de calidad, estrechar los vínculos de pre y postgrado y entre postgrado, investigación y extensión, el establecimiento de una red para la comunicación nacional e internacional, el fortalecimiento de estudios e investigaciones y superar vicios de la Educación de Postgrado (Especialistas Rígidos, Clases Tradicionales, Estudiantes poco Críticos y Pasivos. Tesis Intranscendentes. Profesores que Informan Mucho y Forman Poco, etc.).

En este siglo, como consecuencia del desarrollo científico técnico y social, se ha elevado el papel del hombre en la economía, la producción y la dirección entre otros factores. Esto se evidencia en el desarrollo de la educación en todos los niveles. Se producen otros fenómenos, como son: saturación de especialistas en

algunas ramas, envejecimiento de los conocimientos, introducción de técnicas nuevas, asimilación de los resultados del proceso científico técnico, perfeccionamiento de la organización y la dirección, por sólo citar algunos de ellos.

Analizar el postgrado, sólo como la obtención de un título o grado científico, es insuficiente, por lo que cada día crece y se generaliza la concepción de entender el postgrado de forma más amplia y no solamente restringida al concepto de título o grado científico, concepción que primó en la Educación de Postgrado en Cuba, cuyo desarrollo describiremos a continuación.

Hasta 1975, puede caracterizarse la actividad de postgrado en Cuba, por no existir un plan o estrategia específica, ni reglamentaciones nacionales o internas para las actividades de postgrado incipientes que se desarrollaban fundamentalmente por la asesoría técnica extranjera.

La participación de los profesionales de la producción y los servicios era casi nula en las actividades de postgrado, tanto en el país como en el extranjero y el número de profesionales con grados científicos era muy bajo (menos de cien en todo el país), sólo el MINSAP (Ministerio de Salud Pública) además de la superación continuada, poseía normativas y resoluciones para el establecimiento de los niveles de especialización en el sector de las Ciencias Médicas.

La celebración del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, señala un momento importante para toda la Educación Superior y dentro de ella, la Educación de Postgrado, con relación a la necesidad de organizar adecuadamente la misma.

En la Resolución sobre Política Educacional del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, se planteó como una necesidad la elevación de la calificación de los graduados del nivel superior y ajustarlos de forma periódica de acuerdo con las normas de estabilidad, así como cambiar los programas, lo cual implicó organizar cursos de postgrado especializados y desarrollar el sistema único de grados científicos. Se dispuso además estructurar la organización y dirección de la Educación Superior, sobre bases científicas, perfeccionándolas con la composición y la cantidad de cuadros científicos pedagógicos de adecuado nivel cualificado, por lo cual se hizo necesario precisar las necesidades presentes y futuras y poner en

marcha el plan de formación de dichos cuadros pedagógicos de alto nivel de desarrollo en cada rama, a través de la Educación de Postgrado, en sus diferentes modalidades conducente a grados científicos o no.

En 1976 se creó el Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba y comenzó otra etapa de la Educación de Postgrado de acuerdo con la Ley de la Administración Central del Estado, lo cual permitió al Ministerio de Educación Superior, el establecimiento de los planes nacionales de desarrollo de la Educación de Postgrado.

Producto de la necesidad de hacer corresponder los planes de los cuadros y profesionales, con los planes económicos y sociales del país, el MES, estableció un sistema integral de Educación de Postgrado para dar respuesta a la superación constante del egresado, desde que se gradúa hasta que deja de ejercer como profesional. Para ello se dividió la Educación de Postgrado en dos grandes ramas: una conducente a grados científicos (Sistema de Grados Científicos) y otra tendiente a garantizar la necesaria superación cíclica de todos los egresados de la Educación Superior (Sistema de Superación Profesional de Postgrado).

Paralelamente al planteamiento de estos dos sistemas, también se comenzó a diseñar un sistema para la superación de los cuadros científicos pedagógicos de la Educación Superior, por su importancia para todo el desarrollo prospectivo de este nivel educacional.

El diseño de la Superación Profesional de Postgrado, se basó en uno de los principios rectores de la superación profesional, que toda actividad se imparta, sólo si resulta necesario; además en organizar formas flexibles que permitan articular la superación profesional con una inversión mínima, en diferenciar las actividades de la superación profesional de postgrado de las de pregrado, establecer una red de centros para impartir dichas actividades, incluyendo además de los Centros de Educación Superior (CES), Centros de Investigación, Capacitación y otros de la producción y los servicios. Además en el establecimiento de las normas del nivel de los profesores, incluyendo el personal que contará con la experiencia necesaria de la producción y los servicios.

El Sistema de Superación Profesional de Postgrado, se ha desarrollado desde 1976 hasta la fecha. Durante el quinquenio 1976-1980, quedaron sentadas las bases del sistema y se dictaron las primeras indicaciones para su planificación, ejecución y control, continuando un desarrollo mantenido hasta 1985. En general, todo este período se caracterizó por una continua expansión del sistema de Superación Profesional de Postgrado, lográndose una estabilización y mayor participación de los organismos de la producción y los servicios. Además se ha estado realizando un proceso de análisis cualitativo que ha permitido elevar el sistema a niveles superiores de eficiencia.

El Sistema de Grados Científicos, se establece para formar y desarrollar, a partir de los graduados universitarios, los cuadros científicos de más nivel para el desarrollo científico de cada rama. En 1976, existían en el país, sólo algunas decenas de profesionales con grados científicos obtenidos fundamentalmente en el extranjero.

En este mismo período (1976-1980) se realizó el primer trabajo de desarrollo perspectivo en la Educación Superior respecto al sistema de grados, sobre la base de las propuestas previas de los CES.

En 1977 se lleva a cabo la oficialización de los procesos de grados científicos, producto de la discreta experiencia acumulada en el país. Ya en 1978, se elaboraron algunos elementos de planificación y proyección del personal con grados científicos en Cuba.

En ese año se realizó el primer ingreso oficial de aspirantes nacionales y se elaboraron de forma integral, las bases metodológicas del Sistema de Grados Científicos, estableciéndose las bases que reglamentaron la selección y el ingreso.

En el período comprendido en los quinquenios 1970-1980 y 1981-1985, sobre la base de la Ley de Grados Científicos, se creó la Comisión Nacional de Grados Científicos, se determinaron las instituciones autorizadas y se elaboró el proyecto de Reglamento de Grados Científicos, aspecto que se ha venido perfeccionando hasta el momento.

La creciente demanda de los organismos, de profundizar en sus verdaderas necesidades, justifica el hecho del surgimiento de los Sistemas Ramales de Superación, concatenados con el Sistema Integral de Postgrado.

Las experiencias adquiridas en los Sistemas de Grados y de Superación Profesional por un lado y en el Sistema de Superación de los Docentes por el otro, permite sentar una buena base para el establecimiento y análisis de estos sistemas ramales, que conjugan armónicamente las necesidades de superación de la fuerza de trabajo calificada de los distintos niveles, con los planes de inversiones de desarrollo de la ciencia y la tecnología. Estos sistemas integran la superación de los egresados de la Educación Superior, con la capacitación de otros niveles.

De esta forma aparecen los Sistemas de Superación de la Cultura Física y el Deporte, modelos actuantes que han surgido en momentos históricos diferentes, respondiendo a necesidades concretas del desarrollo económico del país y diseñados sobre la base del conocimiento y la experiencia en correspondencia con cada momento, de ahí que hayan tenido distintas estructuras, así como determinados niveles de disfuncionalidad.

Estos sistemas han comprendido los períodos 1986-1990, 1991-1995, 1996-2000. En los casos de los sistemas que abarcaron el período de 1986 hasta 1995, fueron objeto de valoración por medio de investigaciones conducentes a grados científicos, de la Dra. Grisell González de la Torre y el Dr. Miguel Rojas Cabrera, resultados que unidos a informaciones adquiridas por otras fuentes, tales como: documentos normativos e indicativos sobre los sistemas de superación, entrevistas a funcionarios de alta experiencia en la planificación y desarrollo de los procesos de superación, informes de los resultados de inspecciones e informes institucionales, nos permitieron constatar las debilidades e insuficiencias principales de éstos, las cuales citamos a continuación:

1. Diversidad de estructuras condicionadas al desarrollo socio-económico y a las experiencias nacionales e internacionales de sus diseñadores en teoría curricular.
2. Actuación independiente de los elementos correspondientes a estos sistemas, con intentos aislados de integración.

3. Dispersión de esfuerzos y recursos para el logro de sus fines.
4. Carencia de sólidas bases científico pedagógicas, que orienten la lógica de su concepción, desarrollo, evaluación y perfeccionamiento.
5. Insuficiente vinculación, entre la satisfacción de las necesidades y expectativas de la sociedad.
6. Poca diversidad de formas educativas, prevaleciendo el curso como actividad principal.
7. Marcada centralización en la determinación de necesidades y su satisfacción, lo cual limitaba la integridad territorial.
8. Carencia de un sistema de principios sobre los que operar, limitando la integración de los elementos estructurales y flujo de funcionamiento.
9. Insuficiente nivel científico pedagógico de los gestores y conductores de la proyección, ejecución y evaluación de los sistemas de superación.
10. Escasa cultura de la evaluación en sentido general y su repercusión social.
11. Desconocimiento de la tecnología para la determinación de necesidades educativas y los componentes que la integran.
12. No utilización de los modelos ideales o perfiles profesionales, a la hora de seleccionarse los contenidos para la satisfacción de necesidades.
13. Insuficiente correspondencia de los modelos ideales de actuación, con los perfiles de empleo, así como entre el reconocimiento académico y el laboral.

Estas insuficiencias, así como la necesidad de brindar atención a la gran masa de técnicos y especialistas, los profundos cambios generados por los avances de la ciencia y la tecnología, la necesidad de promover atletas de alto rendimiento, los nuevos deportes insertados en el programa olímpico y la extensión de la esfera de actuación, fueron premisas para que la máxima dirección del organismo encargara al Instituto Superior de Cultura Física (ISCF) "Manuel Fajardo" y su red de centros, dirigir la superación de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte en el país. En consecuencia, se organizó la superación en un sistema ramal con subsistemas, los cuales están relacionados con las esferas de actuación y el desempeño profesional de estos recursos.

El sistema ramal orienta y regula su funcionamiento mediante un documento general de carácter flexible y adaptable a las condiciones territoriales, denominado Sistema Ramal para los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte, sin embargo, con vistas a su perfeccionamiento, es necesario el estudio de las regularidades, interrelaciones y movimiento de sus elementos, lo cual nos permitirá penetrar en su esencia.

Con vistas a contribuir con ese empeño, hemos constatado a partir de su implementación y tomando como base la teoría sobre las ideas sistémicas, así como otras fuentes tales como, informes semestrales, informes anuales de la calidad de la superación, resultados de inspecciones, entrevistas a funcionarios, etc., que en el actual sistema de superación subyacen un grupo de limitaciones que denotan cierta disfuncionalidad del mismo, reduciendo su equilibrio, lo cual hace que tenga tendencia a la disgregación, máxime cuando no están bien implementados los mecanismos de regulación. De ahí que a continuación relacionemos las mismas:

1. Insuficiente precisión de la estructura, funciones y estrategias de los órganos asesores.
2. No se cuenta con una política que facilite la necesaria correspondencia entre el reconocimiento académico y el profesional.
3. Carencia de un marco referencial que permita una sólida base para aplicar la tecnología de determinación de necesidades educativas.
4. Insuficiente correspondencia de los modelos ideales de actuación con las exigencias actuales de los perfiles de empleo.
5. No se cuenta con el perfil del profesional por cada subsistema, ni tampoco con una metodología para operar con éste desde el propio desarrollo de los programas de las actividades educativas.
6. No siempre se elaboran las estructuras de cursos y diplomados sobre la base de los conocimientos más avanzados sobre diseño curricular, lo cual impide un aprendizaje significativo en las actividades docentes.
7. Poca precisión en la atención especializada que deben recibir los recursos humanos no titulados de nuestra rama.

8. Imprecisiones y limitada profundidad en las orientaciones para la evaluación del sistema de superación y sus subsistemas, denotándose escasa cultura de la evaluación y su repercusión social.

Estas carencias del Sistema de Superación Profesional para los Recursos Humanos del Deporte, ensombrecen los resultados de nuestra institución, dando una impresión ambivalente sobre el funcionamiento del mismo, de combinar logros y fracasos, suscitando en el criterio de nuestras facultades, así como en nuestra sociedad en su conjunto, un interés cada vez más explícito sobre la valoración que merece el Sistema Ramal de Superación de los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte que es en general respetado por sus resultados y trayectoria, pero no siempre bien entendido.

La mayor atención social, está centrada en los resultados que en estos ámbitos se obtienen, tales como las características de la superación ofrecida y en particular la capacidad de facilitar la inserción laboral y el mejoramiento del desempeño profesional. De ahí la voluntad de nuestra institución, de posicionarse frente a la realidad de su entorno junto con la exigencia cada vez más evidente por parte de la sociedad así como por parte de nuestra propia comunidad universitaria de una mejora continua de la calidad de los procesos y en especial de la superación, haciéndose imprescindible la definición de políticas que permitan avanzar en esa dirección, ocupando a nuestro juicio un papel primordial en éstos, la evaluación, la cual en conexión con la programación, persigue el desarrollo riguroso de estrategias y la aplicación de criterios de racionalidad, máxime cuando ha quedado demostrado que las instituciones que más a fondo se plantean sus actividades de evaluación, son aquellas que han introducido en su funcionamiento esquemas de programación o planificación estratégica.

Sin embargo el Sistema Ramal de Superación de los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte, adolece de un modelo para la mejora continua de su calidad, que tenga presente criterios ya tradicionales de excelencia, equidad y pertinencia, donde el mencionado en último termino, no se reduzca a la mera respuesta a demandas sociales, sino a la creación por parte del sistema, de nuevas necesidades que impulsen el desarrollo socio-cultural de acuerdo a nuestros

patrones históricos y relacionados con nuestra realidad, colocando al mismo en el contexto histórico social, como suministrador de un servicio que tiene como cliente principal a la sociedad a la que pertenece y se debe. No obstante es justo reconocer que la Educación Superior en Cuba, cuenta con un elemento muy demandado por la calidad, que es la evaluación sistemática y permanente, fundamentalmente de carácter externo, pues la autoevaluación, como herramienta necesaria para alcanzar pautas que permitan orientar las transformaciones proyectadas y cotejar los resultados de evaluaciones externas, se utiliza con menos frecuencia o simplemente no se utiliza.

Entre estas evaluaciones podemos citar, aquellas que se realizan por el MES, lo cual nos coloca ante un debate político sobre el modelo autorregulado y el control gubernamental, así como entre un debate técnico centrado por una parte en la evaluación basada en juicios de expertos, frente a la basada en indicadores de rendimiento y por otra parte la orientada a la mejora (formativa), frente a la de decisiones irrevocables (sumativa).

A pesar de ello merece destacar la labor del MES (Ministerio de Educación Superior) de Cuba, que es reconocido a nivel de Latinoamérica, por acumular en los últimos diez años un valioso conjunto de experiencias de evaluación a los Centros de Educación Superior. Sin embargo estas evaluaciones institucionales poseen un carácter general, pues son dirigidas por un reglamento de inspección homogéneo para todos los centros del país, lo cual con frecuencia induce a introducir indicadores de adaptabilidad por parte de los peritos que participan en ella, oponiéndose a la rigidez numérica que muy poco dice de los rangos, grados y niveles por los que se puede transitar en un mismo número.

Esto no significa que neguemos el número, pero no debemos olvidar que la validez es pluridimensional y que no podríamos aludir a una generalización de la misma, si antes no hemos tenido en cuenta que ésta puede ser aparente, comprobada, teórica, interna y externa, lo que conmina a pensar que tantas variables no pueden ser atrapadas en un número que, de manera puntual, marca un proceso que ha sido más dinámico, continuado y sujeto a múltiples variables exógenas, lo que indudablemente aumenta la validez de cualquier resultado puntual,

no obstante reconocemos el efecto utilitario del modelo numérico, pero si hace falta contrarrestar su hegemonía y distinguir cuando este procede.

Por otro lado reconocemos que un modelo descriptivo, propicia una mayor comprensión de la conducta humana con sus individualidades, ofrece datos más reales, profundos e informativos sobre los factores determinantes en los resultados y la relación causa efecto, incluyendo variables que difícilmente pueden ser evaluadas por un modelo numérico. Sin embargo, lo cierto es, que la relación entre ambos, no ha de ser de oposición, sino de complementariedad.

En estos últimos años, el MES, haciendo suyas las mejores experiencias de las universidades cubanas y en respuesta a un patrón de calidad, que expresa el modelo al que deben aproximarse gradualmente las carreras universitarias que se desarrollan en Cuba, estructuró el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), así como el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Maestrías (SEA-M).

En el caso del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, se realiza a solicitud de los rectores de los centros universitarios ,y la evaluación externa se hace por el método de evaluación de expertos, teniendo en cuenta la Guía de Evaluación y el Patrón de Calidad de las Carreras Universitarias. En tal sentido el sistema contempla solamente un indicador de calidad asociada a una única variable relacionado con la Superación de los Recursos Humanos, criterio que se siguió como consecuencia de que se pretende caracterizar las variables de un modo esencial, tratando de reducirlas hasta tanto sea posible. Ese indicador hace referencia al reconocimiento de la calidad en la actividad de postgrado, sin que se contemplen otros aspectos relacionados con el Sistema de Superación Profesional de Postgrado.

En el caso del Sistema de Evaluación y Acreditación de las Maestrías, el cual determina los niveles de calidad de esta figura del postgrado, tiene su base conceptual en el Reglamento para la Educación de Postgrado en la Republica de Cuba y en el Patrón de Calidad de Programas de Maestrías. Su proceso evaluativo comprende los niveles de autoevaluación y evaluación externa, basado en la Guía de Evaluación de Programas de Maestrías. Como se puede apreciar, su alcance es

limitado, pues se centra en una sola de las figuras del postgrado académico y no abarca la superación profesional. También es importante reflejar que éstas tienen un carácter sumativo, no responden a la voluntad de las instituciones, ni constituyen un paradigma de mejora que integren en un sistema, la evolución y programación estratégica.

Además de estos Sistemas de Evaluación que desarrolla el MES, el Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación (INDER) considera que la evaluación puede garantizar en un Sistema de Superación los siguientes aspectos:

- Eficiencia y eficacia de sus inversiones.
- Cumplimiento de estándares internacionales de calidad de los programas y competitividad internacional.
- Satisfacer las demandas de superación de la sociedad.
- Responder a las necesidades de egreso de las actividades de superación que la sociedad demanda.
- Estrechar la correspondencia entre las acciones de cambio y las finalidades del mismo.
- Obtener información adecuada sobre el funcionamiento de los procesos que en ésta se dan.
- Tomar decisiones en función de una mejora educativa después de emitir un juicio sobre el desarrollo de la situación.

Este Instituto ha implementado evaluaciones a los centros universitarios, donde se forman y desarrollan los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte, así como a los territorios del país, existiendo también otras razones que justifican la necesidad de la evaluación, por parte del INDER, las cuales relacionamos a continuación:

- Los costos y restricciones que demandan una mayor eficiencia y eficacia de la superación.
- La exigencia de la sociedad de una mayor aportación al desarrollo nacional.
- El derecho que tiene cada usuario de conocer datos y especificaciones acerca de la calidad de la superación donde ingresan y se desarrollan.

- Como servicio público ha de ofrecer evidencia de la calidad de su acción y gestión.
- La naturaleza funcionamiento del sistema de superación reclama la existencia de procesos internos y externos de la evaluación, para garantizar la permanencia, la eficiencia y la eficacia.

Esas evaluaciones se realizan anualmente y lo desarrollan un grupo de evaluadores de diferentes especialidades que toman como patrón fundamental el cumplimiento de los criterios de medidas para el logro de los objetivos de las estrategias de trabajo del organismo en los territorios, siendo precisamente las estructuras territoriales las que reciben con mayor fuerza el rigor de dicha evaluación, repercutiendo esos resultados en la evaluación de la “Universidad del Deporte”.

También el ISCF “Manuel Fajardo Rivero” como centro rector, realiza inspecciones a las Facultades de Cultura Física de los territorios, guiándose por el Reglamento de Inspección del MES y el cumplimiento de los criterios de medidas estratégicas.

Todos estos tipos de evaluación descritos con anterioridad, generan informes, en los cuales se recogen las principales fortalezas y debilidades, eliminándose estas últimas comúnmente entre otras formas por los planes de acción estratégico. No obstante, la Calidad de la Educación, hoy es sin lugar a dudas, un tema de discusión conceptual, pues se sustenta que existen dos ámbitos sobre los cuales evaluar la Educación Superior, uno cualitativo y por ende ligado a la calidad y otro cuantitativo ligado al nivel de logros. Sin embargo existe un uso generalizado de referirse a la dimensión cualitativa, aún cuando se haga referencia a ambos, la calidad y el nivel. En general se suele abordar el concepto de calidad a través de dos aproximaciones diferentes: una de ellas procura discutirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de logros en la Educación Superior.

Además la discusión acerca de los estándares en la Educación es reciente y no existe una idea consensuada acerca de lo que ellos pueden ser, por eso existen diversas visiones sobre estos. Estos enfoques están ligados a dos temas principales:

Estándares basados en los objetivos pedagógicos y aquellos vinculados a la medición /evaluación.

Las visiones que vinculan el estándar, con los objetivos educacionales, tienen que ver con el dominio sustantivo y se les denomina estándares de contenido, mientras que las que vinculan estándares con la medición, son aquellos denominados de competencia, es decir, aquellos que entregan información de lo que puede ser considerado inadecuado, aceptable o sobresaliente.

Por otro lado, no se puede pensar en Calidad de la Educación como un fin en sí, dissociado de la inserción concreta de las instituciones universitarias en un determinado contexto social. Esa vinculación necesaria entre calidad y pertinencia es uno de los presupuestos fundamentales para abordar esta temática, cuyo instrumento de afiliación para ambas dimensiones debe ser, un proceso de evaluación institucional hacia un triple objetivo: mejorar la calidad de la Educación Superior, mejorar la gestión universitaria y rendir cuentas a la sociedad, requisitos que no se cumplen a nuestro juicio en los modelos de evaluación ya citados o al menos como un sistema de trabajo, a corto, medio y largo plazo, donde se inserte a la evaluación y la programación estratégica.

Otras reflexiones que pueden mejorar la comprensión del concepto de Calidad de la Educación, son las relacionadas con las características que debe tener un modelo y que a continuación relacionaremos: Globalidad, Continuidad, Adhesión Voluntaria, Legitimidad, Comparabilidad, Continuidad, Respeto a la Identidad, Viabilidad, Transparencia de los Propósitos, Criterios y Medios Empleados y Comunicación de los Resultados, pues consideramos que lo más importante para avanzar en el camino de la excelencia, es la capacidad de encontrar las deficiencias y la voluntad de superarlas, que no sea una calidad impuesta, sino que sea propia de cada programa educativo, de cada institución y perteneciente a una época. Es necesario que cada centro, partiendo de variables, construya su propio sistema de indicadores a utilizar en un proceso de autorevisión y la utilice de forma rigurosa para mejorar su calidad. Que exista un desplazamiento de la evaluación administrativa-burocrática, a la evaluación de actores múltiples, donde se adopten posiciones básicas tales como: procesos continuos, de perspectiva y planificación

estratégica, procesos de garantía de la calidad académica y procesos de evaluación, donde en esta última se combinen eficazmente la evaluación enfocada al desempeño, calidad existente (pasado), de naturaleza apreciativa, retrospectiva, formal (sumativa), con la evaluación enfocada a la mejora o fomento de un desempeño y calidad futura, de una naturaleza normativa, estratégica, prospectiva, informal (formativa).

También es necesario no sólo contar con procesos de evaluación en función de mejorar la calidad de la superación de los recursos humanos en los centros de Cultura Física y Deporte de nuestro país, sino contar con otros procesos y acciones, que emanan del cumplimiento de los Principios de Gestión de la Calidad, los cuales relacionemos a continuación (ISO, 2001):

- Enfoque en el cliente.
- Liderazgo.
- Participación de las personas.
- Orientación en el proceso.
- Enfoque de sistema en la gestión.
- Mejoramiento continuo.
- Enfoque en la toma de decisiones basada en los hechos.
- Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

Entre estos aspectos declarados en dichos principios es importante destacar el de la orientación en el proceso, pues aunque todos son de estricto cumplimiento en la Gestión de la Calidad, este describe toda actividad que reciba elementos de entrada y los convierta en elementos de salida, como es el caso de la superación profesional de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte.

Este enfoque, supone la identificación y aplicación de muchos procesos interrelacionados, para que una organización funcione con eficiencia y eficacia, combinándose los requisitos y satisfacción de las partes interesadas en la transformación de elementos de entrada en elementos de salida (producto y/o servicios). Además se interrelacionen procesos que encierren la responsabilidad de la dirección en la gestión de recursos con procesos de materialización del producto, medición, análisis y mejoramiento.

Todas estas discrepancias entre la realidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte y lo deseado, nos colocan ante un problema científico, al cual intentaremos dar respuesta mediante este trabajo investigativo

Como objetivos de nuestra investigación, hemos definido los siguientes:

Objetivo General.

Elaborar un modelo para la mejora continua de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

Objetivos Específicos.

- Diagnosticar de forma integral la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara.
- Fundamentar, desde la teoría y la práctica, la propuesta de modelo para la mejora continua de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en el entorno villaclareño.
- Diseñar los elementos que integran el modelo para la mejora continua de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.
- Valorar los resultados de la puesta en práctica del modelo en el territorio de Villa Clara.

METODOLOGÍA.

Nuestra investigación la clasificamos como aplicada, con un diseño dinámico, flexible y abierto, donde empleamos técnicas dialécticas, participativas, cualitativas, descriptivas, estadísticas y/o cuantitativas, pues a pesar de que parte de los datos provienen de las ideas, hay aspectos de la conducta humana susceptibles de cuantificación.

La metodología empleada tiene un carácter holístico, pues estudiamos globalmente la realidad y aunque no tiene un carácter emergente, por las propias características de la modelación, hemos ido reconstruyendo el modelo con el avance de la investigación, hasta aproximarnos a un o más acabado.

El proceso de la investigación, ha sido participativo y de acción transformadora, teniendo presente que el objeto es un fenómeno social, de relativa complejidad, que requiere ser estudiado en los propios escenarios naturales de los actores, lo cual permite valorar objetivamente sus carencias, necesidades y aspiraciones, dándole un sentido de pertinencia social.

Paradigma Investigativo.

Antes de asumir una posición paradigmática, quisiéramos recordar, que los fenómenos que se dan en la naturaleza, en la sociedad y/o el pensamiento, son fenómenos complejos, multifactoriales e interdisciplinarios, donde intervienen un sin número de relaciones dialécticas, en un contexto histórico concreto. Por tanto, el enfoque debe ser, mediante una posición también histórico dialéctica, sobre todo en las investigaciones educativas, donde el gran conflicto de los paradigmas, no se limita a lo filosófico, pues al tratarse de fenómenos educativos, los estudios están también influidos por otras teorías paradigmáticas, como las sociológicas, psicológicas y educativas, todo lo cual hace más complejo el proceso de adoptar una determinada posición, que relacione coherentemente cada una de ellas.

Las discrepancias existentes entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la investigación socioeducativa, se inician en el enfrentamiento de los supuestos filosóficos del positivismo y del idealismo científico, los cuales se expresan en una manera distinta de afrontar la vida y de abordar los problemas. Sin embargo nos preguntamos: ¿Por qué situarnos en un extremo u otro para poder investigar en la

educación?, ¿Por qué no podemos utilizar lo mejor de cada enfoque en pro de una mejora de la calidad investigadora en la educación?.

Reconocemos que el enfoque clásico, tiene un mayor recorrido histórico y se aborda generalmente con mayor amplitud que otras alternativas contemporáneas, pero probablemente no sea del todo aplicable a los procesos educativos debido a la diversidad de variables que en este se dan, así como los procesos internos de carácter situacional que lleva implícito, por ello es necesario hacer la acotación sobre un cambio de actitud, por parte de algunos investigadores que adoptan la posición de considerar la inexistencia de ruptura y la discontinuidad de paradigmas, si no más bien complementariedad. Se trata de descubrir ventajas e inconvenientes, poderes y debilidades, alcance y limitaciones de cada enfoque, de buscar y reconocer otras formas válidas y aceptables de hacer ciencia que no sigan los cánones prefijados por uno de los enfoques y que recuperen para el quehacer científico y para el desarrollo propio del conocimiento, aspectos y dimensiones que, insistente e intencionalmente, han quedado marginadas en el paradigma de investigación dominante, considerados fuentes de perjuicios o amenazas del espíritu científico auténtico.

Recuperar y reconocer estas dimensiones y otras muchas del quehacer científico, no debe llegar a descartar los valores legítimos del proceder científico más experimentalista y cuantificado aplicado a ciertas áreas de las ciencias sociales.

Se trata de lograr el equilibrio perdido en el campo de la investigación educativa ampliando las márgenes de la comprensión científica, no cerrándolas. Por lo que dejamos claro que ambas perspectivas las consideramos necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. Es por ello que a pesar de las diversas clasificaciones de los paradigmas tales como los de Koetting (1984), Morin (1985), Bisquerra (1990), Molina (1992) entre otros, asumimos el paradigma Histórico Dialéctico Materialista, donde por medio de un análisis histórico-dialéctico del objeto de estudio, conjugamos lo cuantitativo y lo cualitativo, según las circunstancias y la dinámica del objeto, del sujeto y del proceso, así como lo subjetivo y lo objetivo.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capitulo I

Concepciones Acerca de la Modelación y la Teoría los Sistemas.

1.1. Teoría de la Modelación.

El hecho de constituir nuestra propuesta un modelo, nos obliga a hacer algunas reflexiones en torno a las concepciones teóricas sobre Modelación, puesto que ésta sustenta nuestro trabajo como método de investigación y es base, además, para la elaboración del modelo que diseñamos.

La Modelación es una forma especial de mediación, donde el eslabón mediato, el modelo, actúa como representante sustituto del objeto; o sea, entre nosotros y el objeto que nos interesa hay un eslabón intermedio: **El modelo**.

Los modelos se nos muestran, como algo semejante al objeto investigado, como algo que lo copia en una determinada relación, siendo uno de los instrumentos más importantes en la búsqueda de las representaciones más universales, el cual en su desarrollo histórico no se sustituye gradualmente, sino que aumenta la diversidad de las modificaciones coexistentes de este método general de la ciencia.

Una de las premisas básicas para comparar el modelo con su original, lo constituye el hecho de estar sustentada en la teoría de la semejanza, la cual afirma que *los fenómenos son semejantes cuando por medio de las características de uno se puede tener las de otro* (VVAA, 1985, 315).

En la Modelación tiene un significado decisivo el descubrimiento del fundamento objetivo de las operaciones modeladoras. Este fundamento es la correspondencia objetiva, entre el modelo y el objeto modelado, la cual no depende del sujeto. Sin embargo, en el concepto de correspondencia se revela la unidad de lo objetivo y lo subjetivo, en la cual, lo objetivo de su contenido se relaciona con una comunidad de estructuras del modelo y el original en una determinada relación, mientras que el elemento subjetivo está vinculado no con la arbitrariedad del sujeto, sino con una necesidad práctica.

En la medida que se desarrolla el método de la modelación, lo común del objeto modelado y el modelo se modifica, cambiando también su interpretación, pero siempre se mantiene una comunidad objetiva entre ambos, de forma que este proceso tenga un sentido racional, al mismo tiempo que la medida y la forma de la

comunidad de que se trate están dadas por la necesidad práctica para la cual se ejecuta la operación de la modelación, aspecto práctico subjetivo de la fundamentación de la modelación.

Estos elementos, los hemos tenido muy en cuenta en la elaboración de la propuesta, pues hemos transitado en nuestro proceso investigativo, de modelos incipientes, hasta aproximados a modelos más acabados, manteniendo siempre esa comunidad entre el modelo y su originalidad.

En la definición general de la modelación hay que tomar en cuenta el carácter gnoseológico de la misma, condicionada por el hecho de que el modelo, objeto independiente de la investigación, es al mismo tiempo un tipo de reflejo gnoseológico del original.

En nuestra investigación, "Modelo para la Mejora de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte", el modelo elaborado actúa como objeto sustituto, relativamente independiente del original investigado, siendo algo así como una segunda realidad, por medio de la cual percibimos el objeto que nos interesa.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, se define la Modelación, como " El modelo que opera en forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa, sino utilizando cierto sistema intermedio, auxiliar, natural o artificial".

En nuestro diseño del modelo, hemos garantizado lo siguiente:

- Que exista una correspondencia objetiva entre el modelo con el objeto o realidad que se estudia.
- Que en ciertas etapas del conocimiento, esté en condiciones de sustituir el objeto mismo que se estudia.
- Que en el proceso de investigación se ofrezca información sobre el objeto que se estudia, susceptible de comprobación experimental (VVAA, 1985, 321).

Es interesante el hecho de que en el proceso de modelación el conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto a un cuasi - objeto intermedio auxiliar, el modelo, como también lo es la posibilidad de llegar a precisiones sobre el objeto. Esto sirve de fundamento lógico del método de modelación, pues ello implica

que el traslado de información del modelo al prototipo, sea un juicio por analogía, el cual se caracteriza por medio de la semejanza: El Isomorfismo, Homomorfismo y el Isofuncionalismo.

- Isomorfismo: Exigencia de correspondencia más rigurosa entre el modelo y el objeto.

- Homomorfismo: Exigencia menos rigurosa de comunidad entre el objeto y el modelo. Las correlaciones se conservan a escala reducida, apareciendo de alguna forma lo que está en el original.

- Isofuncionalismo: Caracteriza la aplicación del concepto Isomorfismo de las relaciones funcionales en el campo de los vínculos funcionales exteriores del objeto y el modelo con el medio, en condiciones de una semejanza obligatoria entre sus relaciones interiores.

El fin único de los tipos de modelación, es servir de retransmisor en el movimiento de la información del objeto, una condición ontológica única, basada en la unidad del mundo material, en una comunidad objetiva entre el modelo y el original, un fundamento lógico único, por medio del cual se conocen los fenómenos en los distintos niveles de organización de la materia.

La universalidad de los tipos concretos del método de la modelación depende en su conjunto de los límites de acción de ciertas leyes y relaciones estructurales en el mundo material.

Compartimos el criterio de que la cantidad de información tomada en cuenta en el modelo, depende de los fines del sujeto y del grado de complejidad del objeto original, donde la infinita profundización en la esencia del objeto, va de la función a la estructura y de ésta, a una función mas profunda.

El grado de complejidad de los objetos cambia sustancialmente el carácter de los modelos. A nivel macro mundo, es necesario tomar en cuenta factores tales como su estructuración, la interrelación de diferentes procesos, la transmisión de información y la dirección, lo que conduce a una serie de modelos no clásicos.

En el análisis de la misión cognoscitiva del modelo desempeña un papel decisivo sus relaciones mutuas con la teoría científica. La correlación entre la teoría y

el modelo es muy flexible, donde las dificultades están relacionadas, según algunas opiniones, con la ignorancia de su enfoque genético.

Lo más frecuente es que se opere con el concepto de modelo cuando todavía no existe una teoría en cuyas situaciones aquel aparece como el germen posible de la nueva teoría, de una nueva formación lingüística, es decir como "pre-teoría".

Estamos de acuerdo con que en el desarrollo del conocimiento, la nueva teoría surge de la multitud de modelos- hipótesis, en cuyo caso el modelo actúa como forma gnoseológica del paso de la vieja a la nueva teoría. Al mismo tiempo respecto a la asimilación teórica de la nueva esfera de la realidad, el modelo es capaz de cumplir la misión de teoría que surge.

La teoría, viene a ser el invariante relativo de las proyecciones de los modelos de los cortes de objetos hipercomplejos. La existencia de los modelos, constituye la condición y el medio más importante para la determinación del sistema teórico, a partir de los resultados del experimento de la práctica (VVAA, 1985, 341).

Es importante destacar a partir de estas ideas, la posición que hemos asumido al abordar el objeto de estudio, donde por medio de nuestra actividad reforzada, no nos hemos movido hacia la arbitrariedad, sino hacia una mayor objetividad del conocimiento, hacia un reflejo más adecuado de la realidad.

En la modelación, se manifiesta claramente la ausencia del sujeto aislado de lo gnoseológico y social; además, para fundarse un modelo debe conocerse el objetivo concreto de la investigación y determinados conocimientos sobre el objeto, *el conocimiento de lo no conocido*", *los principios y medios de la modelación* (VVAA, 1985, 341).

En el conocimiento científico actual existe un acercamiento entre el modelo y la teoría, lo cual tiene tres tendencias:

Primera: La presencia de un momento inevitable de simplificación, en cualquier forma cognoscitiva, liquida la rígida frontera entre el modelo relativamente simplificado y la teoría que explica este mismo círculo de fenómenos.

Segundo: El modelo supera el simple sistema descriptivo que fija la información sobre el objetivo, ya que puede servir igual que la teoría, de instrumento para la predicción de acontecimientos que no han sido observados aún.

Tercero: El modelo no es un género exclusivamente experimental, sino que pertenece también al conocimiento teórico. Es por esta razón, que se utiliza el término de "Modelo Particular", el cual nos ofrece la representación de la esencia empírica de un fenómeno y el "Modelo General" el cual articula teóricamente su naturaleza, como parte de simplificación.

Cuando se analiza la tendencia hacia la síntesis del conocimiento, debe observarse el papel rector de la modelación, en la formalización del lenguaje de la ciencia.

El modelo como abstracción científica, es un elemento intermedio entre el objeto y el sujeto, cuya condición necesaria, es que éste sea una copia simplificada del original. Esta tesis, arranca de la diferencia de principios entre la capacidad informativa del objeto y la facultad del hombre de reelaborar la información.

Cuando se limita la cantidad de información del objeto con el fin de crear su modelo, la abstracción desempeña un papel: realiza simplificaciones, la distinción mental de las partes y su separación del todo, y la abstracción del cambio y el desarrollo. El propio acto de modelación se basa en la abstracción de identificación, lo cual se realiza mediante semejanza.

Para la ejecución de los procesos de abstracción en la modelación, es menester una doble abstracción, en primer lugar para la creación de un objeto abstracto o idealizado (Modelo) y en segundo lugar para la ejecución de las abstracciones de identificación. En este caso adquieren una considerable fuerza integradora:

1.- Los principios únicos de abstracción científica, los cuales permiten el paso de la contemplación viva, al pensamiento abstracto en todos los objetos.

2.- La teoría única de abstracción por identificación, es decir, la lógica exclusiva del traslado de conocimientos del modelo al original.

Los tipos de simplificación más difusos en la modelación de sistemas complejos, son la aproximación y la discretización cuantificada. La aproximación no se alcanza espontáneamente, sino que se introduce conscientemente en el acto cognoscitivo, se planifica en las propiedades objetivas del objeto y de la fidelidad concreta del conocimiento. La discretización se manifiesta tanto en la acumulación

de conocimientos, en la sustitución de un modelo de objeto por otro, como en la realización de la idea de cuantificación, al construir modelos. Esto permite analizar cuantitativamente la esencia continua, difícilmente sometible a formalizaciones.

La diversidad sólo es expresión de una discreción objetivamente existente, por lo que la tarea no consiste en constatar su posibilidad o existencia sino descubrir la correlación entre la diversificación, la discreción de los objetos, fenómenos, procesos y su continuidad.

La cuantificación debe fundamentarse en la fijación de las propiedades y relaciones diferenciadoras del objeto, gracias a las cuales es una parte de determinado todo y pose importancia al examinar las relaciones de coordinación de los objetos dentro de ese todo.

Varias son las clasificaciones de modelos que se describen en la bibliografía sobre este tema, sin embargo nuestro modelo está enmarcado en los problemas de la educación, y es por ello, que es interés nuestro abordar esta temática desde las perspectivas de la pedagogía.

Desde esta posición se ha convenido en que todo conocimiento es en cierta forma una creación, idea que compartimos nosotros dado el hecho de que nos queda claro que los modelos son construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia, ha sido la modelación, tal es así, que el proceso de imitación preponderante en los orígenes de nuestra especie, era una forma de modelación primitiva (Flores Ochoa, R. 1994)

De hecho el lenguaje suministra una forma de modelar la realidad y cuando el individuo prefigura en su mente la acción que va a ejecutar a continuación, la está planeando, preordenando y modelando.

Un modelo, es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento, es un instrumento analítico para describir, organizar y comprender la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fáctica que tanto ha preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional.

Contemporáneamente los modelos propios del saber científico natural difieren sobre todo de los modelos mucho más complejos y abiertos que se han desarrollado en el saber histórico-social, dado que la mayoría de las cualidades de la sociedad, son producto de su propia autocreación a nivel político, económico, cultural, psicosocial, ético, etc., niveles que se estructuran y combinan multiformemente. Pero también en las ciencias sociales, los modelos micros o macros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados, en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico.

No es descabellado plantear, que los modelos pedagógicos tradicionales, pueden ser categorizados como filosóficos, ya que su dedicación al método para enseñar todo a todos, es una misión tan universal y englobante, que parece filosófica. Efectivamente, la estrategia fundamental del pensamiento filosófico, ha sido siempre la de crear modelos globales acerca de la realidad y sus conocimientos, principios generales y categorías universales acerca de las cosas, de la lógica, del método. De ahí, la amplitud y universalidad de los modelos que la filosofía crea, para reflexionar sobre la totalidad; el método dialéctico, el método histórico, el método estructural. Pero hay una diferencia importante: una cosa es generar y asumir un método como estrategia general de reflexión y producción de saber sobre las cosas y los conceptos, como hacen los filósofos, y otra bien distinta es asumir el método como estrategia para regular la transmisión de saberes y costumbres como ha hecho la pedagogía tradicional; aunque también durante la decadencia filosófica de la Edad Media, los filósofos se dedicaron más a la disputa formalística y tautológica y al método de exposición, abandonando aún más la reflexión a profundidad sobre la vida y el movimiento de lo real.

Resumiendo podemos plantear que los modelos técnicos ingenieriles, intentan construir cosas nuevas, seres artificiales, y los modelos pedagógicos tradicionales, intentan más bien normativizar el proceso educativo que entenderlo, lo que no ocurre con los paradigmas contemporáneos.

Los modelos pedagógicos tradicionales, anclados en la concepción metafísica y no histórica de un sujeto pasivo y en una teoría ingeniera del conocimiento, no está

en condiciones de contribuir a la traducción del pensamiento científico cultural y sus procesos de creación al contexto contemporáneo de los estudiantes.

Entre los modelos pedagógicos y la enseñanza de las ciencias se encuentran:

- a) El modelo pedagógico tradicional.
- b) El transmisionismo conductista.
- c) El romanticismo pedagógico.
- d) El desarrollismo pedagógico.
- e) La pedagogía socialista.

Para los románticos, lo mismo que para los desarrollistas, lo que interesa es el desarrollo de los sujetos, no el contenido del aprendizaje, ni los tipos de saberes enseñados, que podrían ser indiferentes. Para el conductismo, la enseñanza de las ciencias es una tarea de acumulación lineal de información, mediatizada por el lenguaje, y para la pedagogía socialista, la enseñanza de las ciencias es tan importante, que se constituye ella misma en el mejor "remolque" del desarrollo intelectual de los jóvenes.

Estos modelos, a pesar del compromiso ideológico que los convierten en interesantes objetos de estudio socio-históricos y etnográficos, exhiben (excepto el tradicional) cierta pretensión de objetividad y validez científica, como explicaciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Semejantes modelos, desempeñan pues un papel epistemológico importante para el desarrollo de la pedagogía, como disciplina científica y a su vez como herramientas conceptuales para entender mejor los fenómenos de la enseñanza, para confrontarlos e incluso elevar su calidad.

De esta forma hemos reflexionado acerca de los modelos pedagógicos, por el motivo que dijéramos al inicio, de la relación que guarda nuestra propuesta, con estos, pues la evaluación de la calidad de la Educación, es un elemento del proceso educativo y como tal nos es de interés profundizar en estas ideas.

Retomando el tema de la modelación, de manera general, pudiéramos citar tres tipos:

- Modelación técnica
- Modelación experimental
- Modelación biológica.

Los modelos tienen funciones que pueden darse de manera conjunta, pero no de forma obligatoria. Estas funciones, en su unidad dialéctica, caracterizan el papel gnoseológico general del método.

FUNCIONES.

- Ilustrativa: Representan las propiedades nuevas en una forma ya conocida, sensorial, evidente.
- Traslativa: Traslada información obtenida en una esfera de la realidad relativamente estudiada, a otra desconocida.
- Sustitutiva-Heurística: Del conocimiento previo del objeto, a una teoría más profunda sobre éste.
- Aproximativa: Se vincula al carácter activo del conocimiento. El conocimiento se desplaza de los modelos que simplifican el fenómeno, hacia otros más adecuados a éste y por último hacia una teoría más consecuente con este fenómeno.
- Extrapolativa-Pronosticadora: La conclusión que se desprende de las partes estructurales del modelo, al ser extrapoladas al objeto que se modela, permite elaborar un pronóstico de su estructura.

En este sentido queremos resaltar que el modelo, propuesto a pesar de que no es obligatorio que se den todas las funciones, si cumple con todas ellas.

Los modelos, según las leyes a las cuales se someten, se pueden dividir en:

- Modelación de los objetos, sometidos a rígidas leyes deterministas.
- Modelación de objetos, sometidos a leyes estadísticas.
- Modelación de objetos, que no están sometidos a ninguna ley-situaciones indeterminadas.

Resulta importante destacar, que cuando se define el concepto de modelo, se llega a la concepción del modelo como sistema, cuya investigación constituye un medio para la obtención de información sobre otros sistemas. La integridad del método de modelación, se define por esta característica, ya que todos sus tipos se definen por la mediación teórico-práctico. En un plano práctico esta integridad se determina por el hecho de que todos sus tipos, tienen como misión, la racionalización

de una u otra actividad teórica, por medio de la orientación de esta actividad, hacia el objeto intermediario que imita el objeto de la actividad dada.

El principio universal del desarrollo, tiene que ser combinado, vinculado y unido al principio universal del mundo y de la naturaleza del movimiento de la materia.

Esta comparación metodológica de las directrices de la filosofía científica, es muy importante para explicar los fundamentos de los objetivos de este método, ya que las formas descubiertas de la unidad del mundo, constituyen la base del conocimiento, por medio del método de los modelos.

En la modelación, tienen también importancia las formas descubiertas en la unidad sustrato-sustancia de los sistemas materiales. Este enfoque supone, la unidad de las relaciones y propiedades en las cosas.

La estructura de las cosas en su unidad, goza en cada nivel, de cierta peculiaridad condicionada por su gradación jerárquica y de diversidad, y depende de los siguientes postulados:

- Las cosas, propiedades y relaciones, son indivisibles.
- La unidad sustrato material del mundo, es válida en las escalas temporo-espaciales finitas.
- El mundo, es materialmente uno.

Los diferentes tipos de modelos, poseen un fundamento ontológico indivisible: la unidad material del mundo que, explica la semejanza de estructuras, leyes, funciones de comportamiento externo y procesos informativos en los objetos de diferentes naturalezas.

Todo lo anteriormente tratado, nos invita a reflexionar sobre la concepción sistémica de los modelos y por supuesto sobre esa teoría, la cual abordaremos de forma sintética a continuación.

1.2 Teoría de los Sistemas.

Uno de los rasgos más significativos que caracterizan el desarrollo del pensamiento teórico contemporáneo, es sin ningún género de dudas, el hecho de aplicar en todo tipo de investigación, "criterios sistémicos".

Como hemos mencionado con anterioridad, los procesos de integración que hoy abarcan, no sólo la esfera del saber científico sino la propia dialéctica del desarrollo social, desde su aspecto socio-económico hasta el ecológico, son los aspectos que determinan el marcado interés por el enfoque sistémico y los métodos que de una forma u otra se vinculan a las ideas sistémicas.

El método enfoque sistémico, tiene larga y compleja historia, tanto en las ciencias particulares, como en la filosofía.

Gracias a los esfuerzos de una serie de ciencias particulares, este método adquiere el estatus actual y se convierte en un concepto científico general, no obstante, sólo en la época moderna y especialmente en la filosofía materialista, que logra definir en términos precisos, la unidad sistémica de la naturaleza, el concepto de sistema adquiere un contenido propio relativamente bien definido y concreto, conjugándose con los conceptos de sustancia material y movimiento.

Uno de los aportes más significativos al enfoque sistémico, es la introducción en éste de los criterios del movimiento y el desarrollo dialéctico, tanto en lo que se refiere a los objetivos en sí como a la génesis de sus interpretaciones teóricas, elementos que hemos tenido muy en cuenta a la hora de diseñar nuestro modelo, el cual podemos examinar tomando como puntos de referencia:

- Las características cuantitativas.
- El aspecto cualitativo de sus componentes.
- Las formas y tipos de vinculación y ordenación interna, esencialmente su estructura.

Los científicos que hoy trabajan en la búsqueda de una teoría general de los sistemas persiguen no sólo los conceptos y fundamentación coherente de los principios básicos de esta teoría, sino que recurren a la historia de la ciencia y la filosofía, en busca de argumentos precedentes que reafirmen el camino por ellos elegido. Además, no se puede decir que aún se haya dado la definición general de sistema como aceptable, máxime cuando algunos autores aseveran que "no existe materia fuera del sistema", tendencia denominada "sistema por doquier", la cual considera, que cualquier objeto es un sistema, elevando el concepto a categoría filosófica, no obstante pudiésemos citar que "Sistema es una propiedad de la realidad

objetiva, que nosotros descubrimos, comprendemos y reflejamos en nuestra conciencia, en el proceso del conocimiento, aunque no es toda la realidad objetiva, la cual es reflejada en el concepto de sistema, sino una determinada realidad de los fenómenos reales que el investigador destaca o distingue en el proceso del conocimiento (VVAA, 1985, 175).

Por ejemplo, un mismo objeto puede ser presentado en forma de distintos sistemas, en dependencia de las tareas de la investigación, del nivel de desarrollo de la ciencia y de la profundidad del conocimiento del objeto. El sistema, es una representación teórica y no puede existir fuera de ella, aunque el objeto con sus realidades existe objetivamente.

El rasgo determinante que caracteriza específicamente los objetos sistémicos a diferencia de los cuerpos físicos corrientes, en primer plano está su integridad, su estructura interna cerrada, que determina sus propiedades fundamentales y en un alto grado, a todo el objeto en su completitud y no sólo a sus componentes por separados.

El modelo propuesto posee una estructura estable, integrado por diferentes elementos, los cuales no son un conglomerado yuxtapuesto mecánicamente, sino que presenta leyes de totalidad. Estas son cualidades generales inherentes al conjunto y se diferencian de las características individuales de los componentes, siendo la interacción entre éstos los que generan dichas cualidades.

Son numerosos los elementos que pueden integrar un sistema para la mejora de la calidad de la superación de los recursos humanos, sin embargo, en nuestra propuesta nos son de interés aquellos que resultan fundamentales y caracterizan cualitativamente a éste, como son: el diagnóstico integral y de la calidad, el trazado de acciones estratégicas del proceso de evaluación, y la retroalimentación de la aplicación de las acciones estratégicas y la evaluación del modelo, entre otros.

El Subsistema Deportes está condicionado por el Sistema Ramal de Superación de los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte, dado por el principio de jerarquía del sistema, no obstante como ya hemos dicho, es considerado, por su propia estructura y rasgos característicos, como un sistema.

Al profundizar en la génesis de esta teoría nos hemos asegurado en no caer en posiciones donde haya un predominio de los métodos de rígida determinación, como son: el Elementalista y el Mecanicista, los cuales sostienen que la integridad de lo complejo, se resuelve con la reducción de lo complejo a lo simple, del todo a sus partes, a pesar de que estos apoyados de nuevos métodos, no han agotado sus posibilidades. Prueba de ello, es la cibernética, determinada en parte por una aplicación del aparato conceptual del elementalismo clásico.

El método mecanicista se identifica en muchos aspectos con el elementalista y centra su atención en un principio único de vinculación de los elementos, reconociendo sólo un tipo de relación causa efecto.

Hemos concebido nuestro modelo a partir de un concepto de estructura que parte del conjunto de relaciones entre sus elementos establecidos en su forma pura y en grado tal de abstracción que permita excluir el carácter específico de estos, los cuales no son otra cosa que los puntos de interferencia de la compleja red de relaciones.

L.V. Bertalanffy, fue uno de los científicos que más aportó a la "Teoría de los Sistemas", aplicando el término de sistema abierto a los organismos vivos, siendo en la Biología, donde se profundiza la relación entre el desarrollo y el movimiento, no siendo esto característico sólo de lo vivo, sino para todas las formas de movimiento de la materia, desde las más elementales hasta la social.

Levi Strauss inicia los criterios sistémicos en la antropología pero con la incompreensión de la posibilidad de introducir en las ciencias sociales tipos de causación más complejos. Este problema se fue agudizando con el intento de sustentar una teoría general sobre sistema a partir de ciencias particulares que sólo tuvieron un camino reduccionista, sobre todo cuando se trata de emplear el método de estructuras simples, en complejas (VVAA, 1985, 84).

Por otro lado Folcault plantea que las ciencias humanas no son ciencias, o sea no existen si no en la medida en que se alojan al lado de otras ciencias, negando que lo social puede ser captado en su movimiento dialéctico y que el sujeto en su doble condición de objeto sujeto, debe ser sustituido por esa estructura indiferente al psicologismo, la ideología y demás vicios del sujeto.

Estos autores no llegan a captar que la dialéctica materialista sintetiza en una unidad lo continuo y lo discontinuo, lo histórico y lo lógico, lo sincrónico y lo diacrónico, dando ciudadanía a los nuevos conceptos estructurales, en los cuales nos hemos apoyado en nuestro trabajo, pues la dialéctica materialista, se manifiesta en sus formas más variadas como método determinado por la característica del objeto de estudio.

Hay principios de la metodología dialéctica materialista que al concretarse en las ciencias particulares, se han constituido en métodos de la ciencia y la investigación, como en los casos de las categorías forma y contenido, que se vinculan con los métodos cuantitativos y cualitativos, aunque naturalmente no todas las categorías han dado origen a métodos particulares. Otras categorías aunque no aparecen en su denominación, surgen vinculadas a métodos, constituyendo su base, sin embargo los métodos particulares no pueden cumplir esta función.

L.V. Bertalanffy distingue tres tipos de descripción de los fenómenos sistémicos que expresan diversos aspectos del sistema.

- La analogía que consiste en tomar unilateralmente los parecidos o semejanzas externas.
- La homología o descripción basada en el Isomorfismo de las leyes de los procesos sistémicos, es decir que sistemas constituidos por elementos distintos poseen concordancias estructurales y procesos que pueden ser descritos de manera formal mediante las mismas leyes.
- La explicación completa o el establecimiento de las condiciones específicas legales en el proceso de cambio.

Para nosotros estas descripciones de Bertalanffy, no están del todo acabadas, pero han constituido puntos de referencias para investigadores que en la actualidad intentan una teoría general sobre este método.

Coincidimos además con otros científicos que han estudiado esta teoría como son: Gruzinzhev, quien plantea, que para el punto de vista sistémico, es característico el movimiento que va del sistema a los elementos. Bogdanov, que plantea dos tendencias desde el desarrollo en todo el sistema, una que busca la estabilidad,

originando vínculos complementarios entre las partes del todo y otra que tiende a su disgregación al aumentar la diferenciación cualitativa de las partes de éste.

En la creación del modelo, hemos considerado la búsqueda de la estabilidad y vínculos complementarios entre los elementos que lo integran y al mismo tiempo favorecer al funcionamiento del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, regulando su equilibrio y estabilidad, de modo que el movimiento e interrelación entre los elementos se modifique cualitativamente.

Bogdanov también tiene otras clasificaciones, como son los sistemas egresivos o centralizados (aquellos que se organizan y tienen un foco central) que determinan su funcionamiento, las características de estos y su resistencia al medio externo y los sistemas esqueléticos o degresivos, los cuales se integran sobre la base de un molde o patrón.

El modelo o Sistema para la Mejora de la Calidad de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, es abierto, puesto que se produce un intercambio de información, entre el sistema y su medio exterior, pues en este último, es donde se evalúa su pertinencia e impacto.

Existen otras clasificaciones, como son:

- Sistemas hechos por el hombre y naturales: Los primeros tienen por objetivo satisfacer algunas necesidades sociales, y los segundos existen en la naturaleza.
- Sistemas dinámicos y estáticos: Los dinámicos poseen parámetros que varían en función del tiempo, y los estáticos son aquellos que no experimentan cambios.
- Sistemas adaptables y no adaptables: Los adaptables reaccionan a los cambios del medio exterior o capaces de adaptar su funcionamiento a éste, y los no adaptables son todo lo contrario.

El concepto de sistema es muy variado, según se deduce de las definiciones aportadas por diferentes autores, citadas en VVAA (1985):

- L. Von Bertalanffy: *Sistema, es un complejo de elementos organizados y cohesionados en mutua interacción.*

- A.D. Hall: *Sistema es una serie de objetos con determinada relación entre esos objetos y entre sus atributos.*

- G.C. Pospilov: *Sistema, es un complejo de objetos (elementos entrelazados entre sí por sus relaciones). Su unidad, significa que el sistema está rodeado por un medio y se toma como al único.*

- V.G. Afanasiev: *Se entiende por sistema, el conjunto de componentes cuya relación engendra nuevas cualidades que no poseen los elementos integrantes.*

Estos y otros conceptos sobre sistema, han permitido definir a partir de los elementos componentes y sus interrelaciones, los sistemas existentes en la realidad. Ejemplos de ellos son el sistema solar, el sistema nervioso, el sistema de transporte, entre otros. Sin embargo, nos ha llamado mucho la atención, el concepto de sistema de control, el cual guarda mucha relación con nuestra temática de estudio y se define como sigue:

Conjunto formado por el objeto de control, un regulador, un comparador y una retroalimentación. En él se regulan algunas variables de calidad mediante ciertas alteraciones de la entrada al sistema, de modo que se consigue dar a la variable regulada, el valor deseado.

Quizás quede claro que los sistemas, como la belleza, dependen del que los contempla y por ello, podemos definir un sistema de acuerdo con nuestro interés, ya que el mundo se compone de muchos conjuntos de relaciones (Martínez, C., 1995, 19).

Continuando con las clasificaciones de sistemas podemos citar:

- **Sistemas Físicos y Abstractos.**

El sistema físico es aquel que está formado por personas, máquinas y energía, entre otros, el abstracto se componen de conceptos pertenecientes a una teoría.

- **Sistemas Abiertos y Cerrados.**

El abierto es aquel en que se produce un intercambio de energía, materiales o información entre el sistema y su medio exterior. Mientras que el cerrado no posee interacción con el medio exterior.

- **Sistemas Cibernéticos.**

Es aquel que tiene la característica de ser dinámico y de regular sus acciones en función de los cambios que se producen en el medio ambiente. Están formados por dos subsistemas: Uno dirigente y otro dirigido, el primero se denomina órgano de dirección y el segundo objeto de dirección. Es un conjunto de elementos relacionados entre sí y que son capaces de captar, almacenar y transmitir información.

- **Sistema Hombre- Máquina.**

Sistema formado por personas y cierto nivel de equipamiento técnico, los cuales poseen objetivos definidos y se complementan momentáneamente.

La solución de los problemas vinculados al diseño de sistemas complejos no puede asegurarse sólo con la observación de los estados del sistema, por lo que resulta necesario evaluar cuantitativamente, las características que refleja integralmente el funcionamiento del sistema mediante la eficiencia, fiabilidad, complejidad y estabilidad:

Eficiencia.

Es un indicador que caracteriza la calidad del funcionamiento del sistema de acuerdo con un conjunto de condiciones establecidas, o sea, es su virtud o facultad para el logro de un fin u objetivo predeterminado.

Fiabilidad.

Es un concepto estadístico que se define en función de que la probabilidad de que un sistema determinado cumpla con una función específica en las condiciones estipuladas, durante un período dado.

Complejidad.

Depende del carácter de las relaciones entre sus elementos.

Estabilidad.

Expresa que aún cuando un sistema está sufriendo cambios, hay algo que se mantiene constante, siendo el caso más sencillo el denominado estado de equilibrio, aún cuando ocurran cambios internos.

Por el análisis realizado que acabamos de exponer, podemos resaltar que el enfoque sistémico, constituye un método de investigación de las propiedades y

relaciones que resultan difíciles de observar y comprender en los objetos. Este suministra un orden para el análisis y solución de problemas complejos a partir de un conjunto de conocimientos sistémicos.

Lo más importante del enfoque sistémico es poder convertir lo complejo en simple y ser capaz de dividir un problema complejo en tareas bien definidas, o lo que es lo mismo, acortar el nivel de incertidumbre.

El enfoque sistémico no se opone a otros métodos de análisis, lo nuevo de éste es suministrar una metodología integral formada por conceptos y métodos estrechamente interrelacionados que, en ocasiones se utilizan por separado, en la solución de un problema científico técnico.

CAPÍTULO II

Consideraciones Acerca de la Calidad de la Educación.

2.1. Génesis de la Calidad en la Educación.

Es de nuestro interés iniciar estas consideraciones tomando como antecedentes los criterios de competitividad de principios del siglo XX, los cuales giraban alrededor del costo. Los productos no eran necesariamente innovadores ni de calidad. Esto fue transformándose con el correr del tiempo, y la venta de productos se apoyó crecientemente en la publicidad. Ocurrió una explosión importante en la utilización de los medios de comunicación social, sobre todo la radio, la prensa y la televisión.

En las últimas décadas se ha elevado el nivel de competitividad de la producción manufacturada con un énfasis en los procesos de innovación (productos y procesos). La diferencia de los productos ya no corre exclusivamente por la marca, sino que se establecen por características incorporadas en los productos mismos (calidad, innovación tecnológica). El conocimiento tecnológico ha devenido particularmente importante, lo cual ha llevado a primer plano los procesos de investigación y desarrollo, y de innovación tecnológica. Actualmente la calidad de los productos y los servicios, constituye el principal criterio de compra de los consumidores.

La economía de los países industrializados se afianza en la producción flexible, en la cual, con la automatización y el uso de sistemas informatizados, es posible fabricar productos individualizados en una infinidad de gamas, sin reducir los volúmenes de producción. Se fabrica una gran diversidad de productos.

Un elemento fundamental en los procesos contemporáneos de producción, es la introducción del control y garantía de calidad y del principio de calidad total, como eje central de la organización de la producción.

La organización de las empresas ha evolucionado desde la racionalización de la producción a una gestión financiera, a formas de organización y planificación por objetivos, hasta la lógica de la planificación corporativa y más recientemente, la planificación estratégica y el control de la calidad (calidad total).

La racionalidad de las empresas se ha desplazado de la función de producción, a una función productiva y sobre todo de competitividad.

Es importante el dominio por las empresas de los canales de mercado y distribución y, sobre todo, de la capacidad de innovación tecnológica. Pero además, el cambio tecnológico no se expresa exclusivamente en un aumento de la producción, también se manifiesta en cambios organizativos e institucionales. En efecto, en forma creciente el valor de los productos y servicios, constituye una función de los conocimientos incorporados en ellos, antes que las materias primas o el valor de la mano de obra.

Estas características de los sistemas de producción dominante en el mercado mundial, están determinando el tipo de formación y calificación que deben tener los profesionales en general, para insertarse en los mercados de trabajo. Por lo anterior, el diseño, funcionamiento y evaluación de las carreras universitarias, debe corresponderse estrechamente al comportamiento de las unidades productivas de bienes y servicios, y al entorno económico y social específico. El punto de la integración económica, exige necesidades académicas, y la movilidad académica exige formas de reconocer la calidad, tanto de estudiantes, como de programas, a lo largo y ancho de todas las fronteras de los sistemas de educación.

Las fuerzas del mercado impulsaron a los sistemas de educación de los países que participan en esos convenios comerciales a ofrecer la mayor educación posible en las áreas dedicadas a brindar servicios, enfrentando el reto de establecer altos estándares comunes si pretenden que su fuerza laboral sea competitiva. En consecuencia los sistemas nacionales estarán obligados, no sólo a desarrollar mecanismos para reconocer el control de la calidad en otros países, sino a examinar también sus propios mecanismos de control de la calidad.

La acreditación múltiple es un fenómeno creciente de la Educación Superior en la Unión Europea “Centro de Control de la Calidad de la Educación Internacional”. El punto de convergencia del desarrollo de patrones comunes, está en el mayor uso de instrumentos de evaluación, a través de todas las fronteras.

El control de la calidad, conocido también como acreditación, es la forma que los sistemas educativos han desarrollado para asegurarse de que se cumplan los patrones internacionales.

“College Board”, es el principal proveedor de instrumentos de evaluación a nivel de pregrado en los Estados Unidos. Éste ha validado las evaluaciones en uno u otro país

Es importante destacar, además de la dimensión económica, la cual exige calidad a las instituciones universitarias, las tendencias de la Educación Superior, en el último cuarto de siglo:

a) Expansión cuantitativa.

b) Diferenciación de las estructuras institucionales y de los programas y formas de estudio (Necesidad de garantizar la calidad, admisión y velar por la Misión Universitaria).

Para la UNESCO, hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la Educación Superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento. Ellos son:

Pertinencia: Papel de la Educación Superior como sistema y del de cada una de sus instituciones hacia la sociedad y expectativas de éstas hacia la universidad.

Calidad: Preocupación dominante en el actual debate y posiblemente lo seguirá siendo en el futuro.

Internacionalización: Tendencia actual de la Educación que se hace cada vez más amplia.

La UNESCO, comprometida con renovar la Educación Superior en el mercado, considera esencial que todos los Sistema de Educación Superior al determinar su propia misión, tenga en mente esta nueva visión que podríamos llamar proactiva:

- Formación de alta calidad.
- Ingreso según méritos intelectuales del sujeto.
- Comunidad integrada a la búsqueda, creación y diseminación del conocimiento y avances científicos que participan en el desarrollo de innovaciones e inventos tecnológicos.

- Un ámbito de aprendizaje fundamental, sólo en calidad y conocimientos, que sea aprehendido por el estudiante.
- Lugar donde se propone la actualización y mejoramiento constante del conocimiento.
- Comunidad en la cooperación con la industria y los sectores de servicios que sea estimulada y activamente apoyada.
- Lugar donde los problemas más diversos sean identificados, analizados y conducidos, dentro de un espíritu de aprendizaje crítico.
- Un lugar donde puedan dirigirse los gobiernos y las instituciones públicas en busca de información científica y fiable.
- Una comunidad llena de valores, acorde a los principios de libertad de cátedra, búsqueda de la verdad, derechos humanos, democracia, justicia social y desarrollo de la cultura de la paz.
- Una institución bien ubicada en el contexto mundial que se adapte al ritmo de la vida contemporánea, a las distintas características de cada país y cada región.

Por otra parte, la deuda externa y la crisis de los años ochenta del pasado siglo XX, anticiparon tanto el agotamiento del modelo de expansión, financiamiento y gestión, así como la modificación, ineficiencia, irrelevancia y deterioro académico de la Educación Superior en América Latina.

Se destacan tres cambios importantes en la Educación Superior en América Latina (Martínez, 1994)

- La transformación y reorganización de los sistemas educativos superiores, especialmente el surgimiento de nuevas universidades, primordialmente privadas.
- Las formas y modalidades de relación entre los gobiernos y las instituciones.
- La valoración de la educación universitaria por la sociedad, grupos empresariales y gobiernos.

La universidad hace un esfuerzo por entender las señales de la sociedad y si la sociedad cambia continuamente, la universidad tiene que seguirla.

Históricamente las universidades fueron evaluadas para cuestionar su politización (pasiva enajenación), y sus modalidades de gobierno autónomo y de democratización.

Hasta hace poco no existían sistemas de información y de procesos de evaluación de la calidad de los servicios educativos y aun hoy día la cultura y los procesos de evaluación son bastante incipientes.

En América Latina, hasta ahora, en la mayoría de las instituciones de Educación Superior y sus programas académicos, no se ha desarrollado una cultura de la evaluación; prevalece una racionalidad interna de auto-reproducción con decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia y eficiencia, capacidad, pertinencia y calidad de los servicios y actividades.

No obstante parece emerger un patrón en las instituciones de Educación Superior, en el cual se desplaza el objeto de atención (finalidad u objetivo, variables de control, y localización del agente y el proceso evaluador):

- a) De la programación (burocrática), a la productividad (desempeño): Se trasciende el control administrativo de insumos, recursos y procesos referidos a vagos fines institucionales y se busca elevar los resultados o productos fortaleciendo las funciones orientadoras o normativas.
- b) De los insumos y procesos, a los productos y resultados: Se busca vincular la asignación de recursos a metas alcanzadas, antes que asociarlas a condiciones o planes previos.
- c) De la evaluación administrativa-burocrática a la evaluación de actores múltiples: La localización del agente y el proceso evaluador, se desplaza del interior de los organismos gubernativos a instancias más autónomas, con otros actores institucionales.

Los programas académicos, señala Martínez, deberían adoptar tres procesos básicos:

- a) Proceso continuo de prospectiva y planificación estratégica: Se debe establecer un mecanismo para analizar y gestionar cada programa

académico, cada carrera etc., como un producto. ¿Cuál es la evaluación posible del entorno, de las variables sociales, económicas, ambientales y tecnológicas directas y específicamente relevantes?, ¿Cuál es su misión, naturaleza, capacidad establecida (Fortalezas y deficiencias), desafíos y oportunidades, potencialidades, la evolución de los campos (propios y afines) del conocimiento?.

- b) Proceso de garantía de la calidad académica: Se debe establecer un sistema de garantía (aseguramiento) y control de la calidad de los servicios académicos centrados en el estudiante y otros actores. Naturalmente, ello requiere de una amplia participación, canales efectivos de comunicación, la aceptación y determinación de responsabilidad formal, la sistematicidad de información, y un compromiso institucional para la capacitación y el desarrollo personal.
- c) Proceso de evaluación de programas académicos: Se evalúa entre otras cosas, su pertinencia, relevancia e impacto.

Así mismo, indica Martínez, la evaluación puede cumplir una doble función:

- Sumativa (Aditiva), enfocada al desempeño y la calidad existentes (pasado), tiene una naturaleza apreciativa, retrospectiva, formal.
- Formativa, enfocada a la mejora o fomento de un desempeño y calidad futuros, tiene una naturaleza normativa-estratégica, prospectiva, informal.

Una definición operativa de la evaluación, que es de utilidad para entender la calidad educativa, es:

- Evaluación: Proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción que busca determinar la pertinencia, eficacia, efectividad, impacto y sustentabilidad del uso de recursos, actividades y resultados en función de objetivos preestablecidos o criterios definidos.

Existen dos corrientes principales en lo que concierne a la evaluación académica universitaria. Estas son:

- Evaluación y acreditación de programas académicos (carreras): como en Canadá y Estados Unidos, los programas de postgrado en Brasil y, más recientemente, algunas disciplinas profesionales, como la ingeniería, en México.
- La Evaluación Institucional: en la tradición Europea, como Francia, Gran Bretaña, Holanda, Dinamarca, Suecia, España, Colombia y Cuba. Naturalmente la evaluación institucional se aplica a distintos niveles: Las instituciones, las facultades, los departamentos, etc.

Ambos tipos de evaluación están basados en un horizonte temporal cíclico, generalmente de 4 a 6 años.

Otro tema importante es la expansión de la acreditación académica en América Latina, dado por la búsqueda de la eficiencia, la productividad y la competitividad, la gestión por la calidad (total), la internacionalización de la Educación Superior, y la globalización y los procesos de integración regional. (Tratado de libre Comercio de América del Norte, Merco Sur, etc.)

La acreditación es un mecanismo para determinar el nivel global de una institución de Educación Superior, una certificación de la calidad o unidad, o juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. El proceso de acreditación suele comprender la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final.

La acreditación puede ser:

- Acreditación Institucional: Encaminada a las características y servicios globales de una institución. Significa que se ha evaluado y rectificado, que esta tiene objetivos bien definidos, recursos apropiados, una capacidad instalada y estable para ofrecer servicios educativos de cierta calidad y que satisface criterios (estándares) mínimos de funcionamiento. Esto implica, que todos los programas o unidades académicas sean de la misma calidad.

- **Acreditación de Programas (Especializada):** Examina un programa académico en forma puntual, generalmente en determinados campos profesionales o disciplinas, y normalmente está relacionado a áreas de responsabilidad civil.

Todos estos planteamientos dejan claro, que parece se deja de lado la noción de una evaluación de rutina o burocrática, y se favorece la evaluación estratégica, para el cambio.

Debemos destacar que en estos procesos de mejora, resulta de gran utilidad la Auditoria Académica, destinada a evaluar la pertinencia y efectividad de los sistemas de evaluación de la calidad en las instituciones de Educación Superior. Esta no se refiere a la evaluación académica en sí misma, sino al diseño y funcionamiento de procedimientos de evaluación de la calidad.

Comúnmente el proceso de evaluación y acreditación, comprende tres etapas: La autoevaluación, la evaluación externa y el informe final.

Por último, no podemos dejar de solidarizarnos con los planteamientos que hace Martínez, donde apunta, que las universidades deberían concordar y hacerse solidarias con aquellos movimientos que en el mundo busquen la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, y a la dignidad humana, la equitativa distribución de los bienes materiales, de las oportunidades sociales y el acceso a la información y la cultura.

La Universidad del siglo XXI, deberá desempeñar un rol activo, en la rápida expansión de la generación y circulación del movimiento y la información, y asegurar que el conocimiento y la información, sean crecientemente objeto de apropiación y control por conglomerados económicos. La misión de la universidad, debería ser, dice Martínez:

- El desarrollo sostenible de la nación y el bienestar y la calidad de vida de la población.
- La conservación del medio ambiente.
- El conocimiento, valoración y fortalecimiento de la cultura nacional.
- Los valores de la democracia, solidaridad y la cooperación.
- La transmisión de los más elevados valores éticos.

- El conocimiento, valoración y respeto de las ideas y derecho de las personas, culturas y naciones.
- Una educación científica, objetiva, creativa, participativa, independiente, imparcial, plural y laica.
- El aumento continuo de la productividad y competitividad.
- El desarrollo de una actitud mental positiva y flexible en todos los miembros de la comunidad.
- La conciencia y la práctica de la excelencia y la calidad académica.

En los últimos 10 años, ha comenzado a surgir gradualmente, un valioso conjunto de experiencias de evaluación de la calidad y en menor medida, la acreditación universitaria en América Latina.

Martínez considera que merece destacar en el ámbito de la evaluación institucional, la labor de:

a) El Ministerio de Educación Superior de Cuba que, desde hace más de diez años, ha organizado un sistema de evaluación de los centros de Educación Superior en el país, que incluye proceso de auto-evaluación y evaluación externa y son realizadas cada tres o cuatro años.

b) Consejo Superior de Educación en Chile, en el marco de la Ley Orgánica Constitucional de Educación.

c) Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Educación de Argentina (Proyecto de Reforma de la Educación Superior).

d) Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, en el marco de la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior.

En el ámbito de la evaluación y acreditación de programas, deben referirse las experiencias de:

a) Los Comité Internacionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) donde participan México, Estados Unidos y Canadá (en el contexto del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica).

b) Consejo de Educación Superior de Chile.

c) Coordenacao de Aperfeicoamiento de Pessal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil.

Sin embargo, a pesar de los avances que respecto a Calidad Educativa se respira hoy día en América Latina, así como el tránsito que se experimenta de la evaluación burocrática, a la evaluación estratégica para el cambio, la disparidad de criterios ha sido tal que, hasta la fecha, el tema de la evaluación de la Calidad de la Educación ha generado más confusiones y debates que resultados concretos, pues la falta de una teoría sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas, impide que se pueda establecer una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime. Todos sabemos que las cosas que nos rodean varían en calidad, pero igualmente sabemos que todos diferimos en su apreciación. Por ello, aunque vivimos momentos en los que la cultura de la calidad, constituye algo más que una simple moda, debemos reconocer, que su definición, al igual que otros conceptos parecidos, como por ejemplo la belleza, depende de la percepción subjetiva de cada observador, por lo que es difícil efectuar una propuesta satisfactoria para todos. No obstante, coincidimos con Riaño Valle (1998), ingeniero hidráulico, profesor y vicedecano docente de la Facultad de Ingeniería Civil del ISPJAE en Cuba, cuando plantea que al conocer y hablar de cualquier objeto, lo hacemos usando dos de sus características fundamentales: cantidad y calidad. La cantidad no es determinante de que una cosa sea, no afecta al objeto en sí mismo, sino que afecta el carácter material de las cosas y la posibilidad que éste sea aumentado o disminuido. La característica calidad, es bien diferente.

Si se analiza el asunto desde otra perspectiva, calidad es la totalidad de las características de una entidad que influyen en la capacidad para satisfacer necesidades declaradas o implícitas, entendiéndose en este caso entidad, como un bien material, un servicio, una organización, etc., es decir, que en el caso de un programa educativo, la calidad deberá reunir un conjunto de cualidades que le permitan desarrollar exitosamente los fines y objetivos que le han sido asignados (Norma ISO 8402-94).

Otra definición no las da el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1970), donde dice que: calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Como se aprecia, el concepto calidad lleva implícito en sí mismo, el de evaluación o comparación, ya que no se puede establecer la calidad de un producto o servicio, si no se efectúan determinadas mediciones o comparaciones, que nos permitan conocer en que medida existen las propiedades o capacidades desde el objeto de análisis, para satisfacer los requerimiento establecidos, lo cual conduce a la idea de contar con un patrón de referencia o modelo.

Entre las características de este concepto, cuando se aplica un programa educativo, las cuales nos posibilitaron establecer las líneas fundamentales de la propuesta elaborada, están:

En primer lugar ver la calidad como un concepto multidimensional, que abarca todo el programa educativo, o al menos, en nuestro caso, no en todos sus aspectos, sino aquellos factores que consideramos relevantes.

En segundo lugar, su carácter relativo, ya que su definición dependerá de quien la use, por lo que tendrá ciertos niveles de subjetividad.

En tercer lugar, la calidad pertenece a una época, a una sociedad determinada, a un lugar específico y por tanto tendrá que ser desarrollada por la propia institución, no se debe importar, sin dejar de reconocer las experiencias de centros homólogos más avanzados

En cuarto lugar, la calidad es variable e inalcanzable, pues siempre nos planteamos nuevos propósitos para llegar a ella o sea, a la excelencia.

En quinto lugar, es necesario a partir de este concepto, tener presente la naturaleza del objeto que estudiamos, que en nuestro caso, es el Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, el cual tiene sus propias características y complejidades en su funcionamiento. Calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas. Calidad no es igual a perfección. Ninguna acción humana y por lo tanto, ningún Sistema Educativo, puede ser perfecto, pero si puede y debe

aspirar a mejorar. Cuando hablamos de un programa o Sistema Educativo de calidad, nos referimos a aquel que ha alcanzado estándares superiores de desarrollo, en lo filosófico, científico, metodológico o en lo humano.

Somos conocedores de que existen diversos enfoques sobre el concepto de calidad y que a nuestro juicio da al traste con el carácter multidimensional de ésta. El primero, se refiere a la eficacia. Un programa se considera de calidad, si se logran sus metas y objetivos previstos. Un segundo punto de vista, se refiere a considerar la calidad, en términos de relevancia, que responda a los requerimientos necesarios para lograr un fin y una tercera perspectiva, se refiere a los recursos y procesos. Un programa de calidad, será aquel que cuente con los recursos necesarios y que los emplee eficientemente.

No obstante, siguiendo a Miguel Díaz, de (1998), cuyo discurso utilizaremos para fundamentar esta parte de nuestro trabajo, consideramos que la calidad no puede reducirse sólo a una de estas tres dimensiones, pues depende de múltiples factores, o sea, va más allá de las tres funciones clásicas del tríptico misional de Ortega y Gasset: docencia, investigación y extensión, lo que se traduce en calidad de su personal docente, de su programa y de sus métodos de enseñanza, sino que comprende también, la calidad de sus estudiantes, de su infraestructura y de su entorno académico, más una buena dirección, un buen gobierno y una buena administración, determinantes en el funcionamiento de la universidad y la “imagen” institucional que proyecta a la sociedad en general.

Es importante destacar las aportaciones de la comisión N° 2 sobre la Calidad de la Educación Superior, del Seminario – Taller copatrocinado por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y la UNESCO en la Plata (Agudo de Carisco, 1996)

Esta comisión coincide también, con los planteamientos anteriores, al entender la calidad como un concepto complejo, multidimensional, que depende de un marco contextual, e implica en este caso, la consideración racional y la valoración de la universidad. Señalan la calidad, como búsqueda de la excelencia obligada, sin desatender la visión integradora, al análisis de las características estructurales de la universidad, de sus misiones y funciones, donde la evaluación puede llegar a ser, el recurso más adecuado para estimar la calidad.

Coincidimos en que los criterios ya tradicionales de excelencia, igualdad y pertinencia, no pueden estar ausentes en este concepto, aunque el mencionado en último término, no se reduce a la mera respuesta a demandas sociales, sino a la creación por parte de la universidad, de nuevas necesidades que impulsen el desarrollo social y cultural. Además son similares los aspectos y dimensiones para analizar la calidad, que señala esta comisión y las que proponemos nosotros en el modelo, entre las que se destacan:

- Nivel académico del personal docente y su formación permanente para la enseñanza, la investigación y la extensión.
- Investigación científica y transferencia tecnológica.
- Calidad de la enseñanza y los aprendizajes.
- Relevancia y pertinencia de los currículos.
- Aprovechamiento académico de los estudiantes.
- Calidad de los graduados, tanto en lo referido a la formación específica, como a la aptitud para enfrentar los cambios.
- Idoneidad en la gestión institucional.
- Apertura a la comunicación nacional, regional e internacional de las relaciones académicas.
- Integración en proyectos compartidos, tendientes a resolver problemas comunes.

Esta comisión entiende que no debe aceptarse la falsa opción entre calidad y crecimiento o expansión matricular y además considera que la universidad, debe jugar un papel primordial en el mejoramiento de los demás niveles del Sistema Educativo, aspecto que compartimos en su totalidad.

Otras reflexiones que a nuestro criterio pueden mejorar la comprensión del proceso de calidad de la educación y que también se ponen de manifiesto en el modelo que proponemos, son las relacionadas con las características que a continuación relacionamos: Globalidad, Adhesión Voluntaria, Legitimidad, Comparabilidad, Continuidad, Respeto a la Identidad, Variabilidad, Transparencia de los Propósitos, Criterios y Medios empleados y la Comunicación de los Resultados.

Por último subraya la comisión, la importancia de la autoevaluación en este concepto como herramienta necesaria para alcanzar pautas que permitan orientar las transformaciones proyectadas por aquellos y cotejar otras evaluaciones externas. De igual forma destaca la importancia de la participación activa y comprometida de todos los sectores involucrados en el proyecto de evaluación y recomienda algo muy importante, la actualización de especialistas en evaluación educacional, para contar con recursos idóneos, capaces de orientar esta labor.

Las preocupaciones por la calidad en la Educación, a inicios de los noventa, generó conversaciones y discusiones acerca de nuevos temas. Estos tratan aspectos tales como la atención a los resultados y el logro, énfasis en la gestión, localización de los procesos y concertación con los usuarios.

Uno de estos temas, se refirió al establecimiento de una referencia que pudiera ser utilizada en la formulación de los juicios acerca de la calidad, la cual se le conoce como estándar.

Interesantes y a la vez muy provechosas han resultado para nosotros, las aportaciones del destacado investigador y profesor de la Universidad de Oviedo, Miguel Díaz de (1996, 265), en su trabajo titulado La calidad de la Educación y Las Variables del Proceso y del Producto", donde, precisa que: "..... una de las palabras de mayor uso en la actualidad es el concepto de calidad. Se habla de calidad de las instituciones y calidad del trabajo, en la mayor parte de las veces, sin precisar que se entiende por calidad, o desde que enfoque se utiliza éste término. Resultan diversas las teorías y definiciones que se formulan sobre este concepto, las cuales dependen lógicamente de los intereses y de las perspectivas que se asumen en cada caso, lo cual ocasiona evidente falta de consenso. De ahí, que se puede decir que el término calidad, es un concepto relativo, que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional" .

La delimitación del término calidad al ámbito educativo, plantea Miguel Díaz de, no ayuda de manera especial a precisar su definición, dado que puede ser igualmente abordado a partir de diversos enfoques y criterios, se sabe que no tienen los mismos planteamientos sobre la calidad de la educación, los investigadores y los prácticos, y tampoco tienen los mismos criterios los que diseñan las reformas y

aquellos que deben aplicarlas. Esto significa, de una parte, que cualquier planteamiento justificado sobre la Calidad de la Educación, puede ser considerado válido y, de otra, que en todo proceso de análisis y valoración sobre los fenómenos educativos, se debe partir de la definición operativa que en cada caso concreto se establece sobre la calidad de la educación. De ahí que para evaluar un aspecto concreto del Sistema Educativo, se deba partir de los criterios específicos de calidad que se establecen al respecto.

El hecho de que el concepto de “Calidad de la Educación” constituya un término relativo, no sólo ha dado lugar a múltiples definiciones y aproximaciones desde las distintas audiencias, sino que también difieran entre sí, los enfoques y criterios utilizados en su evaluación. Al no existir una única medida de la calidad de un sistema educativo, los evaluadores se han visto obligados a definir este concepto y tomar decisiones en relación con el tipo de información, necesaria para efectuar su valoración. Este hecho determina, que en cada caso, deba valorarse todo proceso de evaluación, en función de un punto de vista o presente evaluativo, que asume el evaluador sobre “la calidad”, así como las estrategias que utilizan en su medio.

2.2. Una Perspectiva Multidimensional de la Calidad.

Siguiendo a Miguel Díaz de (1996), el concepto de Calidad en Educación Superior, no resulta fácil de aprehender y pueden dársele diferentes significados, en dependencia del punto de vista del observador. Por ello, cada vez cobra mayor consenso, la tesis que afirma que: la calidad universitaria, es un concepto relativo y multidimensional en relación con los objetivos y actores del Sistema Universitario.

Existe un consenso generalizado en delimitar dos grandes perspectivas de la calidad:

Intrínseca o absoluta: hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina.

Extrínseca o relativa: se refiere a la pertinencia: es decir, a la correlación de las necesidades del entorno. La pertinencia es un equilibrio por definición inestable, entre la misión o las misiones de la universidad y la misión coyuntural.

La adaptación en exclusividad de una de las dimensiones, remitirá a un modelo de evaluación de escasa utilidad. Se hace necesario asumir el riesgo de la imperfección en el modelo de evaluación, al plantear el reto de la comprensibilidad como enfoque para evaluar la calidad de la institución universitaria:

a) Dimensión de la Disciplina.

Asociada con la excepción o exclusividad, tiene como norte la excelencia. En buena parte se concreta al establecer un acuerdo sobre los estándares de las áreas específicas con referencia a la disciplina académica incluida en las mismas. Los expertos, a través de organizaciones de carácter científico-profesional, determinan los estándares.

b) Dimensión de Reputación.

La opinión de diferentes audiencias sobre la calidad de una institución, es el origen de la imagen de calidad que se transmite a la sociedad en general.

c) Dimensión de la Perfección o Consistencia.

Hacer las cosas bien, en la forma y tiempo predeterminado. La existencia de especificaciones a realizar, es condición previa para constatar esta dimensión que, en definitiva, **persigue el cero defectos**. Es obvia su aplicación en múltiples procedimientos entre la amplia diversidad de acciones que se llevan a cabo en la universidad.

d) Dimensión Económica o de Resultados.

- La calidad como disponibilidad de recursos.

Esta conceptualización se desprende de tomar en consideración el continuo proceso de desarrollo de los Sistemas Universitarios, especialmente en sus niveles iniciales.

- La calidad como logro de objetivos.

Más propia de sistemas racionales que, al enfatizar el logro de objetivos, ponen su atención en dos aspectos: la calidad del producto, eficacia, y en la economía de la producción, eficiencia. Dentro del continuo de este sistema, y simplificado, tal vez pudiera hablarse de dos extremos en la aproximación teórica del concepto de calidad universitaria, el modelo de producción industrial y el modelo de desarrollo global.

e) Dimensión de la Satisfacción de los Usuarios.

Los servicios ofertados, satisfacen los requerimientos y expectativas de los usuarios presentes y potenciales.

f) Dimensiones de la Organización.

La institución posee la necesaria habilidad para desarrollar e implementar las normativas, para satisfacer los requerimientos de calidad educativa deseada. La organización tiene que afrontar la demanda creciente de mayor calidad e individualización en productos o servicios que presta.

- El método de evaluación de la calidad universitaria.

La práctica científica de la evaluación consiste en la obtención de evidencias (información objetiva de índole cuantitativa) de modo sistemático, para informar algún tipo de decisión. En el marco universitario aparece un panorama definido por una gran diversidad de formas, tipos y procedimientos de evaluación, acorde con los diferentes objetivos, unidades de evaluación, agentes o consecuencias. Entre ellos están:

- Revisión y permiso de los estados.
- Acreditación por agencias regionales.
- Autoestudio.
- Indicadores de rendimiento.
- Pruebas estatales para la validación de títulos profesionales.
- Revisiones cíclicas de programas.
- Acreditaciones especializadas para los programas profesionales.

Se precisa que, en un intento de globalización, puede señalarse que cualquier tipo de evaluación de la calidad universitaria, logra encuadrarse dentro de dos grandes dimensiones:

1) INTERNA vs EXTERNA (atendiendo a la generación de los procesos y a los agentes de evaluación).

2) DE APOYO/ FORMATIVA vs DE DECISIÓN/ SUMATIVA.

Miguel Díaz de (1996), precisa, que tomando como referencia las diferentes perspectivas y aproximaciones que aparecen en la literatura, es posible acercarse al concepto de calidad de las instituciones educativas, partiendo de las opciones utilizadas con mayor frecuencia, entre las que se destacan:

❖ Calidad como prestigio/excelencia.

Desde este punto de vista, se entiende por calidad, el prestigio o reputación académica y social que tienen determinadas instituciones acreditadas y que se distinguen unas de otras.

❖ Calidad en función de los recursos.

Quienes definen la calidad desde esta perspectiva, consideran que son los recursos humanos, económicos, físicos, etc., los que establecen la diferencia.

❖ Calidad como resultado.

Frente a la visión de la calidad sobre los recursos, encontramos las aproximaciones centradas sobre resultados (productos). En estos casos se parte del supuesto de que una institución tiene éxito en la medida que contribuye a la superación de sus egresados, por lo que son los resultados del alumnado, los que determinan la calidad de una institución.

❖ Calidad como cambio (valor añadido).

Desde este enfoque se entiende, que una institución tiene más calidad, en la medida que tiene una mayor incidencia sobre el cambio de conducta del alumnado. Las instituciones de mayor calidad, son aquellas que tienen más impacto sobre los conocimientos de los alumnos y alumnas, la evaluación de su profesionalidad y su desarrollo profesional.

❖ Calidad como adecuación a propósitos.

Este enfoque, asume un punto de vista práctico a la hora de definir la calidad. Se entiende que no cabe hablar de calidad en abstracto, sino como lo que es bueno o adecuado para algo o alguien.

Partiendo de estas cinco aproximaciones, se observa que se tiende a establecer el concepto de Calidad de la Educación, sobre las condiciones de entrada y salida en el Sistema Educativo, eludiéndose las fases del proceso, es decir del

trabajo que se realiza dentro de las instituciones. Así, generalmente se entiende, que la calidad está relacionada con el prestigio y los recursos de los centros, es decir, factores contextuales y de entrada, y con los resultados que se obtienen a través del rendimiento de los estudiantes (producto). Los factores relativos a los procesos no suelen ser utilizados como criterios para definir la Calidad de la Educación. En base a esto, Miguel Díaz de (1996), asume una aproximación al concepto de calidad, desde la perspectiva de los procesos:

❖ **Calidad como perfección o mérito.**

Se trata de promover un concepto de calidad, basado en la consistencia de las **“cosas bien hechas”** que no sólo responden a los requisitos legales y/o a los controles técnicos, sino que tanto en los procesos, como en los productos, se apuesta abiertamente por la perfección, por el **“mérito frente al valor”**. En estos casos, se situarían aquellos centros **“donde las cosas se hacen bien”**, lo cual no es posible si precisamente no existe una opción por una **“cultura de la calidad”**. Mientras que en los centros, no se asuma como principio una opción por la autoevaluación y la mejora, difícilmente puede tener un arraigo este enfoque.

También Miguel Díaz de (1996) hace algunas aportaciones respecto a los Modelos Evaluativos sobre la calidad de las instituciones. Este autor plantea, que ante la falta de una teoría consistente sobre el concepto de Calidad Educativa y las limitaciones con que se aborda en los textos legales, los autores suelen expresar sus concepciones al respecto a través de la elaboración de modelos, éstos constituyen la representación de un marco o teoría conceptual, a través del cual un autor intenta describir lo que sucede en un sistema o parte del mismo, elaborar un modelo sobre calidad de la educación, supone fundamentar este concepto sobre una determinada teoría y explicitar claramente las relaciones entre los factores que intervienen de acuerdo con una regla, según ya hemos comentado en otro momento.

El Miguel Díaz de, señala que se vienen utilizando dos modelos en cierto modo contrapuestos (Lee, Bryk y Smith, 1993). De una parte está la perspectiva racional burocrática, que conceptualiza los centros educacionales “como organismos formales” configurados por una serie de características que pueden ser evaluadas de forma sistemática. De otra, la perspectiva contextual o comunitaria, que considera a

las instituciones educativas, como “pequeñas sociedades o ecosistemas”, poniéndose énfasis en las interacciones que se establecen dentro de la organización.

La perspectiva racional, el modelo de producción (contexto recursos-procesos-productos) puede ser aplicado a distintos ámbitos o niveles del sistema educativo (estatal, regional, distrito, centro, aula). Hay que tener en cuenta en este modelo, que la producción que se establece en un nivel, está condicionada por los resultados obtenidos en el nivel superior. Una de las debilidades que se le señalan a este modelo, es que no es posible analizar los procesos educativos como una relación causal, dado que difícilmente podemos aislar los fenómenos educativos de su contexto.

Los modelos que parten en su teoría de la perspectiva social comunitaria, se centran en el análisis sobre la interacción de los fenómenos dentro de la institución concebida como una organización “singular”. Desde este enfoque, la calidad educativa está mediatizada por el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de cada institución, o sea, cómo se lleva la vida diaria de la institución, así como el significado que tiene, desde el punto de vista social, para cada uno de sus miembros. Desde esta óptica, no se pueden aislar los procesos mediacionales que determinan la calidad de vida de las instituciones (Deal y Kennedy, 1982, tomado de Miguel Díaz de, 1996).

A la hora de evaluar una institución, los investigadores trasladan sus concepciones teóricas sobre la calidad, en modelos operativos que permitan una contrastación empírica, no obstante, la mayoría de los trabajos al respecto, arrancan desde uno de estos dos enfoques: Estos enfoques lo abordaremos a partir de planeamientos de un grupo de autores que son citados por Miguel Díaz de (1996), racional (causal e interactivo) y contextual, por ello podemos hablar de investigaciones que abordan variables proceso / producto, desde un enfoque causal, e investigaciones que estudian este tipo de variables desde una perspectiva contextual.

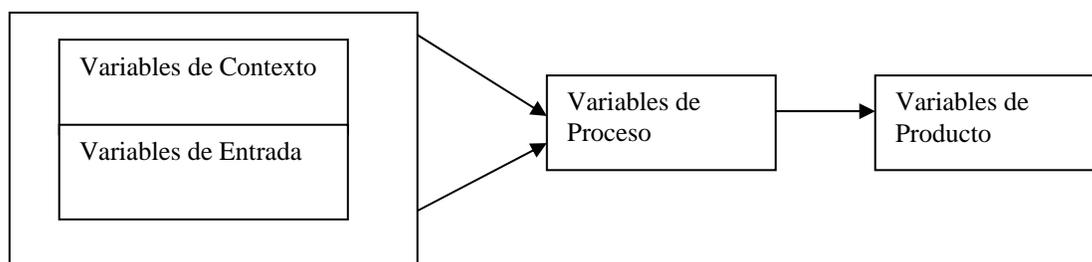
Según Miguel Díaz de (1996), mientras la perspectiva racional utiliza modelos lineales causales para aislar los factores de proceso, que tienen mayor incidencia sobre los resultados, el enfoque social comunitario, pone énfasis en cómo se puede

mejorar los procesos interactivos internos en un a institución contextual específica, con el fin de mejorar su calidad. Por ello cabe hablar, aunque parezca reduccionista, de dos líneas de investigación alternativas para analizar la calidad de las instituciones, una centrada en la eficacia y otra centrada hacia la mejora (Clark y Lotto, 1984), lo que en la actualidad se conoce como el pasado y el futuro sobre investigaciones de la calidad de las instituciones educativas (Wintelberg, Teedlie y Stainghilld, 1988), lógicamente las variables proceso-producto a considerar, son diferentes desde ambos enfoques. La preocupación por aislar los factores que determinan la eficacia de las instituciones educativas ha sido una de las líneas de investigación con mayor número de trabajos en los últimos años, utilizando el rendimiento de los estudiantes evaluados, para diferenciar los centros eficaces de los ineficaces, con el fin de que se puedan implementar en otros centros y así hallar la diferencia existente en los resultados. Existen trabajos de síntesis muy conocidos (Edmonds, 1978; Purkey y Smith, 1983; Cremers y Scheerens 1989). Entre los más recientes y completo está, el de Lee, Bryk y Smith (1993). Frente a esta corriente, los estudios que ponen el énfasis sobre la mejora, con los que coincidimos plenamente se preocupan por crear las condiciones y desarrollar estrategias dentro de los centros o instituciones. En general, son estudios que tienden más a desarrollar y entienden que la eficacia no puede ser evaluada al margen de las repercusiones que una organización tiene sobre su entorno. El apoyo y los recursos que aportan los clientes y usuarios a las instituciones pueden ser considerados como indicadores de la eficacia con que éstas responden a las necesidades sociales.

Compartimos el criterio de que no se puede identificar la eficacia solamente desde la perspectiva del rendimiento del alumnado, pues se han tenido en cuenta otros factores, como son: el grado de satisfacción del cliente y las repercusiones y valoraciones sociales que se derivan de los resultados obtenidos.

Factores Relativos a los Procesos.

El modelo que comúnmente se utiliza para determinar las variables proceso-producto, quienes definen la calidad como eficacia, puede ser representado, en estos términos:



En cambio uno de los últimos modelos que se propone al respecto, ofrece una visión comprensiva de todos los factores que intervienen sobre la calidad de una institución, estableciendo una secuencia u ordenación entre ellos, incorporando además criterios sobre los resultados, lo cual supone asumir e integrar distintos enfoques más avanzados sobre el concepto de eficacia de las instituciones educativas. El modelo al que aludimos es el que propone Oakes y al. (1986) y que presenta la siguiente configuración:

Programas de acción que al realizar investigaciones sobre factores de eficacia, normalmente se centran sobre el desarrollo de estrategias que fortalezcan la organización del centro y la reforma del currículum (Fullan, 1982, 1985).

En este caso el modelo que proponemos, tiene puntos coincidentes con el descrito, pero hemos tomado más en consideración, las variables de proceso y producto desde la perspectiva de la mejora, sin dejar de reconocer los modelos más avanzados desde la perspectiva de la eficacia,

Nos interesa resaltar el tratamiento que se le da a las variables proceso-producto, desde las dos perspectivas analizadas, pues reforzará nuestro planteamiento de que tenemos puntos coincidentes con ambos, pero nos inclinamos más como hemos mencionado, hacia la perspectiva de la mejora.

Variable de proceso y producto, desde la perspectiva de la eficacia.

- La eficacia como producto.

En la literatura, existe una gran variedad de teorías al respecto pero, últimamente, los autores parecen coincidir en proponer tres modelos básicos (Shortall y Kaluzny, 1983, Lewin y Minton, 1986). Estos tres modelos, pueden resumirse en los siguientes términos:

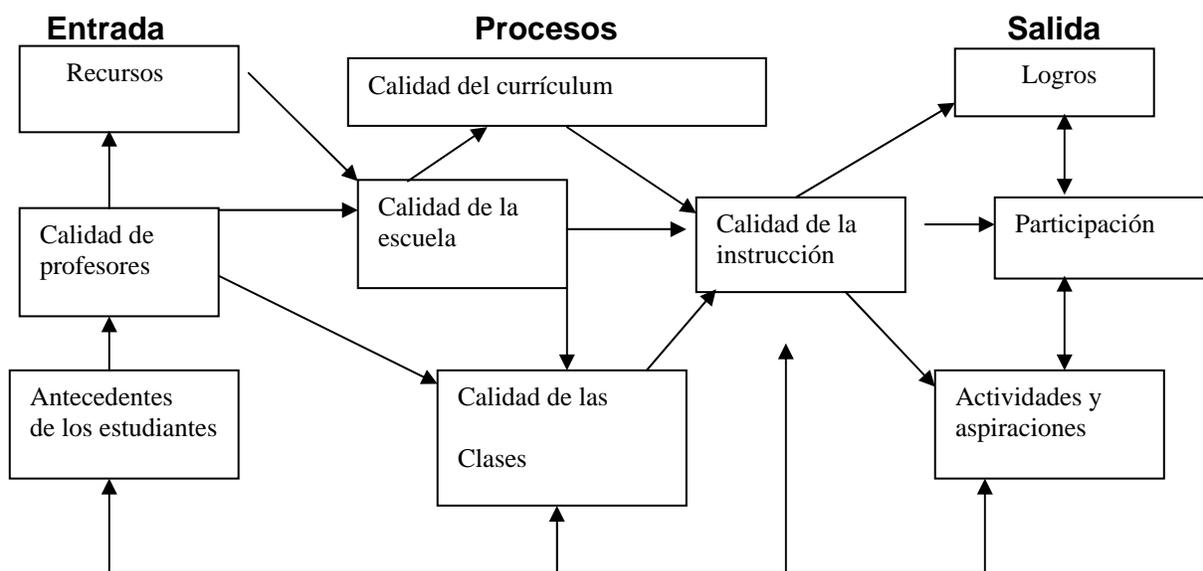
>Enfoque racional:

El requerimiento y maduración del estudiante, constituye el criterio que determina la calidad en una institución educativa, o sea se evalúan las instituciones en función de sus metas, por lo que es la cantidad y calidad del producto lo que determina dicha calidad.

>Enfoque natural:

Resalta la importancia de los procesos no planificados dentro de la organización, que no tiene que ver directamente con sus metas sino con la cohesión y satisfacción que manifiestan los individuos que la integran.

>Enfoque abierto:



Partiendo del modelo, se considera que existen tres factores de proceso importantes, que determinan el producto, a saber, la calidad de la organización de la institución, la calidad del currículum y la calidad de la enseñanza. Los aportes

principales indicadores de proceso que se pueden utilizar para efectuar una aproximación racional a los constructos que configuran este modelo y que puede ser utilizados como paradigma, son:

a) Estructura de la Organización

Las instituciones educativas, requieren una estructura de gestión y participación, a través de la cual, los elementos personales que la integran, se organizan e intervienen en su funcionamiento, pues un centro vagamente estructurado, no es apropiado para que se desarrollen procesos educativos de calidad, como tampoco lo es, aquel que se basa en el estricto cumplimiento de las normas. No se trata de dotar a una institución de estructuras, sino que es necesario hacerla operativa. Este es un elemento importante para nosotros sobre todo por el hecho de no exigir tantos recursos materiales.

Esto es posible, cuando en la organización se constatan:

- La existencia de un proyecto centro.
- Consenso en relación con las metas y objetivos.
- Una organización centrada sobre la autonomía del centro.
- Un fuerte liderazgo pedagógico.
- Toma de decisiones compartidas.

b) Calidad del Currículum.

La elaboración y aplicación de los proyectos curriculares y otros programas educativos a desarrollar en los centros, constituye uno de los elementos claves que determinan su calidad. Entre los indicadores de proceso que mediatizan la calidad del currículum, están:

- Contenido y estructura formal del currículum.
- Objetivos centrados sobre habilidades básicas.
- Organización clara y secuenciada de los experimentos de aprendizaje.
- Provisión de materiales apropiados para su desarrollo.
- Sistema de monitorización y revisión periódica.
- La función de los departamentos, dentro de la institución.

a) Calidad de la Enseñanza.

La calidad de la enseñanza está mediatizada por la relación didáctica que se establece entre un docente y un discente, en los procesos que se generan en el aula, destacándose el compromiso y actitud del profesor, con su tarea docente.

En tal sentido, se aprecian indicadores relativos a la calidad de la enseñanza, como son:

- Clima de enseñanza- aprendizaje ordenado y seguro.
- Expectativas del profesor, en relación al progreso del alumno.
- Enseñanza estructurada, clara y apoyada en experiencias.
- Oportunidades para aprender, que se facilitan al estudiante.
- Tiempo dedicado a la tarea.
- Frecuencia del control y refuerzo del proceso del alumno.
- Compromiso del profesor con las tareas docentes.
- Colaboración y participación de la familia con el centro.

También estos indicadores deben ser considerados en nuestra propuesta, por lo fácil de lograr con una buena preparación de nuestros recursos humanos de docencia, lo cual es real hoy día.

Variables del proceso y producto desde la perspectiva de la mejora.

- **La innovación como objetivo.**

Frente a la visión de la calidad, en términos de producción, la alternativa centrada sobre la mejora se apoya en el supuesto de que la resolución de los problemas sociales exige más bien un proceso de comprensión de ingeniería (Weis, 1977), por lo que los modelos racionales, no son adecuados para observar e intervenir en las relaciones que se establecen entre los miembros de una organización.

Ello significa, que el modelo lineal-causal utilizado, (input/procesos/output) no es apropiado para aislar variables de proceso cuando partimos de una teoría sobre calidad centrada en la mejora, y que debemos plantearnos un acercamiento al final desde un enfoque más comprensivo que parta de una concepción de las instituciones educativas como pequeñas organizaciones socio-culturales en constante transformación.

Desde este enfoque es necesario precisar qué se entiende por mejora (ver términos y definiciones en el sub capítulo 3.2) y cuáles son los factores que determinan la misma. Para Fullan (1988), es extremadamente importante, definir el eje de la mejora, a fin de identificar, clasificar las interrelaciones, entre las principales variables que inciden sobre ellas. La respuesta es clara, una institución mejora en la medida que incorpora procesos de innovación que repercutan positivamente sobre el desarrollo de su organización. La innovación constituye la estrategia a través de la cual se incide sobre la mejora de una institución; los factores que contribuyen a esta innovación pueden a su vez, ser considerados como variables mediacionales o de proceso.

Nos solidarizamos con el criterio de que no se puede hablar desde el enfoque de la innovación o mejora en forma genérica ya que las condiciones de cada institución, reclaman actuaciones específicas orientadas hacia cambios concretos, por lo que cada organismo, debe decidir los cambios que necesita con mayor urgencia y, por tanto, las estrategias a poner en práctica con tales fines estableciendo prioridades. La autoevaluación, constituye la estrategia o eje a través del cual, las instituciones educativas detectan sus puntos fuertes y débiles y establecen programas orientados hacia la mejora (Fullan, 1986; Hopkins, 1988, tomado de Miguel Díaz de, 1996).

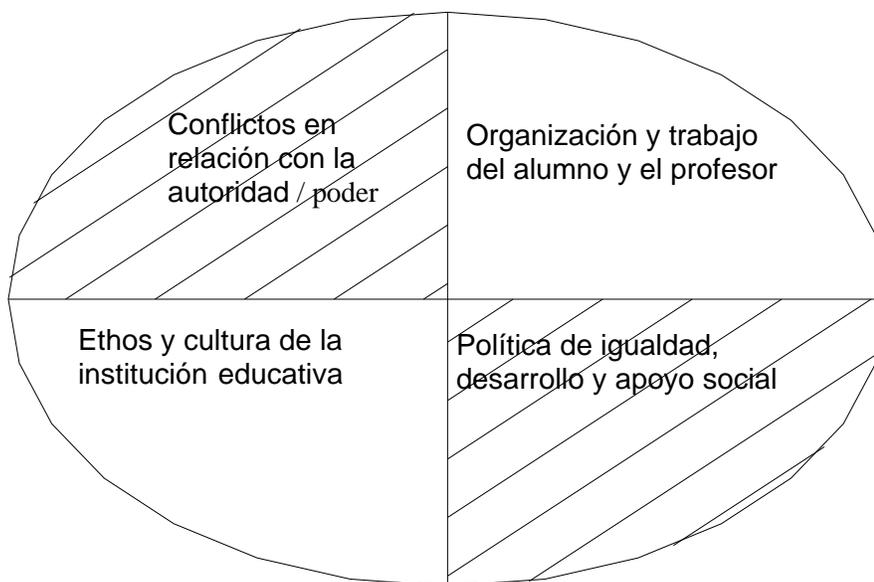
- **Variables mediacionales de la innovación**

El enfoque cultural-interactivo utiliza preferentemente metodologías cualitativas e interpretativas, lo que facilita la propuesta de modelos más originales, pero menos objetivables, dado esto, por el hecho de que los fenómenos se relacionan de forma interactiva y desde la investigación positivista, es difícil identificar las variables procesuales relacionadas con indicadores de mejora de las instituciones.

En los modelos interactivos es constante la confusión y mezcla entre variables de proceso y de producto, ello significa que en este modelo, no existe una clara separación entre las estrategias que vamos a utilizar como medio (proceso) y el objetivo que perseguimos (producto).

El cambio educacional es técnicamente muy simple, pero socialmente muy complejo (Joycc, 1989). Por ello, a la hora de analizar las acciones que inciden sobre la mejora de las instituciones, se plantea un doble problema. De una parte, determinar las estrategias de mejora que son más eficaces para promover cambios en las instituciones educativas, y de otra, detectar las resistencias internas que dificultan los procesos de innovación, así como las políticas que proceden promover, para contrarrestar sus efectos, lo cual significa que a la hora de aproximarnos a las variables mediacionales que inciden en la innovación, debemos tener presente, estas dos perspectivas (ver el siguiente gráfico).

Modelo de Cuttance y al. (1991).



A) Conflictos relacionados con la autoridad y el poder:

La organización de la autoridad en los centros está mediatizada por variables como:

1. Participación democrática de la comunidad.
2. Resolución de conflictos internos
3. Clarificación de roles y responsabilidades.
4. Proceso de toma de decisiones.
5. Sistema de comunicación y participación.

B) Organización del trabajo del profesor y el alumno.

Factores que pueden generar cambios en esta organización:

1. Tipo de interacciones entre profesores y alumnos.
2. Metodología de enseñanza en las clases.
3. Atención al alumnado fuera del horario de clases.
4. Programas de extensión e innovación educativa.
5. Entorno cultural en el que se desarrolla el aprendizaje.
6. Colaboración y autonomía entre los miembros de la institución.

C) Ethos o costumbres y cultura de la institución.

La cultura constituye un rasgo diferencial que otorga a cada organización su propia personalidad y a la que nos podemos acercar a través de las siguientes variables:

1. La visión, misión y unidad de metas entre los miembros de las instituciones.
2. Sistema de valores, creencias, normas, reglas, etc., que rigen en la institución.
3. Canales de comunicación y participación interna establecidos.
4. Cohesión, colegialidad y trabajo en equipo.
5. Cultura orientada hacia la calidad (la excelencia) y la innovación.

D) Políticas de igualdad, desarrollo y apoyo social.

Factores que pueden ser contemplados como variables de proceso o prerequisites para el cambio, como de producto, dado que constituyen por sí mismos, un objetivo fundamental en todo proceso de desarrollo y mejora. Entre ellos cabe señalar los siguientes:

1. Programas curriculares adaptados a la minoría.
2. Políticas de igualdad y promoción social.
3. Implicación de la comunidad en los procesos educativos.
4. Estrategia orientada al desarrollo de los recursos humanos.
5. Apoyos técnicos y sociales con que cuenta la institución.

La calidad de las instituciones, tanto desde la perspectiva de la eficacia, como desde la de la mejora, conlleva la exigencia de un proceso de evaluación, que permita, en un caso, alcanzar los objetivos propuestos y, en otros, detectar las disfuncionalidades de la organización que dificultan su desarrollo. La evaluación, constituye la estrategia mediante la cual es posible satisfacer ambas exigencias, tanto, si se establece desde una perspectiva externa, impulsada por los gobiernos y las instituciones sociales, como si parte de la propia institución educativa.

Para emitir juicios de valor sobre la calidad de una institución, últimamente, se recomienda utilizar indicadores de rendimiento, entendiéndose como tal, dato empírico, ya sea cualitativo, recogido de forma sistemática, en relación con unas metas o procesos, que nos permitan estimar la productividad y la funcionalidad de un sistema (Miguel Díaz de, 1996). Estos pueden ser utilizados, para valorar y mejorar los procesos internos de una institución, como para establecer comparaciones con otras instituciones y otros sistemas (Oakes, 1991, Porter, 1991 y Linke, 1992). En definitiva, los indicadores de rendimiento, son herramientas para detectar y asegurar la calidad de un sistema educativo, razones por las cuales, autores como Kaagan y Smith, 1985; Schreerens, 1989 y Hopkins, 1991, recomiendan su utilización, producto de que estos:

- a) Permiten una estimación de los cambios en los aspectos claves que intervienen en el funcionamiento del sistema e instituciones educativas.
- b) Posibilitan evaluar el impacto social de una determinada estrategia o reforma en materia de políticas educativas.
- c) Estimulan un mayor rendimiento al establecer comparaciones entre centros, regiones y/o comunidades, en relación a logros obtenidos a partir de las reformas y/o mejoras concretas.

- d) Ayudan a destacar los puntos fuertes y débiles de sistemas e instituciones educativas, lo que posibilita centrar la atención sobre aspectos, áreas y centros, que requieren mejora.
- e) Facilitan una estimación sobre la eficacia de una institución al comparar los objetivos alcanzados con los previstos.
- f) Aportan una estimación sobre los cambios que se producen en los fenómenos educativos, de las causas que lo provocan, al tiempo que se predice su evolución y tendencia en el futuro.
- g) Constituyen una estrategia práctica, para llevar a cabo la rendición de cuentas, evaluando los resultados obtenidos en relación con los recursos asignados.
- h) Facilitan la legitimación de la filosofía educativa en la que se inspira la reforma, así como las decisiones políticas que de ellas se derivan.

Lo importante para nosotros es que cada centro, partiendo de variables como las que hemos mencionado, construya su propio sistema de indicadores a utilizar en un proceso de auto revisión y los utilice de forma rigurosa, para mejorar su calidad (Miguel Díaz de, 1996).

2.3. Sistema de Gestión de la Calidad a través de la Organización Internacional de Normalización (ISO).

Un aporte significativo en nuestro trabajo lo constituyó el Sistema de Gestión de la Calidad, el cual, a través de la ISO, que es una federación de organismos nacionales de normas internacionales, elabora las mismas, mediante sus comités técnicos (TC) y sus subcomités técnicos (SC). La ISO colabora estrechamente con la Comisión Electrónica Internacional (IEC) en todos los aspectos de la normalización electrónica.

Esta edición consultada (ISO/TC 176/SC1), cancela y sustituye a la ISO/8402 y 9000-1, de 1994 y, en la misma, los principios de gestión de la calidad y el vocabulario, los cuales nos han facilitado una rápida y mejor comprensión del Sistema de Gestión de la Calidad.

Principios de Gestión de la Calidad

Enfoque en el cliente: Las organizaciones dependen del cliente y por tanto deben comprender sus necesidades actuales y futuras, han de cumplir los requisitos del cliente, y deben esforzarse por comprender las expectativas del mismo.

Liderazgo: Estos principios son claves en nuestra propuesta a pesar de que son validos para cualquier organización. Los líderes establecen la unidad de propósitos, la dirección, y el ambiente interno de la organización, creando un ambiente en que las personas puedan participar plenamente para lograr los objetivos de la organización.

Participación de las personas: Las personas, a todos los niveles, son la esencia de una organización, y su participación plena, permite el uso de sus capacidades para el beneficio máximo de la organización.

Enfoque en el proceso: El resultado deseado se logra con más eficiencia, si los recursos y las actividades afines se gestionan como un proceso.

Enfoque del sistema en la gestión: La identificación y gestión de un sistema de procesos interrelacionados, en aras de un objetivo dado, contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización.

Mejoramiento continuo: Es un objetivo permanente de la organización.

Enfoque en la toma de decisiones, basado en los hechos: Las decisiones eficientes se basan en el análisis lógico o intuitivo de los datos y la información.

Relación mutuamente beneficiosa, con el proveedor: La capacidad de organización y sus proveedores para crear valor, se perfecciona con relaciones mutuamente beneficiosas.

Es importante destacar, el papel de las normas internacionales en función de la calidad, pero teniendo muy presente, evitar la transculturación.

Las normas internacionales se pueden aplicar a:

- ❖ Las organizaciones que buscan ventajas, con la aplicación de un sistema de calidad.
- ❖ Las organizaciones que deseen contar con la confianza de sus proveedores.
- ❖ Los usuarios de los productos.

- ❖ Los interesados en la comprensión mutua de la terminología empleada en gestión de la calidad.
- ❖ Toda parte interna o externa de la organización que evalúa el Sistema de Gestión de la Calidad o lo somete a una auditoría para valorar su conformidad con los requerimientos de la norma.
- ❖ Toda parte interna o externa de la organización que brinda asesoría sobre el Sistema de Gestión de la Calidad más apropiado para la organización.
- ❖ Los elaboradores de normas afines.

Dos principios fundamentales del Sistema de Gestión de la Calidad que son de interés para nuestra argumentación.

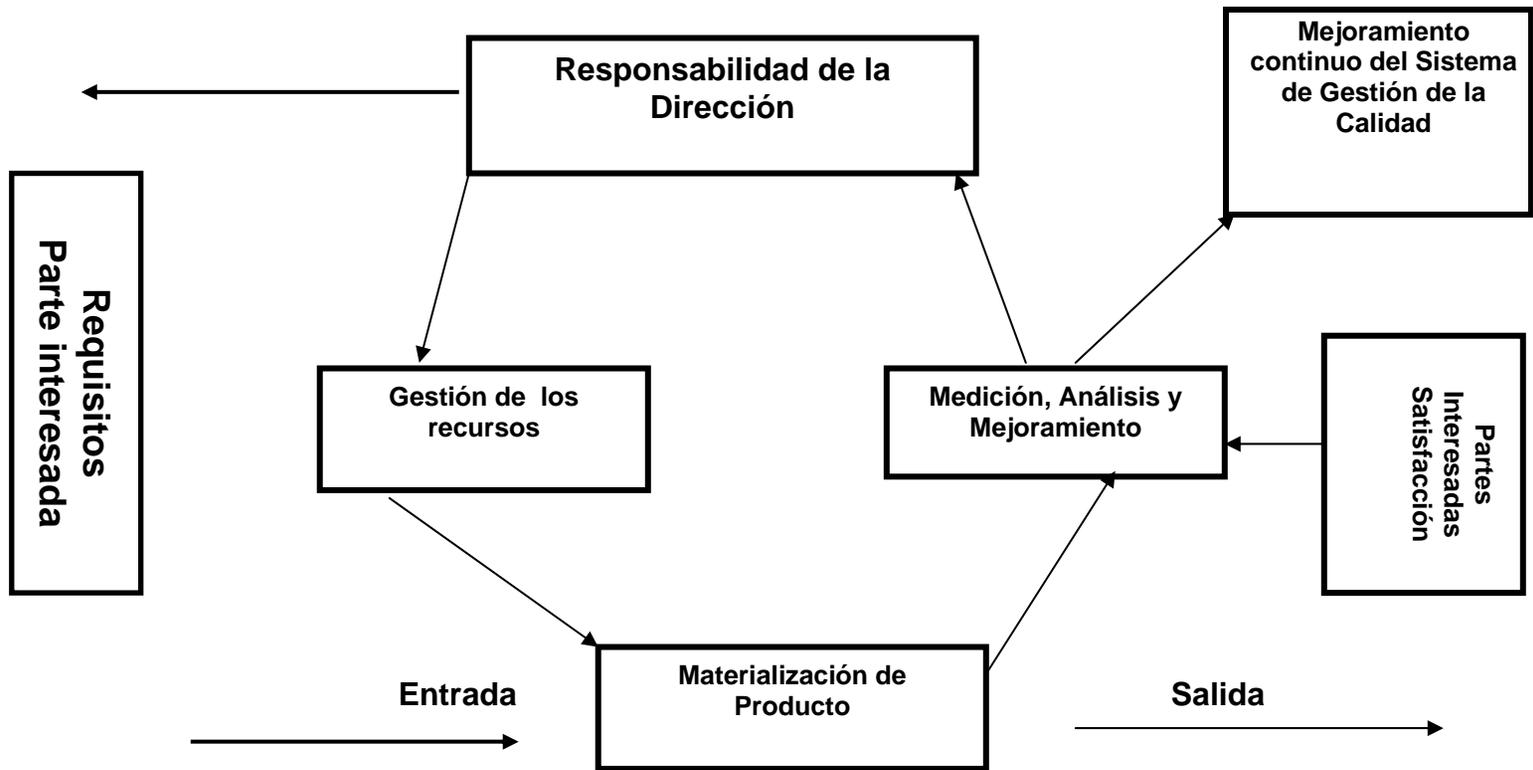
< Enfoque de los Sistemas de Gestión de la Calidad.

Pasos para aplicar un Sistema de Gestión de la Calidad para determinar las necesidades y expectativas del cliente.

- Establecer la política de calidad y los objetivos de la calidad de la organización.
- Determinar los procesos y responsabilidades necesarios para lograr los objetivos de la calidad.
- Establecer medidas para la eficiencia de cada proceso en el logro de los objetivos de la calidad.
- Aplicar las medidas para determinar la eficiencia actual de cada proceso.
- Determinar los medios para prevenir disconformidades y eliminar sus causas.
- Buscar oportunidades para mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos.
- Determinar y priorizar las mejoras que permitan alcanzar resultados óptimos.
- Planificar estrategias, procesos y recursos para lograr las mejoras planificadas.
- Aplicar el plan.
- Evaluar los resultados con respecto a los índices planificados.
- Revisar las actividades de mejora para definir acciones de seguimiento adecuados.

< El enfoque del proceso.

Toda actividad que reciba elementos de entrada y los convierta en elementos de salida, puede ser considerada como un proceso para que las organizaciones funcionen con eficiencia e identifiquen y apliquen muchos procesos interrelacionados. Por lo general, el elemento de salida de un proceso, se convertirá directamente en el elemento de entrada del proceso siguiente. La identificación y la gestión sistemática de los procesos empleados en una organización y particularmente las interrelaciones entre ellos se conocen como “enfoque del proceso” (ISO) (Ver siguiente gráfico)



Sistema de Gestión de la Calidad

Propósitos y beneficios del establecimiento de la política de la calidad y los objetivos de la calidad.

La política y objetivos de la calidad se establecen para provocar un punto de referencia que guíe a la organización. Ambos determinan los resultados planificados y ayudan a la organización en el uso de los recursos para lograr estos resultados. La política de la calidad constituye un marco para establecer y revisar los objetivos de la calidad. Es necesario que estos objetivos estén en conformidad con la política de la calidad y el compromiso de mejoramiento continuo y, es preciso, que se pueda medir su cumplimiento. El logro de estos objetivos puede influir positivamente en la calidad del producto, la eficiencia operativa y el desempeño financiero y, como tal, en la satisfacción y confianza de las partes interesadas.

Formación de alta gerencia, en el marco del Sistema de Gestión de la Calidad.

Por medio del liderazgo y de sus acciones, la alta gerencia puede crear un ambiente en el que las personas participen plenamente y donde pueda funcionar eficientemente un Sistema de Gestión de la Calidad. La alta gerencia puede utilizar los principios de la gestión de la calidad como base para desempeñar su función, que se podría concretar en los siguientes términos:

- Establecer la política y los objetivos de la calidad de la organización.
- Garantizar el énfasis en los requisitos del cliente a través de toda la organización.
- Garantizar la aplicación de los procesos apropiados para poder satisfacer los requisitos del cliente y lograr los objetivos de calidad.
- Garantizar el establecimiento, la aplicación y la conservación de un Sistema de Gestión de la Calidad eficiente con vistas a lograr dichos objetivos.
- Garantizar la disponibilidad de los recursos necesarios.
- Comparar los resultados alcanzados con los objetivos de la calidad establecidos.

- Decidir las acciones relativas a la política y los objetivos de calidad.
- Decidir las acciones para el mejoramiento.

Términos y Definiciones.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta norma internacional, se aplican distintos términos y definiciones. A los efectos de nuestra investigación, hemos seleccionado los siguientes términos:

- **Proceso:** Sistema de actividades que utiliza recursos para transformar elementos de entrada en elementos de salida.
- **Producto:** Se define como el resultado de un proceso o de un sistema de actividades, que utiliza recursos para transformar elementos de entrada en elementos de salida.
- **Calidad:** Capacidad de un conjunto de características inherentes de un producto, sistema o proceso, para satisfacer los requisitos de los clientes y otras partes interesadas.
- **Requisito:** Necesidad o expectativa declarada habitualmente implícita u obligatoria.
- **Requisitos de la calidad:** Necesidad o expectativa declarada habitualmente implícita u obligatoria para las características o rasgos distintivos inherentes de un producto, proceso o sistema.
- **Capacidad:** Habilidad de una organización, un sistema o un proceso, para crear un producto que cumpla los requisitos para ese producto.
- **Organización:** Grupo de personas e instalaciones con una disposición ordenada de responsabilidades, autoridades y relaciones.
- **Sistema:** Conjunto de elementos interrelacionados o interactuantes.
- **Sistema de gestión:** Método para establecer la política y los objetivos, e intentar lograrlos.
- **Sistema de Gestión de la Calidad:** Técnica para establecer la política y los objetivos de la calidad y lograr dichos objetivos.

- **Política de la calidad:** Intenciones y directivas globales de una organización con respecto a la calidad, según ha sido formalmente expresada por la alta dirección.

- **Alta gerencia:** Persona o grupo de personas que dirigen y controlan una organización a su más alto nivel.

- **Gestión:** Actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización.

- **Gestión de la calidad:** Actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad.

Nota: La gestión total de la calidad (TQM) se basa en la participación de todos los miembros de la organización.

- **Control de la calidad:** Parte de la gestión de la calidad dirigida a cumplir los requisitos de la calidad.

- **Estructura organizativa:** Disposición ordenada de responsabilidades, autoridades y relaciones entre las personas.

- **Infraestructura:** Sistema de instalaciones y equipos permanentes de una organización.

- **Ambiente de trabajo:** Conjunto de condiciones en las que opera una persona. Dichas condiciones incluyen factores físicos, sociales, psicológicos y ambientales.

- **Cliente:** Organización o persona que recibe un producto y/o servicio.

- **Servicio:** Producto intangible, resultante de al menos una actividad en la interfaz entre el proveedor y el cliente.

- **Procedimiento:** Manera específica de realizar una actividad o un proceso.

- **Aseguramiento de la calidad:** Parte de la gestión de la calidad dirigida a inspirar confianza en que se han cumplido los requisitos de la calidad.

- **Mejoramiento de la calidad:** Parte de la gestión de la calidad dirigida a aumentar la eficiencia y eficacia

Nota: El término mejoramiento continuo de la calidad se utiliza cuando este es progresivo y la organización busca y persigue activamente oportunidades de mejora.

- **Inspección:** Evaluación de la conformidad mediante observación y apreciación, acompañadas, según convenga, de una medición, un ensayo o una calibración.
- **Verificación:** Confirmación y presentación de evidencias objetivas de que se han cumplido requisitos especificados.
- **Valoración:** Confirmación y presentación de evidencias objetivas de que se han cumplido los requisitos para un uso o una aplicación específica planificada.
- **Auditoria:** Proceso sistemático, independiente y documentado, destinado a obtener evidencias y evaluarlas objetivamente para definir hasta que punto se han incumplido los criterios de auditoría.
- **Medición:** Conjunto de operaciones destinadas a determinar el valor de una magnitud.

Otro elemento importante que fue objeto de análisis en la investigación, es la edición de la ISO, que especifica los requisitos para un Sistema de Gestión de la Calidad. Dicha edición cancela y sustituye a la ISO (9001:1994), ISO (9002:1994) e ISO (9003:1994).

La ISO especifica estos requisitos cuando la organización necesita:

a) Demostrar su capacidad para suministrar de forma consistente un producto que satisfaga los requisitos del cliente y los requisitos legales vigentes.

b) Abordar la satisfacción del cliente mediante la aplicación eficiente del sistema, incluyendo los procesos para el mejoramiento continuo y la prevención de no conformidades.

Los requisitos especificados en esta norma internacional, son genéricos y aplicables a todas las organizaciones, independientemente de su tipo y tamaño y del producto que se suministra. Por tal razón ha sido objeto de nuestro análisis.

Se plantea que la organización establecerá, documentará, aplicará, mantendrá y mejorará continuamente, el Sistema de Gestión de la Calidad, de acuerdo con los requisitos de esta norma internacional.

Para aplicar el Sistema de Gestión de la Calidad, la organización seguirá los siguientes pasos:

- Identificará los procesos necesarios para el Sistema de Gestión de la Calidad.
- Determinará la secuencia e interacción de estos procesos.
- Determinará los criterios y métodos requeridos para garantizar la operación y el control eficiente de otros procesos.
- Garantizará la disponibilidad de la información necesaria para apoyar la operación y monitorización de estos procesos.
- Medirá, monitorizará y analizará dichos procesos y aplicará las acciones necesarias para lograr los resultados planificados y el mejoramiento continuo.

Requisitos generales de la documentación.

Esta documentación del Sistema de Gestión de la Calidad, incluirá:

- Los procedimientos documentados en esta Norma Internacional.
- Los documentos requeridos para garantizar la operación y el control eficiente de sus procesos.

La alta dirección de una organización presentará evidencias de su compromiso con el desarrollo y mejoramiento del sistema de calidad, y lo hará en los siguientes términos:

- Comunicando a la organización la importancia de cumplir, tanto los requisitos del cliente como los requisitos obligatorios y legales.
- Estableciendo la política de la calidad y los objetivos de calidad.
- Realizando revisiones de la dirección.
- Garantizando la disponibilidad de los recursos necesarios.

Es importante que la alta dirección garantice la definición de las necesidades y expectativas de los clientes así como su conversión en requisitos y su cumplimiento, con el fin de lograr la satisfacción del cliente y además garantizar que la política de la calidad sea adecuada a los propósitos de la organización, incluya el compromiso con el cumplimiento de los requisitos y el mejoramiento continuo, constituya un marco de

referencia para establecerlos y revisarlos, se comuniquen y comprendan los niveles apropiados de la organización, y sea revisada en cuanto a su idoneidad permanente.

La ISO precisa que la alta dirección también debe garantizar el establecimiento de los objetivos de la calidad en las funciones y niveles relevantes dentro de la organización. Dichos objetivos serán medibles y estarán en conformidad con la política de la calidad, incluyendo el compromiso con el mejoramiento continuo. Incluirán, además, los objetivos necesarios para la satisfacción de los requisitos del producto. De igual modo, garantizará la identificación y planificación de los recursos necesarios para lograr los objetivos de la calidad. Se documentarán los resultados de la planificación y la programación de la calidad incluirá:

- Los procesos del Sistema de Gestión de la Calidad.
- Los recursos necesarios.
- El mejoramiento continuo del Sistema de Gestión de la Calidad.

La alta dirección debe designar a uno o más miembros de la organización, quienes, con independencia, tendrán responsabilidades y autoridad para garantizar que se establezcan y mantengan los procesos del Sistema de Gestión de la Calidad, informarán a la alta dirección sobre el desempeño del Sistema de Gestión de la Calidad, incluyendo las necesidades para el mejoramiento y promoción del conocimiento de los requisitos del cliente en toda la organización.

Dentro de las responsabilidades de la dirección estarán también:

- La comunicación interna.
- Mantener un manual de la calidad.
- Controlar los documentos.
- Controlar los registros de calidad.

La alta dirección debe revisar, el Sistema de Gestión de la Calidad a intervalos planificados para garantizar, asegurar su idoneidad, conformidad y eficiencia permanentes. La revisión además evaluará los cambios en el Sistema de Gestión de la Calidad de la organización, incluyendo la política de la calidad y los objetivos.

La organización determinará y entregará también de forma oportuna los recursos necesarios para aplicar y mejorar los procesos del Sistema de Gestión de la Calidad, y buscar la satisfacción del cliente.

El personal con responsabilidades definidas en el Sistema de Gestión de la Calidad será competente sobre la base de los conocimientos, la capacitación, las habilidades y la experiencia pertinente.

La Organización actuará como sigue:

- Identificará las necesidades de competencia del personal que realiza actividades que influyen en la calidad.
- Garantizará el adiestramiento para satisfacer dichas necesidades.
- Garantizará que los trabajadores estén conscientes de la relevancia e importancia de sus actividades y de cómo contribuyen al logro de los objetivos de la calidad.
- Mantendrá los registros apropiados de los conocimientos, la experiencia, la capacitación y las calificaciones.

La organización identificará, proveerá y mantendrá las instalaciones que necesita para lograr la conformidad del producto incluyendo:

- Espacio de trabajo e instalaciones asociadas.
- Equipamiento, hardware y software.
- Servicios de apoyo.

En conformidad con lo anterior, una organización identificará y controlará los factores humanos y físicos del ambiente de trabajo necesarios para lograr la conformidad del producto.

Para la materialización del producto la organización tendrá en cuenta:

- La planificación de los procesos de materialización.
- Procesos relacionados con el cliente.
 - Identificación de los requisitos del cliente.
 - Revisión de los requisitos del cliente.
 - Comunicación con el cliente.

En función del diseño y/o desarrollo, la organización debe planificarlo y controlarlo, definiendo y documentando los elementos de entrada relativos a los

requisitos del producto, los elementos de salida, la revisión, verificación, validación y control de los cambios del diseño y/o desarrollo.

La organización, además, deberá controlar sus procesos de compra, para garantizar que el producto comprado esté en conformidad con los requisitos.

El tipo y alcance del control dependerá de su efecto sobre los procesos periódicos de materialización y sus elementos de salida. Para esto se seleccionarán y evaluarán los proveedores, en función de su capacidad, para suministrar productos de acuerdo con los requisitos de la organización. Además controlará las operaciones de producción y servicios que incluyen el control de las operaciones, la identificación y la calidad, propiedades del cliente y preservación del producto; valiéndose de los productos; validación de los procesos y control de los dispositivos de medición y monitorización.

La organización debe definir, planificar y aplicar, actividades de medición y monitorización, necesarios para garantizar la conformidad y lograr el mejoramiento. Esto incluirá y determinará, si es necesario utilizar metodologías aplicables que incorporen técnicas estadísticas.

La medición y monitorización contempla:

- La satisfacción del cliente.
- Auditoria interna.
- Medición y monitorización de los procesos.
- Medición y monitorización del producto.

Se ha de garantizar, por medio de la organización, el control de disconformidades, sobre todo cuando se trata del producto, pues se debe evitar su utilización o entrega accidental.

Por último, la organización debe recopilar los datos pertinentes, con el fin de determinar la idoneidad y eficiencia del Sistema de Gestión de la Calidad e identificará toda la mejora posible. Esto incluye los datos generados por las actividades de medición, seguimiento y otras fuentes relevantes. Además planificará y controlará los procesos necesarios para el mejoramiento continuo del Sistema de Gestión de la Calidad. La organización analizará estos datos para obtener información sobre:

- La satisfacción y/o insatisfacción del cliente.
- La conformidad con los requisitos del cliente.
- Las características de los procesos y productos y sus tendencias.
- Los proveedores.

De igual modo, la organización debe facilitar el mejoramiento continuo del Sistema de Gestión de la Calidad, mediante el uso de una política de la calidad, objetivos, resultados de auditorías, análisis de datos, acciones correctivas y revisión de la dirección.

Se deben emprender, por parte de la organización, acciones correctivas para eliminar las causas de disconformidades, con el objetivo de evitar su recurrencia. Las acciones correctivas serán apropiadas a la magnitud de los problemas detectados.

El procedimiento documentado para las acciones correctivas definirá los requisitos para:

- Identificar disconformidades (incluye quejas del cliente).
- Determinar las causas de la disconformidad.
- Evaluar la necesidad de acción para garantizar que la disconformidad no vuelva a ocurrir.
- Determinar y aplicar la acción correctiva necesaria.
- Registrar los resultados de la acción emprendida.
- Revisar la acción correctiva emprendida.

Por otro lado, las Orientaciones para el Mejoramiento del Desempeño, también constituyeron un elemento importante en nuestro trabajo. Esta edición de la ISO (9004:2000), que sustituye a la ISO (9004:1994), ofrece lineamientos a las organizaciones que desean mejorar su desempeño, brindando orientaciones sobre la gestión de la calidad, y describen los procesos que deben abarcar los Sistemas de Gestión de la Calidad.

En el diseño y la aplicación del Sistema de Gestión de la Calidad de una organización, influyen en la diferencia de necesidades, los productos y/o servicios que ofrece, y los procesos y las prácticas específicas que emplea. No es el propósito de esta norma internacional implicar la uniformidad de los sistemas de gestión de la calidad. La selección apropiada de los procesos relacionados con la calidad que se

describen en esta norma internacional y el grado en que la organización adopta y aplica estos procesos, depende de factores tales como el mercado en que se desenvuelven, los procesos operativos y los requisitos en cuanto a los recursos, aspectos con los cuales estamos muy de acuerdo.

La función de la organización, consiste en:

- Identificar y satisfacer las necesidades y expectativas de sus clientes y otras partes interesadas (empleados, proveedores, propietarios y la sociedad) para lograr la ventaja competitiva y hacerlo de una forma eficiente y eficaz.
- Obtener, mantener y mejorar el desempeño y las capacidades organizativas globales.

La aplicación de los principios de gestión de la calidad no sólo reporta beneficios directos, sino también constituyen una importante contribución a la gestión de costos y riesgos. Las consideraciones relativas a beneficios, costos y riesgos, son importantes para la organización, sus clientes y otras partes interesadas.

Todas las organizaciones están compuestas por sistemas que contienen uno o más procesos. El Sistema de Gestión de la Calidad es una parte importante del sistema global de gestión.

Las organizaciones deben definir su sistema y los procesos que lo conforman, para permitir la clara comprensión, gestión y mejora de los mismos.

La organización debe definir los procesos necesarios para garantizar que el producto y/o servicio, esté en conformidad con los requisitos del cliente. El rango y la magnitud de los procedimientos del sistema dependerá de factores tales como el tamaño y tipo de organización, la complejidad e interacción de los procesos, los métodos utilizados y las habilidades y el entrenamiento del personal dedicado a realizar el trabajo.

El contenido del Sistema de Gestión de la Calidad de esta norma internacional tiene como fin servir de guía a la dirección de la organización en sus intentos por mejorar su desempeño. Teniendo en cuenta que el documento es genérico en naturaleza e intención sólo aparecen lineamientos generales. Cada organización, debe seleccionar y emplear los métodos y las herramientas más apropiadas del

contenido de esta norma internacional. La dirección debe seguir de cerca sus pasos hacia la mejora del desempeño de la organización.

Además se deben determinar y describir suficientemente los pasos o umbrales apropiados en el movimiento hacia la mejora del desempeño para que la dirección pueda evaluar el estado de mejora de la organización. La autoevaluación es una herramienta útil que se puede emplear para facilitar las acciones de mejora.

La responsabilidad de la dirección debe incluir las siguientes acciones necesarias para lograr el mejoramiento continuo de la organización.

- Planificación.
- Despliegue.
- Verificación.
- Mejora.

La dirección debe establecer la consistencia del propósito de la organización. Debe crear y mantener un ambiente interno, en el que el personal pueda participar plenamente, para lograr los objetivos de la organización.

El compromiso y participación de la alta dirección son esenciales para crear un sistema eficiente y eficaz de gestión de la calidad y lograr beneficios para todas las partes interesadas mediante un acuerdo de la satisfacción del cliente. De igual forma, debe definir los objetivos de la organización, así como la responsabilidad de todos los directores, de operar con vistas a lograr estos objetivos y además definir un mecanismo para evaluar el desempeño en el proceso estratégico de toma de decisiones, lo cual constituye su responsabilidad directa. Los esfuerzos por aumentar la calidad deben ser parte integral de la estrategia organizativa.

Es importante que la alta dirección evalúe periódicamente la cultura y revise la estructura de la organización para garantizar que el mejoramiento continuo, sea el motor impulsor del desarrollo organizativo y hacer énfasis en las actividades que añaden valor a las partes interesadas. La flexibilidad organizativa, la capacidad de introducir a tiempo nuevos productos y/o servicios en el mercado, la gestión de los riesgos y la conformidad con los requisitos legales, deben ser los motores impulsores para el mejoramiento durante las revisiones de la dirección.

Entre los aspectos a considerar cuando se desarrolla, aplica y utiliza el Sistema de Gestión de la Calidad de la organización, se incluyen los principios de gestión de la calidad y a partir de estos se deben considerar las siguientes actividades:

- Promover políticas y objetivos, para aumentar la conciencia, motivación y participación del personal.
- Planificar el futuro de la organización y la gestión de los cambios.
- Establecer y comunicar directivas relacionadas con el logro de la satisfacción de las partes interesadas.
- Ser receptivos con la comunidad.

Debemos tener presente que el enfoque de la dirección, respecto a la calidad, debe ser apropiado al tamaño y a la estructura de la organización, con énfasis en el cumplimiento y no en la documentación. El cumplimiento de los objetivos debe reflejar también el tamaño y la estructura de la organización, reconocer que una organización grande puede estar representada como una coalición de unidades menores, cada una de las cuales puede tener sus propios objetivos descritos a la vez que contribuyan al logro de las metas de la organización.

Para garantizar que todos los procesos operen como una red eficaz, la organización debe emprender un análisis sobre cómo interactúan todos los procesos. Para ello se deben considerar las siguientes acciones:

- Garantizar que la secuencia e información de los procesos se diseñen de tal modo que permitan alcanzar los resultados deseados.
- Garantizar que los elementos de entrada, las actividades y los elementos de salida, estén claramente definidos y controlados.
- Establecer la gestión de riesgos y oportunidades.
- Definir y aplicar métodos, para verificar el desarrollo eficaz de intereses entre procesos.
- Monitorear los elementos de entrada y de salida para verificar la interconexión eficiente de los procesos individuales.
- Hacer un análisis de los datos que facilite el mejoramiento continuo en todos los procesos.

Toda organización tiene varias categorías de partes interesadas cada una de las cuales tiene necesidades y expectativas, pues esperan sus propios beneficios de las tendencias de la calidad en la organización. No se puede perder de vista que la organización depende de sus clientes y usuarios finales y deben comprender las necesidades actuales y futuras de los clientes y esforzarse en exceder sus expectativas.

El personal, independientemente de su nivel jerárquico, es primordial para cualquier organización. La organización debe identificar las necesidades y expectativas del personal en cuanto a reconocimiento, satisfacción en el trabajo, competencias y desarrollo de conocimientos, con el fin de asegurar su más sólida participación y motivación. Además debe demostrar responsabilidad ante la salud y la protección, la seguridad y el medio ambiente, incluyendo la conservación de la energía y los recursos naturales. Este es un elemento importante al cual le hemos prestado una gran atención en nuestra propuesta.

La política de calidad de la organización debe formar parte de sus políticas generales y ser consistente en otras políticas de gestión.

Una política de la calidad eficientemente formulada y comunicada debe:

- Ser consistente con la visión del futuro de la organización.
- Hacer que los objetivos y necesidades de las partes interesadas se conozcan en toda organización con el fin de establecer la dirección a seguir.
- Facilitar la creación de más planes comerciales competitivos mediante la integración del mejoramiento continuo, con la planificación estratégica comercial.
- Facilitar la creación de planes abarcadores y exigentes que vinculen los elementos de entrada funcionales con los procesos.
- Demostrar el compromiso de la alta dirección para con la calidad.
- Garantizar un compromiso con calidad a todos los niveles de la organización.
- Proveer un marco para la definición y revisión de los objetivos de calidad.

- Permitir la obtención de resultados visibles y esperados que sean eficientes y eficaces.

Es necesario que una organización establezca objetivos de la calidad, para poner en práctica la política de la calidad de la organización a lo largo y ancho de su estructura. Estos se pueden aplicar ampliamente en toda la organización o, más limitadamente, a un punto o una actividad específica y debe comunicarse a todo el personal involucrado.

La organización debe definir planes relativos a la forma en que se puede materializar el aumento de la calidad y estos estarán en conformidad con la política de la calidad y sus objetivos.

La planificación debe garantizar que los cambios organizativos se realicen de forma controlada y que durante dichos cambios se mantenga el Sistema de Gestión de la Calidad.

El Sistema de Gestión de la Calidad es la integración de la estructura organizativa, los procesos, los procedimientos y los recursos necesarios, para lograr una política de la calidad definida y beneficios para todas las partes interesadas.

Toda organización ha de establecer un Sistema de Gestión de la Calidad como vía para cumplir su política de la calidad, lograr sus objetivos de la calidad y garantizar que el producto y/o servicio esté en conformidad con los requisitos del cliente.

El personal de la organización debe ayudar eficientemente a mejorar las políticas y los resultados con el fin de crear una actitud positiva y una cultura de mejoramiento continuo. Este debe tener responsabilidad y actividad para sacar a relucir problemas de la calidad, relativos al cumplimiento de la política y los objetivos de la organización.

Se deben definir las funciones y sus interrelaciones, responsabilidades y autoridades, con vistas a una gestión eficiente de la calidad, y se comunicarán a los niveles pertinentes de la organización. Se definirá la libertad organizativa necesaria para realizar tareas que influyan en la calidad.

La organización establecerá y mantendrá procedimientos para la comunicación interna entre los diversos niveles y funciones en cuanto al Sistema de Gestión de la Calidad y su eficiencia.

El principal propósito de la documentación es expresar la política y describir el Sistema de Gestión de la Calidad, la cual sirve de base para aplicar y mantener el sistema.

El Sistema de Gestión de la Calidad se debe revisar periódicamente para garantizar su idoneidad y eficiencia permanente. Estas revisiones deben ser conducidas por la alta dirección con la periodicidad que estime conveniente, y deben establecer si se están cumpliendo las políticas y los objetivos de la calidad de la organización.

La revisión de la dirección incluirá la revisión periódica del desempeño actual y de las oportunidades de mejoramiento en lo que respecta a las siguientes premisas:

- Resultados de las auditorias.
- Retroalimentación del cliente.
- Análisis del desempeño del proceso y de la conformidad del producto.
- Acciones de seguimiento de anteriores revisiones de la dirección.
- Variedad de las circunstancias.

Los resultados de la revisión de la dirección serán acciones relacionadas con:

- Mejoramiento del Sistema de Gestión de la Calidad.
- Auditorias del proceso, producto y/o servicio.
- Recursos necesarios.

La organización designará personal para garantizar que los que tengan responsabilidades, definidas en el Sistema de Gestión de la Calidad, sean competentes en cuanto a su educación, capacitación, habilidades y experiencias.

Es importante que el nivel de competencia necesario para cumplir objetivos actuales y futuros se identifique y defina, en base a la selección del personal, contratación, calificación y capacitación. Además se deben documentar los requisitos de competencia. Esta documentación se ha de revisar periódicamente cuando se designen trabajos y se evalúe el desempeño del personal.

La organización debe analizar las necesidades de desarrollo de todo el personal, lo cual permitirá el diseño de planes de capacitación para facilitar al personal los conocimientos adecuados, lo cual, junto con sus habilidades y experiencias, conduce a la competencia.

Se debe enfatizar en que la capacitación, orientada al logro de políticas y objetivos organizativos, se facilite a todo el personal. Incluirá una conciencia, con respecto a las consecuencias que tiene para el producto y /o servicio, la realización incorrecta de las tareas.

La información es un recurso fundamental para la gestión de la calidad y la toma de decisiones basada en los datos. La gestión de la información incluye la comprensión del uso y la importancia de la información, y determina la base del conocimiento de la organización.

La organización debe utilizar la información para:

- Adquirir y distribuir datos y conocimientos.
- Mejorar los procesos, productos y /o servicios.
- Comunicación.
- Procesos, incluyendo los procesos de gestión.
- Toma de decisiones.

Es importante contar con una infraestructura que constituya la base de las operaciones, la cual puede incluir la planta, el área de trabajo, el hardware, el software, las herramientas y los equipos, los servicios, la comunicación, el transporte y las instalaciones, en dependencia de los productos de la organización.

El plan para la infraestructura debe tener en cuenta los aspectos ambientales, los fenómenos naturales y riesgos asociados, así como un programa de mantenimiento.

Se recomienda que el ambiente de trabajo en la organización sea una combinación de factores físicos y humanos que influyan en la motivación, la satisfacción, el desarrollo y el desempeño del personal, así como en la calidad de los productos y servicios. También puede influir en el bienestar del personal y en su habilidad para contribuir al logro de los objetivos organizativos. Todas las organizaciones pueden beneficiarse, cuando establecen relaciones mutuamente

provechosas, con proveedores y asociados. Se pueden establecer alianzas y asociaciones para promover y facilitar la comunicación clara y abierta y fomentar la creación de valor. Se deben tener en cuenta los recursos naturales que logran influir en el desempeño de la organización. A la vez que tales recursos están, por lo general, fuera del control directo de la organización y pueden ejercer efectos, positivos o negativos, significativos en sus resultados.

Compartimos el criterio de que la gestión de los recursos debe incluir actividades para definir las necesidades de recursos financieros y las fuentes de obtención. El control de los recursos financieros debe incluir actividades para comparar el uso real con los planes y tomar las medidas necesarias.

Los procesos claves de una organización, están relacionados con el logro de elementos de salida de un producto y/o servicio. Además se deben tener en cuenta los procesos para la gestión de la salud y la seguridad, el medio ambiente y los riesgos.

La organización debe obtener y revisar la información pertinente para garantizar la comprensión de las necesidades y expectativas de las partes interesadas. Se deben definir y aplicar los procesos para establecer los requisitos que luego se comunicarán a toda la organización y a las partes interesadas pertinentes. Además se tomarán medidas para la comunicación con el cliente con el fin de cumplir dichos requisitos.

Se tendrán en cuenta los beneficios de contar con procesos adecuadamente planificados de diseño y/o desarrollo, con respecto al ciclo de vida del producto y/o servicios, con vistas a lograr la satisfacción de las partes interesadas.

Otro aspecto importante es identificar los elementos de entrada, con el fin de tener una base que permita fomentar los requisitos a utilizar para la verificación y validación de los elementos de salida.

Es importante destacar, que los elementos de salida del diseño y/o desarrollo se expresen de una forma que facilite la verificación con los elementos de entrada del diseño. Los elementos de salida se deben validar, con respecto a los requisitos de entrada y los criterios de aceptación, con el fin de lograr la satisfacción de las partes interesadas.

En correspondencia con lo antes expresado se deben llevar a cabo revisiones a intervalos apropiados durante el diseño y/o desarrollo, para verificar que todas las actividades sean consistentes con los requisitos de los elementos de entrada y los objetivos de calidad. De igual modo se realizarán actividades de verificación para garantizar el cumplimiento de las especificaciones del producto y/o servicio.

Se realizará la validación del diseño y/o desarrollo, con el fin de confiar que el producto y/o servicio resultante, pueda cumplir los requisitos particulares del uso planificado para un cliente específico.

El diseño y/o desarrollo de los procesos deben tener en cuenta la naturaleza del elemento de salida deseado y garantizar el equilibrio de los recursos para lograr la política y los objetivos de la calidad, la disposición final y el medio ambiente.

La organización debe identificar los requisitos para obtener el producto y/o servicio. Se debe establecer un plan que incluya los criterios de desempeño y tenga en cuenta los requisitos para garantizar la satisfacción del cliente y las necesidades de ejecución, verificación y post- producción y /o servicio.

Se debe registrar y comunicar todo cambio en el proceso que influya en las características del producto y/o servicio con el fin de mantener la integridad de éstos y proporcionar información para el mejoramiento, definiéndose la autoridad para introducir todo cambio con vistas a mantener el control.

Toda organización comprometida con el proceso de mejoramiento continuo garantizará la medición y evaluación a intervalos apropiados del producto y/o servicio, la calidad del proceso, la satisfacción del cliente y los aspectos requeridos por otras partes interesadas, lo cual incluye registrar, recopilar, analizar, resumir y comunicar datos relevantes necesarios para la monitorización y la mejora del desempeño de la organización. A su vez ésta debe promover el uso de enfoques creativos e innovadores a los procesos de mejoramiento y aplicar las acciones en consecuencia.

Es importante que quede claro que la medición en si no constituye el inicio de cambios, ésta deben tener un propósito claramente definido y dar lugar a acciones. No conviene utilizarse simplemente para acumular información.

Corresponde utilizar la medición, el análisis y el mejoramiento, con el fin de establecer prioridades adecuadas para que la organización obtenga beneficios máximos con los recursos de que dispone.

En los procesos de medición y monitorización se utilizará la satisfacción del cliente como medida del elemento de entrada del sistema y se esgrimirá la auditoría interna como herramienta para evaluar la conformidad actual del sistema.

Los resultados de la auditoría interna han de registrar las fortalezas y debilidades del sistema de gestión de la calidad, los procesos y el producto y/o servicios, así como el desempeño organizativo y las sugerencias para el mejoramiento.

Se debe tener en cuenta el establecimiento y la aplicación de un proceso de autoevaluación con su correspondiente estimulación por la calidad.

2.4. La Internacionalización de la Calidad Educativa.

La internacionalización de normas de calidad, estándares y sistemas de acreditación, ha crecido en los últimos tiempos de forma vertiginosa y una prueba de ello en nuestra área es el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, que es un recurso técnico a disposición de los países Latinoamericanos. Constituye también un ámbito de discusión técnico-político, para la problemática del aprendizaje y sus variables relacionadas. Sus objetivos consisten en la identificación de estándares de aprendizaje escolar para la región y la apreciación del grado y nivel de tales estándares en los países, el fomento de cambios educativos que permitan alcanzar tales estándares, y la formación de recursos humanos que hagan posible dichos cambios.

Objetivos Generales del Laboratorio Latinoamericano:

- a) Identificar estándares de aprendizaje escolar para la región y la apreciación del grado y nivel de su logro.
- b) Fomentar el cambio educativo que permita alcanzar los estándares.
- c) Formar recursos que permitan lograr el cambio.

Este señala que la apreciación del nivel y de la calidad de la Educación por medio de la medición y evaluación, cobra cada vez mayor importancia en la medida

en que los países reconocen las ventajas de establecer y comparar sus rendimientos dentro de un contexto internacional. En lo metodológico se avizora que en la presente década, se producirá una creciente y gradual complementación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos para la determinación de los logros de aprendizaje, conforme a que las autoridades y planificadores centren su atención en nuevos medios de mejora de la enseñanza.

Por lo general, los estudios internacionales comparados incluyen miles de estudiantes que se someten a pruebas estandarizadas, previamente validadas, basadas en sus programas o adaptadas a otras necesidades intra o extraescolares. Se destaca que las pruebas tienen por objetivo determinar el rendimiento del alumnado, de forma tal que pueda cuantificarse, adaptarse y compararse con el de otros países y correlacionarse con otros indicadores de rendimiento, tales como la estructura de los planes de estudio, la idoneidad del profesorado, las tecnologías de enseñanza, los recursos, etc. La finalidad de estos estudios es ofrecer un modelo lo suficientemente amplio como para que puedan apreciarse los efectos globales de la enseñanza sobre el aprendizaje.

La orientación conceptual del laboratorio es la comprensión del significado de la calidad en estrecha relación con el nivel de logros de los objetivos educacionales en el marco de los programas oficiales de estudios, tomando en cuenta las variables insumo y, especialmente las del proceso. Se señala que es importante la definición de un conjunto de variables que proporcionen en forma sistemática un cuadro confiable y válido acerca del estado de los sistemas educativos y que pueda ser utilizado para colaborar en la orientación de las políticas y acciones de mejoramiento.

Se destaca que el tipo de variable que se ha seleccionado, implica que ésta cumpla al menos con una de las siguientes características:

- a) Describir el funcionamiento del sistema en función de logros de metas educacionales.
- b) Describir los elementos del sistema que explican las desigualdades en los resultados y el impacto del sistema educacional a diferentes niveles de agregación.
- c) Proporcionar información acerca de los rasgos más permanentes del sistema.

Las variables aisladas proporcionan información muy limitada y por lo tanto hay que organizarlas en un esquema que proporcione la representación más válida y coherente posible de la condición en que se encuentra un sistema o subsistema.

La intención es arribar a un esquema que se base en la integración de un grupo de variables. Una determinación <a priori> de las ponderaciones de las variables que considere los tres criterios siguientes:

- La importancia y utilidad de generar aceptación para cada variable.
- La calidad técnica posible para la obtención de sus valores.
- El menor costo relativo de su apreciación

El laboratorio, además de establecer el sistema de variables, introduce los métodos y medios para recopilar la información y pretende estimar estas variables, tratando sobre todo de establecer empíricamente las relaciones explicativas que permitan validar las hipótesis implícitas en el esquema interpretativo propuesto.

De igual modo, propone procedimientos estadísticos que, además de los descriptivos, se empleen en el análisis de ítems en cada uno de los instrumentos empleados, análisis de varianza y covarianza, regresión múltiple y análisis de trayectoria.

El laboratorio destaca que los estándares son criterios útiles en la formación de juicios acerca del estado de una determinada área de la Educación. Ellos sirven para:

- Comparar y situar un país en relación con otros países.
- Fomentar la regionalidad, facilitando la comunicación, la movilidad de personas entre países y acentuando la cultura latinoamericana.
- Facilitar el desarrollo de la acreditación académica entre los países.
- Identificar las áreas que requieren cambios para el logro de los estándares, mejora los niveles académicos y apertura de posibilidades de renovación pedagógica.
- Identificar lo que los estudiantes pueden aprender y hacer en un área determinada de la Educación.
- Determinar una referencia en el tiempo.

La visión que vincula el estándar con los objetivos educacionales, tiene que ver con el dominio sustantivo y se les denomina estándares de contenidos.

La que vincula el estándar con la medición es la que se denomina de competencia, es decir aquella que entrega información de lo que puede ser considerado inadecuado, aceptable, competente o sobresaliente.

Dentro del marco del laboratorio se presta atención a ambos tipos de estándares. De gran importancia será el tratamiento de los estándares de contenido, sin embargo éstos, sin referencia a los estándares de competencia no tienen mucho sentido. Los primeros indican lo que se debe aprender y hacer, pero dicho conocimiento es de poca utilidad si no se tiene información de cuanto se aprende o se puede aprender de ellos.

La medición puede estar referida a norma o a criterio, obedeciendo el empleo de estos enfoques al propósito que se busca con la medición.

El enfoque referido a norma reporta cual es la posición de un sujeto respecto a la norma de su grupo, mientras que el enfoque referido a criterio pretende determinar si un individuo ha logrado un nivel predeterminado o criterio prefijado en una variable.

Es nuestro interés dejar claro que a pesar de que muchos de los planteamientos están sostenidos sobre un razonamiento lógico, se debe tener cuidado en la aplicación de estos estándares, de forma que no perdamos nuestra cultura y nuestra identidad, pues muchos de los países utilizan éstos, con fines mercantiles y no como mejoramiento humano.

2.5. Procesos de Mejora y Evaluación de la Calidad en Cuba.

En este punto creemos importante destacar algunas experiencias sobre los procesos de mejora y evaluación de la calidad en Cuba, entre las distintas experiencias podemos citar, el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Carreras Universitarias (SEA-CU).

Este sistema tiene sus fundamentos en un modelo de formación de profesionales de la Educación Superior Cubana, que hace suya las mejores experiencias pedagógicas de la universidades cubanas en esta labor y se estructura en respuesta a un Patrón de la Calidad que expresa de un modo científico el modelo al que deben aproximarse gradualmente las carreras universitarias que se

desarrollan en Cuba. A continuación explicaremos algunos elementos relacionados con la organización y funcionamiento del sistema.

La Comisión de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (CEA-CU), es el órgano responsabilizado de conducir los procesos de evaluación externa y acreditación de las carreras universitarias. La integran especialistas de alta calificación de los centros de Educación Superior propuestos con ese fin y se constituye oficialmente por resolución del MES. Para cumplir este encargo esta comisión designará, un Comité Técnico Evaluador.

Se establecen tres categorías de calificación para las carreras universitarias:

1. Carrera autorizada.
2. Carrera acreditada.
3. Carrera de excelencia.

Para determinar la clasificación en los niveles de carrera acreditada o carrera de excelencia, se tendrá en cuenta la calificación obtenida durante el proceso de evaluación externa, de la siguiente manera:

1. Para programa acreditado: Obtener al menos, el 70% de los puntos posibles de la Guía de Evaluación.
2. Para programa de excelencia: Obtener al menos, el 90% de los puntos posibles de la Guía de Evaluación.

Con independencia de la puntuación total obtenida para considerar la propuesta de Acreditada o de Excelencia, la carrera debe cumplir con los requisitos mismos de calidad, que serán evaluados integralmente por los expertos. En este sentido, cualquiera de las situaciones siguientes se considerará excluyente.

- a. Alcanzar menos del 50% de los puntos en algunas de las variables
- b. La falta educativa que se desarrolla en carrera negativa la formación integral de los estudiantes.
- c. Menos del 25% del claustro de la carrera tiene el grado de Doctor (35%) en el caso de carrera de excelencia.
- d. El vinculo laboral de la carrera, no garantiza la formación de los modos de actuar del profesional.

- e. No se garantiza el cumplimiento de los objetivos previstos en relación con la computación y las NTIC.
- f. El aseguramiento bibliográfico de los estudiantes no garantiza su formación.
- g. La base material de laboratorio disponible para la carrera no garantiza la formación de los estudiantes.

Como se puede apreciar no hay un indicador entre los requisitos mismos a cumplir relacionado con sobre la calidad de la actividad de postgrado, lo que a nuestro criterio, es muy limitado a la hora de evaluar este proceso. De forma similar ocurre en la guía de evaluar donde solo hay un indicador con la superación de los recursos humanos.

La duración de la calificación de la calidad de las carreras acreditadas y de excelencia, será válida en el período de vigencia de ese plan de estudios.

La certificación de acreditada será revocada si la carrera obtiene calificación de Mal en una evaluación parcial o general realizada a la misma.

De igual modo será revocada la calificación de Excelencia si la carrera obtiene calificación de Mal, ó de Regular.

Podrá igualmente ser revocada la certificación de Acreditada y Excelencia, si durante su funcionamiento se hizo evidente, a través de los procedimientos institucionales de control establecidos, que no se cumplían esos requisitos.

Del procedimiento de solicitud:

El Rector del CES (Centro de Educación Superior) presentará por escrito a la Junta de Orientación Nacional, a través de la Dirección de Formación de Profesionales del MES, la solicitud de iniciar el proceso de evaluación y acreditación de las carreras que considere con posibilidades para obtener esa certificación.

La Junta de Acreditación Nacional dispondrá de sesenta días hábiles, para responder a la solicitud del rector, en la que notificará.

1. Aceptación o rechazo de la solicitud.
2. Indicación del marco temporal.
3. Composición del grupo de expertos.

Para facilitar este proceso, la Dirección de Formación de Profesionales del MES, librará una convocatoria en el mes de septiembre de cada curso académico, y

recibirá las solicitudes de los CES, hasta sesenta días después de librada la convocatoria.

El proceso de evaluación externa se realizará por el método de evaluación de expertos. A ese fin actuará la Comisión de Evaluación y Acreditación con dos expertos, que constituidos en Comisión Evaluadora, se encargarán de conducir el proceso de evaluación externa en cada carrera.

La Comisión Evaluadora, luego de analizar el proceso de evaluación externa, elaborará un informe de los resultados en el que precisarán los resultados de cada uno de los aspectos de la Guía de Evaluación con sus correspondientes calificaciones; las fortalezas y debilidades principales de la carrera y las recomendaciones para su mejoramiento, que será leído ante las autoridades del CES, quienes expresarán el conocimiento del contenido del documento mediante firmas.

PATRÓN DE LA CALIDAD DE CARRERAS UNIVERSITARIAS.

Por Patrón de Calidad se entiende un conjunto de estándares que de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional, así como las experiencias cubanas en el campo de la formación de profesionales, deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de una carrera universitaria.

La formulación de un patrón de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse las carreras que se desarrollan en los diferentes CES del país, que define el "debe ser" del proceso de formación de profesionales en Cuba, entendiendo por calidad, la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social en la acepción más amplia.

El control de la calidad, es una tarea compleja que involucra a muchos profesores, de ahí que el control más efectivo se logre cuando todas las personas vinculadas al proceso de formación de profesionales, comprende ideales de calidad semejantes y los estándares se convierten en conciencia común.

Estos estándares, deben conducir a la autorregulación de la conducta de los actores individuales y colectivos, vinculados al proceso de formación. Por otro lado, también proporcionan evaluaciones rigurosas que permiten interrumpir dicho proceso cuando éste evidencia insuficiente calidad.

VARIABLES DE CALIDAD:

1. Pertinencia e impacto social.
2. Tradición de la Institución.
3. Profesores.
4. Estudiantes.
5. Infraestructura.
6. Instrumentación del currículum.

La actividad postgraduada, sólo es considerada un indicador de la variable Tradición de la Institución, pues se ha seguido el criterio de relacionar aquellos elementos que caracterizan la variable de un modo esencial, tratando de reducirlos hasta tanto sea posible.

Otra experiencia cubana sobre la evaluación de la calidad es el Sistema de Educación y Acreditación de las Maestrías (SAE-M), pues sí bien hay una experiencia de más de veinte años en el desarrollo de programas de maestría, no es hasta el año 1995 en que esta figura del postgrado académico adquiere un carácter oficial. Desde entonces, el número de programas de maestría ha ido en constante crecimiento en decenas de instituciones de Educación Superior y centros de investigación de elevado prestigio internacional, donde se gradúan con título de master, numerosos profesionales de las diversas esferas de la producción y los servicios.

A pesar de que la autorización para el desarrollo de un programa de maestría en Cuba, está supeditada a la valoración de una comisión técnica de carácter nacional, integrada por expertos de diversas ramas de la ciencia y de la incuestionable calidad y el nivel profesional que poseen los claustros encargados de esta información, ha sido indispensable establecer un sistema de evaluación y acreditación que permita identificar y determinar los niveles de calidad de estos programas. Con esta finalidad se elaboró el SEA-M.

El diseño de un programa de maestría tiene su base conceptual y metodológica, en la normativa establecida en el Reglamento para la Educación de Postgrado de la República de Cuba y en el Patrón de Calidad de Programas de Maestrías.

La autorización para impartir un programa de maestría requiere de dictámenes positivos de los Consejos Científicos de los CES (Centros de Enseñanza Superior) o institución autorizada y la aprobación de la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado (COPEP) refrendada por la resolución del MES (Ministerio de Enseñanza Superior).

Durante el desarrollo de las ediciones, se efectuará el control sistemático por el Comité Académico y la gestión de la institución encaminada a este fin, mediante un proceso evaluativo de su calidad que comprende los niveles de autoevaluación y de evaluación externa basada en la guía de Evaluación de Programas de Maestría.

El Proceso de Acreditación.

Este proceso exige:

- Dos ediciones concluidas
- Haber realizado dos autoevaluaciones.
- Una solicitud oficial de evaluación externa y de acreditación por el rector o el director de la institución de la entidad acreditadora.
- Haber desarrollado satisfactoriamente un proceso de evaluación externa desplegado por la entidad acreditadora, según la Guía de Evaluación (SEA).
- Un dictamen favorable de un Comité Técnico Evaluador adjunto a la entidad acreditadora.
- La decisión positiva de la entidad acreditadora.

Del proceso de acreditación pueden resultar dos categorías de programas:

- Programa Acreditado.
- Programa Acreditado de Excelencia.

Un elemento básico, para determinar la calificación en una de las categorías anteriores, es la calificación obtenida durante el proceso de evaluación externa, de la siguiente manera:

- Para programa Acreditado: Obtener al menos el 70%, de la puntuación total que permite la Guía de Evaluación.
- Para programa Acreditativo de Excelencia: Obtener al menos el 85% de la puntuación total que presente la guía de Evaluación.

Con independencia de la puntuación total obtenida para considerar la propuesta de Acreditado o Acreditado de Excelencia, el programa de maestría debe aprobar los indicadores de la Guía de Evaluación.

Entre de las ventajas de un Programa Acreditado o Acreditado de Excelencia están:

- Certificar el reconocimiento de la calidad del programa.
- Posibilitar su promoción internacional.
- Constituir un criterio fundamental, para la evaluación de la actividad postgraduada de una institución.
- Otorgar cierta validación de la calidad y autonomía relativa al funcionamiento del programa.

Por otro lado, la calidad en la Educación Superior contemporánea está basada en una noción de cambios cualitativos de transformación constante (Harvey y Green 1993, citados por Agudo de Carisco, 1996), utilizándose como un término de referencia de carácter comparativo dentro de un conjunto de elementos homologables a partir de cierto patrón o indicadores preestablecidos, siendo una resultante cualitativa de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impidientes, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución. Para González y Ayarza (1996), citados por Agudo de Carisco (1996), el mejoramiento de la calidad de la educación deja de ser un proceso lineal para convertirse en un proceso omnidireccional y multifactorial, cuyos resultados van a definir de acuerdo con los patrones de referencia empleados.

Otra visión cubana acerca de la calidad y la pertinencia nos la muestra la Educación Médica, la cual en función de la operación-aleación de la gestión de la calidad (Jardines, 1991-1993, citado por Borroto Cruz y Salas Perca, 1999), viene aplicando desde hace años un conjunto de evaluaciones externas; entre ellas el desarrollo de auditorias, supervisiones e inspecciones a la calidad de la formación de sus profesionales, la acreditación y reacreditación de servicios e instituciones, la evaluación de la competencia y el desempeño profesional, así como los exámenes estatales para la certificación de los residentes como especialistas y de los

graduados universitarios y, más recientemente, el sistema de créditos académicos para actividades postgraduadas y de desarrollo profesional.

En las universidades de ciencias médicas cubanas, la búsqueda de la excelencia, condiciona la necesidad de instrumentar un modelo de formación y superación profesional que consta de cuatro pilares:

1. La acreditación de las instituciones académicas y de los servicios de la salud docente.
2. La evaluación de la competencia y el desempeño profesional.
3. Los procesos de formación y superación permanente.
4. El sistema de créditos académicos postgraduales.

Este organismo asume el concepto de acreditación el cual se entiende como el proceso a través del cual es posible certificar públicamente que una institución académica, un servicio docente o un programa de estudio, reúne los requerimientos mínimos de calidad, que garantiza el cumplimiento de sus objetivos y funciones. Es un proceso continuo y sistemático de autoevaluación y evaluación externa que permite garantizar la calidad e integridad de los procesos de formación y superación permanentes de los recursos humanos. La evaluación de la competencia y el desempeño profesional, corresponden al análisis de calidad del factor humano y dentro de él, el nivel de actualización de sus conocimientos, el grado de desarrollo de sus habilidades técnico profesionales interpersonales y de solución de problemas, así como su actitud profesional, sus valores y normas de conducta.

También, las carreras de ingeniería, han estado aportando a las experiencias que, hoy día Cuba tiene, sobre la calidad de las instituciones universitarias. El modelo para el desarrollo del proceso de evaluación de la educación que se propone para las carreras de ingeniería, utiliza la misión para su definición, por lo que en este caso se trata de evaluar la calidad a partir de sus propios propósitos, considerándose que en éste existen los objetivos y planes de desarrollo, a corto, medio y largo plazo, que están acorde con la misión de la institución a la que pertenece con un servicio de información para la gestión confiable y actualizado, y cuyos currículos y procesos, estén en correspondencia con los fines previstos.

El programa cuenta con recursos y administración que aseguran su funcionamiento óptimo y, como parte de éste, un sistema de evaluación permanente dirigido al logro del mejoramiento continuo de su calidad.

Conceptualmente el modelo se basa en los análisis de calidad que fueron desarrollados anteriormente y que colocan al programa educativo en el contexto histórico social que lo define como suministrador de un servicio que tiene como cliente principal a la sociedad, a la que pertenece y se debe.

Coincidimos con el criterio ya citado anteriormente de que no es posible importar calidad, tampoco puede ser impuesta, ésta es propia de cada programa educativo en particular, de un país dado, de una región determinada y perteneciente a una época. Lo más importante para avanzar en el camino de la excelencia es la capacidad de encontrar las deficiencias y la voluntad de superarlas.

Una característica de ese modelo, es el hecho de ser una unidad donde los atributos que la definen son los siguientes conceptos: pertinencia, integridad, eficacia, coherencia y eficiencia (carácter sistémico).

Pertinencia: Asociada a la Educación Superior, pone de manifiesto que ésta, está social e históricamente determinada, es decir que se comporta de acuerdo con patrones históricos y culturales relacionados con una realidad específica, con un sistema social determinado, en un lugar y un momento específico. Generalmente la pertinencia está asociada al papel que desempeña el programa, en la solución de los problemas de la sociedad y de lo que ésta le demanda.

Integridad: Es un requisito indispensable para que un programa educativo sea de calidad, pues se manifiesta como algo completo. Es una característica que determina el modo de ser de la institución en el sentido de su responsabilidad ante las acciones que desarrolla, de la honestidad en sus funciones y la justicia de sus decisiones.

Eficacia: Está referida, a la indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue, o sea el grado de correspondencia entre objetivos propuestos y resultados alcanzados, por lo que viene condicionada por los objetivos que han de ser alcanzados, los medios de que se dispone y la organización y métodos utilizados.

Un elemento fundamental en el logro de la eficacia será la administración del programa.

Coherencia: Es una cualidad exigida, tanto para la pertinencia como para la integridad. La unidad del proceso educativo se alcanza cuando todos los factores que intervienen lo hacen ordenadamente unos con otros, reforzando cada uno la acción de los demás, o sea hay calidad de acuerdo a la correspondencia entre las funciones que se desarrollan en un programa educativo. Y el carácter de globalidad del sistema que constituye un modo racional y armónico, en función de objetivos propuestos.

Desde este punto de vista será necesario la correspondencia entre:

- Currículum y actividades didácticas.
- La misión, las metas y objetivos y la política educativa.
- Congruencia de objetivos, enseñanza y evaluación

Eficiencia: Este punto de vista valora el uso de los recursos disponibles en beneficio del cumplimiento de los objetivos propuestos. Se incluye tanto la eficiencia administrativa como la pedagógica (gestión educativa).

CAPÍTULO III

Reflexiones Acerca de la Teoría de Evaluación.

Como hemos planteado anteriormente, el concepto de calidad lleva implícito en sí mismo, el de evaluación y comparación, ya que no se puede establecer la calidad de un servicio o un producto, si no se efectúan determinadas mediciones o comparaciones que nos permitan conocer en que medida existen las propiedades o capacidades del objeto de análisis para satisfacer los requerimientos establecidos, lo cual conduce a la idea de contar con un patrón de referencia o modelo. De ahí que le dediquemos un gran espacio a esta temática.

3.1. Repercusión de los Modelos de Investigación en los Procesos de Evaluación de Programas.

Como hemos planteado anteriormente, el programa es una de las variables que tiene un peso importante en el sistema de variables de nuestra propuesta. Es por ello que nos interesa analizar los modelos existentes para evaluar programas educativos, en función de mejorar su calidad.

Los modelos de evaluación de programas educativos se derivan de los paradigmas reconocidos de investigación, de ahí que han heredado las mismas fortalezas y debilidades. Esta afirmación es sostenible, en tanto estemos considerando que los procesos de evaluación de programas no se diferencian esencialmente de los procesos de investigación educativa, a pesar de las particularidades que los destacan (Ver anexo 1).

En estos modelos, siguiendo a Álvarez Valdivia (1997), se han tomado las aportaciones de autores de la década de los ochenta del pasado siglo XX, tales como: Pérez Gómez (1983), Fetterman y Petman (1986), Cordray y Lipsey (1987), Guba y Lincoln (1987), Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Arnal (1992), según el cual, en la práctica, casi nunca se aplican diseños puros y, más que metodologías diferenciadas, conviene considerar un continuo metodológico. Con esta afirmación, el autor destaca la dialéctica del proceso de investigación.

A continuación se presenta, una breve descripción de los modelos de evaluación, reflejados en el anexo 1 antes señalado.

MODELOS OBJETIVISTAS (perspectiva empírico-analítica).

➤ **Evaluación basada en objetivos:** Las decisiones acerca del programa, deben basarse en la coincidencia o congruencia entre los objetivos del programa y sus resultados. El modelo requiere la especificación y delimitación de los objetivos medibles. Las técnicas utilizadas consisten esencialmente en recopilar datos relativos a los objetivos específicos.

En la práctica puede medirse el cambio sólo en términos de logros del alumnado y suele concebirse la evaluación, como un proceso terminal y centrado en objetivos previamente definidos (Tyler, 1950, tomado de Álvarez Valdivia, 1997).

➤ **Evaluación basada en el método científico:** Se basa, en los supuestos del método científico, con el fin de constatar relaciones causales entre los elementos del programa y los resultados.

Los elementos fundamentales que intervienen en el diseño son: valores, objetivos, criterios, programas, planificación, implantación y efecto.

El diseño comienza con la valoración inicial y termina con la valoración final:

a) **VALORES:** situación o actividad que presenta características tales como, utilidad, interés, adecuación o deseabilidad.

b) **OBJETIVOS:** determinados por los valores que orientan los criterios de elaboración y planificación del programa.

c) **CRITERIOS:** Son normas de éxito o fracaso para juzgar el programa que permiten valorar la consecución de los objetivos.

d) **PLANIFICACIÓN:** la organización de las actividades que constituyen el programa, las cuales producirán los resultados deseados.

e) **IMPLANTACION:** es la aplicación del programa. Se realizan las actividades con arreglo a la planificación prevista.

f) **EFFECTOS:** se recoge información sobre el nivel de la variable dependiente, considerada como efecto del programa (Suchman, 1967, tomado de Álvarez Valdivia, 1997).

MODELO SUBJETIVISTA.

➤ **Evaluación respondente (De réplica):** Hace énfasis en la acomodación de las necesidades de los clientes. Analiza las relaciones contingentes entre consecuencias, resultados y actividades específicas o antecedentes (relación causa-efecto).

La investigación se realiza hacia tres direcciones:

1. Examen de la base lógica conceptual del programa.
2. Descripción detallada del programa, resaltando cuestiones que resultan de importancia para aquellas personas incluidas o en torno al mismo.
3. Valoración del programa en función de la comparación de los datos descriptivos de programas alternativos y normas de calidad (Stake, 1975, tomado de Álvarez Valdivia, 1997).

➤ **Evaluación iluminativa:**

Enfatiza el estudio intensivo del programa como totalidad, sus principios básicos, su evolución, sus actividades, logros y dificultades.

El objeto de la investigación, son los procesos interactivos que tienen lugar en el aula.

La investigación sigue tres etapas:

1. Exploración: fase de reconocimiento de variable.
2. Etapa de investigación: seleccionar y plantear las cuestiones a investigar.
3. Explicación: especificar los principios generales subyacentes a la organización del programa y delinear posibles relaciones de causalidad (Parlet y Hamiton, 1977, tomado de Álvarez Valdivia, 1997).

➤ **Evaluación sin metas:**

Centra el énfasis en las consecuencias reales y totales que produce la intervención, tomando como criterios de intervención las necesidades de los usuarios/consumidores.

La investigación exige tres fases:

1. Desarrollo de criterios de méritos justificables.
2. Determinación de los estándares de funcionamiento para cada criterio que especifique niveles de trabajo.

3. Recogida de información sobre los criterios para estimar si se han alcanzado o no los estándares prefijados de funcionamiento (Scriven, 1967, tomado de Álvarez Valdivia, 1997).

➤ **Diseño democrático:**

El evaluado se sumerge en el contexto real de los acontecimientos, donde conocerá las interpretaciones que hacen los participantes que los viven. Las fuentes de datos y los destinatarios de los informantes, son todos los que participan en el programa.

El propósito básico es facilitar y promover el cambio, llegando a una transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de las personas implicadas (MacDonald, 1976; Elliot, 1978; Stenhouse, 1984, tomados de Álvarez Valdivia, 1997).

DISEÑOS SUSCEPTIBLES DE COMPLEMENTARSE.

Respondiendo a la demanda de la investigación evaluativa, de contar con una metodología flexible que permita explicar y comprender mejor el fenómeno evaluado, se presentan algunos diseños susceptibles de complementariedad que facilitan la integración de las perspectivas empírico-analítica y humanística interpretativa. Entre los modelos más difundidos que reúnen estas características están el diseño CIPP y el OTUS.

➤ **Modelo CIPP.**

El propósito de la investigación evaluativa, de acuerdo a este diseño, es el perfeccionamiento de los programas y ayudar a los investigadores a obtener una información continua y sistemática.

En el modelo se contemplan los componentes que se evalúan:

C – evaluación del CONTEXTO (población y objeto de intervención).

I – evaluación de IMPUTS (programas y planificación de la intervención).

P – evaluación del PROCESO (implementación y actividades del programa).

P – evaluación del PRODUCTO (resultados en relación con los objetivos y la información de otras evaluaciones) (Stufflebeam, 1971-1987, tomado de Álvarez Valdivia, 1997).

➤ **Modelo OTUS.**

Considera la planificación evaluativa y las cuestiones que hay que investigar, como ejes directores del diseño.

Se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

O – OBSERVACIONES: El evaluado obtiene datos durante y después del tratamiento.

T - TRATAMIENTO: Una unidad está expuesta a la aplicación de un tratamiento.

U - UNIDADES: Constituidas por sujetos (alumnos, padres, profesores).

S - SETTING: Contexto donde se desarrolla y aplica el programa (Crombach, 1963).

MODELOS CRÍTICOS DE EVALUACIÓN.

Proceso de recogida de información que conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica. El objetivo fundamental es la transformación de los destinatarios del programa (individuo, grupo, comunidad).

Los representantes de este modelo son: Martínez (1990), Pozo y otros (1990), Márquez y otros (1992), citados por Colás Bravo y Rebollo Catalán (1993).

No aparecen referencias como en los modelos anteriores que nos permitan hacer explícita su singularidad, posiblemente esto esté asociado al desarrollo incipiente de este modelo.

La perspectiva evaluativa, dentro de la investigación educativa, se ve representada con los modelos descritos, donde los autores presentan muchas afinidades entre sí relacionadas con el proceso de investigación educativa, y en ellos subyace el criterio de diversidad y complementariedad metodológica como demanda importante de la ciencia. Es por ello que resulta para nosotros extremadamente difícil, adscribirnos única y exclusivamente a un modelo, no obstante, hemos reflexionado mucho sobre el modelo democrático, pues por las funciones que desempeño en mi centro de trabajo y la familiaridad con este tipo de actividad, logré, durante el proceso investigativo, sumergirme en el contexto real de los acontecimientos e interactuar directamente con los principales actores del proceso docente educativo, todo lo cual nos permitió, la toma de decisiones, en función de

una transformación real del objeto de evaluación. También nos resultó muy interesante la idea de la complementariedad de los modelos, pues en cada uno de ellos se aprecia alguna particularidad necesaria a tener en cuenta durante el desarrollo de la investigación, porque hemos tenido presentes variables asociadas al cumplimiento de los objetivos de los programas, las necesidades y satisfacción de los usuarios y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.

3.2. La Evaluación Desde la Perspectiva de la Educación Avanzada.

Se impone, antes de entrar en reflexiones sobre el proceso evaluación vista desde la Educación de Avanzada, hacer algunas acotaciones sobre esta teoría.

La Educación Avanzada, se dirige al desarrollo integral del hombre, lo prepara para que pueda aplicar los adelantos científico-tecnológicos y transformar y servir al mundo, mediante un desempeño profesional más eficiente. Por ello la misma es definida por Añorga (1993, 12), como “un proyecto de sistema para el desarrollo de las potencialidades intelectuales y la actividad creadora; su objeto es, proporcionar al hombre una mejor calidad de vida e incentivarlo para la transformación, la producción y la creación de nuevos conocimientos y valores que determinen una mejor actuación”.

La Educación Avanzada, garantiza como sistema educativo avanzado, que las fuerzas laborales egresadas de cualquier nivel de educación, adquieran y eleven sus conocimientos, aspecto que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar el modelo.

Es una necesidad en la aplicación de los proyectos de superación avanzada, la planificación del proceso en el sistema, de manera que sean articulados los eslabones o núcleos, del sistema de conocimientos y habilidades.

El Reglamento de Educación Postgraduada establece entre sus vertientes, la superación profesional y la formación académica de postgrado. En la primera consideran el diplomado, cursos y entrenamientos, en sus formas principales y en las no principales se incluyen la autopreparación, conferencias especializadas, talleres, seminarios, debates científicos, encuentros e intercambios de experiencia, y otros que posibilitan la divulgación de los avances de la ciencia. En la segunda establece las formas de obtención de grados científicos y académicos.

Esta clasificación es de gran importancia por el hecho de que el modelo que proponemos está dirigido a uno de estos tipos de superación, que es la superación profesional.

En el presente trabajo, se aborda la problemática de la evaluación, que debe ser tratada como una tecnología de la Educación Avanzada, es decir, de una forma sistémica, teniendo en cuenta todos los elementos que en ella intervienen, recursos técnicos y humanos, así como las interacciones entre unos y otros, con la finalidad de alcanzar una forma de educación más eficaz, que redunde en beneficio de la sociedad, esto se cumple teniendo presentes los principios de la Educación Avanzada.

En una docencia desarrolladora, basada en las tecnologías de la Educación Avanzada, es importante reconceptualizar los estilos de trabajo docente, en función de la evaluación, pues sin duda la evaluación resulta uno de los aspectos más necesitado de profundos cambios en el trabajo didáctico, por ser tal vez uno de los componentes en el que con mayor fuerza se perciben aún los modelos de la docencia tradicional, y por ello se considera de gran importancia el empleo de formas de evaluación que constituya un instrumento y pedagógicos no sólo en la comprobación de los conocimientos sino también como mecanismo estimulador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es conveniente aclarar que la evaluación no constituye una etapa relegada al final del proceso de diseño curricular, por el contrario, asume un carácter permanente y con diferentes matices y estará a lo largo de todas las etapas.

En la metodología, propone dos etapas básicas de evaluación, la académica y la formativa.

Es necesario e importante evaluar el diseño de forma armónica e integral, teniendo en cuenta:

- . La calidad de la puesta en marcha del diseño.
- . Calidad del egreso.
- . Impacto social o pertinencia.
- . Repercusión sobre el entorno.

Conjugar armónicamente en el diseño curricular de la Educación Avanzada, su objetivo y objeto de estudio con los principios, formas y tecnologías definidas, nos da un alto rango de seguridad sobre la calidad de los resultados. En opinión de Añorga (1993), el estudio de la Educación Avanzada debe realizarse en dos líneas:

a) El diseño de investigaciones científicas que contribuyan a fortalecer su cuerpo teórico, sus teorías, enfoques, conceptos, principios, formas, tecnologías y características de la evaluación del resultado.

b) La definición clara y precisa de la estrategia a seguir para el diseño curricular de las diversas formas.

Las dos direcciones de trabajo, son sometidas a tres procesos:

- . Diseño.
- . Ejecución.
- . Evaluación.

La primera, enriquece y aporta teóricamente a la segunda, la que a su vez, en conjunto, se convierte en el elemento retroalimentador y fuente constante de interrogantes de la primera.

Quisiera destacar la concepción humanista de la educación que sirve de contexto a todo el trabajo curricular de la Educación Avanzada, donde se persigue el desarrollo multilateral del hombre, para elevar su capacidad de entender, transformar y disfrutar del mundo que le ha tocado vivir, a través de un proyecto de mejoramiento humano, donde prima la profesionalidad, la conducta ética cooperada de aquellos que se benefician de sus productos o servicios.

Uno de los problemas del diseño curricular en la Educación Avanzada, asociado con la complejidad y extensión de este subsistema educativo, es el de encontrar una respuesta a los reclamos propios del logro del mejoramiento profesional y humano, el desarrollo de las competencias para la producción material e intelectual y en la formación de la personalidad. Vinculado con estos aspectos encontramos en el diseño curricular, la importancia de la acreditación, “vista como un sistema de evaluación, mediante el cual se reconoce públicamente que un determinado programa, satisface los requisitos mínimos de calidad”. Este concepto denota un marcado carácter pedagógico y de orientación y se utiliza como

procedimiento, para registrar y controlar las matrículas o participación en cursos, eventos, etc.

En el Sistema de Principios, y por la importancia que éste tiene en los procesos de evaluación, encontramos uno relacionado con los problemas de la acreditación, que se enuncia como sigue: “Relación entre las formas, tecnologías y su acreditabilidad, donde se le da valor prioritario, a las formas no escolarizadas de la Educación de Avanzada, en aras de garantizar un tratamiento didáctico y motivacional al diseño curricular de éstos”. En este principio, se expresa la necesidad de vincular cada programa a una determinada acreditación, de forma que vaya conformando un perfil profesional o curricular del participante y que pueda a la vez ir garantizando la satisfacción de espacios en el conocimiento.

Es importante señalar, en una aproximación al modelo, que la evaluación debe ir desde niveles superiores (institución, subsistema), hasta niveles inferiores (evaluación del currículo y los sujetos etc.). Es por ello que nos detendremos, por la importancia que reviste, en el proceso de acreditación salvando interrogantes como las que siguen:

- ¿Qué es el crédito académico?.
- ¿Cómo y cuando surge el crédito académico?.
- ¿Qué ventajas ofrece el sistema crediticio en el diseño curricular de la Educación Avanzada?.

El sistema de crédito surge en la Educación Superior Norteamericana como una solución al problema de la fragmentación del diseño curricular, la permeabilidad interinstitucional de los estudiantes y la concepción electiva de este Sistema Educativo. Estos elementos, dentro del diseño curricular de la Educación Superior de los Estados Unidos, están matizados por sus características principales, entre las que encontramos: la profesionalización de la enseñanza, el acercamiento de la realidad de la producción a los diseños educativos (elementos que comienzan a tenerse en cuenta en los modelos profesionales), la necesidad de una preparación integral de los profesionales y la tarea principal de estos currículum, que es la adquisición de conocimientos siempre cambiantes, dados por el incesante desarrollo de la ciencia y la técnica.

Este sistema norteamericano de créditos, encargado no sólo de los centros educativos a nivel de pregrado sino también del postgrado, crea un sistema de principios para el crédito, entre los que están:

- Facilidad de transferencia o permeabilidad institucional de los estudiantes.
- Posibilidades de elección dentro de su diseño.
- Flexibilidad curricular en los proyectos.
- Carácter muy contable en sus propósitos.
- Fragmentación en los contenidos de los currículum. De forma que la hora-crédito, mida los avances de la educación superior, el tiempo de estudio, la calidad del aprendizaje y el tipo de diseño curricular utilizado en la formación, por tanto, el crédito se convierte en un valor arbitrario, permite la autoevaluación del alumnado y no tiene un mínimo valor, por lo que se hace necesario la conversión de créditos.

El sistema de créditos norteamericano ha tenido fuertes críticas por diferentes autores representantes de diferentes modelos de diseño curricular, los cuales reflejan como provoca un acortamiento de los planes de estudio, debido a la autonomía de la educación y la variedad institucional, una fragmentación de los conocimientos, que origina que los participantes vayan acumulando los créditos y cuando llegan a una cantidad preestablecida, obtienen el título, observándose en la práctica como a las empresas no les interesa la cantidad de créditos que tenga el profesional, sino el título que le resuelva el problema laboral. No obstante reconocemos sus ventajas, tales como:

- La flexibilidad curricular que permite al estudiante conformar su propio currículum acorde a sus intereses personales y sociales.
- El intercambio académico que autoriza al alumnado a trasladarse de una institución a otra, llevando sus créditos como una especie de convalidación por los estudios vencidos.

En Cuba se introduce el crédito en 1994 y se demuestra como tendencia, su extensión a diferentes acciones de aprendizaje de la formación académica de postgrado.

El Reglamento de la Educación de Postgrado (Resolución 6/96) establece como crédito académico, la unidad de medida que expresa la profundidad y extensión de los contenidos previstos en los programas de estudio de las maestrías o especialidades no médicas.

La Educación de Avanzada establece como crédito académico, al “aval que otorga la entidad facultada, a quien logre los objetivos de un módulo de aprendizaje, en un tiempo convencional predeterminado. Sirve para la calificación del currículum y como uno de los indicadores con vistas a evaluar la profundidad y otras cualidades de los servicios educacionales y fijar los costos y el precio de los mismos” (Añorga, 1995, 372).

3.3. La Evaluación Desde la Teoría Curricular.

La educación, no es tarea ajena a lo que se entiende por actividad humana intencional. Si la escuela tiene un papel definido en la sociedad, el alumnado que acude a ella, estará sometido a evaluación, lo que podrá ser interpretado desde distintos planteamientos, pero que en cualquiera de ellos, se trata de dar cuenta del grado de evolución de los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Es por ello que en este apartado haremos algunas reflexiones sobre diseño curricular, pues resulta esclarecedor definir un grupo de conceptos que nos permitirán analizar con mayor profundidad los problemas de la evaluación del alumnado, ya que constituye una de las variables objeto de evaluación de mayor importancia para nosotros, al igual que el currículum.

En la actualidad definir currículum resulta una tarea muy compleja, ya que sólo el hecho de recapitular las definiciones que de él se han dado, requiere de un tratado completo. Han hecho aportes relevantes en este sentido, entre otros autores, que tomados de Pérez Pérez (1994), son: Tyler (1949), Herrick (1950), Popham-Baker (1970), Glaser (1976), Pérez Gómez (1981) y Fernández (1990).

De lo anterior se infiere que resulta difícil ofrecer una definición única, no obstante resultan atractivas las conceptualizaciones expresadas por Pérez (1994, 170) cuando define el currículum como “el conjunto de supuestos de partida, de los objetivos y metas propuestas y la estrategia para su logro”, lo que para Zabalza (1998), según aquel autor, está definido, por el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades, valores, aptitudes, etc., que la escuela va a proporcionar, en constante labor, debiendo justificar las decisiones adoptadas, en cada una de las distintas opciones.

En la misma obra, Gimeno (1988) acota que “el currículo es el proyecto selectivo de cultura, social, político y administrativamente condicionado que rellena la actividad escolar y que se hace dentro de las condiciones, tal y como se haya configurado.

De tal manera que pueden resaltarse como aspectos prácticos, los siguientes:

1. Se interpreta el currículo como amplio marco de acción educativa y no como una lista rígida de contenidos.

2. Centra al profesorado en su justa dimensión, elemento activo que decide y no ente pasivo que obedece ciegamente y aplica irreflexivamente lo reglamentado.

La actividad docente, en cualquier sistema educativo, constituye un proceso de dirección, en el cual, en correspondencia con los objetivos previstos, se concibe la planificación.

Para González Pacheco (1989, 1), en la teoría de la dirección... “la planificación es el momento que permite trazarse objetivos, prever los resultados, tener en cuenta las características del objeto de dirección, los medios, instrumentos y los métodos necesarios para la realización adecuada.”

Independientemente de que varios autores consideran como sinónimos los términos *planificación* y *programación*, para Pérez Pérez (1994, 25) “la programación es el proceso por el cual se acomoda un programa a una situación definida, tanto por el espacio físico (territorializar) como por el tiempo (temporalizar), o por la adaptación a unos alumnos concretos.”

Pérez Pérez (1994, 24), opina también que el programa es un término utilizado indistintamente, en ocasiones para identificar el currículo o la programación (planificación). El programa se define como: Documentos explicitadores de los objetivos y contenidos de un nivel educativo y que tiene un ambiente geográfico de aplicación más o menos amplio: nación, región”.

Para Añorga (1995, 26), el programa se define además, como: “...prefiguración de acciones que los profesores y alumnos han de realizar en el tiempo y espacio, con

un fin determinado por el currículum de la institución. El programa, debe ser concebido, como una hipótesis de trabajo, en la cual se debe incluir una propuesta de aprendizaje mínimo, que permita los aprendizajes, que vayan proponiendo los alumnos, de acuerdo con sus intereses y experiencias”.

Debe tenerse presente que, Díaz Barriga (1986, 18), en su “Ensayo sobre problemática curricular,” define el *diseño curricular*, como un proceso dinámico, y participativo, cuyo objetivo es elaborar el currículum, lo que implica la organización y estructura de una serie de etapas con el fin de elaborar una propuesta curricular. Es decir, es una actividad de planeación educativa permanente que se concreta en planes de estudio, programas, etc. Este autor se inclina en sus observaciones, por considerar el currículum como una totalidad integrada por elementos, sujetos, etc., donde el alumnado es una unidad activa que da sentido a una institución educativa en la medida en que sus propósitos están de acuerdo a las necesidades sociales.

Para confeccionar un currículum, según Díaz Barriga, los pasos son los siguientes:

1. Diagnóstico de necesidades.
2. La determinación del perfil del egresado y objetivos.
3. Las decisiones sobre estructura curricular (¿cómo organizar los contenidos en asignaturas, disciplinas o módulos?).
4. Elaboración de programas.
5. Elaboración del plan de estudio.

Hay que precisar que el planteamiento del currículum en la Educación Superior cubana, tiene sus antecedentes en una investigación llevada a cabo por Talizina, como una variante de diseño curricular, basada en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky. Dicha investigación fue continuada y extendida, al nivel de postgrado por González Pacheco (1994), junto a otros especialistas, y presentada en la II Junta Consultiva, sobre el Postgrado en Iberoamérica.

González Pacheco y sus colaboradores, postulan que al abordar el planeamiento curricular es necesario tomar en cuenta dos premisas fundamentales:

- a) Las exigencias de la teoría general de la dirección.

b) Las regularidades del proceso de asimilación de los conocimientos durante la actividad de enseñanza-aprendizaje.

A partir del cumplimiento de las exigencias anteriores, se puede inferir que el diseño curricular impone traducir los principios generales del proyecto educativo en normas de acción y prescripciones educativas que son instrumentos útiles y eficaces de práctica pedagógica (Coll, 1991, 340), para ello, en cualquier diseño curricular deben atenderse las respuestas que responden a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Para qué enseñar?
- ¿Cómo y cuando evaluar?.

Para conceptualizar el diseño curricular definiremos la palabra diseño como la confección de un apunte, boceto, croquis o esquema, que representa una idea o un objeto, una acción o sucesión de ideas, una aspiración o proyecto que sirva de guía, para ordenar la actividad de producirlo efectivamente.

Aunque diseñar implica la previsión de la acción antes de realizarla, para algunos autores es especificar una estructura de objetivos de aprendizajes buscados, para otros es la identificación de sus elementos, sus relaciones y organizaciones y las condiciones administrativas necesarias para implantarlo. Así, para Gress y Gimeno (1992), es la planificación en proyecto de teorías educativas, aunque para Gimeno, es la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. El diseño agrupa, toma de decisiones, que modelan el currículum y la acción misma, es el puente entre la información y la acción, entre la teoría y la práctica.

Sin duda, en el diseño curricular uno de los problemas más controvertido e irresuelto es la evaluación; en este sentido Díaz Barriga (1994, 23), aborda el problema de las diferencias que necesariamente se deben establecer, entre la acreditación y la evaluación y también, con relación a los vicios heredados de la Psicología Experimental, que intenta estandarizar un proceso no sometido a patrones fijos, sobre todo, si se consideran las características de las demandas grupales y las individualidades de los sujetos inmersos en esos procesos: “Esta situación. es causa de la ausencia, de una teoría epistemológica, que sostenga la evaluación, similitud

en el tratamiento de los manuales, acentuación en el lado instrumental, lamentable omisión del análisis teórico de este problema y de sus fundamentos epistemológicos”.

Es por lo antes señalado, que consideramos que durante la instrumentación didáctica de los programas de superación que se propongan para su desarrollo en el Subsistema Deportes, se hace necesario reflexionar en el problema de la evaluación, en el que las mismas actividades de actuación grupal y las relaciones interpersonales, permitan el conocimiento y valoración constante del trabajo realizado.

Resumiendo este epígrafe, se hace imprescindible no pasar por alto la profunda inserción que tiene la evaluación en el currículum, visto además como un elemento que le permite un perfeccionamiento constante, así como el carácter formativo que encierra para los sujetos que se superan, para los programas y para la institución.

Otras Reflexiones de la Evaluación Curricular.

Siguiendo a Pérez Pérez (1994, 104), "en cualquier planteamiento que se haga acerca de las actuaciones de enseñanza aprendizaje, surge necesariamente, antes o después el problema de la evaluación". De tal manera que, en nuestro contexto cultural, apenas si concebimos actividad humana alguna que no esté sometida a un proceso evaluador, ejercicio que permitirá tomar las inmediatas decisiones sobre la orientación que deberá dar a sus acciones.

La educación no estará ajena en este sentido a lo que se entiende por actividad humana intencional. Si la escuela tiene un papel definido en la sociedad, el alumnado que acude a ella a cumplir la misión encomendada, estará sometido a evaluación, la que podrá ser interpretada desde distintos planteamientos, pero en cualquiera de ellos, se tratará de dar cuenta del grado de evolución de los aprendizajes de los alumnos.

Pérez (1994), trata de iniciar un concepto mucho más amplio sobre el que se ha escrito mucho, pero que aun está muy lejos de ser definido en sus límites y alcances, y que en el contexto de la Reforma Educativa se concibe como "instrumento que sirve al profesor, para ajustar su actuación en el proceso

enseñanza aprendizaje, orientándolo... y realizando la adaptación curricular que sea necesario".

Coincidimos con el planteamiento de Pérez Juste y García Ramos, citados por Pérez Pérez (1994), de que si la educación ha de ser un proceso integral que, aunque conformado por actividades tendentes a la consecución de objetivos parciales, ha de tener un alto grado de coherencia y afinidad que contribuyan al logro de las finalidades educativas planteadas, entonces debemos de considerar un modelo de evaluación que tenga por característica y criterio prioritario, la continuidad de un proceso que ha de ser sistemático, como lo es el proceso de la educación y en las que las finalidades serán las mismas que las de aquella, y en la que se contextualiza como parte sustantiva el proceso educativo.

Uno de los criterios a tener en cuenta y que señalan Pérez Juste y García Ramos, es la distinción entre lo que ha de ser "Evaluación del Sistema Educativo" y la "Evaluación de los Procesos Educativos", que si bien ambos son bien distintos, no por ello dejan de ser interdependientes. En este sentido, será necesario, valorar lo que tienen en común. Y si bien se habrá de dar preferencia a la evaluación interna, es preciso evaluarla con contrastes externos que permitan homologar los niveles de calidad, e incluso validar los propios criterios internos.

Sin perjuicio de que tal tipo de evaluación sea valorada no sólo como necesaria sino como muy importante, centramos nuestras reflexiones en el tipo de evaluación que nos interesa, aquella que hace especial énfasis en los procesos educativos o evaluación interna, que se refiere expresamente a los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo la educación un proceso intencional, orientado a una finalidad en el que se utilizan estrategias, recursos y metodologías. Es por ello que habrá de valorarse en que medida, las finalidades implícitas en tal intencionalidad se logran, no sólo de una forma cuantitativa si no también, y sobre todo, el grado cualitativo con el que eso ocurre. Como precisamente, es en este proceso, en el que concurren muchos elementos interdependientes, no es posible determinar con la simple valoración de resultados finales, en que medida el propio diseño curricular y su aplicación, se ajustan a las situaciones que definen el contexto de aprendizaje de

los alumnos, ni siquiera de la propia concepción del diseño en concordancia con las finalidades que pretende.

Al recurrir al significado etimológico del término evaluar, nos encontramos con que su contenido de valorar una cosa o realidad, es excesivamente reducido para abordar un tema tan complejo como es lo que pretendemos realizar. Con respecto al proceso educativo, en éste entran a formar parte, variables referidas al alumno, pero también al profesor y aquellos otros elementos, que tienen que ver con todo lo que configura la realidad en la que se contextualiza el proceso, así como las interacciones de tales elementos configuradores.

Si para que se pueda hablar de valoración, ésta se habrá de suponer en comparación con una norma o patrón, más aún se justifica la necesidad de ampliar el contenido conceptual de evaluar toda vez las variables a las que aludimos, estarán presentes en lo que se evalúa, se exige disponer de información precisa y suficiente, en cada una de ellas. En este sentido, el nuevo hecho de comparar sin más, una realidad con un patrón o norma, queda desbordado, ya que las condiciones de la realidad, se modifican constantemente y no solo por la información mayor o menor de que dispongamos, sino por la propia evolución de cada variable, lo que hace que modifique la situación del contexto y de la propia realidad. La mejora cuantitativa y cualitativa de la información, nos permitirá avanzar en la cualificación de la evaluación.

No menos importante que la información, que ha de ser abundante, fiable, válida, lo es el establecimiento de las finalidades a las que ha de servir la evaluación, requisito previo, puesto que ésta no se justifica en sí misma, ni como un elemento más del currículum. La evaluación es un medio para... que se orienta a la toma de decisiones constantes en todo el proceso educativo, entendido éste como una permanente prueba de toma de decisión. La propia esencia de lo educativo, como normado e intencional, lleva implícita esa constante, la de la opción decidida en cada momento.

Si bien es cierto, como afirma Gimeno (1988), citado por Pérez Pérez (1994), en toda modalidad de evaluación, incluida la de sólo poner notas, hay algún tipo de toma de decisión ya que aquellas son consecuencia de algún tipo de juicio del

profesor, creemos que tal consecuencia, la de la nota, sólo lo es de un juicio parcial, no porque es el profesor quien lo hace sino porque informa parcialmente de una pequeña parte de todo lo que es el proceso educativo, parte que se refiere a lo que el alumno haya expuesto en un examen y que, en buen número de ocasiones, pudiera no representar apenas el 2 o 5% de lo que se pretende controlar. Por tanto, la información utilizada suele ser sólo la referida a los logros del alumno y que habitualmente, es una parte bien reducida de estos.

Así, en el juicio de poner notas, en el sentido que lo estamos analizando, no se suele ofrecer ningún otro tipo de valoración, tal como la referencia a las situaciones previas de las que partían los alumnos, las condiciones en que se ha desarrollado su aprendizaje, etc., menos aun, de cual ha sido el proceso seguido en los aprendizajes logrados, o del grado de acomodación del proceso de enseñanza al del aprendizaje del alumno, o de la idoneidad del proceso curricular para todos y cada uno de los alumnos.

La información, valoración y toma de decisiones, debe enmarcarse en todo un proceso de análisis de la propia realidad y su configuración. La definición de las características de la realidad, información de ésta, juicios de valor y toma de decisión, deberán configurar el marco en el que se diseña la evaluación.

Compartimos la idea de Pérez Pérez (1994), donde plantea sobre el alcance de la evaluación, que ésta no quedaría medianamente esbozada, si en ella no hacemos referencia expresa a la consideración de la investigación en el contexto de la práctica docente orientada al perfeccionamiento de esa misma práctica y definidora de un modelo de investigación en la acción, próximo a lo que Carr y Kemmis (1986) definen como investigación acción emancipadora.

En los planteamientos metodológicos de la evaluación hacemos especial énfasis en aquellos más directamente relacionados con la propia finalidad de la misma y que básicamente podemos concretar en los siguientes puntos:

- Establecer las finalidades de la educación, tanto en producto como en proceso.
- Definición de los ámbitos en las tomas de decisiones.
- Recogida de la información y juicios de valor.

- Considerar al alumnado en la toma de decisiones si pretendemos que sea el protagonista de su aprendizaje.
- Es un elemento orientador en el proceso.
- Permite la adecuada valoración de todas aquellas dimensiones que definen y configuran el currículum.
- Es fuente de estímulo y motivación.
- Permite interpretar, por una parte, la actividad educativa como garantía de la acreditación de la acción y, por otra, la rentabilidad de los recursos y finanzas.

Es importante que, la selección de aquello que se va a evaluar, tenga un sentido en el contexto de todo el proceso y no sólo en los logros del aprendizaje, aspecto que se torna difícil, pues asumimos como objeto de evaluación, todos los componentes del currículum.

La dificultad de esta tarea no sólo está dada, como mencionamos anteriormente, en evaluar todos los componentes del currículum, sino también en la utilización adecuada de las modalidades o tipologías de la evaluación que se vienen manejando, sin renunciar con esto al carácter integrador de ésta. Es por ello que nos parece necesario clasificar algunos de estos conceptos que estamos manejando:

Evaluación inicial: Trata de determinar aspectos relacionados con los logros y/o prerrequisitos con los que el alumnado cuenta para iniciar un proceso de aprendizaje.

Evaluación continua: En cierto sentido identificada como formativa, tiene la finalidad del ajuste permanente del proceso enseñanza aprendizaje (Feed-back). La finalidad de esta no concluye con el ajuste previsión/resultados, sino que se extiende también a la mejora de la comprensión del propio proceso, en una tarea investigadora de la acción.

Evaluación final: Es la evaluación tradicional, sumativa que tiene como finalidad básica, medir los resultados del proceso, valora tipos y niveles o grados de aprendizaje obtenidos de acuerdo con los objetivos propuestos y los contenidos determinados para a cada secuencia de aprendizaje.

Cuestión no menos importante, es la que hace referencia, a la terminología utilizada en aquello que tiene que ver con la evaluación, pues en no pocas ocasiones, se viene dando, que la utilización de los mismos términos en distintos contextos, no lleve aparejada la extensión conceptual. Ejemplo de ello, es la utilización de "Fracaso escolar" o "Calidad de la Educación", "Educación de Calidad", que encierran en sí mismos una gran ambigüedad, sólo reducida en la medida en que tales expresiones son definidas y clarificadas en cada contexto.

Por otra parte, siguiendo a Gómez Dacal, citado por Pérez Pérez (1994), se añaden dificultades inherentes a la naturaleza de la información que se maneja para las valoraciones y las tomas de decisión, casi siempre supeditadas a los indicadores que se manejan como suministradores y que pueden ser clasificados en:

Indicadores directos: Dan una información de los logros escolares en todas sus dimensiones cognoscitivas y no cognoscitivas del proceso educativo y formación humana.

Indicadores indirectos: Variables que, estando presentes en el contexto educativo, no permiten expresar experiencias significativas en tal proceso educativo. Su contribución es contextual, condicionan el proceso pero no lo determinan y tal condicionamiento es más en la interacción con otros que por sí mismos. Pueden ser clasificados en dos grandes categorías:

- De tipo estructural: Definidos por los elementos que precisan la estructura del contexto en el que se va a desarrollar el proceso.

- De tipo dinámico relacional: Establecidos en el diseño de la actuación-programación-gestión de las actividades y recursos.

En la extensión de la evaluación hay una serie de elementos que han de ser considerados en la definición de un modelo formativo, de forma que realmente sirvan para dar un diagnóstico completo del sistema. Estos elementos, siguiendo algunas de las recomendaciones de la UNESCO, son entre otros, los siguientes:

- Definición de los objetivos y su coherencia.
- Elementos que definen el sistema, su funcionalidad y dinámicas relacionales.
- Grado de acomodación de los resultados a los objetivos previstos.

- Optimización de las estrategias en relación con los resultados del sistema.
- Coherencia entre los planteamientos metodológicos y las actividades con respecto a los objetivos.
- Adecuación de recursos a actividades y criterios metodológicos.

Del análisis del conjunto de definiciones que vienen caracterizando el estudio de la evaluación, se obtienen tres dimensiones básicas que la definen, y que situamos en tres ejes ortogonales descritos por sus extremos:

- Eje descriptivo: medida-estimación.
- Eje normativo: norma-criterio.
- Eje decisional: Toma de decisiones-ausencia de toma de decisiones.

En el primero de los ejes, se establece el debate entre la evaluación de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Una de las notas que más aproxima a los dos paradigmas es precisamente lo que más habría de separarlos, la validez y la fiabilidad. Entendiendo por validez aquello que determina que se evalúa, lo que realmente se pretende evaluar y no otra cosa, mientras que la fiabilidad, trata de determinar el grado de exactitud en la medida o apreciación.

Mientras en los modelos cuantitativos, la fiabilidad y la validez vienen determinadas por un grupo de pruebas de consistencia interna de los instrumentos utilizados, en los modelos cualitativos estas se aseguran por métodos de contrastes y consistencia.

La validez, vendría determinada, por algunas de las características del propio modelo, pues en el caso de los cualitativos, resalta su carácter holístico, ausencia de control, indeterminación de variables que parcelan al todo, omisión de la medición cuántica, etc. Sin embargo, hay algunos aspectos que deberán de ser tenidos en cuenta a la hora de buscar esta validez.

- *En el orden interno:*
 - El proceso evolutivo de los hechos evaluados.
 - Las influencias o condicionamientos, introducidos por los evaluadores.

- Necesidad de no alterar las situaciones naturales que se someten a evaluación.
- La mortalidad de los casos, fenómenos, o muestras de estudio.
 - *En el orden externo:*
- Problemas en la definición de la muestra.
- Las situaciones particulares que definen cada fenómeno o contexto.
- Las limitaciones en la extrapolación y generalización.
- La propia utilidad de los resultados desde una perspectiva de casos únicos.

El segundo de los ejes, viene determinado por la polaridad extrema de la evaluación formativa y sumativa pues, como ya hemos visto, la evaluación formativa hace referencia a la acomodación constante del proceso, y la sumativa se refiere, sólo a la estimación final de resultados.

El tercer eje, se define por las polaridades norma-criterio y, aunque tiene un referente en la evaluación sumativa, puede darse en determinados aspectos de la evaluación formativa, sobre todo cuando ésta es interpretada como comprensiva de la anterior. La norma es establecida por el evaluador en referencia-comparación con el conjunto de elementos que definen la muestra, referencia que viene determinada por el valor medio de esa muestra. Y aunque esa norma no se establece en función de datos estadísticos, si se hace intuitivamente, a través de la valoración previa que subjetivamente se aprecia en los primeros casos de la evaluación.

Por el contrario, el criterio trata de objetivar la valoración, por tanto, establece como requisito previo los objetivos que se pretenden lograr y sólo en la comparación de objetivos logrados, se podrá determinar en que medida han sido alcanzados, pues en una evaluación de naturaleza criterial, habrán de estar explicitados los objetivos que se pretenden.

Desde una perspectiva integradora del concepto de evaluación que incluye valoración y medición, Wheeler, citado por Pérez Pérez (1994), establece una serie de criterios para lograr extender la evaluación más allá de los resultados de los alumnos, que tenga en cuenta los objetivos de la escuela, la idoneidad de las

experiencias de aprendizaje y los contenidos, así como los aspectos organizativos y metodológicos del currículum para lograr los objetivos.

Desde esa interesante perspectiva, basada en los modelos susceptibles de complementariedad, la cual hemos tenido en cuenta en el modelo propuesto, se propone un grupo de aspectos, que deberán ser tenidos muy en cuenta:

- Valoración de la conducta relevante del alumnado.
- Factores ambientales que inciden en la conducta.
- Efecto del programa de evaluación de esa conducta.
- Las motivaciones del alumnado.

Nos interesa resaltar que, a pesar de que el modelo propuesto es más abarcador que la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, pues se extiende a una unidad de una institución universitaria, organización donde el proceso de enseñanza aprendizaje es una variable objeto de evaluación, el enfoque o perspectiva descrito, nos brinda una valiosa alternativa para ampliar las posibilidades de la propuesta.

En el desarrollo de una evaluación que reúna las características descritas, deberán de ser consideradas entre otras, las siguientes dimensiones:

- Continuidad: Efecto feed-back continuo de todo el proceso y en todas las dimensiones y elementos que lo definen.
- Coherencia: Mantener los grados de integración, orden y coherencia que tienen los objetivos que definen la propuesta curricular, de acuerdo a la importancia dada a cada uno de ellos.
- Comprensividad: Se trata del carácter holístico del proceso evaluador, que ha de abarcar todos los aspectos que supone el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Validez: Esta dimensión, abordada más arriba, trata de amoldar al máximo el grado de ajuste entre lo que se mide realmente y lo que se pretende medir.
- Participación en la Evaluación: Si la finalidad básica de la evaluación no es la de clasificar alumnos ni valorar resultados finales, parece que hay indicios

para establecer criterios que impliquen al alumnado en el proceso optimizado de su propio aprendizaje.

Tomando como referencia numerosas investigaciones realizadas en España, a partir de la Ley General de Educación de 1970, ya derogada, nos resultó de interés reflexionar sobre algunas dificultades detectadas para progresar en el desarrollo de una evaluación formativa, las cuales nos sirvieron de referencia en nuestra investigación:

- Problemáticas inherentes al profesor.

Algunas de ellas, producto de su formación inicial, con sus carencias y /o vicios u orientaciones indeseadas. Otras están en el orden de las actitudes y rutinas, consolidadas en la práctica cotidiana de los centros.

- Problemáticas referidas a la instrumentación.

Como señala Wheeler, estamos aún lejos de poder contar con instrumentos capaces de ofrecernos una información objetiva sobre los logros del aprendizaje en todo su espectro.

En este sentido es necesario desarrollar criterios de evaluación, que aún remitiéndonos a información de carácter subjetiva, nos permitan disponer de los suficientes datos para realizar juicios fundamentales sobre los procesos y logros de aprendizaje de los alumnos con los que se trabaja.

- Problemáticas contextuales:

Esta es una de las problemáticas que, en la implementación del modelo, más nos ha preocupado, pues las instituciones, en numerosas ocasiones, disponen de una infraestructura logística y de apoyo para desarrollar estas labores que no son las más acordes, a lo cual no escapan nuestros centros universitarios de Cultura Física y Deporte.

En otras ocasiones, hay limitaciones según nos refiere el autor Pérez Pérez (1994), que impiden el desarrollo de una evaluación de la naturaleza que proponemos. Entre éstas se encuentran:

- Falta de un marco jurídico coherente, mínimo y prescriptivo.

- Ausencia de un modelo de evaluación integrado en el proyecto curricular, en el que se comprometa toda la comunidad educativa.

-Falta de personal auxiliar que atienda las tareas más burocráticas de esta actividad, tareas sin las cuales el procedimiento puede verse seriamente resentido.

-Ausencia de criterios intercentros que definen u homologan los niveles de logros de cada ciclo, etapa escolar, etc.

-Número excesivo de alumnos en las aulas que, aunque comienzan a reducirse, en los niveles más bajos impiden un tratamiento adecuado por parte de un solo profesor.

-Cultura que supervalora la nota como sanción y tiene muy poco en cuenta otros aspectos positivos de la evaluación, como información para el ajuste, revisión de procesos, contenidos, objetivos, la propia evaluación, etc.

Por ser nuestro modelo mucho más abarcador que la evaluación de programas escolares, hemos reflexionado a cerca de las ideas de Pérez Pérez (1994) sobre la evaluación de los contextos educativos, pues nuestro objeto de evaluación tiene un grupo variables que, en cierta forma, se relacionan con su propuesta:

- **Aspectos organizativos y de tipo estructural.**

- Infraestructura y utilización de espacios.

- Características que definen el ambiente escolar.

- Características culturo-ambientales, que envuelven y definen el contexto, en el que está el centro.

- Recursos, medios, materiales didácticos, etc.

- Programas.

- Horarios.

- Equipos directivos, de gestión y coordinación.

- Profesorado: aspectos profesionales, competencia, horarios, etc.

- Alumnado: Organización/Agrupamiento, características personales y sociales, adaptación socio-escolar-familiar, sentimientos, prerequisites, etc.

- Macrorganización del centro: órganos de gobierno y de coordinación, servicios, reglamento de régimen interno, etc.

- Estructura y niveles de participación de padres, familia, etc.

- Otros.

- **Indicadores referidos a las dinámicas y actuaciones que intervienen y configuran toda la actividad escolar.**

-Clima social -escolar con relación a:

- a) Actividades generales del centro.
- b) Actividades de ciclos e interniveles.
- c) Actividades de nivel interaula.
- d) Actividades de aulas e intergrupos.
- e) Actividades individuales, complementarias y extraescolares.

-Actividades de gobierno, gestión y administración:

- a) Propias de los equipos de gobierno.
- b) Propias de los equipos de gestión.
- c) Propias de los órganos administrativos.

-Sobre los propios criterios y procedimientos de evaluación:

- a) Sobre modelos y tipos de evaluación.
- b) Metodología empleada.
- c) Estrategia de toma de decisión y feed-back.
- d) Criterios, instrumentos, etc.

-Indicadores referidos a los resultados (productos):

- a) Resultados de aprendizaje.
- b) Aprovechamiento, rentabilidad de recursos y medios.
- c) Logros en las relaciones socio-familiares.
- d) Logros en la relación exterior del colegio y en sus actividades extraescolares, etc.
- e) Logros en el desarrollo de actividades comunitarias, de ocio, de tiempo libre, etc.

Estamos seguros de que hay un buen número de variables, además de las descritas, que al ser analizadas incidirán en la mejora del proceso y los sujetos, es por ello que es una tarea de todos, descubrirlas, analizarlas e investigarlas.

Otras experiencias sobre el tema son las tratadas por el mexicano Díaz Barriga (1986, 18), en "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en

la docencia", donde una de las primeras reflexiones que hace se refiere a cuál es la diferencia de los trabajos de un grupo de autores, cuyos títulos son:

- Elaboración de tesis de aprovechamiento, medición y evaluación.
- Test y técnicas de medición en psicología y educación (Thorndike-Hagen).
- Enfoques y principios de la evaluación. (Carreño, México)
- Paquete de enseñanza de evaluación, de aprovechamiento escolar, (García, México)
- Evaluación del aprendizaje (Bloom), (Sistema Computarizado)

Su respuesta es que, si bien existen algunas diferencias, no reflejan una distinta concepción de la educación y del aprendizaje del hombre y la sociedad.

Por tanto señala que, es necesario construir un planteamiento teórico epistemológico distinto que se fundamenta en otra concepción de aprendizaje del hombre y la sociedad. Asimismo, presenta dos tesis que pueden ser punto de partida para iniciar el análisis y la reflexión sobre este objeto de estudio. No intenta, además, que estas tesis tengan validez empírica, puesto que considera que es necesario romper con el paradigma que obliga a que cualquier objeto de estudio deba ser tratado por el método experimental. Sosteniendo además no asumir una postura exclusivamente teórica, pues acepta que hay necesidad de concebir la realidad como un mundo aparente, lleno de significados, que deben descodificarse para construir la esencia del fenómeno.

- **1ª Tesis: " La Evaluación es una actividad social".**

- *El objeto de evaluación está inserto en lo social, por tanto debe ser tratado en las llamadas Ciencias Humanas.*

Sin embargo, existe abundante literatura que no recoge ninguna reflexión sobre el objeto de estudio. El conocimiento del proceso de aprendizaje de los hombres). Derivando de inmediato, hacia el problema de los instrumentos, o sea hacia versiones tecnicistas de la evaluación.

Díaz Barriga plantea que, uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación, es el discurso conductista, el cual en su intento de adquirir el status de ciencia, no retoma la lógica científica dominante en las ciencias naturales,

concretamente en la física, y la lleva a efectuar una reducción de su objeto de estudio (el hombre), restringiéndolo a fenómenos conductuales observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista, que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable no sólo a través de la observación empírica sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno, utilizando la cuantificación del mismo como instrumento metodológico. De esta manera, en el objeto de la psicología tradicional, la conciencia queda desplazada y es considerada como pura metafísica. A la vez el método de la introspección es desplazado por el experimental y por el paradigma empirista en las ciencias naturales. Así, históricamente, el status científico lo ha ganado el método empírico analítico que se ha desarrollado para la ciencias naturales y se remonta hasta Bacon, con la división y clasificación positivista que realizó Augusto Conte. Del mismo modo, Habermas, citado por Calzada Ilija (1995, 21), considera que los métodos empírico-analíticos se caracterizan "porque sólo toleran un tipo de experiencia definida por ellos mismos, la observación controlada, que requiere la organización de un campo aislado de circunstancias reproducibles y la pretensión de obtener no sólo hipótesis lógicamente correctas por la vía deductiva sino empíricamente certeras".

Es así como el conductivismo se desarrolló bajo la premisa de atenerse exclusivamente a los hechos observados, renunciando a todo aquello que no fuera medible, por ello se puede afirmar, que el científico restringe su conocimiento al estudio de lo que puede observar y manipular. Su procedimiento general consiste en manipular, de una manera observable, cualquier condición que suponga importante en su problema, y observar los cambios que se producen como consecuencia de ello.

En definitiva, con todas estas ideas, compartimos el criterio de que el conductivismo arrastra un serio lastre, la renuncia expresa a investigar todo lo que es observable.

Se puede decir, siguiendo a Bleger, citado por Díaz Barriga (1986) que no es una coincidencia que el método empírico analítico deje de lado la totalidad del fenómeno por no ser observable, ya que la exactitud que han logrado las ciencias de la naturaleza, lo han restringiendo su campo, a las necesidades y exigencias de su

método, que ha restringido objetos a los que se aplica o ha construido sus objetos de acuerdo al método.

No se trata entonces de que las ciencias del hombre entran en el método científico, se trata de que este último, no entra en las ciencias del hombre.

De ahí que el planteamiento metodológico requiere que se deje de abordar el fenómeno de la evaluación como manifestación natural, a la manera de las ciencias naturales, y se le reconozca su dimensión social, que construya sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas. Lo que implica la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas, para posibilitar una construcción diferente del discurso evaluativo.

- *La evaluación está socialmente determinada.*

Díaz Barriga señala que de alguna manera se puede hablar de que la evaluación es considerada socialmente a la vez que por sus resultados condicionan a la sociedad. Estos se refleja socialmente en las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, conforme a los problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc., se puede explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes y no solamente como un problema de falta de capacidades.

En muchos casos, no se es consciente de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos como en la sociedad. Por medio de la acción evaluativa y sus resultados, los alumnos serán considerados por sus compañeros, padres y demás maestros. De ahí que uno de los elementos centrales de la práctica evaluativa, consista en incrementar el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y la sociedad.

De esta manera el estudiante puede no tomar conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que la importancia en sobresalir, ganar a los otros con una alta calificación. De esa forma, el alumno difícilmente reflexionará sobre su aprendizaje y como logró aprender. También crea un falso mito, que es referido básicamente a un número.

Por otro lado, hay sociedades que refuerzan estas deficiencias al convertirse en consumidoras de los resultados de este proceso que, dominando al sistema

educativo, es empleado por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo.

El contexto social es determinante en el desarrollo de las aptitudes, pues no es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas, sean los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, sean desertores, reflejen alto grado de absentismo y falta de interés por su participación en clases. Por tanto plantear la evaluación como una actividad social, implica reconocer las determinaciones sociales que la afectan.

De estos elementos se desprende que el discurso de la evaluación carece de una construcción teórica sobre su objeto de estudio, quedándose en un nivel de descripción

- **2ª Tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación.**

Según refiere Díaz Barriga, es en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita el tratamiento estadístico de los datos. Ahora bien, la teoría de la medición es tomada de la psicología conductista de manera deformada, en tanto que no recurre a ella por medio de las matemáticas sino del método experimental que aparece en la psicología pauloviana, que a su vez la tomó de la física, siendo esta última, la única ciencia que la adquirió directamente de las matemáticas. Así la inclusión de la teoría de la medición en el discurso de la evaluación, lleva el lastre de una serie de mediciones previas que permiten explicar su deformación o por lo menos su simplificación; a la vez, el empleo de la estadística genera un "efecto de cientificidad" en los planteamientos de la evaluación.

Si se hace un análisis de los diferentes manuales que abordan el tema de la evaluación, encontramos cómo sus fundamentos se relacionan con la distinción que hacen los autores entre medir y evaluar.

Así en algunas definiciones aparece el problema de medición, como por ejemplo, para Mager, la evaluación es "el acto de comparar una medida con un

estándar y emitir un juicio basado en la comparación"; para Lafourcade "es una interpretación, una medida en relación a un norma establecida".

Más aun, se puede hablar de la existencia de una tendencia a utilizar el término medición como sinónimo de evaluación. La inclusión de la medición, implica la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de este proceso, para concebirlo, únicamente, como cambio de conducta, más o menos permanente en el alumno.

Una vez aceptada la medición en el discurso de la evaluación, la tecnología sugerida para realizar esta actividad reproduce la lógica del conductismo y el positivismo.

En estos planteamientos, se omite la relación objeto sujeto en el acto de conocimiento y las mediciones que se dan en la misma acción de conocer a la vez que se niega la riqueza que existe entre observador y observado en las ciencias del comportamiento, elemento que tiene que ver con la conceptualización freudiana de transferencia y contratransferencia. Por ello se requiere reconocer, que en el caso del comportamiento humano, nunca se observa un hecho que se hubiera producido en ausencia.

También se ha generalizado la idea de que el empleo de la estadística y en última instancia de la cuantificación, la evaluación adquiere como lo hizo en su tiempo la psicología empirista, el estatus de actividad científica.

Al respecto podemos plantear que el estudio estadístico de tales pruebas, es un estudio centrado en el instrumento (la prueba) con el cual se pierde de vista la totalidad del proceso.

Las principales consecuencias de esta visión estática, están dadas por una concepción mecánica de la docencia, por una idea mecánica del aprendizaje y por una visión mecánica del hombre, al que se considera como un sistema de almacenamiento y emisión de información.

Resumiendo, haremos una síntesis de las dos tesis de Díaz Barriga, respecto a la evaluación de programas, la cual recogerá los elementos más significativos de estas ideas:

1ª Tesis: La evaluación es una actividad social.

- El objeto de evaluación está inserto en lo social y por tanto debe ser tratado en las ciencias humanas a pesar de las corrientes tecnistas, conductistas, que constituyen un fuerte obstáculo epistemológico.
- La evaluación es condicionada socialmente y a su vez por los resultados, condiciona a la sociedad.
- La evaluación, en algunas sociedades, fomenta el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la sociedad.
- Pensar en cómo ganarle a los otros, no fomenta la reflexión sobre su aprendizaje, para qué aprendió y cómo logró aprender.
- La sociedad refuerza esa definición al convertirse en consumidores del producto.

2ª Tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de la teoría de la evaluación.

- Este discurso manifiesta clara vinculación con el conductismo y el positivismo.
- Hay quien reduce el acto de evaluar a medir, sobre lo que diversos autores expresan que, es el acto de comparar una medida y emitir un juicio basado en la comparación.
- Hay quienes utilizan el término de evaluación como sinónimo de medición.
- Una vez aceptada la medición en el discurso de la evaluación, la tecnología sugerida para esta actividad reproduce la misma lógica del conductismo (método experimental).
- En la práctica la evaluación es reducida a la interpretación del dato recobrado por medio del examen, negándose la riqueza entre observador y observado en las ciencias del campo.
- Con esta corriente hay una falsa objetividad, pues no sirve para medir aprendizajes que no sean memorísticos, sin embargo, el empleo de las estadísticas y la cuantificación le dan el status de actividad científica, lo cual es

aparente, pues el docente centra su atención en el instrumento y pierde de vista la totalidad del proceso.

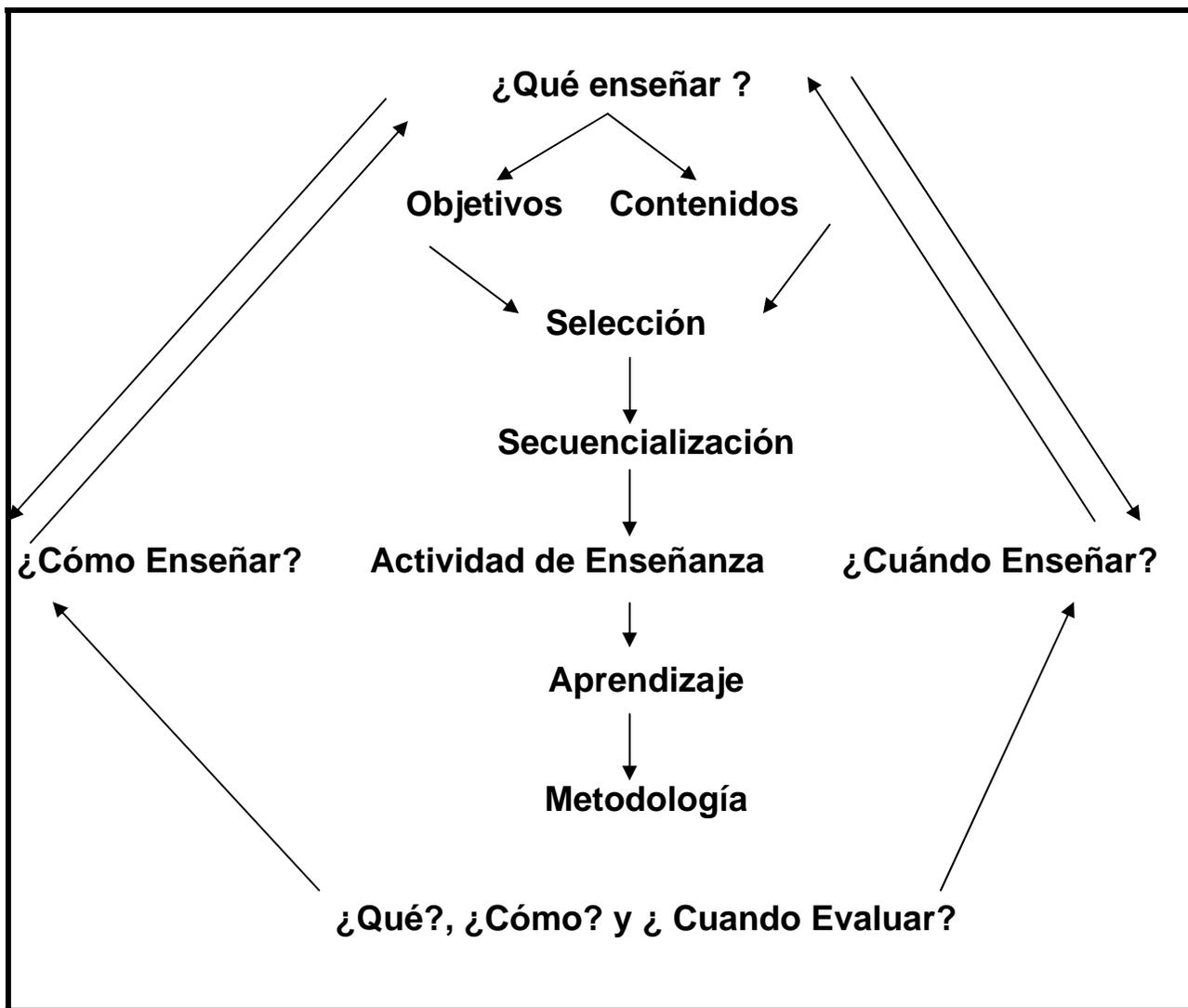
- Distinción entre evaluación y acreditación; esta última se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos en cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un estudiante. De él se derivan calificaciones asociadas más a normas en cuanto al tiempo que a una necesidad del proceso.

- La acreditación es vista como "un sistema de evaluación mediante el cual se reconoce públicamente que, un determinado programa, satisface los requisitos mínimos de calidad.

3.4. La Evaluación en el Contexto de la Educación Física.

Consideramos también de gran importancia el análisis de algunos planteamientos referentes a la relación currículum y evaluación en el contexto de la Educación Física, vistos por pedagogos españoles que han investigado en esta temática.

Como hemos planteado con anterioridad, la palabra currículum se empleó inicialmente con el fin de describir todo el historial de una persona o entidad, a pesar de la diversidad de definiciones más asociadas a la programación educativa. En este sentido, Coll (1991), al referirse al término currículum plantea que cuando estamos hablando de ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo Enseñar? y ¿Qué? ¿Cuándo? y ¿Cómo Evaluar?, convergen una serie de principios de procedencias diversas, de tipo ideológico, pedagógico y psicológico.



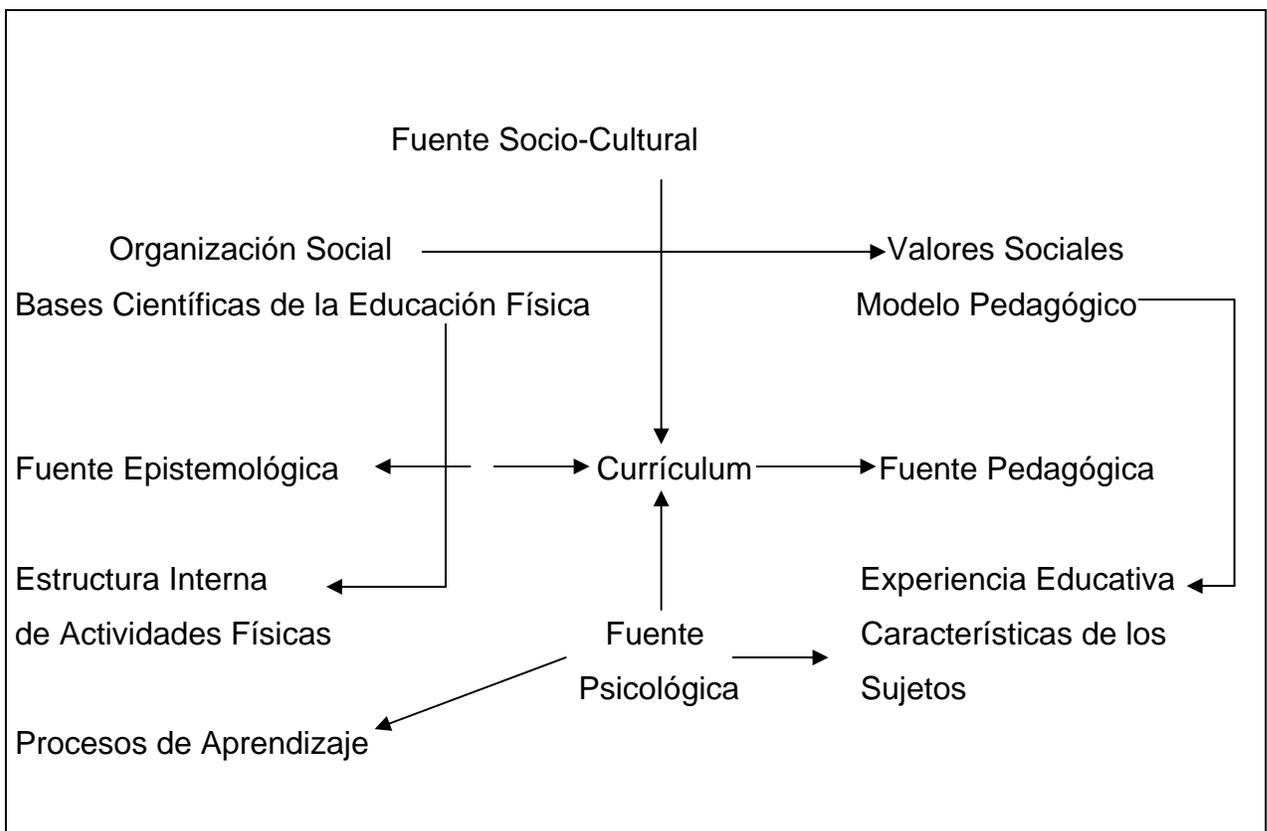
Sobre las fuentes del currículum, Coll plantea que la psicología tiene un tratamiento especial. En primer lugar, porque al referirse a los procesos que subyacen al crecimiento personal, su pertinencia está en gran parte asegurada cualesquiera que sea el nivel educativo al que corresponde el diseño curricular y las intenciones concretas que persigue, y en segundo lugar, porque incide en mayor o menor medida sobre los cuatro bloques de componentes principales del currículum.

Además reconoce el papel de la fuente pedagógica por estar junto a la psicológica en el que hacer diario del profesor.

Se basa en principios, como son:

- El conocimiento del nivel inicial del alumno.
- La enseñanza basada en el aprendizaje significativo.
- La memoria comprensiva.
- La enseñanza constructiva.
- Modificaciones de esquema de conocimiento.

Fuentes del Currículum.



En el anterior cuadro se aprecian otras fuentes que fundamentan el currículum, como la epistemología, asociada a las bases científicas de la Educación Física y, la fuente social, que se relaciona con la organización y los valores sociales.

En torno al proceso curricular, nos gustaría esclarecer, además un término muy utilizado por los pedagogos, nos referimos al aprendizaje significativo. Este no es más que el aprendizaje en que el alumno, desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información, organiza sus conocimientos del mundo, pues encuentra nuevas dimensiones, transfiere ese conocimiento a otras situaciones o realidades, descubre el principio y los procesos que lo explican, le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias, sucesos, ideas, valores y técnicas de pensamiento que va a adquirir escolar o extraescolarmente.

Según Coll (1991), el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable en la Educación Escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

El aprendizaje significativo supone una evaluación donde:

- No es válido un criterio uniforme.
- El objeto de evaluación no es lo que sabe sino lo que aprendió significativamente, lo cual supone un desarrollo personal.
- Se debe evaluar sobre las capacidades y no sobre los conocimientos.
- Se debe evaluar todo el proceso y no el resultado.
- La evaluación es un instrumento de toma de decisiones y no de encasillamiento del alumno.

Otro término empleado en el desarrollo del currículum es el de la Enseñanza Constructivista, en la que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, que tiene un proceso de naturaleza interna y no manipulable.

Para Castejón (1996, 19), aprender para la concepción constructivista, no es la mera forma de copiar la realidad, aprendemos cuando somos capaces de elaborar la representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido de aprender. El autor, para una mejor comprensión de esta temática, da algunos conceptos de currículum y de programa, todo lo cual facilita ver estos elementos como un todo.

Gimeno (1981), citado por Castejón (1996), define el diseño curricular, como las relaciones que se establecen entre los profesores, alumnos, materiales, contenidos, tiempo y objetivos pretendido. Blázquez (1992, 30), considera el currículum como concepto polémico, en el que se encuentran encuadrados juicios psicopedagógicos y de la teoría de la educación, práctica escolar, etc. Y más adelante establece que el currículum se ocupa de los objetivos, valores, procedimientos, modos de enseñar y aprender, procesos docentes de áreas, etc.

Castejón (1996, 20) apunta, que un programa es un proceso racional, prefijado de antemano, en el que se suceden operaciones más o menos detalladas, hasta un final previsto.

Las cuestiones que limitan un programa en el momento de ser redactado, y que se considerarán a la hora de evaluarlo, pueden ser:

- Objetivos que han de proponerse.
- Experiencias de aprendizaje a desarrollar.
- Estructura de dichas experiencias para que tengan progresión.
- Otros.

Existen diferentes niveles de concreción de programas. Desde el diseño curricular oficial establecido por el estado, hasta el diseño que realiza el profesor.

Es importante señalar que en la propuesta de modelo, uno de los elementos objeto de evaluación, son los programas docentes, de ahí que hayamos tocado este aspecto con profundidad, pues no podemos perder de vista, como ya hemos mencionado, la gran inserción curricular de la evaluación. No obstante, a nivel curricular y en el marco de la Educación Física en España, nos interesa mostrar algunas ideas entorno a la evaluación.

Por evaluación puede entenderse la valoración que se realiza de un hecho observado de acuerdo a unos datos por algún medio definido. Es importante el uso y conocimiento del termino "Valoración", ya que la evaluación debe ser siempre una opinión que será más o menos objetiva, dependiendo de la medición realizada. La evaluación objetiva en educación, es difícil de asumir y es más apropiado decir, que la evaluación es una valoración aproximativa, como apunta Castejón (1996).

Según Gimeno (1981), destaca Castejón (1996), la evaluación en nuestro planteamiento, es la comprobación de la validez de las estrategias didácticas, configuradas con las opciones que se han tomado en las numerosas dimensiones de los elementos didácticos en orden a la consecución de los objetivos propuestos.

Para Contreras (1990), citado por Castejón (1996), la evaluación supone siempre la emisión de un juicio de valor a cerca de algo o alguien. En nuestro caso concreto, en el mundo de la enseñanza es algo que se suele referir al aprendizaje y ese alguien suele ser el alumno, aunque también podríamos evaluar programas, profesores, centros educativos, etc.

En opinión de Blázquez (1992), evaluar consiste en atribuir un valor sobre algo o alguien, en función de un proyecto implícito o explícito y suele comportar acciones como: recoger información, emitir juicios a partir de una comparación y tomar una decisión al respecto.

Landsheere (1985), citado por Castejón (1996), diferencia tres rasgos fundamentales que se dan en toda evaluación:

- Papel de pronóstico: predicción del resultado del sujeto en un nivel determinado.
- Papel de medición: comparación del proceso mostrado por el alumno respecto al grupo y etapas anteriores.
- Papel de diagnóstico: averiguación de los fallos y el por qué de ellos . Sería el verdadero “feed back” del sistema.

Diferencias de la evaluación y la medida, según Fernández, Sarramona y Tarín (1984), citados por Castejón (1996),:

- La evaluación es más amplia que la medida.
- La medida está contenida en la evaluación.
- La medida como tal es objetiva, mientras que la evaluación es subjetiva aunque posteriormente pueda objetivarse.
- La medición tiende a cuantificar y la evaluación a cualificar.
- La medición se centra en objetivos y la evaluación considera a la persona y en función de ello da una valoración.

- La evaluación debe terminar en la orientación escolar, la medida no llega a este lugar.

- La evaluación sirve para diagnosticar problemas individuales.

- La evaluación tiene carácter futuro y pasado y la medida sólo tiene matiz de pasado.

En materia de Educación Física, la medida significa mostrar una actuación (en metros, segundos, etc.) y la evaluación presenta un juicio de valor sobre esa medida.

Worthen (1989), citado por Castejón (1996), define como objetivos de la evaluación, los siguientes:

- Contribuir a la implantación de un programa.

- Contribuir a la continuación de un programa.

- Contribuir a la modificación de un programa.

- Obtener pruebas para apoyar un programa.

- Obtener pruebas para enfrentarse a un programa.

- Contribuir a la comprensión de un programa.

Límites en la evaluación de un programa de Educación Física.

- La evaluación no es la solución de todos los errores.

- La evaluación trata de dar a conocer los resultados más o menos inmediatos.

- La evaluación nunca debe imponer su criterio.

- Lo importante es el programa que se está evaluando.

- La evaluación debe hacerse por pocos o una persona y sus conclusiones afectan un número amplio de profesores.

- Habrá, según el tipo, mayor dificultad para llevarla a cabo.

- Las relaciones humanas son muy complejas y no se pueden resumir a un simple número.

- El hecho de evaluar puede repercutir en la actividad cotidiana de los profesores.

Para Castejón (1996), la estructura y metodología sobre evaluación de programas en Educación Física se centra en cuatro pasos:

- Definir las conductas evaluables.
- Determinar las situaciones en que las conductas van a ser controladas.
- Determinar las formas en que se registran las conductas citadas.
- Evaluar las conductas registradas.

Pero existen otras opciones, como las que verán a continuación:

- Reconocer la conducta que será evaluada.
- Organizar la situación donde la conducta puede ser observada.
- Recoger los datos de la conducta específica.
- Analizar los datos obtenidos.

Sanders (1992), citado por Castejón (1996), expresa que la evaluación puede ser interna y externa, la primera se realiza por los ejecutores y diseñadores del programa y la segunda por expertos. La interna gana tiempo, pero se pierde en objetividad y en la externa se gana en objetividad, pero se pierde tiempo en conocer aspectos significativos que no están al alcance de los evaluadores.

Respecto a los factores que afectan la evaluación externa, podemos citar los siguientes:

- Requisito a tener en cuenta sobre competencias legales entre las partes interesadas, a cerca de cómo deben actuar los encargados de diseñar y ejecutar programas.
- Hasta donde alcanza el control que ejerce la evaluación sobre los programas.
- La necesaria independencia de las personas involucradas en la evaluación.
- La evaluación interna o autoevaluación, tiende ha ser cualitativa y es necesario mantener un máximo rigor para evitar que las apreciaciones del profesor, condicionen los resultados de la evaluación.

Metodología para la evaluación de programas en Educación Física.

En muchos casos, las ciencias sociales tienen cierta dificultad para explicar los acontecimientos cotidianos, pero tampoco las ciencias aplicadas a la educación lo

pueden hacer, sobre todo en una clase y en un programa educativo. No obstante conviene aplicar cierto rigor científico en estudios de la educación, pero entendiendo que las conclusiones definitivas se deben a una elevada cantidad de variables y no es posible determinar una relación causa efecto que justifique actuaciones docentes únicas.

Los programas educativos, señala Castejón, intervienen en tres ámbitos significativos: Cognitivo, Afectivo y Psicomotor. Los procesos de Educación Física repercuten en los tres, lo cual es difícil de medir y simplificar en una única variable.

La metodología deberá atender estas limitaciones, lo cual requiere de un tratamiento conjunto de diferentes técnicas de investigación y aplicación.

El inconveniente expresado, invita a utilizar una serie de estrategias metodológicas claramente representadas por los diseños cuasi-experimentales y con relaciones de carácter descriptivo, donde intervienen más de una variable. Esto no quiere decir que no se puedan aplicar diseños experimentales, pero también mucho más difíciles de aplicar en una situación compleja y de difícil control. De hecho se deben complementar los diseños para una información más completa y precisa. La utilización de diseños cuasi experimentales está suficientemente documentada y ofrece posibilidades inmejorables en el campo de la educación.

Suele utilizarse en este proceso la observación sistemática en sus diversas modalidades y las escalas de valoración, las cuales en ocasiones se mezclan para mejorar la cantidad y calidad de la información.

La primera limitación se encuentra en lo que expresa el observador, de forma que revela lo que ha creído ver y que es posible no coincida con lo que verdaderamente ha ocurrido, por lo que es imprescindible en estos casos, la utilización de términos como objetividad, validez, fiabilidad y pérdida de especificidad.

Fiabilidad y Validez: Se utilizan escalas numéricas, que definirán las formulas a emplear, índice de porcentaje cuando se trabaja con escalas numéricas nominales, o bien el índice de Scott, o el índice de Kappa de Cohen, según las necesidades de la investigación, el coeficiente de concordancia de Kendall, y el coeficiente de correlación de Pearson, que tiene su aplicación en escalas de intervalos.

En dependencia del tipo de escala de valoración se puede ir, desde la tradicional fórmula en que se correlacionan los acuerdos y desacuerdos, hasta el índice de correlación de Pearson.

La especificidad de los acontecimientos que ocurren en un aula o programa es otra condicionante, pues no es fácil verificar que lo ocurrido en determinado momento pueda volver a ocurrir, lo que dificulta la posibilidad de repetir la misma medida, ya sea por el observador o por otro distinto.

Como hemos mencionado con anterioridad, uno de los métodos más utilizados, es la observación, por lo que haremos algunas reflexiones que son de gran utilidad a la hora de aplicarlas.

En la preparación de los observadores se siguen cinco pasos sucesivos que permiten una observación positiva (Darst, Zakrajsek y Mancini, 1989, citado por Castejón, 1996):

- Orientación a la observación.
- Aprendizaje de las distintas categorías.
- Uso correcto de la codificación.
- Iniciar la práctica de la codificación.
- Práctica en vivo.

Dentro de las etapas para realizar la observación docente, tenemos las siguientes:

- Planteamiento de la valoración, donde se define el objeto de observación, el momento y las posibilidades que pueden darse.
- Selección de conductas observables. Se optarán por las conductas más relevantes, dada la variabilidad de éstas.
- Diseño de aplicación. Se define, cuál será la herramienta que va a permitir el máximo de información, respecto a la o las conductas.
- Recogida de información.
- Análisis de datos.

Con vistas a contrastar lo que las personas intencionadamente pretenden conseguir en la labor educativa y lo que verdaderamente realizan en sus clases, se

cumple la técnica de observación documental, donde la fuente impresa es el programa.

Dentro de las formas de actuación a seguir en esta técnica, están:

- Comparación de programas con otros documentos.
- Comparación de las características identificadas en el texto con otros períodos.
- Comparación de las características del texto con un modelo predeterminado.

El análisis de contenidos, permite deducir las conductas que se pretenden conseguir según el tipo de trabajo. La fidelidad es un aspecto clave en éste, ya que un documento escrito, manifiesta unos antecedentes conductuales y la interpretación supone una pérdida de fiabilidad debido a que no todo lo que consta en el programa va a ser lo que se ejecutó. Es por ello que tiene un carácter indirecto.

Por tanto, según Sierra (1991), citado por Castejón (1996), se contrastarán, por una parte, los hechos y fenómenos que se describen y las interpretaciones que se dan a los mismos y, por otra, entre las ideas, opiniones y actitudes contenidas y expresadas al describir e interpretar los acontecimientos:

- Autenticidad.
- Alteración.
- Competencia del autor.
- Tema tratado.
- Marco teórico e ideológico.
- Coyuntura social.
- Descripción del autor.
- Descripción del autor o alguna sociedad.
- El fin pretendido.

Para ello, se seguirán los siguientes pasos:

- Directrices por las que se tienen que elaborar diseños y desarrollar el programa.
- Personas implicadas en su elaboración y puesta en práctica.
- Analizar el tipo de persona al que está dirigido.

- Analizar el contexto social y educativo en el que se implanta el programa.
- Observar la estructura del programa y la base sobre la cual tiene puestos sus principios y si posee una secuencia lógica.
- Determinar las posibilidades de aplicación del programa tendiendo al lugar donde se desea implantar.

En la estructura sistémica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos se encuentran los elementos de entrada, proceso, salida y contexto, los cuales no actúan independientemente, todos ellos proporcionan una continua influencia y, además, cambian y se transforman, de ahí lo difícil a la hora de su evaluación (Blázquez, 1992).

Blázquez, con respecto a la Educación Física, plantea que la evaluación tiene sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. No evaluar por evaluar, sino por la mejora de la próxima programación y, en consecuencia, de la organización del trabajo. La preocupación por una evaluación constructiva no es exclusiva de la Educación Física como señala este autor, pues el resto del ámbito educativo, también ha sido sensible a la revisión, transformación y análisis de la evaluación educativa.

Compartimos el criterio de que la función de la evaluación no es únicamente pedagógica, en gran medida es también social. Su fundamentación y la determinación de sus procedimientos se sitúan en la relación sociedad escuela, no teniendo ésta sentido por sí misma sino como resultado de las diversas relaciones donde se cruzan estrategias pedagógicas, contenidos, alumnos, exigencias sociales, etc. Transformar la evaluación, es transformar estas relaciones y a su vez regular el sistema educativo.

Para Blázquez, evaluar es desarrollar una etapa del proceso educativo que tiene por fin, comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación, lo cual supone:

- Evaluación del contexto: de objetivos y condiciones de realización.
- Evaluación del input: de la puesta en práctica de los recursos y medios.

- Evaluación del proceso: de la progresión de las actividades y de los problemas que en ella aparecen.

- Evaluación del producto: de los resultados de la actividad.

Maccario (1982), citado por Blázquez (1992), plantea que el interés en estos momentos por la evaluación suscita tres líneas de reflexión:

- La perspectiva docimológica: Profesionales excesivamente entusiastas por la medición han centrado su interés en el estudio sistemático de las pruebas y las calificaciones, a fin de conseguir el máximo rigor a través de test estándar.

- La perspectiva pedagógica: Se preocupa por la integración de la evaluación en el proceso pedagógico así como su función educativa.

- La perspectiva crítica: Se fundamenta en el análisis institucional que otorga a la evaluación un papel de selección social. En este sentido no cumple una función de conocimiento, si no que sirve para realizar la relación de subordinación, entre profesores y alumnos. Estos autores proponen un sistema de enseñanza sin pruebas ni exámenes.

Hemos tenido muy en cuenta en nuestro trabajo, los principios de la evaluación, los cuales enumeramos a continuación:

- Ha de ser una actividad sistemática.
- Ha de estar integrada en el proceso educativo, como una fase.
- Ha de tener en cuenta las diferencias individuales.
- Ha de utilizar distintos medios de evaluación.

Atendiendo a las reflexiones de Blázquez en su discurso se pueden citar diversos modos de evaluación:

> Evaluación Continua: Proceso de perfeccionamiento y optimización que persigue cambios permanentes y eficaces en la conducta y se desarrolla en las siguientes fases:

- Evaluación Inicial.
- Evaluación Progresiva o Formativa.
- Evaluación Final o Sumativa.

>Evaluación Normativa Criterial: Compara los resultados del individuo con los de una población o grupos al que pertenece.

Test basado en pautas de normalidad (posición de un sujeto respecto a un grupo), donde se compara con resultados de sí mismo o con un criterio fijado de antemano. Pophan (1983).

>Evaluación en Función del Ámbito de Aplicación:

- Externa.
- Interna.
- Evaluación según la participación del alumno en el proceso evaluado.
- Heteroevaluación.
- Autoevaluación.
- Evaluación recíproca.

3.5. Experiencias Personales Sobre la Evaluación Curricular.

Antes de entrar en el análisis de algunas experiencias sobre evaluación educativa en Cuba, haremos algunos planteamientos relacionados con esta temática, como fruto del estudio y la experiencia vivida en nuestra colaboración en México, donde diseñamos un plan de estudio para la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos en 1993.

Por medio del análisis de la literatura especializada, pudimos diferenciar nuestra propuesta de evaluación de los modelos tradicionales, los cuales la han concebido como una actividad terminal del proceso de enseñanza aprendizaje, adjudicándole una posición estática e intranscendente, así como una función mecánica consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de las actividades docentes y como arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación a pesar de su trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, ha cumplido más bien el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Estas aseveraciones sólo pretenden destacar algunos aspectos que deforman y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de los exámenes por una verdadera evaluación pedagógica.

Una expresión de esta práctica es la tecnología educativa, la cual subraya el carácter observable y medible de la evaluación, es decir se reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo.

Esta tendencia a tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y de la aplicación de la estadística a los datos arrojados, pretensión que es parcial y además equivocada, toda vez que el aspecto realmente importante, radica en la concepción e instrumentación de la evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje y no sólo en centrar la atención en los resultados de exámenes u otra evidencia de dicho proceso.

Estuvimos de acuerdo, conforme a la didáctica crítica, con que la tarea de la evaluación trasciende a la asignación de calificaciones. Las prácticas evaluativas antes analizadas, merecen ser replanteadas porque empañan, contaminan y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto como ya hemos puntualizado anteriormente.

Otra de las tareas de nuestro colectivo pedagógico fue analizar algunos conceptos que nos permitieron ganar en claridad para poder intervenir éticamente en este elemento del proceso enseñanza aprendizaje, entre los cuales podemos mencionar, el que da Stufflebeam, citado por Díaz Barriga (1994), donde afirma que evaluar significa, proporcionar información, a través de medios formales, tales como criterios, mediciones o estadísticas, que sirven como base racional para la formulación de juicios en las situaciones de decisión. Para aclarar esta definición, resulta imprescindible precisar los conceptos que engloba, de forma que una **decisión** es la elección de una o varias alternativas; la **situación** de una decisión es el conjunto de alternativas; **juicio** es la asignación de valores a dichas alternativas; **criterio** es la norma mediante la cual se asignan valores a las alternativas y; **medir**, consiste en asignar valores numéricos a la variable objeto de evaluación de acuerdo a reglas determinadas. En síntesis la evaluación, es proporcionar información para la toma de decisiones.

Según Taba, citado por Díaz Barriga (1994), la evaluación constituye una empresa más amplia que la de someter a los estudiantes a test y calificaciones. Esta tarea comprende:

- Clarificación de adjetivos, hasta el punto de describir las conductas que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencia de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias.
- Empleo de la información obtenida acerca del progreso de los estudiantes con el objeto de mejorar el currículum, la enseñanza y la orientación.

Según Oviedo, citado por Díaz Barriga (1994), la preocupación básica que debiera animar a todo profesor al analizar el tema de la evaluación, es puntualizar con toda precisión que el problema de esta actividad no radica en las características técnicas que tengan los objetivos de aprendizaje ni de las estrategias didácticas que adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en el concepto de aprendizaje de que se parte.

Partimos del criterio de que la evaluación es un proceso profundo y complejo que abarca todo el acontecer de un grupo o de un alumno que le hacen ser una realidad distinta a los demás.

Tarea importante fue para nosotros la comprensión de los principios que rigen la evaluación del aprendizaje, los cuales resumimos como sigue:

- **Objetividad:** La evaluación debe ser capaz de comprobar los conocimientos y habilidades, realmente asimilados, con la profundidad y solidez con que lo posee el estudiante y en relación con los objetivos a cumplir.
- **Validez:** Entendida como la correspondencia entre la evaluación, objetivos y contenidos de la enseñanza que se desean verificar. En esta se delimitan dos tipos:
 1. **Validez Conceptual:** Vinculada con los conocimientos de la asignatura y disciplina y exige que en el contenido del control estén reflejados los principales conceptos, leyes, etc., objeto de asimilación por parte de los estudiantes.

2. **Validez Funcional:** Correspondencia que debe existir entre el control y las habilidades objeto de evaluación por parte de los estudiantes. Esto es imprescindible, ya que los mismos conocimientos pueden ser utilizados en diferentes tipos de actividad.

- **Confiabilidad:** Estabilidad de los resultados obtenidos al repetir la evaluación o al ser calificado por distintos profesores.

- **Carácter Sistémico:** Regularidad que debe caracterizar la evaluación del aprendizaje. La evaluación parte del proceso enseñanza aprendizaje y debe responder a su condición de sistema.

- **Continuidad y frecuencia:** Es una exigencia de la dirección y control de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje que permite mantener una constante retroalimentación de la marcha del proceso e introducir las debidas correcciones a las posibles alteraciones que dicho proceso genera.

Además de los principios, prestamos atención como herramienta de trabajo a las funciones de la evaluación, entre las que se encuentran:

- Función de Retroalimentación.
- Función Lógica Cognoscitiva o Instructiva.
- Función de Comprobación o Información.
- Función Educativa.

Estas nos permitieron configurar nuestra propuesta, la cual se aplica actualmente en el contexto del plan de estudio de la ya citada escuela Nacional de Entrenadores (ENEC), a la que hicimos referencia en páginas anteriores.

3.6. Experiencias Internacionales sobre la Evaluación y Mejora de la Calidad Universitaria.

3.6.1. Tendencias de la Evaluación en algunos Países.

Las actividades de evaluación institucional de las universidades, tienen como objetivo llevar a cabo una valoración de sus metas, existiendo en muchas de éstas la confusión sobre quien ha de valorar los resultados de una institución y la calidad de los mismos, ¿son los estudiantes?, ¿los profesores?, ¿los gobiernos?, ¿la sociedad? Y, en último caso, ¿cómo se manifiestan los puntos de vista sociales?. Para responder a estas interrogantes puede ser útil realizar una actividad regular de

evaluación institucional, pues esta puede promover una reflexión ordenada de la revisión de la institución, los objetivos de la misma en las distintas esferas de actuación, su funcionamiento y resultados.

La experiencia española en evaluación institucional data de los últimos cinco años, notándose notables carencias que la dificultan. Este tipo de evaluación supone algo distinto a la evaluación individual de la investigación, la docencia y los programas.

➤ **La necesidad de evaluar.**

La sensibilidad social por la misión de la universidad se ha incrementado en muchos países con la expansión de los sistemas universitarios. En España, la evaluación del alumnado es creciente, así como el volumen de recursos privados y públicos que se asignan a las múltiples actividades de las universidades, de ahí que aumente el interés por el funcionamiento de éstas.

Es de destacar la consideración de las condiciones en que se presta el servicio, pues en esas instituciones influye la masificación, las demandas insatisfechas en los criterios seguidos para ofrecer servicios de enseñanza y evaluación, el fracaso escolar y el retraso.

Existen otras preocupaciones como la financiación de las universidades, la adecuación de las ofertas de las universidades con el mercado de trabajo, el nivel profesional de los profesores, la heterogeneidad del alumnado, su número, la diversidad de sus motivaciones profesionales, y el contenido de la enseñanza de los estudios, entre otras.

➤ **Evaluar, Programar, Investigar.**

Evaluar, significa emitir un juicio sobre el valor de un objeto. Este juicio depende de la calidad de la información disponible y de los criterios aplicados en el dictamen emitido. Durante las últimas décadas se han desarrollado propuestas metodológicas avaladas por Herman (1987), Posavac y Carey (1985), Rosi y Frecman (1987) y Stufflebeam y Shirkfield (1987), citados por Pérez García (1998), mediante las que se puede disponer de un esquema de trabajo coherente, para emitir un juicio sobre las instituciones y las políticas que éstas definen, diseñan y ejecutan.

Entre estas experiencias se plantea que la metodología de la evaluación ha de ser descriptiva y prescriptiva, debe permitir el diagnóstico y ofrecer criterios normativos que admitan la mejora. En el caso de las universidades, han de permitir que conozcan mejor su realidad, su funcionamiento y sus peculiaridades, además de facilitar un juicio de valor desde la perspectiva de lo que debieran ser. En estos dos ámbitos, la evaluación debe ser formativa, es decir ha de permitir aprender a conocer los objetivos y el funcionamiento efectivo de las instituciones, y así, favorecer la mejora de su calidad.

Esos mismos objetivos los persigue la programación, de ahí que convenga señalar algunas conexiones entre los ejercicios de programación. Ambas son prácticas de gobierno y gestión que persiguen el desarrollo riguroso de las políticas y la aplicación de los criterios de racionalidad de las mismas.

Coincidimos con que es importante la evaluabilidad de las actuaciones de una institución, la falta de información no permite desarrollar una evaluación con el mismo rigor, lo cual hace un único juicio de valor, que es es, que la actuación considerada no es evaluable, lo que ya constituye un diagnóstico sobre las dificultades que presenta la política considerada en su formulación.

A pesar de que nuestra propuesta se asocia a un modelo para la mejora de la calidad de la superación profesional de los recursos humanos del deporte, es importante conocer la programación y evaluación universitaria de algunos países europeos avanzados en esta temática, lo cual nos sirve de punto de partida, unido a las experiencias y a lo más trascendental de la pedagogía cubana en este tema.

Programación y Evaluación, son dos procesos que se refuerzan mutuamente y pueden realizarse en paralelo, pues la evaluación puede plantearse sobre cualquier etapa o aspectos de las actuaciones programadas y, en cambio, será muy difícil evaluar si no hay un programa de actuación (**Ver anexo 2**).

Considerando las distintas etapas de una u otra actividad, se observa que las fases de identificación de necesidades y problemas y el diseño de la política, pueden ser evaluados aunque la actuación no haya comenzado todavía. Se trata de **evaluaciones ex-ante**. En cambio, la relación entre el diseño del programa, la ejecución de éste y los resultados parciales obtenidos, constituyen el campo de las

denominadas evaluaciones intermedias. Por último, una vez finalizada la intervención y conocidos los resultados finales, es el momento de realizar una **evaluación ex-post**, que debería constituir a su vez, un input para los posteriores trabajos de programación en la evaluación de una institución. Estas tres etapas, deben estar permanentemente en funcionamiento y retroalimentándose.

Es Importante Destacar, que la Evaluación y la Investigación, se distinguen por sus particularidades, al evaluar no se exige originalidad en el enfoque y la aportación de conocimientos de interés general, ni que sus conclusiones respondan a criterios estrictamente científicos. En cambio, si se le debe pedir que su crítica no resulte destructiva y quede una propuesta de mejora.

Lo anterior puede ser expresado con otras palabras, si decimos que se hace necesario poner énfasis en los resultados de la evaluación porque su objetivo más importante es ser útil. La evaluación debe estar orientada a la obtención de resultados utilizables, exige que se realice en el momento preciso, que participen las partes interesadas, ya que sólo si se comparten los criterios sobre la evaluación, podrán compartirse los juicios que de ella se desprendan y estarán dispuestas a colaborar en las propuestas de mejora.

Estamos de acuerdo en que esta orientación de la evaluación hacia la obtención de resultados, conduce a un enfoque de trabajo pluralista, lo cual significa que sí se reconoce que pueden tener interés legítimo en el programa diferentes personas o grupos. En particular será pertinente que en la evaluación se replantee cuáles son las preguntas que para valorar el programa de actuación se hace cada uno de los implicados.

➤ **Qué y cómo evaluar.**

En cada una de las etapas señaladas en el **anexo 2**, siguiendo a Alvira (1991), tomado de Pérez García (1998), se pueden distinguir tipos de evaluación que persiguen dar respuestas a diferentes preguntas, sintetizan esas distintas aproximaciones, y diferencian tres tipos de evaluación: valoración preliminar de la evaluabilidad de la política universitaria o de las actuaciones contempladas (titulaciones, departamentos, etc.), evaluación de la implementación o puesta en práctica de la política, y evaluación de los resultados (**Ver anexo 3**).

El contenido de estos tres tipos de evaluación es el siguiente:

- La evaluación de la evaluabilidad.

Su finalidad es concluir sobre la viabilidad de la actividad evaluadora. Aquí se llevan a cabo dos tareas:

-Evaluación de la misión de la institución y de las necesidades que se quieren atender.

-Evaluación de la lógica y la coherencia de la política considerada que se centra en la existencia de planes estratégicos, modelos de programas, etc.

Las condiciones que han de cumplirse para que el programa sea evaluable, según hemos constatado en estas experiencias, ha de satisfacer un grupo de condiciones que se pueden sintetizar en las siguientes interrogantes: ¿Está bien definido el programa?, ¿Están bien definidos los objetivos y efectos esperados?, ¿Están bien definidos los recursos que se utilizan en el programa y cómo se gestionan?, ¿Existen indicadores de los recursos empleados o de los resultados que sirven para medir la consecución o no de los objetivos y llevar a cabo la evaluación?.

Es preciso destacar que el papel del evaluador en esta fase es buscar la coherencia de la actuación que resulta de los documentos, y plantear alternativas de medición y contrastación que posteriormente puedan ser consideradas adecuadas representaciones de la realidad.

Resulta importante precisar como conclusión que se debe tratar de hacer una pre-evaluación con el fin de decidir si puede llevarse a cabo la evaluación, así como definir y delimitar claramente el conjunto de actuaciones a evaluar.

Este es un elemento importante y por tal motivo lo hemos considerado en nuestra propuesta.

- La evaluación de la implementación o puesta en práctica de los programas.

Busca valorar cuál es el funcionamiento real de las actuaciones previstas, si la evaluación de la puesta en práctica es pertinente en las actividades docentes, de investigación y de gestión.

La implementación o puesta en práctica del programa de actuación, resulta decisiva para comprobar, si lo que sobre el papel se ha previsto realizar tiene lugar efectivamente. El objetivo de la evaluación de la implementación es cuádruple.

- a) Averiguar y descubrir como funcionará el programa de actuación previsto.
- b) Analizar hasta que punto existen diferencias entre el funcionamiento real y el previsto en los documentos y normas.
- c) Identificar a que se deben los desajustes.
- d) Proponer mejoras para la calidad.

- La evaluación de los resultados.

En primer lugar, la evaluación de los resultados ha de establecer la conexión entre las actuaciones del programa y las consecuencias o efectos del mismo. Así pues, la evaluación de resultados depende crucialmente de los criterios de validez de las relaciones causales que se establezcan entre diferentes variables (acciones y resultados).

El segundo aspecto clave que es necesario plantearse se refiere a la medición de los resultados del programa. Si se acepta un planteamiento pluralista de la evaluación, es necesario conocer que se espera del programa por parte de los distintos participantes, en este caso se corre el riesgo de que el informe de evaluación sea más complejo y menos unánime, pero también es probable que sea más útil y por tanto más valioso.

El tercer aspecto básico a tener en cuenta es que la evaluación de los resultados pueda plantearse en distintos ámbitos, orientándose a valorar los efectos de las acciones de manera que se focalicen diversos problemas y resultados. Así por ejemplo, no es lo mismo valorar como un resultado el número de titulados, que la parte de éstos que encuentran un trabajo relacionado con su especialización. No es tampoco lo mismo, considerar el porcentaje de admitidos que desearon como primera opción seguir esos estudios.

- Para qué debe servir la evaluación.

Se plantea que su utilidad puede apreciarse considerando cuál podría ser el funcionamiento de las universidades en un escenario hipotético en el que, en una

etapa previa, se hayan desarrollado los tres tipos de evaluación descritos con anterioridad, de manera exitosa.

Reconocemos que en la situación actual ni la detección de problemas ni la generación de respuestas a los mismos, son piezas claramente presentes del modelo de política universitaria de la mayoría de las instituciones. La contribución de los programas de evaluación en las universidades debe estar encaminada al mejor conocimiento de los problemas y a una mayor capacidad de las instituciones para manejar los instrumentos que solucionen dichos problemas. Para avanzar, el proceso de evaluación puede y debe ser impulsado por quienes perciban la necesidad de un tránsito hacia un escenario futuro.

Consideramos que para que la evaluación sea efectiva ha de ser, en primer lugar, posible como ya se ha indicado, dado que esa viabilidad de las actividades de evaluación se puede favorecer mediante la programación y el impulso de mejoras en la gestión. Hay dos ámbitos que resultan claves para avanzar y en los que las posibilidades de actuación de administraciones educativas y demás involucrados son evidentes: la mejora de la información y la elaboración de documentos de planificación estratégica.

3.6.2. Experiencias de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC).

La UPC ha participado en los distintos proyectos de evaluación formados en el ámbito europeo estatal y de la comunidad autónoma, y en todos los casos, con una influencia en su participación al máximo nivel. Su participación en dichas experiencias, así como su grado de implantación, reflejan abiertamente la preocupación de dicha universidad por la calidad. Esta preocupación también tiene una vertiente interna que se refleja en los diversos acuerdos sobre temas relacionados con la mejora de la calidad que se han tomado.

Entre otras actuaciones se dieron en la UPC, los siguientes pasos:

- **Referente a la evaluación:**

- Se definió un marco global para la evaluación de la docencia a partir del cual:

- a) Se redefinió la encuesta de los estudiantes y de los titulados.

b) Se definió una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes sobre las asignaturas.

c) Se fijaron las bases para la evaluación cruzada entre centros y departamentos.

➤ Se establecieron mecanismos para la evaluación de la actividad investigadora y de transferencia tecnológica.

➤ Se lograron mecanismos para la evaluación de los quinquenios docentes.

➤ Se definieron criterios para el cambio de tipo retributivo del profesorado adjunto.

➤ Se estableció un nuevo marco para la evaluación del personal de administración y servicios.

- **Referente a la explicación de los objetivos:**

➤ Se aprobó el Plan Estratégico de la UPC, en el que se definió la misión y las líneas estratégicas de la universidad.

➤ Se inició la planificación estratégica de los centros, departamentos e institutos.

➤ Se elaboraron planes sectoriales, como por ejemplo: El Plan de Relaciones Internacionales, el Plan de Medio Ambiente, etc.

- **Referente a la toma de decisiones:**

➤ Se reformó el presupuesto de la universidad, estructurándolo por programas y explicitando los objetivos perseguidos y sus indicadores.

➤ Se consolidaron los mecanismos de asignación de recursos a partir de los resultados obtenidos, básicamente, en las partidas descentralizadas de las unidades, pero también en las que hacen referencias a ayudas a la investigación y a los mecanismos de asignación de plantilla.

La planificación estratégica y la introducción de procesos de evaluación promovidos por la Administración Pública, son dos elementos básicos que configuraron la actuación de la UPC, los cuales hemos tenido en cuenta en el diseño de nuestro modelo, pues poseemos muchos puntos de contacto en este estilo de trabajo.

- **El marco para la evaluación en la UPC.**

La UPC se dotó de su propio sistema de calidad basado en la evaluación, la planificación y las acciones de mejora. El carácter cíclico de este proceso permitió que las unidades pudieran acudir al mismo en cualquiera de sus fases, ya que hay que considerarlo como un sistema dinámico de mejoras que pueden integrar distintas iniciativas y niveles de desarrollo estratégico de los centros, departamentos, institutos, servicios y personas.

En la fase de planificación, el Plan Estratégico de la UPC, facilitó la generación de los planes sectoriales, los planes de mejora de los servicios y de los demás planes sectoriales estratégicos de las unidades estructurales.

En la fase de evaluación se puso énfasis en las Memorias de las Unidades y de la propia Universidad. Estos instrumentos fueron adquiriendo un papel preponderante en el proceso de evaluación de las unidades.

En la fase de mejora, los planes estratégicos de las unidades y los planes de mejora de los servicios, constituyeron los documentos que recogieron las propuestas de mejora, los planes de actuación y los mecanismos de evaluación de los resultados.

La UPC adoptó el modelo, Filosofía de la European Foundation for the Quality Management (EFQM) como marco instrumental de evaluación por considerar que es el que mejor permite que las unidades puedan gestionar y estimar la calidad de manera global y decidir sus planes de acción, a fin de conseguir mejorar la calidad **(ver anexo 4)**.

El modelo tiene nueve elementos:

- **Liderazgo:** Hace referencia al grado de compromiso visible de los dirigentes de la institución (Equipo Rectoral, Consejo Social, Equipo Directivo del Servicio, etc.) en la creación de valores de calidad.

- **Gestión del personal:** Cómo se hace participar a todo el personal del servicio en la consecución de mejoras dentro del servicio.

- **Política y estrategia:** Consiste en analizar cómo el servicio define y formula su política y estrategia, traduciéndolas en planes y acciones concretas que incorporan los conceptos de calidad.

➤ **Recursos:** Se analiza si los recursos principales de servicios (económicos, instalaciones, tecnologías de la información, etc.) están orientados a conseguir los objetivos de calidad del servicio.

➤ **Procesos:** Se trata de examinar la forma en que el servicio gestiona sus procesos claves, es decir, como se identifican, se revisan, y si es necesario se corrigen, para asegurar la mejora continua.

➤ **Satisfacción del personal:** Se estudia esta satisfacción a través de medidas directas (encuestas de opinión), e indirectas (absentismo, niveles de formación, promoción interna, reconocimiento de esfuerzos, etc.).

➤ **Satisfacción del cliente:** Estudia esta satisfacción a través de medidas directas (encuestas de opinión etc.) e indirectas (estadísticas sobre quejas, etc.).

➤ **Impacto en la sociedad:** Examina las actividades del servicio que tienen consecuencias directas e inmediatas para la comunidad del entorno local y regional y para la sociedad en general.

➤ **Resultados:** Impone analizar los resultados de la actividad que presta el servicio y que son considerados más significativos como medida de su actividad. También se estudian los resultados económicos, recursos propios conseguidos, ejecución del presupuesto, reducción de costos de los servicios, etc.

En esencia el modelo indica que la satisfacción del usuario y del personal, y del impacto en la sociedad, se obtienen mediante un liderazgo que aplique la política y estrategia, la gestión de personas, los recursos y los procesos hacia la excelencia en los resultados de la organización.

Basándose en esa experiencia, la UPC, a este nuevo elemento añadió otros dos más. El primero se refiere al contexto del servicio o unidad, cuyo objetivo es definir los grandes hitos que han marcado su trayectoria y que determinan, en cierto modo, su situación actual. El otro, recoge una valoración crítica del propio proceso de evaluación y la relación de las propuestas de mejora.

Como se aprecia, este modelo adoptado por la UPC involucra todos los elementos que, a nuestro juicio, se relacionan con el proceso de mejora de la calidad, y es por ello que nos identificamos con él y lo tendremos en cuenta al

elaborar la propuesta. No obstante, es un modelo que no se ajusta a las condiciones de nuestro país, y mucho menos es nuestro interés importarlo, por lo que hemos sido cuidadosos en este análisis.

Además, la UPC encargó a su Junta de Gobierno, la elaboración de un modelo de evaluación que pueda integrarse en el marco de la planificación estratégica y de la mejora de la calidad, este modelo contempla:

➤ **Una evaluación horizontal**, regular en el tiempo y basada, fundamentalmente, en el seguimiento de los indicadores de las actividades y de sus planes sectoriales más significativos de la universidad. Esta evaluación de los aspectos cuantitativos, se hizo mediante la utilización de los indicadores que la institución usa habitualmente.

➤ **Una evaluación vertical** de las unidades estructurales más integradoras y cualitativas, con una periodicidad ligada a los ciclos de mejora previstos en sus respectivos planes estratégicos. Para esta evaluación vertical, se definió un sistema de evaluación propio, el cual está basado en un proceso de **evaluación interna**, que se formalizó en un documento de autoevaluación, sometido, con posterioridad, al contraste externo de un comité formado por académicos y por representantes del entorno empresarial, vinculados a la actividad principal objeto de evaluación. La elaboración de los autoinformes se hicieron a partir de una adaptación de las guías y protocolos propuestos por el Consejo de Universidades. En todo este proceso, se considera que las memorias de las unidades estructurales, donde se recoge el compendio de toda la actividad que han desarrollado a lo largo del año, han de ir tomando un papel cada vez más relevante.

Al definir este modelo, se tomaron como puntos de partida los siguientes criterios:

➤ **Los objetivos** del proceso de evaluación, que deben contemplarse bajo una doble vertiente, interna, para la mejora de la unidad, y externa, para la rendición de cuentas.

➤ **La evaluación** debe basarse en los principios de la voluntariedad de las unidades evaluadas, ha de ser un proceso participativo y descentralizado, global, significativo en su contenido, simple y de resultados consensuados.

➤ **Debe contemplar** una evaluación interna y otra externa, ha de recoger la opinión de los clientes/usuarios, y ha de concluir con un informe final, en el que se recojan los puntos fuertes, los débiles, y las propuestas de cambio y mejora que deberían ser incorporadas en sus correspondientes planes estratégicos.

La Estructura Organizativa de la UPC y las Unidades Básicas de Evaluación.

En la estructura organizativa, están los centros y los departamentos, y dentro de las unidades de evaluación, los centros, los departamentos y los servicios universitarios comunes. Las políticas que se gestionan de un modo centralizado, deberán tratarse de un modo específico.

Protocolos propuestos.

La UPC, ajusta los protocolos propuestos por el Plan Nacional de Evaluación (PNE) a la nueva estructura organizativa.

La evaluación del Centro/ Titulación.

Al evaluar una titulación en un centro concreto, se evalúa por un lado el diseño y el desarrollo del plan de estudios de la titulación considerada y, por otro, la política y los servicios de soporte de la actividad docente ofrecidas por el centro.

Seguidamente procederemos a relacionar, los apartados propuestos por la UPC, como objeto de evaluación:

- **Contexto institucional**
 - **Metas y objetivos**
- } Sitúan al centro y a la titulación en el contexto de la universidad y de su entorno social.

- **El programa de formación**
- **Desarrollo de la docencia**
- **Los resultados de la docencia**

Evalúan el proceso de implantación y el desarrollo de la titulación.

- **Los estudiantes**
- **Los titulados**

Evalúan las políticas seguidas para la captación, integración en la institución y preparación para su inserción en el mercado laboral, así como los resultados.

- **Instalaciones y recursos**
- **Valoración de los servicios**

Se evalúan recursos y servicios de soporte a la actividad.

- **El personal de administración y servicios**

Si es competencia de la unidad evaluada.

- **Relaciones externas**

Valorar la relación entre el centro y su entorno social y universitario.

Como se puede apreciar, estos protocolos recogen las actividades básicas de los centros universitarios y muchos de ellos coinciden con el contenido de las variables que hemos seleccionado en nuestra investigación.

➤ **Puntos fuertes y débiles:**

Tiene carácter de resumen donde se agrupan las fortalezas y debilidades detectadas, las cuales son puntos de partida para el diseño de la estrategia.

➤ **La evaluación de los departamentos:**

Los protocolos utilizados para la evaluación de los departamentos y servicios, difieren en su estructura con los propuestos por el PNE. El protocolo de evaluación de los departamentos, mantiene grandes paralelismos con el utilizado en la evaluación de los centros, especialmente en los puntos más generales, las lógicas diferencias aparecen en las valoraciones de sus actividades.

❖ **Los apartados contenidos en este protocolo, son:**

- Descripción del contexto propio del departamento.
- Los objetivos del departamento, cómo se han formulado y cómo se deben alcanzar.

❖ **Para la contratación y formación del profesorado.**

- Los procedimientos internos de previsión, selección y seguimiento del personal académico.
- La formación del personal académico.

❖ **Actividades básicas de los departamentos.**

- La investigación y la transferencia tecnológica realizada por el departamento.

❖ **La evaluación cruzada entre centro y departamento.**

Resulta importante el cruce de información entre los resultados del centro y de los departamentos. También resulta útil valorar la influencia de la actividad investigadora del profesorado o del departamento en el desarrollo de su actividad docente y se cruza esta información con la del centro. Aquí se tiene en cuenta la titulación.

❖ **La evaluación de los servicios.**

Para la evaluación de los servicios se siguieron los modelos de mayor vigencia en torno a la evaluación de la gestión, los cuales consideran que, cualquier proceso de mejora debe partir de la percepción que los clientes tienen de dicho servicio.

- Detección de los clientes/usuarios del servicio e identificación de las prestaciones.
- Encuestas a los distintos colectivos de clientes/usuarios para conocer su nivel de satisfacción respecto al servicio recibido.
- Análisis de la integración de los objetivos del servicio con los objetivos de la UPC.
- Medidas de los indicadores de la actividad del servicio.
- Entrevistas con el personal de servicios para analizar el marco de trabajo en que se desenvuelven.

Con este sistema de evaluación se obtiene:

- Información subjetiva (basada en percepciones).
- Información objetiva (basada en indicadores y en información del marco habitual de trabajo)
- Información de la calidad interna.
- Información de la calidad externa (la percibida por los clientes del servicio)

Como conclusión del análisis de estas experiencias que desarrolló la UPC, en función de mejorar la calidad de su trabajo, y la importancia que reviste el proceso de evaluación, el cual tiene puntos de coincidencia con el trabajo que hemos venido desarrollando en nuestra investigación, queremos precisar que la evaluación no tiene una finalidad en sí misma, sino que es un medio para la consecución de un objetivo: **la mejora.**

De los contrastes entre los informes internos y externos ha de elaborarse el informe final, en el cual deben aparecer los puntos fuertes y débiles de la unidad, así como las propuestas de mejora acordadas.

El logro de los objetivos contenidos en los planes de mejora, o los planes estratégicos surgidos de este proceso de evaluación, deben ser los puntos de partida de la próxima interacción, lo cual hace que este proceso sea sistemático y de carácter continuo. Estas reflexiones sirvieron de base a la concepción teórica, parte instrumental de nuestra propuesta, pues es una aproximación hacia el modelo, en la que hemos apreciado puntos coincidentes entre el trabajo de la UPC y el que

pretendemos desarrollar, por lo que existe una comunidad o correspondencia objetiva de la realidad y el modelo que diseñamos, lo cual se da por un juicio de analogía, basado en la teoría de la semejanza.

3.6.3. La Evaluación en los Países Desarrollados.

Teniendo en cuenta que lo más importante en nuestro trabajo es presentar un Modelo para la Mejora de la Calidad de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, entendemos prudente, valorar críticamente las experiencias punteras, independientemente de donde procedan. Es por ello que, a continuación, presentamos algunas experiencias que se han puesto en práctica en países desarrollados en relación con la calidad de las instituciones. Como es lógico, las que resulten de interés serán tomadas en cuenta, considerando las características propias de nuestro Sistema de Educación.

Debemos comenzar señalando que en los países desarrollados la evaluación de la calidad de la Educación Universitaria se ha convertido, no sólo en una prioridad sino también en una exigencia, tanto para las propias universidades, como para los gobiernos y las administraciones públicas. En el marco europeo, países como Holanda, Francia, Suecia, Reino Unido y Dinamarca, poseen sistemas consolidados de **EVALUACIÓN** de sus instituciones de Educación Superior. Las metodologías de evaluación empleadas en estos países combinan la autoevaluación con la evaluación externa.

Por ello estamos de acuerdo en que la autoevaluación es un proceso interno que lleva a cabo la propia institución. Es una reflexión participativa y con profundidad sobre la realidad de una institución en relación con la calidad. En este proceso podemos distinguir la fase de recogida de información, la fase de reflexión/valoración de esa información y, finalmente, la fase de elaboración del autoinforme, donde se recogen las valoraciones y propuestas de mejora. La evaluación externa va seguida de la evaluación interna, como complemento necesario para resguardar adecuadamente los objetivos de toda evaluación institucional. Esta fase, que llevan a cabo evaluadores externos a la institución, tiene una primera etapa de recogida de información, donde el informe elaborado en la fase de autoevaluación es elemento esencial, una segunda de valoración de la información, y una tercera, de elaboración

del informe. De esa manera, el ciclo completo recoge adecuadamente los objetivos fundamentales de la evaluación institucional: mejorar la calidad de la titulación y rendir cuentas ante la comunidad del adecuado uso de los recursos asignados al cumplimiento de los fines previstos.

El **Anexo 5**, muestra un gráfico que sintetiza las fases del proceso de evaluación adoptado.

Así, una vez concluido el proceso de autoevaluación interna, comienza la evaluación externa. Esa fase será realizada por un Comité de Expertos creado al efecto.

Consideramos necesario precisar que en los países antes mencionados, la Ley de Reforma Universitaria reconoce la Autonomía Universitaria, pues la concibe como un factor de mejora del sistema ya que genera diversificación y que, esta variabilidad, conlleva a un incremento de la calidad estimulando sin duda la competencia por alcanzar niveles más altos de **Excelencia**.

Por lo expuesto se deduce que, del control y la planificación centralizada, se ha ido pasando en estos países, a la autorregulación. En general, la contrapartida por los gobiernos, ha sido la exigencia de rendiciones de cuentas, con el fin de demostrar que las decisiones y acciones de la universidad están en función de una mejora de la calidad. No obstante, la sociedad parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se autojustifiquen, y desea conocer las actividades que desarrollan. A través de la evaluación institucional es posible satisfacer dicha demanda. Este es un aspecto que, en nuestra opinión, no constituye una contradicción con la política del MES, pues aunque en nuestro país prima el control gubernamental, los centros pueden desarrollar su proceso de autorregulaciones voluntarias sin que afecten los objetivos de las primeras.

La evaluación institucional en esos países tiene dos vertientes: La equivalencia de los programas y la variabilidad de éstos (competitividad). En la primera hay que lograr que los programas no estén por debajo de los estándares mínimos requeridos y en la segunda una financiación selectiva.

Al respecto, los expertos consideran, que el modelo que se adopte, ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario.

Entre las experiencias de estos países, podemos citar:

❖ **Organización de la evaluación.**

➤ **Comités de evaluación internos.**

Estos comités serán los responsables de la evaluación y de la redacción del informe de la calidad de cada universidad, en los que se indicarán los responsables de la aplicación de las distintas propuestas de mejora. Están integrados por:

a) Unidad técnica del soporte de la evaluación, cuya misión es gestionar la evaluación y dar apoyo técnico a los distintos comités de autoevaluación que se pongan en marcha.

b) Comité de autoevaluación, encargado de elaborar el autoinforme de la titulación, el cual engloba los resultados de la evaluación de la enseñanza y de la investigación, la gestión de la docencia y del personal implicado en la titulación.

➤ **Comités de evaluación externa.**

Tienen una conformación equilibrada, donde se conjugan experiencias de tipo académico, investigativo, profesional y evaluativo. Las personas seleccionadas para integrar estos comités, deben cumplir los siguientes perfiles:

a) **Experto académico:** será un profesor universitario de amplia experiencia y prestigio en el campo académico de la titulación a evaluar y que proceda de una universidad distinta a la evaluada.

b) **Representantes del mundo empresarial:** serán profesionales con amplia experiencia en el campo laboral propio de la titulación evaluada.

c) **Experto en metodología de la enseñanza y la evaluación universitaria:** será un profesional (procedente del campo universitario o externo a él) con conocimiento y experiencia en metodología de la evaluación de programas o evaluación institucional.

➤ **Publicidad y participación.**

Se realizará por diferentes vías y abarcará a todos los factores, incluyendo la comunidad implicada. Tiene como finalidad lograr un clima propicio en el proceso de evaluación.

❖ Informes.

Cada fase del proceso de evaluación se plasma en la elaboración de un informe. En los países con mayor desarrollo en la evaluación de la calidad de las universidades, se prevén cinco informes distintos en cada convocatoria.

➤ Autoinforme: valoración detallada de la titulación o unidad evaluada, en sus aspectos de enseñanza, gestión e investigación.

➤ Informe de evaluación externa: expresará la valoración de la evaluación de la enseñanza, la investigación y los servicios, con relación a los objetivos de las unidades evaluadas, a fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora.

➤ Informe de evaluación de la titulación o unidad evaluada: es un documento informativo sobre el proceso de evaluación, llevado a cabo en una titulación. Constituye el punto de partida para mejorar la calidad de la institución. Debe contener una síntesis de la valoración de las diferentes dimensiones de la titulación o unidad evaluada, una relación de los principales puntos fuertes y débiles y, como elemento fundamental del documento, una identificación de las acciones a emprender que permitan la profundización en los puntos fuertes y la resolución o mejora de los puntos débiles.

Es necesario precisar, que la evaluación institucional tiene dos objetivos fundamentales: rendición de cuentas y mejora de la calidad. Este último se formula y, posteriormente, se ejecutan acciones concretas dirigidas a mejorar la calidad del servicio que ofrece.

Las fuentes de información, a partir de las cuales ha de redactarse el informe, son: el autoinforme y el informe de la evaluación externa.

➤ Informe de la calidad de la universidad, elaborado por el Comité de Evaluación de la universidad, en el que se realiza una síntesis de los informes de evaluación realizados en las diversas titulaciones y servicios evaluados y de lo que ha supuesto el proceso para el desarrollo de la evaluación de la universidad.

➤ Informe sobre los resultados de la convocatoria de evaluación de la calidad de las universidades, cuya elaboración corresponde al Consejo de

Universidades. En este informe, debe aparecer un balance general del desarrollo de la convocatoria que recoja tanto las actividades de coordinación y gestión como los resultados aportados de la evaluación de la enseñanza, la investigación, los servicios y la organización universitaria. Finalmente ha de recoger las propuestas de mejora surgidas de la evaluación en cada una de las unidades, la enseñanza, la investigación y los servicios.

3.6.4. Consideraciones de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) sobre la Evaluación y Acreditación.

En la guía de autoevaluación de la AUIP, en lo que correspondiente a la evaluación y acreditación de programas de postgrado, se precisa que la evaluación, es un componente fundamental, de cualquier esfuerzo que se haga para producir algo, y se hace necesaria cuando se requiere:

1. Validar y hacer explícitos unos valores.
2. Examinar planes, acciones y logros.
3. Comprobar e interpretar los logros de un programa.
4. Mejorar un programa o un curso de acción.

Se define la evaluación de un programa académico, como “el proceso a través del cual se recoge e interpreta, formal y sistemáticamente la, información pertinente sobre un programa educativo, se producen juicios a partir de esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformar o eliminar elementos del programa o su totalidad.”

Un proceso de evaluación de un programa académico, presupone:

- Definir los propósitos de la evaluación.
- Delimitar el objeto de la evaluación.
- Delimitar sus variables, elementos, indicadores y criterios, para establecer el nivel de calidad del programa en su funcionamiento.
- Recolectar, analizar e interpretar información pertinente.
- Valorar la calidad del programa en su totalidad o en algunas de sus variables y elementos.
- Analizar los niveles de logros del programa evaluado.
- Identificar e incorporar los ajustes o cambios pertinentes.

- Establecer procesos permanentes de seguimiento y control.

Tipos de Evaluación.

En la guía antes señalada, se precisa que las respuestas a preguntas tales como ¿Qué evaluar?, ¿Para quién?, ¿Para qué? y ¿Cómo se lleva a cabo un proceso de evaluación académica?, pueden dar origen a tipologías complejas. Sin embargo, partiendo de la literatura existente, se pueden distinguir dos tipos básicos de evaluación de programas educativos:

Evaluación Formativa: Cuando se centra en los procesos de desarrollo del objeto de evaluación para formular ajustes o modificaciones en el funcionamiento.

Evaluación Sumativa: Cuando se genera información que permite decidir si se mantiene, se modifica, se termina o se reemplaza un programa.

Ambos tipos de evaluación se puede aplicar a la evaluación de:

- Un programa académico.
- Los procesos de planeación y desarrollo de un programa.
- Los recursos.
- Los resultados.

En cada uno se precisan los aspectos que se deben incluir en la evaluación.

Variables, Indicadores y Criterios de Evaluación.

El propósito de cualquier iniciativa de evaluación de un programa de postgrado, debe ser el mejoramiento de la calidad de sus egresados y, para lograrlo, se debe mejorar la calidad de los procesos académicos a través de los cuales se les ofrece una formación de nivel avanzado.

El mejoramiento de la calidad se entiende como un proceso permanente de búsqueda de la excelencia.

En la guía de autoevaluación de la (AUIP) se plantea que, en un programa de postgrado, se pueden identificar ocho variables que pueden ser objeto de evaluación, estas son:

| | |
|--------------------|-----------|
| 1. Alumnos. | 10 puntos |
| 2. Egresados. | 5 puntos |
| 3. Profesores. | 20 puntos |
| 4. Currículum. | 30 puntos |
| 5. Administración. | 15 puntos |
| 6. Entorno. | 10 puntos |
| 7. Impacto. | 5 puntos |
| 8. Evaluación. | 5 puntos |

Cada una de estas variables se descomponen en elementos y, entre ellos, se subdivide la puntuación máxima que se asigna a la variable. La información para evaluar procede de tres fuentes: los participantes en el programa, la documentación existente y los procesos que se puedan observar.

3.7. Experiencias Cubanas Acerca de la Evaluación Educativa.

Podemos afirmar que, en la Educación Avanzada en Cuba, el proceso de evaluación ha evolucionado cualitativamente en la década de los años noventa y, fundamentalmente, en su segundo quinquenio se observan con mayor nitidez los avances experimentados. Debe destacarse el valioso trabajo que ha venido desarrollando Añorga Morales (1995), quién sin duda, ha dado mucho prestigio a la Educación Avanzada. Entre sus trabajos de investigación se destaca, el titulado, “La evaluación en el postgrado, que conduce a la excelencia”, en el cual se aborda la evaluación de la superación posgraduada de forma amplia, precisando los indicadores fundamentales para cada una de las variables que se tuvieron en cuenta en la evaluación. La propuesta presentada en el trabajo mencionado, guarda correspondencia con las propuestas de diversas universidades de Europa. En esta investigación se tiene en cuenta la evaluación formativa, la evaluación de programas académicos y la evaluación integral. Añorga Morales (1995, 372), hace referencia a su concepto sobre Evaluación Académica de Postgrado, el cual, precisa, “es la validación de los resultados alcanzados en los programas y demás actividades de postgrado, comprobando la efectividad de los momentos terminales del proceso: El proceso pedagógico y su acción transformadora”.

Para el logro de la operatividad de dicho concepto se proponen las siguientes acciones:

- Validar y hacer explícitos los indicadores propuestos para examinar los programas, los planes y los logros del sistema de postgrado.
- Comprobar e interpretar las medidas en que el programa en cuestión tiene éxito.
- La evaluación académica de postgrado permite recoger información y juicios de valor sobre el desenvolvimiento del programa que conllevará a tomar decisiones conducentes a mantener, reformar, cambiar, eliminar, innovar o proyectar nuevos elementos del programa.
- Se establecen dos momentos de evaluación a los programas académicos:

A) Formativo: Relativo al proceso de desarrollo del propio participante para formular ajustes o replanteos del funcionamiento y finalmente acreditar el conocimiento. La estructura del programa, con enfoque de sistema y de correspondencia con el sistema de objetivos del programa, se dirige a la comprobación de los conocimientos teóricos previstos, así como al dominio y la consolidación de las habilidades.

Su calificación se expresa cualitativamente, por ejemplo: excelente, bien, aprobado y desaprobado.

Se precisa que, en sentido general, por cada forma educativa establecida, se tiene una caracterización según se puede observar en el **Anexo 6**. En tal sentido, resulta importante establecer en los programas académicos que concluyen con trabajo final (Especialidad, Maestría) y (Doctorado), los indicadores sobre los cuales se realizará el proceso de evaluación de esos documentos terminales que sirven de base a la misma, proponiendo los siguientes:

Los indicadores para la evaluación de la calidad de trabajos finales de especialidades, tesis de maestrías y doctorados, son:

- Comprobación del cumplimiento de los objetivos del programa académico, en la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades demostradas en el trabajo final o tesis.

- Comprobación del cumplimiento de los objetivos propuestos en el trabajo final o de tesis que se evalúa, verificando el cumplimiento de la hipótesis o, de lo contrario, evidenciar científicamente por qué no se cumplió.
- Resultados alcanzados: su correspondencia con los métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos desarrollados, verificación de la actualización científica, dominio del discurso teórico-científico en la exposición de los resultados.
- Calidad de la obra, relevancia social, científica, teórica y cultural.
- Novedad, originalidad y actualidad del tema.
- Coherencia entre objetivos, objeto y métodos.
- Redacción, estilo, poder de síntesis, cuidado en normas gramaticales.
- Estructura organizativa del trabajo.
- Presentación, ilustraciones, papel, tamaño, mayúsculas y otros detalles.

B) Evaluación de programas académicos: relativa a los resultados generales y parciales del programa para reformular, reemplazar, ajustar o eliminarlo. Los principales indicadores a tener en cuenta al evaluar los programas académicos de postgrado son:

- Verificar la calidad del problema o necesidad que sirvió de fuente para el diseño de la actividad.
- Correspondencia entre los objetivos didácticos y las necesidades de la docencia, la investigación o la producción y los servicios según se trate.
- Calidad del diseño curricular y cumplimiento de los principios de la Educación Avanzada para el diseño, ejecución y evaluación del proceso de postgrado.
- Comprobar el vínculo didáctico con la formación del pregrado, la formación básica y el programa en ejecución.
- Correspondencia del diseño con el objetivo didáctico.
- Verificación de la utilización de los métodos de enseñanza y de la formación científico-técnica y la incentivación al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

- Comprobación de los elementos cuantitativos y/o cualitativos sobre la actividad profesional que se relaciona con el programa académico.
- Comprobación en los participantes del desarrollo de habilidades para el trabajo, el pensamiento y la conducta.
- Valoración de los participantes y los profesores.

Ambas Evaluaciones, Incluyen un Análisis Cuantitativo Sobre:

- Definición y descripción de las condiciones reales y deseadas en que se desarrolla el programa.
- Identificar razones de las insuficiencias y el aprovechamiento de las oportunidades.
- Predecir deficiencias.
- Detectar problemas de procedimientos.

Finalmente todos estos aspectos:

- Establecen logros al final del programa de cada una de las etapas.
- Identifican incongruencias o discrepancias entre objetivos y logros.
- Generan información que permite recomendar decisiones y controles para mejorar la calidad del proceso y de sus resultados.
- La entidad que ejecuta, al integrar los resultados de las evaluaciones anteriores, establece la modalidad de Evaluación Integral.

También se tuvo en cuenta, el trabajo de Castro (1996) “Calidad en la Enseñanza”, citado por Oliva Calvo (1998), en el que se fundamentan los aspectos relacionados con la nueva realidad de la Educación Superior, precisando los obstáculos que se presentan en el proceso para implementar estrategias de calidad en la enseñanza. Se ofrece una metodología de calidad para instituciones educativas que aborda un grupo de fases que contribuyen a un mejoramiento continuo de los servicios educativos, de las organizaciones educativas del nivel superior. En este trabajo, también se precisan las principales variables a tener en cuenta con sus indicadores correspondientes.

Además fueron consideradas varias tesis de maestría. citadas por Pedreira S.(2000) que abordan aspectos que se relacionan con la evaluación y la calidad de la superación, entre las cuales están:

- “Una estrategia para la evaluación del desempeño profesional e institucional”, de Pascual (1996), “Perfeccionamiento de los Profesores de Educación Física en ejercicio en Cienfuegos” de Fernández Mesa (1996) y la de Diéguez (1998) titulada “Proyecto de Evaluación para la Superación”.

Se realizó una revisión minuciosa de la Tesis Doctoral “Sobre impacto de la Superación” en la cual su autora, Oliva Calvo, realiza un certero análisis de la evaluación y su relación con los modelos de investigación donde se precisan las fortalezas y debilidades de dichos modelos.

Otras investigaciones de autores cubanos que fueron objeto de revisión y tenidas en cuenta en el momento de diseñar la propuesta, fueron las de los siguientes autores, recogidas en Pedreira Soria (2000):

- “Diseño curricular en la Educación Superior”, de Álvarez de Sayas y otros investigadores.
- “La evaluación en la escuela actual ¿Reduccionismo o Desarrollo?, de Castro Pimienta.
- “Acerca de la evaluación de los profesores universitarios en Cuba”, de Fernández González.
- “Proceso de evaluación de la efectividad del Proyecto Educativo de la Educación Superior”, de Rojas Cabrera.

Por la importancia que reviste la evaluación de impacto para la propuesta de modelo, resulta de interés para nosotros hacer referencia a algunos planteamientos y conceptos sobre esta temática tomados de la tesis, para optar por el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, de la Msc. Marisel Oliva Calvo.

En síntesis Oliva Calvo cita que evaluación: “Es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva, acerca del valor y el mérito de los momentos de la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir para la toma de decisiones, solucionar los

problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

Partiendo del concepto de evaluación citado por esta autora, se desprenden cuatro tipos de evaluación.

- Evaluación de Resultados: Analiza el grado en que el objeto evaluable alcanza los resultados.
- Evaluación de la Efectividad: Se propone conocer la medida en que el objeto evaluable alcanza los resultados.
- Evaluación de Eficiencia: Evalúa el logro de los objetos y su costo.
- Evaluación de Impacto: Se realiza, considerando el efecto múltiple de los objetos evaluables, de la manera más abarcadora posible, por lo que puede definirse como la toma de conciencia de la utilidad que el objeto evaluable puede generar, parcial o totalmente, de manera mediata, como resultado de su aplicación. De tal forma que, trata de establecer cuales son los efectos y consecuencias del objeto evaluable en una población amplia y no sólo los efectos inmediatos previstos, sino todo el espectro de consecuencias que resulta de la aplicación del objeto evaluable de forma inmediata.

Entre las etapas del “Modelo de Evaluación de Impacto”, se señalan las siguientes:

- Conocimiento del efecto de impacto.
- Posibilidad de la evaluación.
- Delimitación de los objetos de la evaluación.
- Recogida de información y redacción del informe.

Estas etapas guardan relación con las características de la evaluación y tienen como finalidad:

- Recoger información de sus objetivos y frecuencias.
- Valorar, una vez que se haya recogido la información, su comportamiento respecto a algunas necesidades iniciales.
- Una vez comparado (utilizando el normotipo), tomar una decisión.

En éstas resalta, el tipo de evaluación formativa, con la cual estamos muy de acuerdo y así lo plasmamos en la propuesta de modelo, pues una evaluación de este

tipo implicada en el proceso educativo, posibilita un continuo reajuste de todo el proceso.

Entre los conceptos que han significado para nuestra investigación una referencia importante y que son citados en dicha tesis está el de normotipo y su clasificación, el cual daremos a continuación:

- Normotipo: Marco de referencia con que comparamos la información recogida en el proceso de medición.
- Normotipo Estadístico: Comparación que se establece respecto a un marco de referencia.
- Normotipo de Criterio: Comparación que se establece respecto a un modelo general o un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el sujeto u objeto de evaluación para que sea evaluado positivamente.
- Normotipo Individualizado: la comparación se establece utilizando información anterior sobre el sujeto que se evalúa.
- Metaevaluación: Medio de asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones de modo que se conozcan las técnicas y procedimientos y hasta donde se han ajustado al proceso.

Este último aspecto, puede ser controlado a partir de las siguientes normas:

- **Normas de Utilidad:** La evaluación debe constatar la necesidad real de ayudar a mejorar el objeto de evaluación, sentar las bases para la solución de problemas y satisfacer demandas. Está concebida para asegurar que una evaluación proporcione las informaciones prácticas que se necesitan.
- **Normas de Viabilidad:** Cuando el evaluador plantea su estrategia, debe cuidar que ésta se pueda llevar a la práctica sin muchos problemas, utilizando instrumentos precisos y procedimientos sencillos, sin costosos esfuerzos y obstáculos.
- **Normas de Honradez y Transparencia:** Se debe evidenciar todo lo ocurrido en el proceso y compartido por todos, garantizando información fidedigna y transparente precedida por un sentido ético, con rigor y honradez.

- **Normas de Precisión:** Los resultados deben ser objetivos y creíbles, ofreciendo garantías de vigor, capacidad y objetividad en sus efectos prácticos en el proceso. Se han de manejar instrumentos válidos y precisos que recojan información y puedan manifestar características y condiciones del objeto. Como se ha podido apreciar, la diversidad de normas no excluye una complementariedad entre ellas, aspecto que hemos tenido muy en cuenta en este trabajo, pues la propuesta de modelo, culmina con una evaluación del mismo. Por otro lado reconocemos que en cada acto de medición están algunos elementos, invariantes a la escala elegida, los cuales enunciamos a continuación:

- **Portador o Unidad de Análisis:** Objeto o sujeto que se pretende investigar en un fenómeno o proceso.

- **Atributo:** Cualidad, característica o magnitud a investigar en el portador, o los portadores.

- **Variable:** Proceso a través del cual es posible identificar aquellos elementos esenciales del objeto que se está evaluando, determinando las relaciones entre sus elementos, aspectos, indicadores, criterios e instrumentos, en una construcción real y objetiva, de acuerdo a los propósitos evaluativos.

- **Indicadores:** Manifestación externa del atributo con posibilidad operacional de ser registrada a partir de una clasificación, comparación de elementos, o comparación de un patrón.

- **Evento:** interacción del instrumento de medición con el portador para determinar el estado del atributo.

Pasos en la construcción de indicadores:

- **Definición de variables:** Caracterización y operacionalización del indicador, sus atributos y contenidos.

- **Análisis y determinación de las variables que se desarrollan:** Determinación de los procedimientos más convenientes, para combinar variables e instrumentos.

- Aplicación de técnicas estadísticas paramétricas y no paramétricas.

- Procesamiento de información.

- Redacción del informe.

Para concluir este tercer capítulo, consideramos que la evaluación de la superación en un centro universitario, está caracterizada por la respuesta a una serie de interrogantes, tales como: ¿Por qué?, ¿Para que?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde? y, ¿Quién evalúa en este proceso?. Todo lo cual define el curso hacia la mejora de la calidad.

CAPÍTULO IV.

Consideraciones Acerca de la Gestión de la Docencia.

4.1. Gestión y Docencia.

La tradicional división entre lo académico y lo administrativo, ha trascendido al tratamiento del proceso y a su gestión, interpretándose desde perspectivas diferentes, lo “puramente académico” y lo estrictamente “administrativo”; es por ello que se requiere hacer algunas reflexiones al respecto, sobre todo, cuando esta actividad es una variable objeto de evaluación en nuestra propuesta y además, forma parte del proceso de calidad para la mejora de nuestra institución y en especial para la actividad de superación de postgrado.

Los términos GESTIÓN Y DOCENCIA surgieron entre otros, de aspectos organizativos, financieros y pedagógicos.

La consideración del proceso docente como proceso de conocimiento y de trabajo institucional, sus particularidades como objeto de la administración, y el cumplimiento del ciclo funcional administrativo de dicho proceso, constituyen las referencias para abonar la **GESTIÓN DE LA DOCENCIA**.

La docencia como objeto de la administración: En la actualidad, tanto la **Docencia** como la **Gestión**, constituyen procesos de trabajo institucional, que se ejecutan bajo determinadas condiciones histórico- sociales.

A lo largo del siglo XX, han surgido diversas corrientes pedagógicas de carácter activista, entre las que se encuentran, la tecnología educativa, la instrucción personalizada, la pedagogía cognoscitiva, la investigación en la acción y el enfoque histórico-cultural; en éstas, el estudiante deja de ser considerado como objeto, para convertirse en sujeto-objeto del proceso docente, asumiéndose este último, no como proceso de enseñanza sino como proceso de enseñanza-aprendizaje, y se le va confiriendo valor a otros factores, tales como los medios de enseñanza-aprendizaje, las condiciones ambientales, los recursos informativos disponibles y las condiciones sociales, entre otras. No obstante, estas transformaciones no resultaban suficientes para la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso de trabajo institucional.

Según Arechavaleta Guarton (1999), los principales factores que paulatinamente han influido para que comience a considerarse el proceso docente, como proceso de trabajo institucional, son los siguientes:

1. El reconocimiento de las capacidades y potencialidades del hombre y del grupo en pro de la producción, demanda una preparación integral y el desarrollo de la creatividad de los trabajadores.
2. El incremento de la competencia exige más calidad del factor humano que se emplea.
3. La internacionalización o globalización impone estándares a escala mundial.
4. La dinámica del conocimiento plantea un reto al personal docente.
5. El cuestionamiento de la Educación Superior, como factor de desarrollo y de la calidad de los resultados académicos, ha transferido la elevación de la exigencia educacional hacia los niveles precedentes.
6. El desarrollo económico-social, influido por la globalización, requiere de una nueva docencia, un proceso de enseñanza-aprendizaje cualitativamente diferente (más dinámico, flexible, integral, económico, entre otros aspectos).
7. La significativa reducción presupuestaria y el financiamiento fundamentalmente dependiente del mercado o de la evaluación institucional, ha influido en la búsqueda de una mayor racionalidad institucional.
8. La necesidad siempre creciente de recursos financieros para el mantenimiento de la plantilla física, la actualización del profesorado, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
9. El desarrollo de la teoría administrativa, ha contribuido a entender la necesidad de la sinergia institucional.

Lo antes expresado, posibilita la comprensión del proceso docente como proceso de trabajo institucional, el cual puede entenderse como “La sucesión de operaciones que se proyectan y realizan a escala institucional, en períodos de tiempo

dados y orientados a la obtención de un resultado o producto educacional con determinada relevancia social. Este resultado se expresa en cantidades de egresados cuyos conocimientos tienen determinada significación social” (Arechavaleta Guarton, 1999, 9).

4.2. Las Particularidades del Proceso Docente como Objeto de la Administración.

A partir de 1980 y durante toda la década de los noventa, se incorpora y defiende, el término **GESTIÓN**, asociado al ambiente académico, lo cual se debe al efecto de factores como los ya mencionados y, sobre todo, a la influencia de elementos de tipo gerencial (Arechavaleta Guarton, 1999).

El desarrollo actual de la pedagogía, tiene poca repercusión en la actividad administrativa. De la generalidad de las instituciones educacionales, hay quienes asumen una posición academicista y otros una posición gerencial, y olvidan las particularidades del contexto educacional por los cuales también la gestión del proceso docente adquiere determinadas particularidades a las cuales prestaremos la debida atención en función de la mejora de la calidad de la superación. Entre las más relevantes se encuentran:

- La poca capacidad de aseguramiento en un conjunto predeterminado de cualidades en el resultado final.
- La posibilidad de que los objetivos docentes sean interferidos y asumidos de manera ambigua por quienes están involucrados en dicho proceso (profesores, estudiantes, personal de apoyo a la docencia, directivos y otros.).
- La condición de sujeto-objeto de trabajo del estudiante.
- La coexistencia de la autoridad profesional, procedente de los conocimientos y experiencias del docente en el área de conocimiento dominada por él, y la autoridad institucional, expresada en la competencia, generalmente a quienes dirigen operaciones docentes particulares.
- El saber es consustancial al estudiante y al profesorado, por lo que es imposible separar completamente la concepción y la ejecución del proceso de trabajo.

- La dificultad para la medición y evaluación de los resultados finales.
- La alta responsabilidad social, inherente al trabajo docente.

Si la gestión de la demanda constituye también un proceso de trabajo cuya esencia está dada por la acción consciente que ejercen unos hombres sobre otros, con el propósito de obtener un resultado relevante para la propia institución y la sociedad, conteniendo además de un criterio de racionalidad institucional acorde a las condiciones económico-sociales existentes, podría darse la siguiente definición:

“La Gestión de la Docencia, es un proceso de trabajo institucional, en el cual, a través de la acción consciente de unos hombres sobre otros, se opera y desarrolla el proceso docente bajo determinados criterios de racionalidad institucional y cuyo resultado tiene determinada significación económico-social” (Arechavaleta Guarton, 1999, 9).

Es por ello que podemos decir, que el proceso docente institucional abarca operaciones, tales como la identificación de la demanda, el diseño del modelo de enseñanza aprendizaje, el diseño de los currículum o planes de estudio, la organización del proceso, el aseguramiento financiero, material y metodológico, así como el control y la evaluación que posibilitan el proceso docente como el inicio de un nuevo ciclo funcional administrativo.

4.3. Ciclo Funcional de la Gestión de la Docencia. Componentes y Etapas.

Como es conocido, el proceso de trabajo docente institucional, es susceptible de ser planificado, organizado, ejecutado, controlado y evaluado. En otras palabras, dicho proceso cumple el ciclo funcional administrativo, y sus principales etapas y componentes son las siguientes:

1. Diseño de resultados o servicios. El diseño del perfil del egresado, constituye uno de los componentes fundamentales dentro de la etapa de planificación del proceso docente. Tiene como objetivo fundamental la previsión de las cualidades del egresado en dependencia de la demanda económico-social. **(Ver Anexo 7).**

2. Determinación del volumen de actividad que incluye los volúmenes de egresados, matrícula y nuevos ingresos, teniendo en cuenta, la eficiencia del ciclo docente y la demanda económico-social e individual.
3. Diseño Tecnológico que comprende el diseño del modelo pedagógico y de la organización del proceso docente. Este último contiene la elaboración de horarios de actividades docentes, la distribución de la carga de trabajo docente entre profesores y la distribución del espacio físico, entre otros.
4. Aseguramiento del material, personas y tiempo, además de los recursos informáticos y metodológicos.
5. Dirección del proceso o acción sistemática de corrección de las desviaciones del mismo, así como de la ejecución de adaptaciones y ajustes.
6. Control y Evaluación, donde el control incluye la conformación del comportamiento real con lo previsto y, la realización de las acciones consecuentes en el sentido de lograr los objetos propuestos. La evaluación no sólo tiene en cuenta el cumplimiento de lo planteado sino también su significado. En consecuencia, el control y evaluación del proceso docente, está orientado a la determinación del grado de correspondencia, tanto en términos cuantitativos, como cualitativos, del egresado con la demanda.

4.4. Consideraciones Finales Acerca de la Gestión de la Docencia.

Son varias las razones por las cuales la gestión del proceso de instituciones de Educación Superior reviste una mayor complejidad que en el resto de las instituciones educacionales, entre ellas se encuentran:

- La diversificación y dispersión de la demanda que atañe a la Educación Superior.
- La interacción del proceso docente y el proceso científico-investigativo.
- La diversificación de perfiles de egreso, tanto de pregrado, como de postgrado.
- La flexibilidad de los planes de estudio.
- La incorporación de la práctica científico-investigativa y pre-profesional, con el proceso de formación.

- Los altos costos de la misma y la existencia de distintas modalidades para llevarlo a cabo.

Todo ello nos hace reflexionar a la hora de proponer el modelo, pues para que realmente contribuya a mejorar la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, hay que tener muy en cuenta la GESTIÓN DE LA DOCENCIA, los principios que la sustentan, y aplicarla rigurosamente con vista a lograr los objetivos fijados.

CAPÍTULO V

Programación Estratégica.

5.1. Conceptos Sobre Estrategia y su Programación.

En este último capítulo de la primera parte que hemos dedicado a la fundamentación teórica, es nuestro interés resaltar algunas consideraciones, sobre programación estratégica, pues el modelo propuesto al igual que otros empleados en países desarrollados de Europa, destacan la idea de emplear correctamente la programación estratégica y la evaluación, procesos que se refuerzan mutuamente y pueden realizarse en paralelo en cualquier momento de las actuaciones programadas, lo cual facilita la evaluación. Además están inmersas en este proceso, algunas de las variables a las que se atribuye un gran peso dentro del funcionamiento, equilibrio y autoregulación del Subsistema Deportes, como son los órganos asesores y el aparato de dirección, los cuales, mediante el liderazgo en la aplicación de políticas y estrategias, la gestión de personas, los recursos, etc., garantizan los procesos de excelencia, la satisfacción de usuarios, el impacto social y la mejora de la calidad de la docencia.

Por tanto, considerando lo anteriormente expuesto, iniciaremos estos planteamientos con el concepto de estrategia, así como con otros aspectos relacionados con los modelos estratégicos, los cuales forman parte de la base de la dirección estratégica del organismo Instituto Nacional de Educación Física y Recreación (INDER), desde el nivel central, hasta la base.

Plano, R (2000) en su tesis de maestría cita autores como Weinhrich Koontz y Meyes, que definen el concepto de estrategia. Según Weinhrich (1992), las estrategias son programas generales de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos, el programa de objetivos de una organización y sus cambios, recursos utilizados para lograr estos objetivos, políticas que gobiernan la determinación de objetivos básicos a largo plazo de una empresa, y la adopción de cursos de acción y asignación de recursos necesarios para alcanzar esta meta.

Koontz planteó, que “las estrategias son programas generales de acción para el logro de objetivos propios”. Por otro lado, Meyes, planteó que la estrategia puede definirse, como “una acción voluntaria de recursos que se aplican al conjunto,

producto mercado en relación con el entorno". Por tanto, "la planificación estratégica", es el modo de concebir y desarrollar estrategias que se distingan de las demás, por la activa participación de los subordinados en este proceso. Es una forma de dirección participativa, que esencialmente involucra a todos en la planificación, ejecución y control de las transformaciones necesarias en la organización para adaptarse a las exigencias del medio. Acciones estratégicas que se deben tomar con determinadas fechas, prioridades y contextos y con la acertada utilización racional de los recursos materiales y humanos y técnicas de la organización, para garantizar el logro de los objetivos propuestos.

Es una actividad de alto nivel directivo que estimula y armoniza las dimensiones a lo largo del tiempo, a la vez que ofrece un marco de referencia para planes detallados y decisiones cotidianas.

En virtud de lo dicho, el resultado de la planificación estratégica de una organización, se plasma en un plan estratégico único, en el que se integran recurrentemente, todas las acciones que en su conjunto, y a lo largo del tiempo, trazan la vía para alcanzar las metas propuestas, todo lo cual constituye la base de dos de los elementos que forman parte del modelo.

En este Plan Único, se debe contemplar:

- La utilización de recursos materiales, plan financiero, plan de costos, plan de negocios, plan de consumo y abastecimiento, plan de inversiones, etc.
- La utilización de recursos humanos, plan de contratación y empleo, plan de capacitación del personal, plan de selección, formación y desarrollo del cuadro, etc.
- La utilización de recursos técnicos, plan de investigación y desarrollo, plan de reestructuración funcional, etc.

La planeación estratégica no es un recurso exclusivo del sector empresarial, aunque, si bien surgió en la esfera productiva, no es menos cierto que hoy se aplica también, en todas las ramas de los servicios y en las instituciones de carácter no lucrativo, por cuanto es la única forma que tienen para garantizar la estabilidad

interna de la organización y su desarrollo ulterior, frente a los desafíos que les imponen los entornos dinámicos y complejos de la actividad.

La dirección estratégica, es el proceso orientado hacia el mantenimiento de un equilibrio dinámico entre la organización y el medio, mediante una constante búsqueda de posibilidades y recursos para adoptar las estructuras y operaciones de las entidades a las necesidades cambiantes del entorno. Potencia la capacidad adaptativa de la organización, eleva sus posibilidades reales, tanto de supervivencia, como de obtención de resultados deficientes. Propicia que el escenario organizacional, tienda cada vez en mayor medida, a facilitar la toma de decisiones estratégicas para mantener la entidad en un plano de competencia superior, y para desarrollar en el colectivo la habilidad de la previsión científica.

Su efectividad depende de cinco condiciones básicas:

- Definir claramente las metas, valores y proyecciones de futuro de la organización, y comunicar ampliamente las mismas entre todos los trabajadores.
- Lograr una creativa integración de recursos materiales, humanos y técnicos, para alcanzar tales propósitos.
- Combinar el pensamiento estratégico y global con la acción táctica y local.
- Combinar la estabilidad en los resultados, con la flexibilidad estructural y organizacional.
- Complementar una organización diversificada, mediante la planificación estratégica.

Existen muchos modelos o tecnologías para la implementación de la dirección estratégica, no obstante, a continuación expondremos el que se emplea en el organismo INDER, a partir de que se instauró el Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica y que a su vez hemos asumido nosotros, como parte de ese organismo, para proyectar el trabajo de la actividad de superación profesional de los recursos humanos del deporte a planos superiores.

El modelo es la MATRIZ DAFO (Debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades), que consta de los siguientes elementos:

1. Misión
2. Grupos implicados.
3. Factores claves.
4. Visión.
5. Diagnóstico (Matriz DAFO).
6. Direcciones generales estratégicas y unidades.
7. Objetivos estratégicos.
8. Objetivos anuales y planes de acción.

Conceptos.

1. **Misión**: Razón de ser de una organización que se define respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué? y ¿Para qué existen?.
- ¿Cuáles son los productos y servicios que ofrece?.
- ¿Quiénes son y que representan los clientes?.
- ¿Cuáles son los valores e ideales?.
- ¿Qué imágenes internas y externas se quieren generar?.

2. **Grupos implicados (Internos y Externos)**: Son aquellos grupos que de una forma directa, pueden ayudar o entorpecer el cumplimiento de la misión.

3. **Grupos de factores claves**: Son aquellos factores que pueden tener su incidencia sobre la Misión y sobre los cuales la organización no puede hacer nada.

4. **Visión**: Es la forma de transportar el presente hacia el futuro, se redacta en presente, como que ya se alcanzó. Es el estado que se requiere alcanzar, logrando saltos cualitativos en la organización. Para definir la visión hay que pensar en el futuro.

5. **Diagnóstico**: Es una de las formas para identificar las fuerzas que actúan dentro de la organización como en su entorno. Se realiza mediante la construcción de la matriz DAFO.

El ambiente interno: se evalúa en busca de fortalezas y debilidades.

Fortalezas: Se trata de aquellos factores internos propios, que constituyen puntos fuertes, en los cuales se apoyan para el cumplimiento de la misión.

Debilidades: Se trata de aquellos factores internos, que se consideran puntos débiles, los cuales son necesarios atenuar o eliminar, por lo que se debe luchar al máximo para convertirlos en fortalezas.

El ambiente externo: se evalúa en busca de las oportunidades y amenazas.

Oportunidades: Son aquellos factores que se están manifestando en el entorno, sin que sea posible influir en su ocurrencia o no, y que resultan favorables para avanzar con mayores facilidades hacia el cumplimiento de la misión, si se aprovechan oportuna e intensamente.

Amenazas: Son aquellos factores o sucesos que se están desarrollando en el entorno, sobre los cuales no es posible influir y sin embargo inciden negativamente en el cumplimiento de la misión.

6. **Direcciones generales estratégicas y unidades:** Una vez definida la visión y el diagnóstico, se requiere analizar el conjunto de actividades necesarias a ejecutar para llevar a cabo éstas.

- **Direcciones Estratégicas:** Son el conjunto de unidades de acción estratégica que están estrechamente vinculadas entre si y tienen elementos en común.
- **Unidad de Acción Estratégica:** Se define como la agrupación de las actividades con elementos comunes en función de la finalidad que se cumple, teniendo en cuenta las características de permanencia del tiempo, impacto, concentración del esfuerzo y necesidad de compromiso con la acción, en función de la misión.

7. **Objetivos Estratégicos:** Conjunto de objetivos vinculados a cada una de las direcciones estratégicas que fueron definidas. Su período de duración está vinculado a la visión.

- **Estrategia:** Curso de acción futura para darle cumplimiento a los objetivos estratégicos.

8. **Objetivos Anuales y Planes de Acción:** Conversión de la estrategia, en forma de objetivos anuales, para así darle cumplimiento.

El Licenciado, Juan Francisco Gutiérrez Betancourt, especialista en Administración y Mercado del Instituto Universitario de Educación Física de la

Universidad de Antioquia de Colombia, es una de los autores que nuestro organismo consultó para diseñar su estrategia deportiva, y que a su vez nos ha servido de amplia referencia en nuestra investigación.

5.2. Formulación de Estrategias en una Organización Deportiva.

La planificación como parte del proceso administrativo, constituye un elemento complejo que está relacionado con anticipación al futuro, a veces incierto, y que se inicia con el objetivo de optimizar nuestra actuación en una tarea, o de facilitar la resolución de un problema activo o previsible.

Cuando hablamos de planificación, no nos estamos refiriendo a un constructo alejado de las situaciones que se nos presentan cada día, sino que está íntimamente vinculado a los problemas que debemos resolver con frecuencia en los diferentes ámbitos y roles que asumimos.

Si bien es cierto que la planificación es un instrumento inseparable del acto de un estratega, no garantiza el éxito en nuestra actuación. La consideración conjunta de todas las variables que inciden y pueden afectar al proceso con que nos enfrentamos, sí incrementa de manera importante los niveles de probabilidad en la consecución de nuestros objetivos.

Coincidimos con el planteamiento de que se hace necesario al interior de las organizaciones, un proceso de planeación, y consideramos éste, para enfrentar el hecho de que las empresas deportivas en muchos países, se ven afectadas por situaciones como:

El entorno complejo, inestable y turbulento: El mundo del deporte, pertenece a un sistema socio-económico abierto, es decir, está inmerso en una sociedad en la que influirá y por la que se verá afectado.

Entorno de naturaleza multidireccional: El entorno de la empresa deportiva tiene que tener en cuenta, aspectos que van a influir en sus actuaciones culturales, políticas y sociales.

Sistema participativo: Es importante darle participación a todo el grupo de trabajo en la elaboración de las estrategias, pues ello posibilita un mejor compromiso a la hora de su implementación.

Planificación a corto, medio y largo plazo: Es importante crear una cultura en torno a la planificación organizacional.

Estilo de dirección creativo: Las empresas deportivas son dinámicas, versátiles y de continuo, cambiantes.

En el proceso de dirección y gestión estratégica, se establecen varias pautas o pasos necesarios para llegar hasta su parte operativa o implementación de las estrategias:

- Organización.
- Previa.
- Visión.
- Análisis Estratégico.
- Planificación Estratégica.
- Control.
- Organización de Procesos.
- Visión de la Organización.
- Análisis Interno y Externo.
- Formulación de Objetivos y Selección de Estrategias.
- Elaboración del Plan Estratégico.
- Implementación.
- Elaboración del Plan Operativo.
- Ejecución.
- Control.
- Evaluación.
- Retroalimentación.

La Estrategia.

A los efectos de esta reflexión, plantearemos algunas ideas sobre estrategia, para tener absoluta convicción de qué es lo que pretendemos formular y en última instancia, implementar.

Las estrategias militares y diplomáticas, existen desde tiempos prehistóricos. Con el crecimiento de las sociedades y la creciente complejidad de los conflictos sociales generales, hombres de estado y capitanes, estudiaron, codificaron y

probaron los conceptos esenciales hasta lograr una estructura coherente en principios.

La esencia de estos principios ha sido aplicada y registrada desde mucho antes de la era cristiana.

La estrategia está presente en cualquier creatividad humana. Nos referimos a la estrategia del directivo, para conseguir una cuota del mercado, la del político para ganar unas elecciones, la del ama de casa para que su presupuesto alcance hasta fin de mes, la del técnico para ganar la justa deportiva, la del militar para ganar la batalla. Desde el punto de vista militar, la estrategia no tiene otra misión que la disposición y los combates y de las medidas que con éstas se relacionan (.....), la estrategia hace el plan de las diversas compañías y dentro de ellas ordena cada combate (.....), la estrategia contempla múltiples elementos, íntimamente relacionados entre sí, por lo que es infructuoso, abordarlos en forma aislada. (www/home.inder.co.cu/indernet/doci,p.4)

1. Tablas de cualidades morales de los combatientes: entusiasmo, intrepidez, perseverancia, inteligencia.
2. Tablas de calidad de las tropas: su composición, la proporción entre diversas armas.
3. Tablas de líneas de operaciones y los movimientos convergentes y divergentes para unir las fuerzas en el espacio y el tiempo.
4. Tablas de influencia del terreno, hora, tiempo atmosférico.
5. Tablas de medios del subsistema: fatiga, reposo, alimentación, heridas.

La estrategia contempla estos elementos globalmente, incluyendo las finazas, la fabricación de armas, etc.

Grima y Faenas (1987), citados en www/home.inder.co.cu/indernet/doci,p.4 definen a la estrategia, como “el producto de un acto creativo, innovador, lógico y aplicable, que genera un conjunto de objetivos... destinados a hacer que la empresa alcance una posición competitiva ventajosa en el entorno socio económico y a mejorar la eficacia de la gestión”.

Respecto a las dimensiones de la estrategia, hemos de decir que las estrategias formales efectivas, contienen dos elementos esenciales.

1. Las metas u objetivos que deben alcanzarse.
2. Las políticas como significaciones que guiarán la acción para logra las metas definidas en el límite establecido (de tiempo y de calidad)

De igual forma, las estrategias efectivas se desarrollan alrededor de pocos conceptos claves e impulsos. Algunos de ellos son temporales, otros continuos. Sin embargo, deberán estar asegurados con los recursos necesarios.

Las estrategias deben contemplar lo predecible y lo desconocido, así la estrategia será construir una posición.

Si planteamos un convenio para conseguir una estrategia eficaz, hemos de considerar que la formulación de una estrategia, tiene una intencionalidad, el éxito final. Plantearla supone además de la suerte, de la abundancia o carencia de recursos, de órdenes, de maniobras excelentes o estúpidas, de errores del competidor, avanzar con otros factores importantes que deben ser tenidos en cuenta:

Objetivos claros y decisivos: ¿Se dirigen todos los esfuerzos hacia metas generales comprendidas con claridad que son decisivas y favorables?.

Conservar la iniciativa: ¿Preserva la estrategia su libertad y estimula el compromiso?.

Concentración: ¿La estrategia define con precisión, qué es lo que facilita que la empresa sea más poderosa?.

Flexibilidad: ¿La estrategia fundamenta en particular, las reservas de recursos y las decisiones necesarias para la flexibilidad y maniobrabilidad?.

Liderazgo coordinado y comprometido: ¿Engendra la estrategia un liderazgo responsable para cada una de sus metas principales?.

Sorpresas: ¿Podrá ser aplicable en cualquier momento?.

Seguridad: ¿Asegura la base de los recursos y demás aspectos operativos fundamentales?.

5.3. Las Ps de la Estrategia. (Estrategia como plan, como patrón, como posición y como perpestiba)

- Estrategia como Plan.

Las estrategias tienen dos características esenciales:

Se elaboran antes de las acciones que van a aplicar y desarrollar, de manera consciente y con propósitos determinados.

En la milicia, estrategia implica “trazar el plan de guerra... dirigir las campañas individuales y, a partir de ello, decidir de los compromisos individuales” (Clausewitz, 1976).

En la teoría del juego, la estrategia es un plan completo que especifica las elecciones que el jugador hará en cada juego posible (Newman y Mongasnter, 1944).

En la Administración, La estrategia es un plan utilizado, comprensible e integral, diseñado para asegurar que los objetivos básicos de la empresa sean alcanzados (Glueck, 1980).

Como plan de una estrategia, también puede ser una pauta de acción, una maniobra. Todas estas definiciones son citada por los ya mencionados autores en www/home.inder.co.cu/indernet/doci,p.4

➤ Estrategia como Patrón.

Si bien las estrategias pueden ser intencionales y elaboradas, se requiere de una definición que abarque el comportamiento que deseamos. Es la consistencia en el comportamiento que abarca, no sólo las estrategias deliberadas sino también aquellas estrategias emergentes y situacionales. La sumatoria de ambas nos reconvierten el diseño en una estrategia lograda.

Estrategia Emergente.

Al establecer la estrategia como patrón, surgen clasificaciones que posibilitan sus conjugaciones, para alcanzar la estrategia ideal:

- Estrategia Planeada: Con intención precisa y articulada por un liderazgo central en un entorno controlable.
- Estrategia Empresarial: Las intenciones existen con visión personal del líder. Pueden ser adaptables a nuevas oportunidades.
- Estrategia Ideológica: Las intenciones se dan o aparecen formando la visión colectiva, normalizada.
- Estrategia Sombrilla: Liderazgo en control parcial. Estrategia deliberada, en forma parcial.

- Estrategia de Proceso: El jefe controla cada uno de los aspectos del proceso. Deja el verdadero contenido de la estrategia en los demás.
- Estrategia Desarticulada: Los miembros no mantienen una cohesión real con el resto de la organización. Se generan patrones a partir de las acciones de cada miembro.
- Estrategia de Consejo: A través de ajustes mutuos.
- Estrategia Impuesta: El entorno externo dicta los patrones.

“Lo que es estratégico, depende de donde esté sentado uno” (Rumelt, 1979), citado en Fayol Estrategia como Posición:

Es la fuerza mediadora o acoplamiento entre la organización y el medio ambiente. Establece un dominio del producto de mercado, es decir, un lugar donde se concentran los recursos. Brinda la posibilidad a una competencia abierta. Da pie a ocupar un lugar, para evitar la competencia o posicionarse en un mejor lugar.

➤ Estrategia como Perspectiva.

Es el carácter de la organización. Cobija los compromisos sobre las maneras de actuar y de responder. Es la perspectiva compartida, donde se conjugan sueños, necesidades, intereses, posibilidades. Se entra en el ámbito de la mente.

El Estratega.

Por la importancia que le atribuimos en la propuesta de modelo al liderazgo de la administración, hacemos las siguientes reflexiones a cerca de planteamientos de autores como Wrapp, Fayol y citados también en www/home.inder.co.cu/indernet/doci,p.4

Cualquier persona, sin importar su posición, rango y en qué organización controle acciones claves o establezca precedentes, puede ser considerado como un estratega. A su vez el estratega puede ser también, un conjunto de personas, aunque el administrador por su capacidad de liderazgo y poder de decisión, tiene el más alto perfil.

Wrapp (1987), describe al administrador como “una suerte de animal político que ofrece amplia orientación y que sin embargo, implanta y favorece estrategias propias, paso a paso y de manera inesperada”.

Otro papel relevante del administrador en la formación de la estrategia, es su poder de institucionalizarla. Allí sienta las bases de comportamiento entre las personas de la organización, infunde valor en ella y, estos valores, constituyen la pantalla mediante la cual el administrador-estratega equilibra y pondera las diferentes opciones de estrategias.

Por lo general, a la hora de definir las tareas del administrador, expresadas desde Fayol (1916), encontramos que se han reducido a las funciones de planear, organizar, dirigir y controlar; sin embargo, el administrador como estratega, considerando su status y autoridad formal, además de las anteriores, asume funciones interpersonales, donde debe desenvolverse como cabeza, guía y líder, servir de enlace entre el grupo o equipo; realizar funciones de información, donde monitorea, disemina e interlocuta con los miembros de la organización, y ejecutar funciones de decisión, donde emprende, maneja conflictos, asigna recursos y negocia las estrategias.

Asimismo, el administrador de nivel más alto, conoce absolutamente todo lo que acontece en la organización, puede disponer de cualquier recurso que necesite y, por tales motivos, es capaz de tomar más decisiones. Su principal actividad consiste en imaginar y concebir planes a largo y medio plazo.

Para ello vive continuamente informado, no sólo de lo que acontece en el interior de la organización, sino también de todo el entorno de la misma, cuáles son las decisiones que se toman en cada esfera y cómo se pueden canalizar. Otra habilidad del estratega, consiste en saber conservar tiempo y energías para ocuparse de asuntos específicos, decisiones y problemas a los que necesita consagrar su dedicación personal. Prioriza sus decisiones en concordancia con la relevancia de las mismas, a su impacto significativo, a la temporalidad de éste.

El administrador-estratega entra en el juego del poder, es sensible a la estructura de poder propia de su organización, es capaz de vislumbrar la posición que asumirá cada individuo y su perfil.

El administrador reconoce que ha de recibir propuestas e ideas de los otros miembros de la organización y, de no estar preparado, se capacita para determinar con más certeza la adecuada manera de modificar las propuestas si es necesario.

Del mismo modo, el estratega valora el concepto de tiempo. Su programación cronológica es indispensable para el éxito de la estrategia, indica el momento y el preciso instante para su implementación. Lidera los tiempos de los demás vinculados al grupo.

El estratega avizora el futuro y está atento a la implementación de estrategias contingenciales pertinentes a los continuos cambios sociales, económicos, políticos y a las estrategias de sus competidores. El administrador exitoso, es capaz de reconocer el fracaso de la totalidad de la guerra, pero a su vez, está dispuesto a aceptar victorias parciales con el objetivo de aproximarse a sus metas.

5.4. Formulación de la Estrategia.

Luego de identificar al formulador de la estrategia, fijaremos la atención en lo que significa el proceso de creación de ésta.

La Estrategia Corporativa:

Es un patrón o modelo de decisiones que determina y revela sus objetivos, propósitos o metas; asimismo, dicho patrón produce las principales políticas y planes para lograr tales metas, define la esfera de los negocios a que aspira la compañía, establece la clase de organización económica y humana que es o pretende ser y también precisa la naturaleza de las contribuciones económicas y no económicas, que intenta aportar a sus accionistas, empleados, clientes y comunidades.

La estrategia corporativa, es un proceso participativo que contempla dos pasos: **formulación e implementación.**

La formulación de la estrategia, caracteriza la línea de productos, los servicios ofrecidos, los segmentos de mercado y los canales de distribución, entre otros.

Para la formulación de la estrategia, se hace necesario elaborar un diagnóstico, tanto del entorno interno como del externo de la organización. Para ello, se deben valorar sus fortalezas y sus debilidades y mirar en el medio externo, las oportunidades y las amenazas, todo ello al tener como referentes, la misión y la visión corporativa.

Decidimos entonces que la determinación de la estrategia, adecuada para una organización, se inicia con la identificación de las oportunidades y de los riesgos de su medio ambiente.

Las influencias ambientales relevantes para la decisión estratégica operan en el sector al que pertenece la organización, la comunidad global de ese sector, la comunidad de la ciudad y del país, valorados por aspectos tecnológicos, económicos, físicos, sociales y políticos.

Para su mayor comprensión, ilustramos las posibilidades y los riesgos del medio ambiente que pueden suceder en su organización:

1-¿Cuáles son las características esenciales de índole técnica, económica y física del sector en que participa su organización?.

2-¿Qué tendencias que sugieren cambios futuros en las características técnicas y económicas, son observadas?.

3-¿Cuál es la naturaleza de la competencia, tanto en el sector como en su participación en otros sectores?.

4-¿Cuáles son los requisitos para una competencia exitosa en el sector donde está la organización?.

5-¿Dados los desarrollos técnicos, económicos, políticos y sociales que se aplican de forma más directa, ¿cuál es la estrategia que está utilizando la competencia?.

Los puntos fuertes de una empresa, que constituyen un recurso para el crecimiento y la diversificación, crecen por lo general, por la experiencia de fabricar y comercializar una línea de productos o prestación de un servicio. En este sentido, se hace necesario considerar en el entorno interno, factores como el desarrollo del personal, calidad en el servicio, instalaciones, equipamiento, desarrollo tecnológico posicionamiento de los productos o servicios y en el entorno externo, factores como, los cambios políticos, legislativos, ambientales, ecológicos, socioeconómicos, entre otros. Estos referentes, pueden favorecer o entorpecer la formulación de estrategias y, por ende, el alcance de los objetivos organizativos.

5.5. Evaluación de las Estrategias.

Para considerar la validez o invalidez de una estrategia, ésta deberá someterse a evaluación por los siguientes principios:

Consistencia: la estrategia no deberá presentar metas, ni políticas inconsistentes entre sí.

Consonancia: la estrategia deberá representar una respuesta adaptativa, tanto al medio ambiente como a los cambios relevantes que en él ocurran.

Ventaja: la estrategia deberá facilitar la creación o preservación de la superioridad competitiva en el área elegida de actividades.

Factibilidad: la estrategia no deberá agotar los recursos disponibles y tampoco generar problemas sin solución.

En algunos países desarrollados, la actividad deportiva ha dejado de ser un fenómeno accidental para convertirse en una situación, dentro de una economía de cambio; y, en adición ha pasado a ser una actividad social, con repercusiones económicas en los sectores productivos y de servicios.

Se hace entonces necesario el cambio de las instituciones (ligas, entes deportivos municipales, empresas de servicios deportivos) hacia el mercado, para obtener ventajas competitivas y garantizar su supervivencia, pero ello exige algunos cambios en la forma de pensar y en las actitudes de las organizaciones.

Estos cambios requieren de un análisis situacional de los entornos internos y externos que permitan a la gerencia la elección de la estrategia adecuada.

Se debe pensar en un modelo de costos, coherente con las necesidades del usuario y las posibilidades del mercado, en una readaptación del uso de las instalaciones deportivas que permitan la diversificación de los servicios, en la posibilidad de interactuar con otros organismos y en la optimización de los recursos interinstitucionales.

Todo ello va a revolucionar las políticas de mercado de dichas instituciones y, por ende, logrará aumentar el público potencial, el sentido de pertenencia institucional y el posicionamiento de las instituciones en sus contextos. En tal sentido, consideramos hacer un análisis de los aspectos positivos, atemperados a las características de nuestra sociedad.

De igual forma, a la hora de formular estrategias, debemos considerar la implantación de una nueva cultura corporativa, que estimule nuevos comportamientos encaminados a la excelencia, la innovación, la creatividad y la productividad, es decir, se deben compaginar las posibilidades que brinda la Mezcla de Mercadeo (Marketing Mix) con el manejo del Talento Humano.

En resumen, hemos tratado de abordar, en la fundamentación todos aquellos planteamientos teóricos que sirven de fundamento a la propuesta del modelo que se han descrito, tomando en cuenta los elementos más generales en primer orden, hasta los más particulares o sea desde la teoría de la modelación y los sistemas, hasta la evaluación de programas o evaluación curricular (Educativa, Institucional y Curricular). Además de todas aquellas ideas, que de forma particular se relacionan con las variables objeto de evaluación. No obstante hemos valorado estas ideas con visión crítica, teniendo en cuenta las particularidades de nuestra sociedad.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO VI

Estudios Prácticos.

6.1 Primer Estudio Práctico.

1. Título:

Estudio Integral de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara.

2. Introducción.

La necesidad que tiene la Facultad de Cultura Física de llevar a cabo un proceso de mejora de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, nos motivó a realizar este estudio práctico, que está relacionado con el diagnóstico integral sobre la calidad del Subsistema Deportes, aspecto que, de hecho, constituye un elemento del modelo al cual aspiramos.

3. Objetivos.

- Describir e interpretar el estado de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara.
- Determinar la necesidad de llevar a cabo un proceso de mejora de la calidad de la superación de los recursos humanos del deporte.

4. Tipo de investigación.

La investigación es descriptiva y se caracteriza por un análisis global de la realidad que se estudia. Entre sus finalidades no sólo está describir el estado de la superación profesional de los recursos humanos del deporte, sino interpretar, a partir del significado de los actores que intervienen en esos procesos, la realidad.

5. Métodos y Técnicas empleadas:

➤ Análisis Documental.

El análisis de documentos, nos brindó la posibilidad de recopilar datos, con vista a describir la realidad de la superación de los recursos humanos del deporte en Villa Clara.

Se revisaron las tesis de los autores, Grisell Gonzáles de la Torre, Miguel Rojas Cabrera, Teresita Plano Ruiz, Alfonso Pedocita Soría y Rubén Santiago

Villanueva entre otras, mediante las cuales, pudimos valorar las carencias inherentes a los sistemas actuantes de superación que se han sucedido a lo largo de la historia del organismo INDER. Estos trabajos, aportaron información sobre algunos elementos de los sistemas, como son los procesos de determinación de necesidades educativas y su satisfacción, así como la estructura y funcionamiento de los órganos asesores para la superación de los recursos humanos del deporte.

Se estudiaron, además, otros documentos tales como informes semestrales y anuales, donde se plasman los cumplimientos de los objetivos de trabajo del Vicedecanato de Postgrado, en el cual se gesta la superación de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte en Villa Clara, así como documentos normativos para los procesos de superación e informes sobre la contabilidad y las finanzas, relacionados con estos procesos y resultados de inspecciones realizadas al centro.

Se tomaron datos de encuestas aplicadas en el marco de una investigación denominada “Índice de Eficiencia Integral de los Entrenadores del territorio de Villa Clara”, en la cual colaboramos.

Las encuestas se aplicaron a entrenadores, dirigentes y metodólogos de dicha esfera, cruzándose la información obtenida, y sobre esa base, unido a otras técnicas aplicadas, se determinó el Índice de Eficiencia Integral (I.E.I.).

Los instrumentos se elaboraron y validaron, por un equipo de especialistas de nivel nacional y los mismos contenían, preguntas directas e indirectas, proyectivas, incondicionales, abiertas y encubiertas, donde seguimos patrones de autores tales como: Patton (1984), Goetz y Lecompte (1988), citado por Álvarez, V (1997)

➤ **Entrevista cualitativa:**

Por medio de la entrevista cualitativa, recopilamos información sobre el desarrollo de los procesos que se gestan en el sistema de superación y su calidad.

Esta se aplicó a metodólogos del Vicedecanato de Investigaciones y Postgrado, Vicdecano Económico y sus Metodólogos, miembros del Consejo Académico, Jefe del Departamento de Cuadros y Superación del territorio de Villa Clara y sus Metodólogos, Jefe del Departamento de Alto Rendimiento y sus Metodólogos, así como los Metodólogos Municipales de Superación.

Siguiendo a Patton (1984), el tipo de entrevista cualitativa utilizada fue la conversación informal o entrevista no directa, mediante la cual pudimos conocer el significado de la superación y la valoración de ésta por parte de los informantes en una forma abierta, sin que el entrevistado se sintiera cuestionado. Además pudimos captar las vivencias de éstos y sus puntos de vistas.

Empleamos preguntas según la posición del entrevistado, guiándonos por aquellas sugeridas por Patton (1984).

- Preguntas sobre experiencias en la gestión docente en el postgrado.
- Preguntas sobre la organización y desarrollo funcional del sistema.
- Preguntas sobre sentimientos y emociones acerca de la actividad que desempeña.
- Cuestiones de conocimientos sobre documentos normativos y su cumplimiento.
- Cuestiones sensoriales relacionadas con la política de estímulos, sanciones y otras a las que son sensibles los sujetos.
- Cuestiones ambientales con motivo de conocer las características identificativas de los informantes.
- Cuestiones materiales, en función de la calidad del proceso.

➤ **Observación participante:**

Seleccionamos este tipo de observación, por las posibilidades que nos brinda de tener contactos directos en contextos y situaciones específicas dentro del proceso de superación, pues no responde a un diseño rígido en el que se tienen delimitadas las cuestiones que se van observar, y además por ser nosotros parte de los actores de estos procesos. El ambiente creado fue favorable para que éstos no se sintieran cuestionados. No obstante se parte de interrogantes generales para la recogida de datos siguiendo el patrón que sugiere Goetz y Lecompte (1988), para elaborar preguntas generadoras de observación. En nuestro caso empleamos las siguientes:

- ¿Quiénes son los que forman parte del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte y cuáles son sus características e identidad?.

- ¿Qué está sucediendo en el Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte? y ¿Qué entorno físico lo configura?.

- ¿Cómo interactúan los elementos componentes del sistema?.

- ¿Cómo se interrelacionan estos elementos identificados?.

- ¿Cómo se interrelaciona el Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte con otros sistemas y otras instituciones?.

- ¿Por qué funciona este sistema?, ¿Cómo lo hace?, ¿Qué símbolos, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?.

➤ **Enfoque sistémico:**

Nos permitió estudiar la estructura y funciones del sistema de superación, sus elementos e interrelaciones entre otros, así como el sentido de totalidad y equilibrio del mismo.

6. Sujetos.

Una de las encuestas, fue aplicada a los 136 entrenadores de alto rendimiento de la provincia de Villa Clara y a los 381 que trabajan en la base, cifra que representó la población de entrenadores del territorio en aquel período. Además, fueron encuestados los subdirectores de actividades deportivas de los 13 municipios de Villa Clara, el Jefe del Departamento de Alto Rendimiento, el Subdirector de Actividades Deportivas y el Jefe del Departamento de Cuadro y Superación, los cuales suman un total de 16 dirigentes. Esta última muestra, se tomó atendiendo a que estos sujetos son los que más información pueden aportar, por su nivel jerárquico, en relación al sistema de superación.

7. Procesamiento de los datos.

En el procesamiento de los datos se empleó el cálculo porcentual, la media aritmética (\bar{x}) y el Índice de Eficiencia Integral (IEI). Este procesamiento se realizó por medios automatizados y se confeccionaron protocolos para su mejor agrupamiento y tratamiento de la información.

8. Temporalización.

Este estudio, se realizó posteriormente a los estudios teóricos que fundamentan la propuesta, constituyéndose, de hecho, en nuestra primera aproximación al modelo, el elemento que inicia el ciclo de la mejora.

9. Resultados del estudio.

Producto del procesamiento de la información adquirida, mediante el estudio de las tesis citadas en métodos y técnicas aplicadas y, en especial, el empleo del análisis documental, podemos destacar que, el Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara, al igual que el resto de los sistemas análogos a éste en el país, presenta carencias que enunciaremos a continuación:

- Insuficiente precisión de la estructura y funciones de los órganos asesores.
- Carencia de una política que facilite la necesaria correspondencia entre el reconocimiento académico y profesional.
- Insuficiente marco referencial que posibilite una sólida base para aplicar la tecnología de determinación de necesidades educativas.
- Poca correspondencia de los modelos ideales de actuación con las exigencias actuales de los perfiles de empleo.
- Ausencia del perfil del profesional por cada subsistema, así como de una metodología para operar con éste desde el propio desarrollo de los programas docentes.
- Insuficientes conocimientos de avanzada sobre diseño curricular para estructurar los cursos y diplomados.
- Falta de atención especial a los recursos humanos no titulados de nuestra rama.
- Carencia de profundidad e imprecisiones en las orientaciones dadas en el documento que orienta el funcionamiento del Sistema Ramal de Superación y sus Subsistemas, sobre la evaluación de los mismos.
- Poca diversidad de formas educativas y tecnologías para una mayor satisfacción de los usuarios.

- Insuficiente nivel científico-pedagógico de muchos de los gestores y conductores de la proyección, ejecución y evaluación de los sistemas.
- Escasa cultura de la evaluación en sentido general y su repercusión social.

Todas estas carencias, al igual que otras de carácter más específico, provocan desequilibrio en los sistemas de superación, así como en la calidad de su funcionamiento, lo cual repercute en sus posibilidades de autorregulación y cumplimiento de su misión. Es por ello que el diagnóstico sobre la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, nos sirve de punto de partida y a su vez de justificación, para establecer un ciclo de mejora continua de la calidad mediante la evaluación, planificación estratégica y ejecución de acciones, pues sin esta información, se hace muy difícil llevar a vías de hecho el proceso de mejora.

No todas estas carencias, se reflejan en cada centro de la Red de Cultura Física por igual, lo cual está dado por la experiencia y prestigio de cada uno de estos. En el caso de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, institución que sirve de escenario en la modelación de la propuesta, se han dado en gran medida estas insuficiencias, las cuales hemos ido resolviendo por medio de la planificación estratégica, así como por acciones derivadas de aproximaciones al modelo.

Como resultado del procesamiento de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, obtenidos por otras fuentes ya señaladas en los métodos y técnicas empleadas, queremos señalar entre otros aspectos, la caracterización hecha a los recursos humanos del deporte de alto rendimiento y la base que forma también un resultado de dicho diagnóstico (**ver Anexo 8**), donde de 136 entrenadores del alto rendimiento que fueron evaluados, 113 son graduados de nivel superior, lo cual representaba, el 83.09 % y 23 no lo era, para un 16.91%. Además, el 8.82% se encontraban estudiando y el 8.09 % no. El promedio de edad, fue de 34 años, apreciándose un 2.94 % de los entrenadores menores de 35 años que no estudiaban. Entre otros datos, podemos destacar, que en su gran mayoría contaban con cinco o más años de experiencia. En relación con esos datos, queremos

destacar que, aunque no es alto el tanto por ciento de entrenadores que no son graduados del nivel superior, lo ideal es que lo fueran, sobre todo, aquellos que son menores de 35 años, pues cada día el deporte requiere de los adelantos de la ciencia y la tecnología para obtener mejores logros.

Un elemento importante fue el hecho de que el 76.47 % de estos entrenadores, se evaluaron de Bien, un 6.62 % de Regular y con dificultades, el 0.74%, alcanzando sólo la categoría de Muy Bien, el 16.18 %. Por último queremos hacer referencia, en el Índice de Eficiencia Integral (I E I) que en seis aspectos de carácter técnico metodológico que se evaluaron, entre un 21 y un 35 % de los entrenadores, quedaron en la categoría de evaluados con dificultad (CD).

En el caso de los entrenadores de la base, estos resultados, son mucho menos alentadores, pues fueron mayores los tantos por ciento de los que no estudiaban, los evaluados de R y con dificultades (CD), así como los que tenían dificultades en los aspectos técnicos metodológicos (**ver Anexo 8**). Como se aprecia en estas condiciones, estábamos muy lejos de los niveles de excelencia a que se aspiran hoy día por el deporte cubano, sobre todo en la base, donde se seleccionan y preparan los futuros campeones. Estos son elementos que reflejan necesidades educativas de los entrenadores deportivos de nuestro territorio, que deben ser resueltas, mejorando la calidad de la satisfacción de estas necesidades.

Atendiendo a los datos obtenidos en el diagnóstico integral de la calidad de superación, pudimos constatar, además, que en el período en que se realizó el mismo, la tasa de abandono de las actividades principales de superación fue de un 19.44 %, y en las no principales de un 14.27%. En ese propio curso se desarrollaron, sólo 12 actividades principales y 47 no principales de superación, y la calidad de los resultados de la superación fue de un 56.9 %.

Como se puede apreciar, se hace necesario disminuir la tasa de abandono a las actividades superación, e incrementar el número de actividades principales, así como la calidad de los resultados académicos, pues esto denota falta de motivación y escasa correspondencia entre las necesidades educativas y su satisfacción, realidad que debe cambiar en busca de mejores resultados.

Otra información nos permitió valorar que en aquel entonces nuestro centro contaba con 356 trabajadores y, de ellos, 152 eran docentes, de los cuales contábamos con 2 Doctores, 45 Master y 22 Auxiliares, datos que deben ser superiores cuando hablamos de excelencia del claustro que busca ser competente, no sólo a nivel nacional, sino internacionalmente, además de tener la misión como centro de provocar un impacto en la sociedad.

El claustro tenía una experiencia de diez años como promedio y un gran tanto por ciento de este fue titulado de Master en Educación Avanzada, lo cual dice del desarrollo profesional de éstos, en la docencia de postgrado a pesar de que el mayor porcentaje, no poseen categoría docente como auxiliar y titular.

En las inspecciones recibidas, la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, alcanzó evaluaciones de “bien” en la actividad de superación, lo cual nos permitió ser centro de referencia nacional en esta área, producto de lo cual, se nos encomendó la tarea de desarrollar esta investigación. Si bien esto es un elemento positivo, debemos ascender en forma de espiral a planos superiores como demanda un proceso continuo de calidad.

Por medio de entrevistas y observaciones, entre otras fuentes, comprobamos que se dispone de un modesto laboratorio de computación, así como un centro de información científico técnico, los cuales no satisfacen las demandas de estos momentos e incluso las de aquel periodo, siendo éste uno de los factores que resta calidad a los procesos de la superación profesional de los entrenadores y que enmarcamos como una de las principales debilidades que debemos eliminar

Otro aspecto constatado, fue el hecho de que la dirección estratégica en esa etapa estaba orientada por el nivel central hacia la dirección por objetivos, sin que éstos respondieran a un ciclo de mejora, integrado a otros procesos como lo es la evaluación, etc.

Comprobamos también que la Facultad de Cultura Física cuenta además con un presupuesto que se aprueba por el organismo INDER en cada año fiscal sobre la base, fundamentalmente, de lo que se ejecuta y de la disponibilidad de recursos del organismo, por lo que se hace necesario una eficiente gestión del presupuesto que

se nos asigna como centro de subordinación nacional, máxime cuando éste no satisface plenamente las necesidades en el orden material.

Por último, otro dato importante a destacar, es el hecho de que la actividad de superación posgraduada, tenía su presupuesto unido a la de la actividad de pregrado y a la actividad de ciencia, tecnológica y medio ambiente, todo lo cual hacía mucho más difícil el manejo del mismo, pues al no estar desglosado por rama centralmente, la distribución obedece a las prioridades de cada institución, como lo era en nuestro caso, la de pregrado y no la actividad de superación.

En síntesis hemos expuesto los resultados del diagnóstico, los cuales reflejan la necesidad que tiene la Facultad de Cultura Física de Villa Clara de llevar a cabo un proceso de mejora continua con vista a contribuir a elevar la calidad del Sistema de Superación Profesional para los Recursos Humanos del Deporte, pues se precisa de mayor gestión de la docencia, así como de los recursos para el logro de los objetivos propuestos. Además de fortalecer nuestro claustro y satisfacer en correspondencia con las necesidades, las expectativas de los usuarios.

6.2 Segundo Estudio Práctico.

1. Título.

Evaluación de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara.

2. Introducción.

La evaluación es un elemento obligado en cualquier proceso de mejora, es por ello que hemos desarrollado este estudio, el cual nos permitió determinar las fortalezas y debilidades con vista a trazar nuestra estrategia en busca de la mejora de la calidad de la superación profesional de los entrenadores del territorio de Villa Clara.

3. Objetivo.

Evaluar la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara.

4. Tipo de Investigación.

La investigación es aplicada, pues pretende resolver un problema práctico de nuestra profesión, posee además un carácter descriptivo, prospectivo y transversal, abordando el sistema en toda su realidad.

5. Métodos y Técnicas empleadas.

➤ Encuesta escrita:

La encuesta fue el método más empleado por nosotros, mediante la cual, solicitamos información a los diferentes sujetos sobre todas las variables e indicadores objeto de evaluación.

Las encuestas fueron elaboradas por nosotros y, las mismas, se realizaron sobre la base de tipos de preguntas que nos aportaran la mayor información y nos permitieran la contratación de los datos. Empleamos preguntas cerradas, abiertas, de filtro, de comprobación, directas, indirectas, proyectivas e incondicionales (**ver Anexos 9, 10, 11, 12, 13, 14**).

Se realizó un pilotaje para asegurar la validez de las mismas, aplicándose varias veces antes de su práctica definitiva. Esto nos permitió reajustar los

instrumentos, obteniéndose en muestras similares a los sujetos investigados resultados semejantes.

Las encuestas se aplicaron con la finalidad de obtenerse información acerca de juicios y opiniones de profesores, funcionarios, dirigentes, entrenadores y activistas que, de una u otra forma, están asociados al Subsistema Deportes.

➤ Observación:

Se realizó en forma indirecta, pues fue aplicada por directores y subdirectores de Combinados Deportivos, los cuales tuvieron la responsabilidad, entre otras, de visitar las sesiones de entrenamiento. La observación se aplicó sólo en forma de pilotaje, con la finalidad de perfeccionar la guía para evaluar el impacto de la superación recibida por los entrenadores deportivos, titulados, o no (**ver Anexo15**).

➤ Análisis Documental:

Mediante éste, obtuvimos información, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre las tasas de retención de matriculas, de rendimiento, de calidad de rendimiento, tasas sobre los participantes en las diferentes actividades de superación así como el número de actividades de superación principal y no principal. También empleamos datos derivados de información semestral, balance del curso en la actividad de superación, así como el análisis de los documentos que forman parte de las normas del Sistema de Superación de los Recursos Humanos del Deporte y documentos normativos de la Vicerrectoría de Postgrado y del MES, entre otros.

➤ Entrevista cualitativa:

Por medio de ésta, logramos obtener información complementaria a la conseguida con las técnicas y métodos anteriores. Entre las modalidades de entrevista cualitativa (Palton,1984), citado por Álvarez, V aplicamos la conversación informal, donde, mediante un diálogo común, las personas expresaron libremente, sus criterios en torno a la calidad del Subsistema Deporte.

Estas se aplicaron al Decano de la Facultad de Cultura Física, al Jefe del Departamento de Cuadros y Superación del INDER provincial, a la Metodóloga de Superación, al Jefe del Departamento de Alto Rendimiento, todos también del INDER provincial. Además al Presidente del Consejo Académico y Jefe del Subsistema

Deporte de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, así como a Metodólogos de los Municipios del territorio.

Realizamos preguntas, con vista a complementar información sobre aspectos que no quedaron claros o en los cuales quisimos profundizar, después de aplicar los diferentes métodos y técnicas empleadas, para recoger información en función de valorar la calidad del Subsistema Deporte.

6. Sujetos.

Para aplicar la encuesta seleccionamos cuatro poblaciones, las cuales relacionamos a continuación (**ver Anexo16**).

- Una primera población, integrada por los subdirectores de Combinados y Centros Deportivos ubicados a lo largo y ancho de la provincia de Villa Clara, en total 51. En esta población se integran los 8 jefes de Grupos de Deportes de la Escuela Superior de Perfeccionamiento Atlético (ESPA) y Escuela de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE) provincial. En total, esta población asciende a 59 sujetos que, en la práctica, son los encargados de mantener un sistemático control de los entrenadores a ellos subordinados.
- Se tomó una segunda población, integrada por profesores de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, que imparten clases en las diversas actividades de superación del Subsistema Deporte. En total fueron 29.
- Una tercera población integrada por funcionarios directamente relacionados con el deporte y que tienen suficiente experiencia para emitir criterios de valor en relación con el tema objeto de estudio; entre estos funcionarios se encuentran gestores municipales de superación, el Jefe del Departamento Provincial de Superación y Cuadros, Jefes de los Departamentos de Actividades Deportivas de los municipios y Subdirectores Deportivos de la ESPA y la EIDE.
- Una cuarta y última población, constituida por entrenadores de la base y centros provinciales que se superan, así como activistas del deporte, que también reciben superación.

Resulta preciso destacar, que en todos los casos las muestras seleccionadas se obtuvieron mediante determinados criterios, basados en las características

específicas de la población bajo estudio y en la posibilidad de que nos brindaron la mayor información.

Para seleccionar la muestra de la primera población se tuvieron en cuenta los años de experiencia en el cargo de los Subdirectores de Combinados y Centros Deportivos, así como de los Jefes de Grupo **(en el Anexo 16.1, se detalla la muestra seleccionada)**.

Al proceder a seleccionar la muestra de la segunda población, los docentes fueron subdivididos en dos estratos, uno integrado por docentes del ejercicio de la profesión y el otro constituido por docentes de formación general. En éste caso, la intencionalidad fue dada, por la impartición de docencia en el Diplomado para entrenadores y activistas del eslabón de base de la Cadena del Alto Rendimiento **(ver Anexo 16.2)**.

Para seleccionar la muestra de la tercera población también se tuvieron en cuenta los años de experiencia en el cargo de los sujetos que integran dicha población **(ver Anexo 16.3)**.

En relación con la selección de la muestra correspondiente a la cuarta y última población, nos basamos únicamente en aquellos recursos humanos matriculados en el Diplomado antes señalado, y activistas que se superan para ingresar en la Licenciatura en Cultura Física **(la muestra se precisa en el Anexo 16.4)**.

La entrevista cualitativa se aplicó a dirigentes y metodólogos que se relacionan directamente con los procesos de superación, como son:

- Decano de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara.
- Jefe del Departamento de Cuadros y Superación del Territorio Villaclareño.
- Metodóloga Provincial de Superación.
- Jefe del Departamento de Alto Rendimiento de Villa Clara.
- Presidente del Consejo Académico.
- Jefe del Subsistema Deportes.

Además fueron entrevistados todos los Metodólogos de Superación del territorio de Villa Clara que hacen un total de (13). Y los 32 Comisionados Provinciales de los diferentes deportes.

7. Procesamiento de los Datos.

Empleamos, en el procesamiento de la información, la estadística descriptiva, confeccionándose tablas de frecuencia que permitieron una mejor organización de la información. Se calculó la media (\bar{x}), la desviación típica (S) y mediante el uso de algunas medidas descritas, se logro sintetizar la información de determinadas variables de interés. Con la finalidad de ganar tiempo, aplicamos el paquete estadístico SPSS/PC.

8. Temporalización.

Este segundo estudio práctico, es considerado otro de los elementos del modelo, el cual en un ciclo de mejora, es consecuencia del diagnóstico integral de la calidad del sistema de superación, pues a partir de ese diagnóstico se continua dicho ciclo, con la detección de las debilidades y fortaleza del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

9. Resultados del Estudio.

Para describir los resultados de este estudio práctico, consideramos pertinente abordarlos desde cada una de las acciones conducentes a favorecer el proceso de evaluación, siendo estas las siguientes:

- Valoración de la Evaluabilidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.
- Selección de Variables, Elementos, Aspectos, Indicadores y Criterios de Evaluación.
- Pasos Metodológicos y Organizativos para la Instrumentación de la Evaluación.
- Análisis e Interpretación de los Datos Derivados de la Aplicación de los Instrumentos.
- Elaboración del Informe sobre la Base de los Juicios de Valor (Fortalezas y Debilidades) Emitidos.

- **Valoración de la Evaluabilidad de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte del Territorio de Villa Clara.**

Entre las acciones conducentes a favorecer el proceso de evaluación ocupa un papel importante la valoración de la evaluabilidad de la actividad de superación de los recursos humanos, pues su objetivo es concluir sobre la viabilidad de la actividad evaluadora.

En tal sentido consideramos que, la actividad de superación profesional de los recursos humanos del deporte desarrollada en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, cumple con los requisitos mínimos indispensables para ser evaluable pues, a pesar de que en esa etapa se comenzaba a ganar experiencias en la dirección estratégica, como ya señalamos en el diagnóstico realizado en el estudio anterior, dicha institución tenía claridad en cuanto a la política a seguir en la superación, así como sus objetivos, siendo éste uno de los requisitos que se exige al valorar la evaluabilidad.

Otro de los requisitos para que esta actividad fuera evaluable lo constituyó el hecho de que los recursos y su gestión estuvieran bien definidos, aspecto que se cumplió y se cumple, pues el organismo INDER tiene bien establecidos todos los mecanismos de planificación, ejecución y control de los recursos materiales y financieros, lo cual se fiscaliza periódicamente en todas sus dependencias. De igual forma, están establecidos los indicadores de los recursos empleados que sirven para medir el logro o no de los objetivos, siendo éste último elemento otro de estos requisitos.

Independientemente de que hayamos señalado que en muchos de estos aspectos, en la etapa en que desarrollamos dicha actividad, no se tenía toda la experiencia necesaria, siempre hemos dispuesto de documentos que evidencian la actuación y gestión en esta unidad de trabajo y son a su vez adecuados representantes de la realidad, siendo muy importante el hecho de que siempre hemos tenido definidas nuestras proyecciones y objetivos de trabajo y disponemos, además, de la información que se recaba en un proceso de evaluación.

- **Selección de Variables, Elementos, Aspectos, Indicadores y Criterios de Evaluación.**

Las variables se seleccionaron teniendo en cuenta que, además de ser las más importantes dentro de los procesos de superación, fueran las más representativas y abarcadoras del sistema, coincidiendo en gran medida con las variables seleccionadas en otros trabajos y, en especial, las empleadas por la AUIP, para la evaluación de la calidad de la superación de posgraduado. Entre las variables seleccionadas por nosotros para la evaluación se encuentran, las siguientes:

- Colectivo Docente Metodológico.
- Alumnos.
- Currículum.
- Desempeño Profesional e Impacto Social.
- Aparato Académico Administrativo.
- Gestión Docente de Empleadores y del Aparato Académico Administrativo.
- Recursos Materiales.
- Resultados del Proceso Docente.

Estas variables objeto de evaluación derivaron en elementos que, a su vez, se simplificaron en los atributos o aspectos de cada unidad de la variable, mostrando también la evidencia de la existencia de éstos por medio de indicadores, así como la condición que debe cumplir el indicador, en virtud de su evidencia, como punto de partida para la emisión de un juicio de valor, o sea el criterio. De ésta forma, cada variable queda descrita de manera operacional, de la siguiente forma:

VARIABLE: COLECTIVO DOCENTE METODOLÓGICO

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|--|--|---|---|
| Responsabilidad Académica y Dedicación | <ul style="list-style-type: none"> • Función como Profesor Principal. • Miembro del Consejo Académico. • Coordinador de Diplomado. • Jefe de Subsistema. | <ul style="list-style-type: none"> • Datos del Plan de Actividades Programadas. • Actas de Nombramiento. • Certificaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia. • Pertinencia. • Porcentaje de Dedicación o de Fondo de Tiempo. |
| Formación | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría Docente. • Titulación. | <ul style="list-style-type: none"> • Títulos. • Certificados. • Actas. | <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo. • Grado. • Nivel. • Pertinencia. • Calidad (Calificaciones Méritos) |
| Experiencia | <ul style="list-style-type: none"> • Organización, Desarrollo y Control de las Actividades de Superación. • Madurez y Consistencia Académica • Dominio del Reglamento de Superación. • Dominio de las Indicaciones Recogidas en el Documento que Norma el Trabajo del Subsistema Deportes. | <ul style="list-style-type: none"> • Nombramientos. • Certificaciones. • Producción Intelectual. • Evaluaciones. • Ejecuciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo. • Grado. • Nivel. • Calidad. |
| Trayectoria Investigativa | <ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Proyectos de Investigación con Salidas a la Docencia • Jefes de Resultados o Investigadores de Proyectos con Salida a la Docencia. • Forma en que Vinculan los Resultados de Investigaciones con las Actividades de la Superación. | <ul style="list-style-type: none"> • Certificados de Investigación Terminada. • Publicaciones. • Proyectos. • Certificados de Participación en Eventos. • Informes de Investigación. | <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo. • Grado. • Nivel. • Calidad. |

VARIABLE: ALUMNOS.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|--|---|---|---|
| Proceso de Admisión | <ul style="list-style-type: none"> • Criterios y Requisitos Previos de Ingreso. | <ul style="list-style-type: none"> • Datos Contenidos en Normas y Reglamentos. • Expediente Académico. | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia • Pertinencia. • Claridad. |
| Generales del Puesto de Trabajo y Datos Sobre la Superación Recibida | <ul style="list-style-type: none"> • Deporte que entrenan • Municipio donde Trabajan • Actividades de Superación Recibidas • Actividades de Superación que Reciben Actualmente. | <ul style="list-style-type: none"> • Expediente Académico • .Registro de Matrícula • Currículum • Caracterización | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia • Grado • Nivel |
| Dedicación al Programa. | <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo Completo. • Tiempo Parcial. | <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución. • Programas. • Evaluaciones. • Registro de asistencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia • Eficiencia. • Pertinencia. |

VARIABLE: CURRÍCULUM.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|---------------------------|--|--|---|
| Forma Educativa Empleada. | <ul style="list-style-type: none"> • Principales • No Principales. | <ul style="list-style-type: none"> • Programa. • Reglamento. • Norma. | <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia. • Existencia. |
| Contenidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Áreas Académicas que Cubren los Programas. • Correspondencia del Contenido con las Necesidades Educativas. • Vínculo del Contenido con Resultados Investigativos Relacionados con la Temática. | <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución. • Programa. • Evaluaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Precisión. • Flexibilidad. • Congruencia. • Pertinencia. • Consistencia. |
| Metodología. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Diseño que Predomina. • Estrategia Pedagógica. • Tiempo Dedicado al Programa. • Vínculo de la Teoría y la Práctica. • Carácter Multidisciplinario. | <ul style="list-style-type: none"> • Programa. • Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de Claridad. • Nivel de Precisión. • Flexibilidad. • Pertinencia. • Existencia. |
| Evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Evaluación. • Frecuencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Programa. • Baterías. • Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> • Claridad. • Calidad. • Pertinencia. • Eficiencia. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Materiales y Equipos • Infraestructura Física • Centro de información • Laboratorio de Computación | <ul style="list-style-type: none"> • Datos de Inventarios y Registros. | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia. • Disponibilidad. • Pertinencia. • Suficiencia. |

VARIABLE: DESEMPEÑO PROFESIONAL E IMPACTO SOCIAL DE LOS ENTRENADORES.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|---|--|--|---|
| Desarrollo de las Funciones Profesionales | <ul style="list-style-type: none"> • Promoción y Extensión. • Planificación. • Dirección. • Evaluación. • Educativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimientos. • Resultados. • Prestigio Estimado. • Datos de Actividades Organizadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad • Calidad. • Efectos. |
| Solución de Problemas Profesionales | <ul style="list-style-type: none"> • Técnicos. • Metodológicos. • Socioeducativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Producción Científica • Participación en Eventos • Reconocimientos. • Prestigio Estimado. | <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad. • Calidad. • Efectos. |
| Aplicación de los Conocimientos y Habilidades, a su Actividad Laboral | <ul style="list-style-type: none"> • En el Entorno • En el Trabajo Técnico Metodológico. • En el Trabajo Educativo. • En el Trabajo Investigativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Organización de Eventos. • Participación en Eventos. • Informes. • Certificados. • Publicaciones. • Prestigio Estimado. | <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad • Calidad. • Efectos. |

VARIABLE: APARATO ACADÉMICO – ADMINISTRATIVO.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|---|--|--|--|
| Estructura Organizativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Instancias. • Relaciones Entre Ellas. • Criterios, Requisitos y Procedimientos de Selección. | <ul style="list-style-type: none"> • Documentos Normativos. • Resoluciones. • Disposiciones. • Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> • Claridad. • Pertinencia. • Consistencia. • Flexibilidad. |
| Características del Personal que Integra el Aparato Académico Administrativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios Realizados. • Labor u Ocupación. • Nivel o Categoría. • Experiencia en el Cargo. | <ul style="list-style-type: none"> • Certificados. • Actas. • Títulos. • Expediente Académico Laboral. • Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia. • Claridad. • Pertinencia. • Grado. • Nivel. |
| Funciones del Aparato Académico Administrativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Forma en que se Planifica. • Forma en que se Ejecuta. • Forma de Control y Evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Documentos Normativos. • Resoluciones. • Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> • Claridad. • Nivel. • Calidad. • Grado. • Consistencia. |

VARIABLE: GESTIÓN DOCENTE DE EMPLEADORES Y DEL APARATO ACADÉMICO - ADMINISTRATIVO.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|---|---|---|--|
| Proceso de Determinación de Necesidades de Superación. | <ul style="list-style-type: none"> Educativa. Organizacionales. Encubiertas. Evidentes. | <ul style="list-style-type: none"> Datos Contenidos en Documentos. Informes de Evaluación. Ejecución. Informes de Determinación de Necesidad. | <ul style="list-style-type: none"> Claridad Pertinencia. Flexibilidad. |
| Control de los Sujetos que se Superan. | <ul style="list-style-type: none"> Procedimientos. Tipos de Control. | <ul style="list-style-type: none"> Documentos Normativos. Registros de Asistencia. Informes de Visitas y Chequeos Periódicos. | <ul style="list-style-type: none"> Existencia. Flexibilidad. Claridad. Pertinencia. |
| Selección de los Docentes para las Actividades de Superación. | <ul style="list-style-type: none"> Cumplimientos de Registros. Criterios Seguidos. Procedimientos Empleados. | <ul style="list-style-type: none"> Documentos Normativos. Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> Existencia Pertinencia. Eficiencia. |
| Servicios Informáticos que se Brindan. | <ul style="list-style-type: none"> Infraestructura Física. Dotación de Bibliografía. Servicios que se Brindan. | <ul style="list-style-type: none"> Inventarios. Registros. Planes. Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> Existencia. Disponibilidad. Pertinencia. Suficiencia. Calidad |
| Divulgación y Difusión de la Superación. | <ul style="list-style-type: none"> Modalidades. Resultados. Equipamiento. | <ul style="list-style-type: none"> Inventarios. Registros. Informes de Calidad de la Superación. Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> Existencia. Pertinencia. Suficiencia. Nivel. Grado. |
| Servicio de Computación que se Brindan. | <ul style="list-style-type: none"> Infraestructura Física. Dotación de Equipos. Servicios. | <ul style="list-style-type: none"> Planes. Inventarios. Registros. Ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> Existencia. Disponibilidad. Pertinencia. Suficiencia. Calidad. |
| Estimulación | <ul style="list-style-type: none"> Tipos. Procedimientos. Resultados. Recursos. | <ul style="list-style-type: none"> Actas de Reuniones. Informes de Evaluación. Expedientes. Ejecución. Inventarios. Planes. | <ul style="list-style-type: none"> Existencia. Pertinencia. Suficiencia. Nivel. Grado. |
| Satisfacción de las Necesidades | <ul style="list-style-type: none"> A Corto Plazo. A Mediano Plazo. A Largo Plazo. Modalidades y Opciones. | <ul style="list-style-type: none"> Planes. Ejecución. Estrategia. | <ul style="list-style-type: none"> Pertinencia. Flexibilidad. Calidad. Eficacia. Eficiencia. |

VARIABLE: RECURSOS MATERIALES.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|----------------------|--|--|--|
| Recursos Materiales. | <ul style="list-style-type: none">• Medios Didácticos• Infraestructura Física.• Equipos.• Alimentación. | <ul style="list-style-type: none">• Inventarios.• Registros.• Ejecución. | <ul style="list-style-type: none">• Existencia.• Disponibilidad.• Pertinencia.• Suficiencia.• Calidad. |

VARIABLE: RESULTADOS DEL PROCESO DOCENTE.

| Elementos | Aspectos | Indicadores | Criterios |
|--|--|---|--|
| Resultado de las Evaluaciones Finales. | <ul style="list-style-type: none">• Tasa de Abandono.• Tasa de Calidad.• Tasa de Presentados en Evaluación Final.• Tasa de Aprobados. | <ul style="list-style-type: none">• Actas.• Expedientes.• Certificados. | <ul style="list-style-type: none">• Nivel.• Grado.• Eficiencia.• Calidad. |

- Pasos Metodológicos y Organizativos para la Instrumentación de la Evaluación.

Producto de la limitada disponibilidad de tiempo y recursos para acometer todos los pasos metodológicos y organizativos para la instrumentación de la evaluación, nos concretamos sólo a algunos elementos de los que teníamos concebidos para el modelo, pues en tal sentido no se creó un comité de evaluación interna y externa como suele hacerse, sino que sólo se desarrolló la evaluación interna con el personal que colaboró en el proyecto de investigación.

Este personal estuvo conformado por cuatro docentes que reunían los requisitos que, como hemos señalado, deben tener los miembros de los comités de evaluación, los cuales enunciaremos a continuación:

- Son fundadores de nuestra institución y por tal motivo la conocen bien.
- Tres de ellos, poseen la categoría de profesor auxiliar, y uno de instructor.
- Uno de ellos, es metodólogo de superación del Vicedecanato de Investigación y Postgrado, y otro es miembro del Consejo Académico de la Facultad.
- Todos ellos poseen experiencias de trabajo en grupo, capacidad organizativa y autoridad.
- Dos de ellos son Master en Educación Avanzada y dos estudiaban en dicha Maestría.
- Todos estaban interesados en el desarrollo objetivo y la calidad del proceso de superación postgraduada.
- Todos han participado en inspecciones internas y nacionales.

Los instrumentos fueron elaborados de forma tal que nos facilitaran, aplicar la técnica de triangulación, así como la búsqueda objetiva de información. Los mismos se probaron antes del proceso con vistas a realizar los ajustes pertinentes.

Este colectivo interactuó en sesiones preparatorias con vistas a distribuirse las tareas para aplicar los instrumentos, así como las visitas que efectuarían con ese mismo fin.

En el marco del Consejo de Dirección de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara se divulgó el proceso de evaluación, información que transmitieron los jefes de Departamentos Docentes a sus subordinados, implicados o no en el proceso, pues el accionar consciente de la comunidad universitaria en el proceso, favorece a sus resultados.

En el propio colectivo de evaluadores se determinó que actividades serían objeto de evaluación así como los sujetos, tomándose como criterio que debían ser actividades docentes de la superación profesional.

Por último, se le encomendó la tarea, a este colectivo, de procesar y analizar la información, determinar las fortalezas y debilidades, y someter las valoraciones efectuadas a la comunidad universitaria. Además en el Consejo Académico, se hicieron reflexiones más profundas como órgano asesor de la superación en el territorio de Villa Clara, las cuales se tomaron en cuenta en el rediseño de los planes estratégicos de mejora, elaborados por el Vicedecanato de Investigaciones y Postgrado.

- **Análisis e Interpretación de los Datos Derivados de la Aplicación de los Instrumentos.**

Después de obtener los datos derivados de los diferentes instrumentos aplicados, así como de las diversas fuentes de información sobre los procesos de superación ya descritos, procedimos a hacer un análisis de estos, con vista a emitir juicios de valor (debilidades y fortalezas), los cual plasmaremos en un informe.

El análisis lo realizamos por variables, tomando de cada instrumento aplicado, así como de las diversas fuentes utilizadas todo lo relacionado con estas.

VARIABLE: COLECTIVO DOCENTE METODOLÓGICO.

En relación con el cargo u ocupación que desempeñan los encuestados, en función de la superación, al analizar la información colectada se observa que, menos del 50% se desempeña únicamente como profesores, tres son miembros del Consejo

Académico de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, tres también actúan como Jefes de Departamentos Docentes, dos son Jefes de Subsistemas de Superación y tres son Profesores Principales de las asignaturas que imparten. Estos datos refuerzan la idea de que el colectivo docente seleccionado para la docencia posgraduada tiene una basta experiencia, avalada por el cargo que ocupan desde el punto de vista académico (**ver Anexo17**).

Cuando se procedió a valorar la experiencia en la organización, desarrollo y control de las actividades de superación, se pudo observar que, de los 18 encuestados, sólo uno tiene menos de cuatro años de experiencia en dicha actividad y, la mayoría de estos docentes, han desarrollado diversas actividades de superación, tales como talleres, conferencias, seminarios, cursos, entrenamientos, especialidades, diplomados, maestrías, etc. Además algunos de estos profesores tienen incluso experiencias de impartición de actividades de superación de carácter internacional.

Consideramos necesario destacar que varios de estos profesores, que imparten actividades de superación en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, también han desarrollado actividades de superación posgraduada como invitados en otros centros y organismos, lo cual denota que existe un reconocimiento profesional de este colectivo, no sólo en el centro, sino en el resto de la comunidad universidad del territorio de Villa Clara.

Respecto a la categoría docente que poseen los profesores encuestados, en el **Anexo18**, se observa, que de ellos, 16 poseen la categoría docente de profesor asistente, lo cual representa el 88,89% del total. De los dos restantes, uno posee la categoría de profesor auxiliar y el otro es instructor graduado. Resulta evidente que la categoría docente de la gran mayoría de estos docentes, no es en todos los casos la ideal para impartir actividades de superación posgraduada, ya que lo deseado es que fueran titulares o al menos auxiliares, aspecto que se debe transformar en función de mejorar la calidad del proceso docente de postgrado.

A pesar de lo señalado con relación a las categorías docentes, hay que indicar que esto no ha influido en la calidad de las actividades, pues como se refleja en el **Anexo 18**, el promedio de años de experiencia de esos docentes en la Educación

Superior, se eleva a trece, con una desviación de tres años. Además, este bajo incremento de las categorías docentes superiores, obedece a limitaciones del presupuesto que respalda dicha categoría y no a la formación de nuestros profesores.

Se aprecia también que el 94,44% de los encuestados, han participado en investigaciones relacionadas con las actividades de superación, lo cual resulta satisfactorio, siendo ese mismo porcentaje de profesores, los que aplican los resultados de sus investigaciones a las actividades de superación, lo que sin duda, resulta muy importante, ya que, por una parte, contribuyen a una mejor y más actualizada preparación de los asistentes al curso y, por otra parte, a la generalización de los resultados de dichas investigaciones, permitiendo esto, que el proceso docente se convierta en un proceso avanzado.

En relación con las líneas de investigación que desarrollan los profesores encuestados, en la continuación del **Anexo 18**, también se puede observar que las líneas de investigación a las que están adscritos más docentes de los incorporados, son:

- Potencial Juvenil de Villa Clara.
- Reservas Deportivas Cubanas.
- Superación de Recursos Humanos.
- Formación de Valores.

Es necesario destacar, que un docente manifiesta que está incorporado a tres líneas de investigación, mientras que otros cuatro se encuentran incorporados a dos. Consideramos que se hace necesario estudiar, hasta que punto esto resulta conveniente para la Facultad de Cultura Física de Villa Clara y el desarrollo exitoso de la investigación, si tenemos en cuenta, que se debe dar un uso racional a ese recurso humano que se dedica a la investigación además de la docencia.

Al proceder a la revisión de la síntesis de la trayectoria investigativa de los encuestados, se puede observar que la gran mayoría de estos docentes, presentan una gran experiencia investigativa, pues como ya hemos mencionado, poseen en su mayoría, alrededor de 13 años de experiencia como docentes e investigadores.

Cuando se les pregunta acerca de la madurez y consistencia académica que poseen para impartir la docencia, solamente dos profesores plantean que les falta esa madurez, lo cual representa el 11,11%. Uno de ellos manifiesta no tener la madurez y consistencia académica que se requiere para la impartición de actividades de superación postgraduada por falta de experiencia de trabajo en ese nivel y, el otro plantea que no tiene éstas por falta de tiempo debido a las múltiples funciones que desempeña, no obstante, somos de la opinión de que el colectivo docente objeto de evaluación, en su mayoría cumple este requisito.

Los docentes que manifiestan cumplir estos requisitos, señalan que su madurez y consistencia académica, son debidas, a que tienen muchos años de trabajo como docentes en la Educación Superior, y experiencias en el trabajo investigativo.

La mayoría de los docentes (72,25%) poseen la categoría de Master y reciben sólo autosuperación metodológica y superación especializada en su preparación como docentes. El trabajo docente-metodológico que se desarrolla a nivel de colectivo de asignatura y de disciplinas en el pregrado, son elementos que también favorecen, pero no es un trabajo metodológico que está en relación directa con la actividad de superación posgraduada, siendo éste un elemento en el que debemos ganar, sobre todo en actividades como la Diplomatura, donde hay más de un docente y se puede y debe desarrollar un trabajo grupal de carácter metodológico.

Al preguntar a los docentes en relación con el dominio que tienen del Reglamento del Postgrado en Cuba, se observó que ninguno de los encuestados manifiestan tener un dominio total de dicho documento, el 66% afirma dominarlo bastante, el 11,11%, considera que lo domina poco y el 22,22% manifiesta que no lo dominan (**ver Anexo 19**). Estos resultados nos hacen pensar en la necesidad de encontrar las vías para garantizar que todos aquellos que trabajan directamente con la superación postgraduada tengan un dominio cabal de este reglamento, lo cual contribuye a que el proceso de la superación postgraduada se desarrolle con más calidad y de acuerdo a lo reglamentado por el MES.

Solamente el 44,44% de los encuestados, precisan conocer y dominar las indicaciones que se plasman en el documento que normativiza el trabajo del

Subsistema Deportes, pues el resto lo dominan poco, lo que sin duda, limita la calidad del trabajo a desarrollar en función de la superación postgraduada, pues éste orienta y regula las actividades de superación en dicho subsistema, siendo ésta una realidad que debe cambiar.

En resumen podemos plantear que contamos con un claustro preparado, con experiencia docente, y que aplican los resultados de las investigaciones a la docencia, sin embargo debemos insistir en elevar la categoría docente, y en el dominio de los documentos que normativizan el proceso de la superación y en el trabajo metodológico del colectivo docente con vistas a acercarnos a niveles de excelencia y competitividad en esta actividad.

VARIABLE: ALUMNOS.

De los profesores encuestados, el 83,33% coinciden al manifestar que los cursistas cubren los requisitos y características de ingreso en su totalidad. El 16,67% restante, opina que la cubren en parte, producto de que son casos de asignaturas como la computación, matemática aplicada y metodología de la investigación, donde los estudiantes, con frecuencia, arrastran lagunas de niveles precedentes y que tienen que resolver en la propia actividad de superación postgraduada, no obstante hay otros requisitos de carácter legal que están obligados a cumplir para poder matricular. También se da el caso de los activistas que no son titulados del nivel superior y sin embargo requieren ser atendidos y por tanto hay que tratarlos mediante requisitos especiales.

Cuando los sujetos que se superan son interrogados en relación con el nivel de aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos mediante las actividades de superación en su actividad profesional, el 74,55%, lo enmarcan en la categoría de Mucho y el 25,45% restante lo ubica en la categoría de Poco. Hay que señalar que la mayoría de los que opinan que poco, son los activistas o entrenadores no titulados, los cuales demandan muchos más conocimientos y habilidades por el hecho de que tienen muchas más carencias, producto de que no son titulados del nivel superior. No obstante somos de la opinión que este es un proceso continuo que requiere de una retroalimentación de los sujetos para poder ir incorporando gradualmente dichos conocimientos y habilidades a la práctica social.

El 80,00% de los cursistas señalan que resuelven las problemáticas que se declaran como las que deben ser resueltas una vez concluidas sus actividades de superación, lo cual nos indica que han puesto en práctica las herramientas que se les han proporcionado por medio de la docencia.

El 85,00%, manifiesta que han recibido la evaluación de Bien en las visitas de evaluación que se les han efectuado por sus superiores, lo cual guarda relación con lo planteado por los subdirectores de Combinados Deportivos sobre la aplicación de conocimientos y habilidades en su campo de acción Deportivos profesional.

VARIABLE: CURRÍCULUM.

Cuando se procedió a valorar la información correspondiente a los indicadores que caracterizan a esta variable, se pudo precisar que de los 18 docentes que fueron encuestados, 11 que representan el 61,11%, trabajó en Diplomados y el 38,89% restante, en cursos.

En relación con las áreas académicas que cubren los programas desarrollados, se constató que éstas abarcan las siguientes:

- Pedagógica.
- Ética.
- Médico – Biológica.
- Pedagógica Especializada y Metodológica.
- Psicológica.
- Científico-Investigativa
- Sociales.
- Cultura Física Terapéutica y Profiláctica.
- Especifica del Deporte.

La totalidad de los encuestados manifiestan que, el contenido de los programas desarrollados, responden a las necesidades de los cursistas, con vista al cumplimiento con calidad de sus funciones profesionales, así como del servicio que brindan, lo cual dice de la pertinencia de las actividades académica desarrolladas.

Este es un aspecto importante, pues es una premisa básica a la hora de diseñar y desarrollar un currículum.

Cuando se les pregunta a los encuestados, en relación con los criterios metodológicos seguidos para el desarrollo de las actividades académicas, éstos emiten diversidad de criterios, pero aparecen con mayor frecuencia los siguientes:

- Las actividades se basaron en una docencia participativa, de forma dialogada, para no hacer tan directiva la enseñanza, lo cual exigió el dominio de técnicas participativas.
- Se garantizó el cumplimiento eficiente de los principios de la Educación Avanzada.
- Se partió del referente cognitivo de los cursistas, garantizando la calidad de la superación.
- Se veló por la correcta vinculación de las materias que se imparten con contenidos de otras materias.
- La integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo, no faltó en las actividades desarrolladas, puesto que ello condujo a una mejor preparación de los cursistas.
- Las actividades académicas se concibieron de forma tal que contribuyeran a fortalecer el desarrollo de valores.
- Los temas que se abordaron en las actividades de superación postgraduada, fueron analizados con profundidad a nivel de colectivo docente, y se hicieron todas las sugerencias de carácter metodológico que pudieran contribuir al mejoramiento de la calidad de las actividades de superación postgraduada.

Como se puede apreciar, estos planteamientos caracterizaron el trabajo metodológico desarrollado por los docentes en función la implementación del currículum y, a nuestro entender, están de acuerdo con los criterios de la Educación Avanzada.

13, de los 18 docentes encuestados, lo cual representa el 72,22%, manifiestan que el fondo de tiempo asignado a ellos para la planificación, evaluación y desarrollo de los programas, es adecuado. Solamente 5 profesores manifestaron

que el tiempo asignado no se ajusta a las necesidades del programa, lo cual representa un 27,7%. No obstante somos de la opinión de que a pesar de ser un pequeño grupo de docentes, los que no poseen el fondo de tiempo adecuado para la planificación, desarrollo y evaluación del programa, se hace necesario hacer los análisis pertinentes, pues se requiere de tiempo para una preparación adecuada de las actividades docentes, del trabajo metodológico y de la evaluación de los cursistas, por lo que se desprende la necesidad de un mejor balance de carga y capacidad.

Con relación al tipo de diseño curricular que predominó para la elaboración de los programas, se manifiesta en la información recogida que, el 77,77% de los encuestados consideran que el currículum diseñado es flexible, poniéndose de manifiesto también, la utilización de currículum abierto y currículum creativo. Consideramos que, a pesar de la diversidad de los tipos de currículum empleados, se rompe con el tradicionalismo, favoreciendo el aprendizaje de los sujetos que se superan.

Un total de 14 encuestados, el 77,77%, manifiestan que los programas que desarrollan garantizan en gran medida la vinculación de la teoría con la práctica; 3 (16,6%) manifiestan que lo hacen medianamente y 1 (5,5%), lo hace poco. Éste último, por las características de su asignatura, puede tener limitada esta vinculación, pero lo cierto es que la enseñanza debe basarse en la realidad objetiva para que, de esa forma, se garantice la calidad del proceso enseñanza aprendizaje.

En cuanto al carácter multidisciplinario de los programas que se desarrollan, los profesores encuestados plantean lo siguiente: 10 de ellos (55,55%), precisan que sus programas, en su totalidad, tienen un carácter multidisciplinario; otros 6 (33,3%), manifiestan que, en parte tienen ese carácter multidisciplinario, y los 2 restantes (11,11%), manifiestan que sus programas no tienen carácter multidisciplinario. Como pueden ver, todos los programas tienen un enfoque global en su contenido, lo cual es muy importante pues en el mundo en que vivimos, todo está interconectado y así debe ser la enseñanza sobre éste.

Cuando se indaga en relación con los tipos de evaluación utilizados y su periodicidad, la información colectada arrojó lo siguiente: una parte considerable de

los encuestados manifiestan utilizarla frecuentemente en cada encuentro, o semanalmente; también se utilizan evaluaciones periódicas, tales como talleres, debates, ponencias, seminarios, etc., y por último, otra parte también considerable, utiliza la evaluación final, la cual puede ser mediante pruebas integradoras, trabajos de cursos, diseños, etc., lo que indica, que hay diversidad en el tipo de evaluación y su periodicidad, haciéndose evidente la presencia de evaluación formativa y sumativa. Sin embargo los docentes que manejan un sólo tipo de evaluación deben reflexionar sobre esta posición, sobre todo los que se inclinan por la sumativa.

Al proceder al análisis de los vínculos de los contenidos de los programas con los resultados investigativos, el procesamiento de la información colectada arrojó lo siguiente: el 66,67% de los encuestados responden que siempre vinculan los resultados investigativos con los contenidos de sus programas; el 27,72% lo vinculan casi siempre; y el 5,61% restante lo vinculan en ocasiones. Teniendo en cuenta lo beneficiosa que resulta la aplicación de los últimos resultados de las investigaciones a los contenidos que se desarrollan en las actividades de superación postgraduada, se hace necesario trabajar en función de que todos los profesores que se ocupan de cursos de superación, establezcan este vínculo, pues la innovación tecnológica hace más rico el conocimiento y de manera vertiginosa, pues son conocimientos y experiencias que se adquieren día a día .

Por medio de informes semestrales y anuales de la actividad de postgrado en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, así como por los resultados del diagnóstico inicial del primer estudio práctico nos dimos cuenta que, en el proceso de planeación e implementación de las clases, no se explota lo debido el perfil del entrenador deportivo, como punto de partida del diseño del programa y evaluación de este, pues a pesar de que los objetivos generales lo plasman, no se cuenta con una metodología para operar con él en el desarrollo del programa. Además encontramos que los activistas no cuentan con una capacitación acorde a su nivel y experiencia, pues este último es un recurso humano que no es titulado de la Licenciatura en Cultura Física y por supuesto sólo cuenta con la experiencia, ya que no posee la formación requerida.

VARIABLE: DESEMPEÑO PROFESIONAL E IMPACTO SOCIAL.

En relación con la capacidad y creatividad que manifiestan los sujetos que se superan para dar solución a los problemas que presentan, los empleadores (Subdirectores de Combinados Deportivos y Centros Provinciales) manifiestan (89,66%) que los entrenadores, después de recibir la superación, han mostrado mayor capacidad y creatividad en el momento de dar solución a sus problemas profesionales, aplicando los conocimientos, habilidades y herramientas brindadas en el proceso docente.

El 93,10% de esos encuestados expresa que, los entrenadores que se han superado en el postgrado son capaces de aplicar con efectividad los conocimientos y habilidades adquiridos en las acciones de superación en las que han participado; los cuales son aplicados acorde con las necesidades y exigencias propias de la labor que desempeñan. Esta aplicación de conocimientos y habilidades se traduce en una mejor preparación de los atletas atendidos por esos entrenadores y en una mejor organización de su trabajo, lo cual indica también un mejor servicio prestado en su entorno laboral.

El 86,21% de los empleadores manifiestan que sus entrenadores, luego de haberse superado, han logrado causar un mayor impacto social en el radio de acción en el que desarrollan sus actividades. Respecto a esta misma interrogante, el 94,54% de los sujetos (entrenadores) que se han superado, manifiestan que aplican los conocimientos y habilidades adquiridos en su vida laboral y causan un buen impacto en su radio de acción.

Como se puede apreciar, existe un elevado nivel de correspondencia entre lo expresado por los empleadores y por los sujetos que se superan, lo cual resulta satisfactorio, puesto que se logra algo muy importante que es la satisfacción social, el mejoramiento profesional, el mejoramiento laboral y en definitiva el mejoramiento humano de la población y del propio recurso humano de la Cultura Física y el Deporte.

El 32,73% de los sujetos que se han superado manifiestan que en la medida en que participan en la docencia de postgrado, el desempeño de sus funciones es evaluado de MUY BIEN, mientras que el 67,27% restante plantea que se evalúan de

BIEN. De acuerdo con estos resultados, se puede inferir un elevado nivel de satisfacción personal en los sujetos encuestados producto de que la superación profesional les ha proporcionado un mejoramiento profesional y humano.

El 89,65% de los empleadores encuestados, consideran que sus entrenadores se han superado, han puesto de manifiesto una estrecha correspondencia entre las expectativas del puesto de trabajo y su formación profesional. De ello se deduce la pertinencia y calidad de las acciones de superación desarrolladas en el Subsistema Deportes.

El 86,21% de los empleadores encuestados, manifiestan de forma general, que evalúan de Bien la calidad del desempeño de las funciones de los entrenadores que se han superado en la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, lo cual beneficia el desarrollo del deporte en la base, y en el alto rendimiento.

A través de los criterios dado, se pone de manifiesto que los entrenadores que se superan en postgrado, en su inmensa mayoría, brindan servicios de buena calidad a la comunidad y están en condiciones de transformar positivamente su entorno laboral. Además han alcanzado un mejoramiento profesional y humano, así como un mayor reconocimiento social.

La totalidad de los encuestados, coinciden al señalar, que las acciones de superación han contribuido al fortalecimiento del desarrollo de valores y actitudes en sus alumnos, lo cual se ha puesto de manifiesto en las visitas realizadas, siendo el aspecto educativo una de las mayores divisas con que cuenta nuestro país, sobre todo en las nuevas generaciones.

El 93,10% de los empleadores manifiestan que los resultados de las visitas realizadas a los entrenadores que se han superado son satisfactorias, todo lo cual evidencia, sin duda, una mejora del desempeño profesional de los sujetos, así como su impacto en la sociedad. **En el Anexo 15**, se presenta la guía de observación diseñada para la evaluación de impacto, la cual fue aplicada solamente a 8 entrenadores de los municipios de Santa Clara y Sagua con la finalidad de reajustarla y perfeccionarla. Los resultados alcanzados y la aceptación de los empleadores, permiten señalar que resulta un instrumento efectivo para valorar los

avances mostrados por entrenadores que se han superado en formas principales y las transformaciones que provocan en el entorno social.

Con la aplicación de la guía realizada fue posible determinar el nivel de coincidencia de informaciones recogidas, a través de diversas fuentes.

VARIABLE: APARATO ACADÉMICO ADMINISTRATIVO.

El instrumento fue aplicado, a 8 de los 13 metodólogos que atienden la superación en los municipios del territorio de Villa Clara, y a 9 profesores, de los 18 que desarrollan actividades de superación en el Subsistema Deportes.

En las respuestas dadas a las interrogantes mediante las que se indaga sobre el nivel de conocimientos que tienen éstos y acerca de la estructura académica-administrativa que gestan los procesos de la superación en el territorio, se aprecia que 6 de los 8 metodólogos encuestados, lo cual representa un 75%, manifiestan tener conocimientos sobre la estructura, pero cuando se les pide que describan como está compuesta, sólo el 50% lo hace correctamente. De los 9 profesores encuestados, el 77, 8% plantean tener conocimiento de la estructura, pero solamente 5 (55%), son capaces de describirla bien.

De todo esto se desprende que existe poca información sobre el aparato académico administrativo, siendo el personal con los que estos metodólogos y docentes deben interactuar en todos los procesos de gestión docente, labor que se puede entorpecer, si no se conoce a quienes se van a dirigir, a la hora de incursionar en alguna de las actividades de superación postgraduada. Además esto denota, que no se ha logrado el liderazgo que se necesita para una gestión de calidad.

Al indagar acerca de la idoneidad del personal que integra el aparato académico administrativo, la totalidad de los metodólogos opinan que, dicho personal posee las características y requisitos que exige la actividad que desempeñan. En sentido general, de los 17 encuestados, 13 contestan afirmativamente, para un 76,47%. Al fundamentar sus respuestas, prevalece que:

- Son profesionales capaces, con buena preparación para el desarrollo de tareas relacionadas con la superación postgraduada y preparados para tomar las mejores decisiones.

- Poseen el nivel académico requerido y experiencias en la actividad, por lo que pueden desarrollar un trabajo de calidad.
- Son los que mayor dominio tienen sobre las necesidades educativas de los entrenadores en los diferentes subsistemas.
- Son personas con capacidad de dirección y cuentan con la preparación adecuada para atender la superación.

Independientemente a estos planteamientos, que son el sentir de la mayoría de los encuestados, consideramos que es insuficiente la cantidad de metodólogos con que cuenta este aparato académico administrativo, lo que pudimos constatar por medio de observaciones y entrevistas, pues el Vicedecano, no sólo atiende la superación de los recursos humanos sino otras actividades relacionadas con la ciencia, la tecnología y el medio ambiente.

Además se precisa de un técnico que controle y custodie los expedientes académicos y emita las certificaciones y créditos de los cursistas.

También, consideramos, se debe elevar aun más el nivel académico de este colectivo, en función de una mejor gestión de la calidad de la superación profesional en el territorio de Villa Clara.

En relación con el Consejo Académico, como órgano asesor de dicho aparato académico administrativo para la superación en el territorio, 5 de los 8 metodólogos de superación de los municipios encuestados, que representa el 62,5%, manifiestan conocer sólo algunas funciones de este órgano y el resto plantea que sí conocen todas éstas. En el caso de los profesores, sólo uno manifiesta conocer las funciones de este órgano en su totalidad, mientras que los 8 restantes precisan conocer algunas. Este es un detalle importante, pues en dicho órgano se toman decisiones que afectan al territorio villaclareño y a la Facultad de Cultura Física, en materia de superación, canalizándose por medio de éste, múltiples gestiones que acometen tanto los profesores como los metodólogos de superación. Además, al analizar el documento que dicta las normas sobre el funcionamiento del Sistema Ramal de Superación de los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte, constatamos que hay imprecisiones en cuanto a estructura y funciones de este órgano, pues sólo se limita a mencionar, que debe estar un representante de cada subsistema que

integra el sistema ramal, así como algunas funciones, entre las múltiples que éste debe desarrollar, lo cual ha provocado que primen las interpretaciones y la diversidad de criterios a la hora de estructurar este órgano.

En relación con la forma en que se ha estructurado el Consejo Académico para la Superación de los Recursos Humanos en la Facultad de Cultura Física, 10 de los 17 encuestados, que representan el 58,8%, coinciden al señalar que la estructura es adecuada, y al fundamentar sus respuestas plantean que:

- Está compuesto por profesionales capaces y con los conocimientos requeridos para desarrollar las tareas que genera el proceso de superación.
- Está probado en la práctica, que su estructura garantiza el desarrollo de la superación a todos los niveles.
- El Comité Municipal de Superación, como extensión del Consejo Académico en los municipios, tiene una estructura académica adecuada, sólo que su funcionamiento depende mucho del metodólogo de superación, el cual realiza otras funciones no vinculadas a la superación.
- La estructura resulta adecuada, pero se necesita un mayor vínculo entre todos los subsistemas, así como de una mejor capacidad organizativa y gestión.

En sentido general se aprecia que existe un liderazgo por parte del grupo académico-administrativo para la gestión de la calidad de la superación profesional, no obstante, se necesita un mayor conocimiento por parte de los usuarios, empleadores y profesores, así como metodólogos de superación, sobre quienes integran estos colectivos y las funciones que desempeñan, todo lo cual facilitará el proceso de gestión docente, pues es en el Consejo Académico, donde se aprueban las políticas, se controlan los procesos y se evalúan los resultados de esta actividad, además debe existir claridad sobre hacia quienes nos vamos a dirigir a la hora de realizar una gestión académica.

VARIABLE: GESTIÓN DOCENTE DE EMPLEADORES Y DEL APARATO ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO.

En relación con los empleadores, fueron encuestados 29, que tenían como mínimo tres años de experiencia en el cargo, todo lo cual favorece la obtención de una información confiable. La totalidad de éstos, manifiestan un elevado nivel de responsabilidad y conciencia ante la necesidad de facilitar e incentivar la superación de los entrenadores que dirigen, pues consideran muy importante que sus subordinados se superen a partir de sus carencias, las cuales limitan su desempeño profesional y en consecuencia su impacto social.

La mayoría de los encuestados señala que la superación debe realizarse en forma sistemática, en función de garantizar una actualización permanente de los entrenadores que, a su vez, les posibilite brindar un mejor servicio. Como se puede apreciar, existe un reconocimiento por la pertinencia y la calidad que debe existir en los procesos de superación, lo que estimula la eficiente gestión.

Se pudo verificar que éstos tienen un eficiente control de los subordinados que asisten a las actividades de superación, así como de los que necesitan de ésta para su desarrollo, controlándose además por medio de las visitas a clases y sesiones de entrenamiento, los avances de sus subordinados, así como las formas en que aplican los conocimientos y habilidades. Sin duda, el control de la participación de los sujetos en las actividades docentes, así como el proceso de transformación cualitativa de éstos en el desempeño de sus funciones, permite una continuidad en el desarrollo de estos recursos.

En función de ampliar la información, la encuesta se aplicó también a los Subdirectores de los Centros Provinciales y Jefes de Grupos de los Deportes, así como a los Jefes de Actividades Deportivas de los municipios, existiendo un alto nivel de coincidencia entre las respuestas dadas por ellos.

Respecto a la gestión docente del aparato académico-administrativo de la Facultad de Cultura Física, podemos plantear que en cuanto a la utilización del recurso humano destinado a la impartición de la docencia, todo se planifica acorde con lo normado para el balance de carga y capacidad de los docentes, lo cual se pudo constatar mediante la información que nos dan los profesores, donde el 88,9%,

plantean que la docencia de postgrado se contempla en dicho balance, sólo un pequeño tanto por ciento, no coincidió con esa afirmación, aspecto que ha estado motivado, entre otras cosas, por cambios imprevistos y asignación de docencia sin estar en el plan, por causas justificadas.

Se afirma por los encuestados en su totalidad, que para la impartición de las actividades de superación, se seleccionan los docentes de mayor categoría y experiencia, pues a pesar de que el centro no cuenta con muchos doctores y profesores titulares, normalmente se seleccionan los profesores auxiliares y asistentes con que contamos que, en su mayoría, poseen el grado de Master en Educación Avanzada o Pedagogía. Como se aprecia, hay una selección adecuada de los recursos humanos, así como una correcta distribución de su carga docente acorde a las posibilidades del centro, ya que el personal docente debe tener una mayor categoría, sin embargo contamos con los de mayor experiencia y grado académico en estas actividades.

Se pone de manifiesto en constatación hecha mediante entrevistas y la propia observación que, a pesar de los esfuerzos y gestiones realizadas, las limitaciones que tiene el Centro de Información Científico Técnica de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara para satisfacer las necesidades de los usuarios, son reales, pues no siempre la bibliografía es la más actualizada ni la cantidad de ejemplares de un título, está acorde al número de estudiantes, ni tampoco los servicios que se prestan son los más actualizados en cuanto a tecnología se refiere. Este es un aspecto que limita grandemente la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

Un elemento importante, es la difusión de las actividades de superación, que aunque siempre se realiza, la calidad de la misma no es la deseada, pues no contamos con los recursos materiales que se necesitan para una divulgación de calidad.

El uso del laboratorio de computación es otra de las problemáticas que confrontamos que nos impiden una mayor gestión de la calidad de la superación, pues contamos con pocas máquinas y varias de ellas no son modernas. Todo ello nos ha llevado a buscar alternativas, como es el caso de la organización de los

tiempos de máquina que se ofertan hasta en horarios nocturnos, así como la solicitud de colaboración internacional para dar solución al problema.

No obstante, se ha mantenido la docencia de postgrado, lo cual evidencia los esfuerzos hechos por la dirección de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara por elevar el nivel de los profesionales que laboran en la esfera del deporte.

VARIABLES: RECURSOS MATERIALES.

Respecto a la infraestructura, se hace referencia a las condiciones de los albergues de la residencia de estudiantes, a las instalaciones deportivas y a las aulas. En este sentido sólo el 22,2% de los 18 profesores encuestados, manifiestan que las condiciones de alojamiento son buenas. De forma similar ocurre con las instalaciones deportivas, donde el 33,3%, solamente, plantea que se pueden evaluar de Bien, respecto al uso y condiciones de las aulas, el 77,8% de los encuestados, la califican de Bien. Toda esta información nos da una idea, de que las condiciones con que contamos para mejorar la calidad de la superación, no están acordes con nuestras aspiraciones, pues estos espacios pedagógicos son el escenario principal donde se materializa la docencia.

El aseguramiento bibliográfico es evaluado por el 66,7% de los encuestados de Regular, y por el 33,3% de Mal, siendo este último aspecto un elemento que incide notablemente en la calidad de los resultados docentes, pues si no se cuenta con el texto básico como mínimo, no se puede asegurar la consolidación de conocimientos ni la actualización de los mismos.

Estos mismos instrumentos fueron aplicados a Metodólogos de Superación de los municipios y de la provincia a los que atienden superación en la EIDE y la ESPA y al Jefe del Departamento de Cuadros y Superación de la Provincia. En este sentido, sólo hay diferencias de opiniones con los docentes encuestados, en cuanto a las instalaciones deportivas, pues éstos últimos opinan que se pueden evaluar de Bien.

VARIABLE: CALIDAD DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DOCENTE.

Para analizar esta variable tuvimos en cuenta los resultados alcanzados en las tasas de aprobados, presentados a evaluación final, rendimiento docente y calidad de rendimiento, así como la tasa de abandono.

Respecto a la tasa de abandono a las actividades principales de superación, se puede observar en el **Anexo 20**, que es de un 19,44% y en las actividades no principales de un 14,27%. Si analizamos fríamente la cifra, puede parecer que no es una situación alarmante, no obstante, somos de la opinión de que esto denota falta de interés que, en lo fundamental, puede estar dada por falta de correspondencia entre las necesidades y su satisfacción, entre otras cosas. Además si aspiramos a que la superación sea continua, es importante que disminuya el nivel de esta tasa en próximos cursos escolares, para lo cual se deben proyectar acciones estratégicas.

Para evaluar la tasa de presentados a evaluación final nos limitamos a las formas principales de superación (Diplomados, Cursos y Entrenamientos), pues las no principales (Conferencias, Seminarios, Talleres, etc.), no siempre realizan una evaluación final del alumnado. En este aspecto se alcanzó un 76,38%, lo cual nos indica que las causas del abandono no son solamente por la incongruencia entre las necesidades y su satisfacción, sino que somos del criterio de que ha existido, entre otras cosas, falta de responsabilidad y dedicación de parte de los alumnos, lo que unido a la exigencia del profesor, provoca que éstos no se presenten a examen final.

Respecto a la tasa de aprobados, los resultados no son bajos, pues se logró una promoción del 90,91%, sin embargo, en función del nivel ideal de aprobados a los cuales aspiramos, el comportamiento de este aspecto debe mejorar si queremos tener recursos humanos en la esfera del deporte que sean competentes profesionalmente.

Al analizar la tasa de calidad de rendimiento (**ver Anexo 21**), se observa que este aspecto alcanza un nivel de 56,9%, lo cual consideramos bajo, pues el 43,2% está en la categoría de aprobados, cifra que constituye cerca de la mitad de los sujetos, objeto de evaluación.

Resumiendo debemos plantear que los resultados del proceso docente, en gran medida son un reflejo de la calidad de la superación de los recursos humanos,

así como del liderazgo del personal académico administrativo en función de la satisfacción de sus necesidades.

Además se aprecian limitaciones en el orden material que sin duda atentan contra la mejora de la calidad de los procesos de superación, no obstante, somos de la opinión, de que éstas representan las mínimas necesarias, para poder desarrollar la docencia.

- **Elaboración del Informe, Sobre la Base de los Juicios de Valor Emitidos.**

Partiendo de los análisis hechos de cada una de las variables, emitimos nuestros juicios de valor (debilidades y fortalezas), que forman parte del informe de la autoevaluación o evaluación interna. Este informe es realizado por la comisión creada a tal efecto, tomando en consideración los pasos metodológicos y organizativos descritos anteriormente.

- **Fortalezas:**

- Contar con un colectivo de docentes que se desempeñan en la superación profesional de los recursos humanos del deporte, cuya experiencia rebasa los 12 años como promedio.
- El prestigio alcanzado por los docentes que laboran en ese subsistema al impartir actividades educativas del postgrado académico en otros centros y organismos, así como a nivel internacional.
- La aplicación de los resultados investigativos en la docencia por parte de los profesores que desarrollan actividades de superación en el Subsistema Deportes.
- La trayectoria investigativa de los docentes, que en su mayoría, poseen la categoría de Master.
- En gran parte los alumnos cuentan con los requisitos previos para el ingreso a las actividades principales de superación.
- Los alumnos, de forma rápida, aplican los conocimientos y habilidades adquiridas por medio de la superación, elevándose su desempeño profesional.
- Los programas diseñados para la superación profesional de los recursos humanos del deporte, tienen un carácter flexible, abierto y creativo, así como un estrecho vínculo de la teoría con la práctica.

- Se aplican criterios metodológicos acorde a los principios de la Educación Avanzada.
- Los contenidos de los programas, en gran medida, satisfacen las necesidades de los alumnos.
- De forma mayoritaria, los programas cuentan con un fondo de tiempo que permite satisfacer las demandas de los usuarios.
- La mayoría de los programas, en mayor o menor grado, muestran un carácter multidisciplinario en su contenido.
- Los entrenadores, luego de superarse, muestran mayor capacidad y creatividad al dar solución a sus problemas profesionales.
- Los entrenadores que se superan, aplican los conocimientos y habilidades adquiridas en la labor que desempeñan en su radio de acción, lo cual ha provocado un impacto en la comunidad.
- Se refleja en las evaluaciones realizadas a los entrenadores con calificaciones entre Muy Bien y Bien, un mejoramiento del desempeño de las funciones que realizan, así como un elevado nivel de satisfacción personal, pues se corresponden las expectativas del puesto de trabajo, con la formación y desarrollo profesional.
- Los integrantes del grupo académico-administrativo que se encargan de la gestión de la calidad de la superación, reúnen los requisitos y poseen las características para los cargos que desempeñan, manifestando además capacidad organizativa y de dirección así como experiencia en la actividad, todo lo cual evidencia que existe liderazgo por parte del grupo para desarrollar dicha gestión.
- Los órganos asesores de la superación, tanto a nivel territorial, como municipal, poseen una estructura que satisface las necesidades funcionales para lo cual están creados, estando representados por el personal idóneo en la mayoría de los casos.
- Los empleadores tienen conciencia de la necesidad de que sus subordinados se superen, atendiendo a sus carencias, expectativas del puesto de trabajo y

de tipo personal, por lo cual se han convertido en agentes facilitadores de la superación.

- Existe un seguimiento por parte de los empleadores a sus subordinados, sobre la asistencia a las actividades de superación y a la aplicación por parte de los entrenadores de los conocimientos y habilidades adquiridas.
- Se contemplan de manera oportuna, en el balance de carga y capacidad docente, las actividades de la superación postgraduada, todo lo cual permite una adecuada preparación y organización de los profesores.
- Se selecciona para la docencia de postgrado, personal de experiencia docente e investigativa y, en su mayoría, estos son Master en Educación Avanzada.
- La adecuada organización para la distribución de los recursos, así como los servicios que se prestan, ha sido la principal alternativa para poder llevar a cabo las actividades de superación.

➤ **Debilidades:**

- No se cuenta con un gran número de docentes con la categoría de profesor auxiliar y titular para impartir actividades de superación de los recursos humanos.
- No se domina a plenitud, por parte del colectivo docente que impartió actividades de superación en el Subsistema Deportes, el Reglamento de Postgrado ni el documento que normativiza el funcionamiento del Subsistema Deportes.
- En forma minoritaria existen programas que en su concepción no tienen un amplio carácter multidisciplinario, a pesar de las ventajas que esto trae para un aprendizaje significativo.
- Subsisten algunos profesores que vinculan poco los resultados investigativos con los contenidos que imparten, a pesar de que se trata de una minoría.
- No hay un conocimiento pleno de la composición del aparato académico-administrativo, sus órganos asesores y las funciones que realizan, todo lo cual dificulta una rápida gestión de la calidad de la superación.

- Es insuficiente la cantidad de metodólogos que se dedican, en el Vicedecanato de Investigación y Postgrado, a la superación postgraduada de manera específica.
- No se cuenta con un técnico para la confección de expedientes, custodio de los mismos y la certificación y acreditación.
- El Centro de Información Científica Técnica, no brinda un servicio acorde a la tecnología más reciente en materia de informática e informatización, lo cual no posibilita contar con la información más actualizada y un servicio rápido.
- No se dispone de la suficiente bibliografía actualizada ni de la cantidad de ejemplares de los títulos que poseemos, que posibilite una preparación eficaz de nuestros alumnos.
- Los medios de que se dispone para divulgar las ofertas de superación al objeto de satisfacer las necesidades educativas de los usuarios, son obsoletos y en ocasiones no contamos con ellos.
- No se dispone de un laboratorio de computación con los requerimientos mínimos necesarios para dar respuesta a las demandas de la superación profesional.
- La disponibilidad y calidad de la infraestructura con que contamos, no da toda la respuesta necesaria para enfrentar una docencia de calidad.
- Los medios para la docencia son prácticamente nulos y de los que se disponen se tienen en pocas cantidades y además son muy atrasados y se encuentran en mal estado.
- Los programas adolecen de una elaboración científico-metodológica del perfil del profesional del deporte, así como de una metodología para operar con éste en el rediseño y evaluación de los programas.
- Los activistas del deporte no cuentan con una superación especializada, teniendo que concurrir a actividades programadas para el personal titulado.
- No hay una precisión en los documentos que establecen las normas del funcionamiento del Sistema Ramal de Superación sobre la estructura y funciones de los órganos asesores.

- La tasa de abandono a las actividades de superación, la de aprobados, la de rendimiento y la de calidad, no están acorde a los niveles de excelencia a los que aspiramos.

6.3 Tercer Estudio Práctico.

1. Título.

Diseño de la estrategia para la mejora continua de la calidad de la superación profesional de los recursos humanos del deporte del territorio de Villa Clara.

2. Introducción.

Como es conocido por todos aquellos dedicados al tema de la Calidad Educativa, las instituciones universitarias que más rápido alcanzan su desarrollo, son aquellas que integran los procesos de evaluación interna y de programación estratégica, es por ello que en un intento hacia la aproximación al modelo desarrollamos este estudio práctico, donde elaboramos la estrategia para mejorar la calidad de la superación profesional sobre la base de los resultados alcanzados en la evaluación interna.

3. Objetivos.

- Diseñar la estrategia para la mejora continua de la calidad de la superación profesional de los recursos humanos del deporte del territorio de Villa Clara.
- Elaborar la estructura y funciones de los órganos asesores de la superación profesional de los recursos humanos del deporte del territorio de villaclareño.

4. Tipo de Investigación.

La investigación es descriptiva y tiene un carácter prospectivo, donde estudiamos la realidad por medio de un análisis inductivo y deductivo, para describirla y comprenderla.

5. Métodos y Técnicas empleadas.

➤ La Observación Participante:

Consiste en la recogida de datos, de modo sistemático, a través de contactos directos, en contextos y situaciones específicas, dentro del proceso de superación. Esta observación no responde a un diseño rígido en el que se tienen delimitadas las cuestiones que se van a observar. Su carácter es abierto y flexible y, para su aplicación, partimos de algunas interrogantes generales como base para la recogida de datos.

La observación se realizó, en el marco de las sesiones de trabajo del Consejo Académico del territorio de Villa Clara y el Comité Municipal de Superación de Santa Clara, a los cuales tenemos acceso, como miembros del primero.

La recogida de datos se efectuó sobre la base de preguntas generadoras de observación, tales como las que sugieren Goetz y Lecompte (1988), citado por Álvarez, V (1997)

- ¿Quiénes son los que forman parte del Consejo Académico del territorio de Villa Clara y de los Comités Municipales de Superación? y, ¿Cuáles son sus características e identidad?.
- ¿Qué está sucediendo en el Consejo Académico del territorio de Villa Clara y en el Comité Municipal de Superación de Santa Clara?, ¿Qué entorno físico lo configura?.
- ¿Cuándo se reúnen e interactúan estos órganos asesores?.
- ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados?, ¿Cómo se relacionan estos órganos asesores con otros grupos, organizaciones e instituciones?.
- ¿Por qué funcionan estos órganos asesores y cómo lo hacen?, ¿Qué símbolos, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en ellos?.

➤ **Entrevista Cualitativa:**

Mediante la que recabamos información a través de los informantes sobre aspectos que surgieron a lo largo de la observación participante.

Entre las modalidades de la entrevista cualitativa, siguiendo a Patton (1984), citado por Álvarez, V (1997), aplicamos la entrevista basada en una conversación formal donde, las personas entrevistadas, expresaron libremente sus perspectivas personales y, de esa forma, comprendimos la posición de estos sujetos y captamos sus experiencias personales.

La entrevista se aplicó a miembros del Consejo Académico y del Comité Municipal de Superación de Santa Clara, así como a dirigentes y metodólogos de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, y a dirigentes y metodólogos de todo el territorio.

Realizamos preguntas similares a las sugeridas por Patton (1984):

- Sobre las experiencias en el funcionamiento del Consejo Académico y el Comité Municipal de Superación de Santa Clara, así como sobre las conductas y acciones de los sujetos en estos órganos.
- Sobre opiniones y valores referentes a la estructura y funciones de los órganos asesores y la implicación social que éstos tienen en el proceso de superación.
- Sobre sentimientos y emociones de los sujetos entrevistados, acerca de la actividad que desempeñan.
- Cuestiones de conocimientos, sobre la estructura y funcionamiento de los órganos asesores.
- Cuestiones sensoriales con la intención de conocer los estímulos a los que son sensibles los sujetos entrevistados.
- Cuestiones ambientales con motivo de conocer las características identificativas, de los informantes.

➤ **La Encuesta Escrita:**

Se realizó en forma de preguntas abiertas y cerradas, conteniendo además, preguntas de filtro y comprobación.

Una vez estructurada la misma aplicamos el pilotaje a muestras similares a la de nuestra investigación, obteniéndose resultados importantes al repetirla.

La encuesta se aplicó a Subdirectores de Combinados Deportivos para valorar la planificación, divulgación y estimulación de la superación en el municipio de Santa Clara, lo cual nos permitió emitir juicios de valor sobre la implicación del comité Municipal de Superación de Santa Clara en los resultados obtenidos en estos procesos. También se aplicó otra encuesta a estos mismos sujetos para conocer la mejoría en el desempeño profesional de sus subordinados y la participación en las actividades de superación, luego de contar con la nueva estructura y funciones del comité.

➤ **Enfoque Sistémico:**

Nos permitió estudiar el funcionamiento del Consejo Académico y los Comités Municipales de Superación, como elementos que funcionan interrelacionados, dándole un sentido de totalidad al sistema de órganos asesores. Este es un método

del nivel teórico que desempeña una función esencial en el conocimiento de los fenómenos pedagógicos y psicológicos, como una realidad integral formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción entre ellos, Nocedo, (1989)

➤ **Matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades):**

Empleamos este modelo en la elaboración de la estrategia de Superación Profesional de los Recursos Humanos del territorio de Villa Clara y, para ello, contamos con los miembros del Consejo Académico del territorio de Villa Clara y del comité Municipal de Santa Clara.

Para aplicar la DAFO, se realizó una dinámica de grupo, donde cada miembro fue expresando sus ideas sobre cada elemento de la matriz (amenazas, oportunidades, fortalezas y debilidades). Al terminar la ronda de exposición de ideas se esclarecieron las mismas, procediéndose a su reducción mediante la ponderación, construyéndose la matriz.

➤ **Construcción y Análisis de la Matriz DAFO**

La matriz DAFO es una tabla de doble entrada, conformada por cuatro cuadrantes, los cuales describiremos a continuación:

- Fortalezas – Amenazas (F.A.)
- Fortalezas – Oportunidades (F.O.)
- Debilidades – Amenazas (D.A.)
- Debilidades – Oportunidades (D.O.)

Preguntas que se deben realizar en cada cuadrante para señalar los impactos:

- Cuadrante (F.A.)
⇒ ¿Me permiten estas fortalezas atender o resistir estas amenazas?.
- Cuadrante (F.O.)
⇒ ¿Me permiten estas fortalezas aprovechar estas oportunidades?.
- Cuadrante (D.A.)
⇒ ¿Me impiden estas debilidades resistir estas amenazas?.
- Cuadrante (D.O.)

⇒ ¿ Me impiden estas debilidades aprovechar estas oportunidades?.

Si las respuestas de estas interrogantes son positivas, se coloca una equis (X) en la intersección de cada una y de ser negativa no se coloca la misma.

Ejemplo:

| | | A (amenazas) | | | | | O (oportunidades) | | | | |
|--------------------|---|--------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| F (Fortalezas) | 5 | | | | | | | | | | |
| | 4 | | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | 3 | X | X | X | X | | X | X | X | | X |
| | 2 | | | | X | | | X | X | | |
| | 1 | X | X | | | X | X | X | X | | X |
| D (Debilidades) | 1 | | | | | | X | X | X | | X |
| | 2 | | X | X | | | | | | | |
| | 3 | | | X | X | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | | | | |

Nota aclaratoria:

Los números del 1 al 5 son la cantidad de amenazas, oportunidades, fortalezas y debilidades que se determinaron como resultados de la ponderación.

Terminado este proceso, se procede a efectuar la sumatoria horizontal, la sumatoria vertical y la sumatoria de los impactos de cada cuadrante (X), colocándose en orden de prioridad, aquellas que más impactos han recibido.

➤ **Técnica Participativa:**

Empleamos la técnica de proyección hacia el entorno organizacional que, se seleccionó por proceder los miembros del grupo de una misma organización. En este caso un grupo quedó constituido por aquellos que pertenecen al Concejo Académico, y el otro lo constituyeron los miembros del Comité Municipal de Santa Clara para la superación de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte.

Sobre estos órganos asesores, se analizó la estructura, las funciones, la atmósfera grupal y laboral, los objetivos organizacionales, la visión de los líderes y su capacidad para propiciar atmósferas favorecedoras del proceso.

➤ **Análisis Documental.**

Por medio de éste, pudimos obtener datos cuantitativos relacionados con los procesos de superación y la composición de la fuerza técnica del municipio de Santa Clara. Además constatamos los antecedentes de la estructura y funciones de estos órganos.

6. Sujetos.

Se tomó toda la población del Consejo Académico para la superación de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte del territorio de Villa Clara, constituida por nueve miembros. Además se seleccionó el Comité Municipal de Santa Clara, por ser el municipio cabecera del territorio de Villa Clara donde se encuentra el grueso de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte, así como por ser el que más aporta a los resultados de la provincia. Este último estuvo integrado por siete miembros en total.

Se encuestó también a los siete subdirectores del Combinado Deportivo del municipio de Santa Clara, constituyendo su población.

7. Procesamiento de los Datos.

Para el procesamiento de los datos se confeccionaron protocolos con vista a que nos facilitaran el conteo de respuestas positivas y negativas para proceder al cálculo porcentual.

8. Temporalización.

Este tercer estudio es consecuencia del anterior, ya que una vez plasmadas en un informe, las debilidades y fortalezas derivadas de la autoevaluación, procedimos a la elaboración de la estrategia y sus acciones. Este aspecto también constituye un elemento del modelo en una primera aproximación.

9. Resultados del Estudio.

Como resultados de los métodos y técnicas empleadas y de manera especial, la Matriz DAFO, mediante la cual diagnosticamos las principales debilidades y fortalezas que se manifestaban en la actividad de la superación, así como las

oportunidades y amenazas que nos ofrecía el entorno en que nos movíamos, y el resto de los pasos que indica el modelo (DAFO), la misión quedó constituida como sigue:

MISIÓN:

Garantizar de forma eficiente la organización del Sistema de Superación profesional de los Recursos Humanos de la Cultura Física y el Deporte que permita la actualización permanente de los sujetos que se superan y el logro de una alta competencia profesional de éstos a escala territorial, nacional e internacional, asegurando a su vez una eficaz preparación de los cuadros y sus reservas por medio de una gestión docente de calidad, así como de los recursos necesarios para esto.

VISIÓN:

Somos una Facultad de Cultura Física de elevado prestigio a nivel nacional e internacional, que ha alcanzado un liderazgo en la superación profesional de los recursos humanos de la Cultura Física y el Deporte, dando respuesta a los retos y demandas que impone el desarrollo en el territorio.

En este diseño utilizamos como modelo, la Matriz DAFO, para lo cual, actualizamos las debilidades y fortalezas, a partir de los resultados de la etapa de evaluación.

También definimos el Escenario Positivo, el Problema Estratégico, las Soluciones, Opciones y Decisiones Estratégicas, quedando los Objetivos Estratégicos y Direcciones, por citar un ejemplo, como sigue:

- **Direcciones Estratégicas:**
- Desarrollo del claustro de profesores de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara.
- Desarrollo de los recursos humanos del Sistema de Cultura Física y Deportes en el territorio.
- Aseguramiento de los recursos para el desarrollo de las actividades de superación en el territorio.
- **Objetivos Estratégicos:**
- Satisfacer las necesidades individuales de autorrealización, formación y desarrollo de conocimientos y habilidades intelectuales, profesionales,

científicas, investigativas, metodológicas y político-ideológicas, para dar respuesta a las exigencias actuales del desarrollo de la labor profesional y contribuir al mejoramiento del Sistema de Cultura Física y Deporte.

- Satisfacer las necesidades que exige la dirección de cuadros, mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades sustentado en la política y principios del Sistema de Cultura Física y Deportes, que permita una mayor sistematicidad, consagración y excelencia en la gestión.
- Asegurar el cumplimiento de los planes de superación de los recursos humanos del territorio, a corto, medio y largo plazo, sustentado en una organización científica de los procesos, como vía de lograr un desempeño con eficiencia y eficacia
- Garantizar un uso racional de los recursos humanos, materiales y financieros, así como ampliar la comercialización nacional e internacional.

Estos objetivos se concretaron en otros más específicos, por unidades estratégicas, y se elaboró un grupo de criterios de medida e indicadores de desempeño, que nos permitieron llevar a vías de hecho dichos objetivos así como evaluarlos. Además se elaboró un plan de acción para dar cumplimiento a los criterios de medida, donde se plasmaron las tareas a desarrollar, fechas de cumplimiento de las mismas, quién ejecuta la tarea y quién la dirige.

Se perfeccionó la estructura del Consejo Académico y los Comités Municipales de Superación, pues en estos órganos asesores se valora el cumplimiento de los objetivos y se hacen proyecciones para lograrlos.

La estructura del Consejo Académico para la superación de los recursos humanos del territorio, quedó como sigue:

- Presidente.
- Secretario.
- Jefe del Subsistema Deporte.
- Jefe del Subsistema Educación Física.
- Jefe del Subsistema Recreación.
- Jefe del Subsistema Cultura Física Popular.
- Jefe del Subsistema Cultura Física Terapéutica.

- Jefe del Subsistema Docente.
- Jefe del Subsistema Medicina Deportiva.
- Jefe del Subsistema Capacitación.
- Jefe del Subsistema Cuadros.
- Vicedecano Económico.
- Jefe del Departamento de Cuadros.
- Jefe del Departamento de OTS (Organización del Trabajo y Salarios).
- Jefe del Departamento de Medios de Enseñanza.
- Jefe del Departamento de ICT (Información Científico Técnica).
- Homólogos del INDER por Subsistemas y otras fuentes de trabajo.

Comisiones de Trabajo del Consejo Académico:

1. Comisión para el Desarrollo del Claustro de Profesores.

- Miembros del Subsistema Docente.
- Homólogos del INDER.

2. Comisión para la Superación de los Recursos Humanos del Organismo.

- Miembros de los Subsistemas de la Cultura Física y el Deporte.
- Homólogos del INDER.

3. Comisión de Aseguramiento Material, Informática y Comercialización de los Productos Académicos.

- Jefe del Departamento de Medios de Enseñanza.
- Jefe del Departamento de OTS.
- Vicedecano Económico.
- Jefe del Departamento de Cuadros.

El Comité Municipal de Superación, en una primera aproximación a su estructura, estaba conformado por su presidente, un secretario y el responsable de cada subsistema, excepto los Subsistemas Docente y de Medicina Deportiva, los cuales en la actualidad forman parte de éste, pues en los municipios se instauraron las Sedes Universitarias con la existencia de un pequeño claustro docente y cada Combinado Deportivo, cuenta con un médico. No obstante, esta estructura queda sujeta al desarrollo de cada municipio.

En resumen, la etapa de planificación estratégica se realizó como consecuencia de los resultados de la etapa de evaluación donde, en la primera, se rediseñó la estrategia del curso escolar 96-97 y se elaboró la del curso escolar 97-98, donde, en este último, se puso en práctica el plan de acciones estratégicas, así como las estructuras de los órganos asesores ya perfeccionados.

TERCERA PARTE

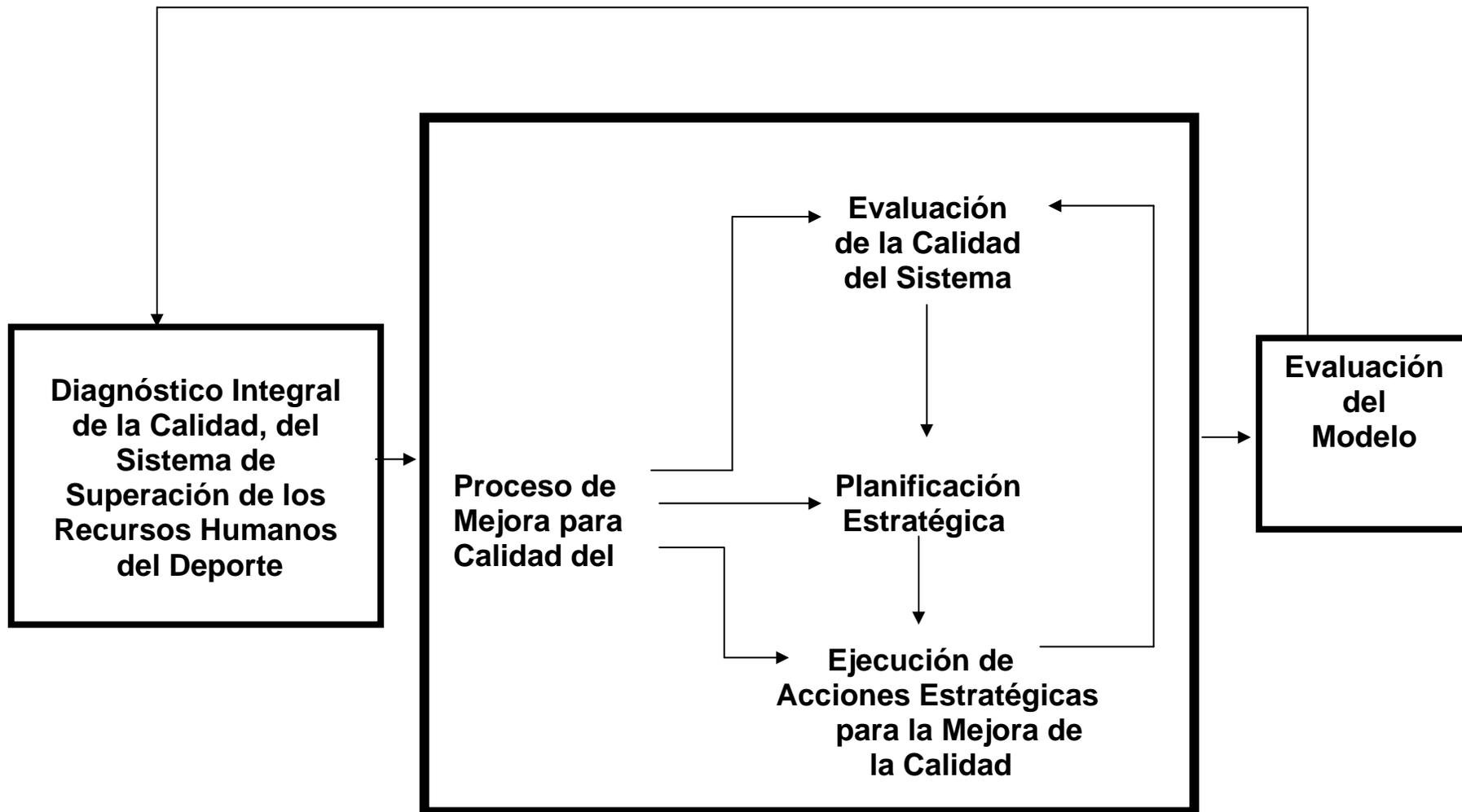
RESULTADOS

CAPÍTULO VII

Presentación del Modelo para la Mejora Continua de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

Teniendo en cuenta los resultados de los estudios teóricos y prácticos, presentamos en este capítulo la propuesta de modelo.

El modelo está integrado por un grupo de elementos que, al interrelacionarse, le dan sentido de totalidad y ponen de manifiesto su carácter sistémico, lo cual se observa en el siguiente gráfico.



Como se aprecia en el gráfico, el modelo tiene una estructura cíclica que permite la continuidad de la gestión de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte. Este consta de los siguientes elementos:

- Diagnóstico Integral de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.
- Proceso de Mejora para la Calidad del Sistema Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.
- Evaluación del Modelo.

En el gráfico se observa también, que el elemento Proceso de Mejora para la Calidad del Sistema de Superación posee tres momentos, donde uno de ellos es la Evaluación, otro es la Planificación Estratégica y el otro la Ejecución de Acciones Estratégicas para la Mejora. Asimismo se distingue como el proceso de Mejora de la Calidad puede iniciarse por cualquiera de los momentos que lo componen (Evaluación, Planificación, Estrategia y Ejecución de Acciones), hasta completar un ciclo que, al finalizar, da paso al elemento Evaluación del Modelo, que finaliza un ciclo mayor que vuelve a iniciarse con el elemento Diagnóstico Integral. Ese ciclo mayor puede durar, entre 4 y 5 años.

A continuación, explicaremos cada uno de los elementos del modelo:

7.1. Diagnóstico Integral de la Calidad del Sistema de Superación de los Recursos Humanos del Deporte.

Mediante este diagnóstico, se detectan las carencias e insuficiencias del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos, lo cual nos da la posibilidad de emitir juicios de valor sobre la calidad de esta actividad. En este se recogen datos, tanto cualitativos como cuantitativos, sobre los sujetos que se superan, del colectivo docente metodológico, del aparato académico administrativo, del presupuesto asignado a esta actividad, de la infraestructura del centro, de los recursos materiales, del prestigio de la institución, y del servicio que se presta, entre otros. De tal manera que se evidencia la necesidad del establecimiento, de un ciclo de mejora continua de la calidad por medio de una evaluación interna y una externa donde, a través de un informe, se recojan las fortalezas y debilidades que permitan

trazar un plan estratégico de mejora de la calidad y su seguimiento a través de un plan de acciones estratégicas.

Este diagnóstico se realizará al inicio de cada ciclo de mejora, que puede tener una duración de, entre 4 y 5 años.

7.2. Proceso de Mejora para la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

7.2.1. Evaluación de la Calidad del Sistema.

Consta de diferentes acciones que favorecen al proceso evaluativo:

- **Caracterizar el Proceso Evaluativo.**

En esta acción se hace una caracterización del proceso, que se basará en las preguntas ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, Y ¿Quiénes?. Que, por supuesto, estarán en correspondencia con las particularidades de la organización **(ver Anexo 22)** .

La evaluación es un proceso que debe basarse en la voluntariedad y, ha de tener además, un carácter descentralizado, global, participativo, significativo en su contenido, simple y de resultados consensuados, donde participan tanto la comunidad universitaria como los usuarios / clientes.

En el proceso de evaluación se tendrán en cuenta los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, en función de emitir juicios de valor y propuestas de acciones estratégicas, cuyas decisiones no estarán basadas en números que, en ocasiones no son comparables, sino en indicadores de calidad mejor, y fundamentos integrales, creativos, ricos y coherentes. Esto no quiere decir que se deseche el número, al contrario, se debe contratar con datos cualitativos, lo cual sin lugar a dudas, nos puede dar una luz para detectar puntos críticos.

Además, el factor humano es fundamental, por ello se le debe atribuir una gran importancia al carácter formativo de éste, pues resultará de interés una mejora de la calidad de la superación, la cual se traduzca en un mejor servicio.

Otro elemento importante, además del grado de independencia y posibilidades de autorregulación, es la divulgación del proceso, pues es importantísimo informar, interesar, implicar e involucrar a todo el personal de la institución.

El proceso ha de concluir con un detallado plan de acción que contemple cambios de propuestas de mejora claramente formulados, dirigido a los implantadores, priorizado y temporalizado, donde se hará más énfasis, en la reflexión para emitir los juicios que en la búsqueda exhaustiva de datos y opiniones.

Se debe contar en el proceso con una evaluación interna o autoevaluación y una evaluación externa, donde la primera estará sujeta a rasgos de percepción de los implicados en las unidades evaluadas, producto de tendencias hacia la autocomplacencia, a mantener la autoestima o presentarse positivamente ante terceros, mientras la segunda le da equilibrio al proceso, convirtiéndose en un elemento indispensable para la garantía de la fidelidad y validez de la autoevaluación, así como la credibilidad ante agentes externos y ante la propia comunidad, siendo este equilibrio y el enfoque constructivo, los dos claros indicadores de excelencia del informe externo.

Como ya hemos mencionado, este proceso debe tener una finalidad formativa, por lo que exige de una clara distinción entre competencia y excelencia, con una perspectiva de análisis y centrado desde los procesos. De ahí que la excelencia debe entenderse más como un camino que como una meta, además éste se caracteriza por una doble orientación, o sea que atiende tanto la eficiencia como la eficacia.

Tomando como referente el modelo holandés, el cual es un claro ejemplo para los modelos emergentes de evaluación en Europa Continental, consideramos importante para el proceso que proponemos, tener en cuenta su desarrollo en forma circular y cíclica que contempla las siguientes fases:

1. Evaluación Interna.
2. Evaluación Externa
3. Informe de Evaluación
4. Metaevaluación (Análisis y reflexión sobre el propio proceso de evaluación)
5. Plan estratégico para la mejora
6. Seguimiento y evaluación del plan estratégico de mejora.

- **Valoración de la Evaluabilidad de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.**

Con esta valoración se busca llegar a conclusiones sobre la factibilidad de aplicar la evaluación, pues se necesitan requisitos mínimos indispensables, tales como la existencia de una planificación estratégica donde esté bien delimitada la misión y objetivos a lograr, tener definidos los recursos y la gestión para la consecución de los objetivos, así como disponer de la información que permita que el proceso de evaluación pueda llevarse a cabo, pues sin información, es imposible materializar este proceso.

- **Selección de Variables, Elementos, Aspectos, Indicadores y Criterios para la Evaluación.**

La selección de variables es un tema difícil de tratar dada la diversidad de definiciones que suelen emitirse al respecto, no obstante, en un proceso de mejora no se deben importar, sino que cada institución debe asumir éstas según sus intereses.

Las variables pueden definirse de las siguientes formas:

a) Conceptual o constitutiva, es decir, definiendo en que consiste la naturaleza de la variable, en forma de concepto.

b) Operativa, definiendo las variables por medio del descubrimiento de las operaciones o actividades que han de realizarse para medirlas o manipularlas. La operativización consiste en sustituir unas variables por otras más concretas que sean representativas de aquellas.

Guisan (1976) y Kerlinger (1985), citado por Álvarez, V (1997) utilizan con mayor frecuencia, los siguientes criterios:

a) Según el punto de vista teórico explicativo:

-Variables estímulos: Cualquier condición externa natural o social que pueda afectar la conducta del individuo.

-Variables respuestas: Las que se manifiestan en la conducta del individuo como efecto de una variable estímulo.

-Variables orgánicas: Cualquier característica física, psicológica, fisiológica, relativamente estable de los individuos que puedan mediar entre las variables anteriores.

b) Según la naturaleza de las variables:

-Cualitativa: también llamada atributo o categóricas. Es una característica que se expresa en categoría, debido a que por su naturaleza no es cuantificable.

-Cuantitativa: Es la característica que se puede medir y expresar en valores numéricos referidos a la unidad de medida.

c) Según el criterio metodológico:

-Variable Independiente: Es la característica que el investigador manipula y observa para conocer su relación con la variable dependiente.

-Variable Activa: Es la variable independiente que es susceptible de manipular directa o deliberadamente.

-Variable Atribuida o Asignada: Es la variable independiente que no es posible manipular activamente.

-Variable Dependiente: Es la característica que aparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente.

-Variables Intervinientes: Son las características ajenas al experimento que influyen en los resultados o pueden desvirtuarlos.

Bisquerra (1989) y otros autores, también citados por Álvarez V,(1997) distinguen las siguientes fases del proceso de operativización:

1. Se enuncia o define la variable.
2. Se deducen sus dimensiones o aspectos principales.
3. Se buscan indicadores o circunstancias empíricas concretas de cada dimensión.
4. Se construyen los índices.

Para desarrollar este proceso de delimitación del objeto de evaluación o conjunto de variables identificadas, en interacción y construidas como abstracción a partir de los propósitos de la evaluación, le brindaremos un grupo de conceptos, los cuales constituirán opciones, donde atendiendo a las características del objeto de evaluación y naturaleza del problema, usted podrá seleccionar las variables.

Variable: Parte general, abstracta y delimitada del objeto de evaluación.

Elemento: Parte específica de la variable.

Aspecto: Parte o atributo seleccionado del elemento de una variable del objeto de evaluación.

Criterio: Condición que debe cumplir el indicador o atributo en virtud de su evidencia, como punto de partida para la emisión de un juicio de valor expresado en términos de Existencia, Claridad, Nivel, Grado, etc.

Parámetro: Marco de referencia o estándar de medida para la emisión de juicios evaluativos a partir de los criterios.

Indicadores: Evidencia de la existencia del atributo del elemento y de la variable objeto de evaluación.

Otras fuentes consultadas permitieron valorar otros términos que aunque no son exactamente coincidentes, en ocasiones, tienen muchas semejanzas, tales son los conceptos de:

Variable: Proceso a través del cual es posible identificar aquellos principios esenciales del objeto que se está evaluando, determinando las relaciones entre sus elementos, aspectos, indicadores, criterios e instrumentos en una construcción real y objetiva de acuerdo a los propósitos de la evaluación. Todo fenómeno considerado en función de una de sus características que al ser monitorizado, pueden tomar distintos valores de acuerdo con un sistema de clasificación (De la Orden, 1985), citado por Álvarez, V (1997)

Portador o Unidad de Análisis: Objeto o sujeto que se pretenden investigar en un fenómeno o proceso.

Atributo: Cualidad, característica o magnitud a investigar en el portador o los portadores.

Indicador: Manifestación externa del atributo con posibilidad operacional de ser registrada a partir de una clasificación, comparación de elementos o comparación de un patrón.

Normotipos: Marco de referencia con que comparamos la información recogida en el proceso de medición.

Criterio: Norma mediante la cual se asignan valores a las alternativas.

Es importante que, al asumirse un criterio de calidad, se tenga presente su carácter multidimensional, pues en dependencia de cada variable, éste puede ser distinto.

- Criterio de la Productividad: Rendimiento a partir de los resultados que ofrece. En este caso se asume la perspectiva de la eficiencia.
- Criterio de la Competencia Docente: Profesor competente que demuestra eficacia en el logro de los objetivos.

Es significativo, también, asumirlos en un sentido más amplio o sea integral, pues hay que tener en cuenta la perspectiva multidimensional en dependencia de los puntos de vistas de los observadores. De ahí el carácter relativo del concepto.

Entre los criterios empleados que se pueden aplicar, están (Ver epígrafe 2.2. del Capítulo II):

- Dimensión de la Disciplina.
- Dimensión de la Reputación.
- Dimensión de Perfección o Consistencia.
- Dimensión Económica o de Resultados.
- Dimensión de la Satisfacción del Usuario.
- Dimensión de la Organización.

Existen tres dimensiones básicas que definen a la evaluación en tres ejes ortogonales:

- Eje Descriptivo: Medida –Estimación.
- Eje Normativo: Norma –Criterio.
- Eje Decisional: Toma decisiones -Ausencia de toma de decisiones.

Entre las líneas de reflexión sobre la evaluación, están:

- **Perspectiva Docimológica:** Centra su interés en el estudio de las pruebas y calificaciones con el fin de conseguir el máximo rigor a través de test estándar.
- **Perspectiva Pedagógica:** Se preocupa por la integración de la evaluación en el proceso pedagógico y su función educativa.
- **Perspectiva Crítica:** Se fundamenta en el análisis institucional y otorga a la evaluación un papel de selección social.

- **Pasos Metodológicos y Organizativos Para Llevar a Cabo la Evaluación:**

En este proceso, no cabe duda que un gran peso lo tienen los comités de evaluación, los cuales deben estar formados por un grupo reducido de personas con capacidad de trabajo en equipo, conocimiento de la institución o unidad a evaluar, autoridad, capacidad de diálogo y organización, y además deben tener gran interés por el proceso evaluativo.

Ser miembro del comité no es una función exclusiva de dirigentes y, éstos no deben constituirse estrictamente bajo criterios de representatividad, pero sí el autoinforme que elaboren. Deben llevar opiniones y sensibilidades de la comunidad evaluada.

El comité debe estar formado por entre cinco y diez miembros y deben ser nombrados por el Decano de la Facultad, con el visto bueno del Vicerrector de Superación y Postgrado. El comité lo preside el propio Decano y lo integran además los Vicedecanos, el Secretario General, el Secretario del Buró Sindical de la Facultad y expertos en evaluación.

La metodología debe contemplar una evaluación interna y una externa. Para la evaluación interna se designarán tantos expertos como se requieran para hacer eficaz el proceso.

En el caso de la evaluación externa, se seleccionarán dos expertos en metodología de la evaluación y deben ser del mundo profesional de la Cultura Física y el Deporte, y dos del mundo universitario, que se relacionen con el área evaluada.

Dada la importancia que reviste el comité de expertos externos, es necesario destacar los perfiles para su selección:

Experto Académico: Con amplia experiencia y prestigio en el campo disciplinar.

Experto Profesional: Con amplia experiencia y prestigio en el campo profesional.

Experto en Evaluación Institucional: Profesional del ámbito universitario con experiencia en la metodología de la evaluación.

Los expertos son los responsables de preparar las guías e instrumentos de evaluación, así como los informes, éstos interactúan en sesiones preparatorias,

realizan visitas para aplicar los instrumentos, realizan reuniones para la síntesis de la información, distribuyen tareas para redactar el informe, etc.

Los informes no deben ser descriptivos, sino valorativos y han de reflejar los criterios de la comunidad objeto de evaluación.

Los expertos externos deben tener con antelación el autoinforme, que es punto de partida para su labor.

Un elemento importante que favorece el proceso, es la campaña informativa que ha de realizarse en la comunidad universitaria, de manera que fluya la cooperación y el intercambio de sensibilidades.

En este proceso se redactará un informe donde se emitan juicios de valor (formulación de puntos fuertes y débiles del objeto de evaluación) y recomendaciones a la institución, haciéndose más énfasis en la reflexión que en la búsqueda exhaustiva de datos y opiniones, pues no cabe duda que identificar deformaciones y errores de planteamientos al evaluar la superación, son aspectos claves para emprenderla.

Se elaborarán tantos instrumentos como sean necesarios, buscando a su vez, contrastar las opiniones e informaciones de diversas fuentes sobre un mismo objeto de estudio. Los datos deben ser, tanto cuantitativos como cualitativos, pues un informe con ausencia de éstos es un informe de baja calidad y casi inútil (Ver instrumentos en anexos 9,10,11,12,13,14,15).

El informe debe pasar por una fase de socialización para su validación por la comunidad, por lo que debe exponerse públicamente. Dicho informe contendrá:

- Valoración del proceso de evaluación interna o autoevaluación.
- Valoración del proceso de evaluación externa.
- Principales puntos fuertes y débiles.
- Acciones estratégicas de mejora.

Es importante una profunda reflexión por parte de los expertos para emitir, de forma coherente y fundamentada, los juicios de valor. Para esto los comités de evaluación realizarán reuniones preparatorias y sesiones de trabajo por tareas.

Insistimos en las aportaciones de la información de la evaluación externa, pues evita sesgos que pueden surgir en la autoevaluación. Este tipo de evaluación,

ha sido muy utilizado en los países anglosajones y se ha generalizado en Europa desde el comienzo de la década de los ochenta del pasado siglo XX (Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Holanda, Suecia y Reino Unido).

En el proceso de retroalimentación, el informe de autoevaluación es el primer condicionante de la evaluación externa, pues es la principal fuente documental disponible para el desarrollo de esta última, además hay que tener en cuenta los aspectos técnico organizativos, pues no sólo condicionan el clima de trabajo sino los resultados, los cuales también están influidos por valores y actitudes relacionadas con la evaluación.

7.2.2. Planificación Estratégica.

La retroalimentación derivada de la aplicación de la de evaluación, no puede verse aislada de otros procesos, como la planificación estratégica y acciones de mejora y, mucho menos, dejar de reconocer el carácter cíclico de este sistema que permite que se pueda acceder a cualquiera de los momentos del proceso. La estrategia se realizará adoptando el modelo de dirección para elaborar la estrategia más conveniente a la institución.

7.2.3. Ejecución de Acciones Estratégicas para la Mejora de la Calidad de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

La Ejecución de Acciones Estratégicas para la Mejora de la Calidad, se refiere, como hemos dicho anteriormente, a la implementación de una actividad académica y gestión de calidad, que han de lograr con la innovación de las personas, unidades y organismos, así como grupos de mejora, el necesario equilibrio que debe tener un sistema de Superación de Postgraduada.

Una organización mejora, en la medida que incorpora procesos de innovación que repercuten positivamente sobre su desarrollo.

Cada institución debe decidir los cambios que necesita con mayor urgencia y, por tanto, la estrategia y planes de acción a poner en práctica con tales fines, estableciendo prioridades y detectando las resistencias internas que dificultan el cambio.

Estas acciones se chequearán sistemáticamente y se garantizarán por medio de la gestión para la calidad de la organización.

7.3. Evaluación del Modelo o Metaevaluación

El proceso de mejora continua de la calidad, necesita de una adecuación constante y rediseño, pues hay que detectar elementos a potenciar en la metodología del mismo para poderlo orientar, facilitar la toma de decisiones y permitir el diseño de planes estratégicos de mejora. Es preciso, además, detectar los elementos facilitadores que han sido de ayuda para las acciones de evaluación, así como el conjunto de factores que han dificultado e impedido la correcta marcha del proceso.

Es imprescindible asegurar y comprobar la calidad de los elementos que integran el modelo de modo que se conozcan las técnicas y procedimientos y hasta donde se han ajustado al proceso.

En la evaluación del modelo se deben tener presentes las siguientes normas:

- **Normas de Utilidad:** La evaluación debe constatar la necesidad real y ayudar a mejorar el objeto de evaluación, sentar las bases para la solución de problemas y satisfacer demandas. Está concebida para que una evaluación proporcione las informaciones prácticas que se necesitan.
- **Normas de Viabilidad:** Cuando el evaluador plantea su estrategia, debe cuidar que ésta se pueda llevar a la práctica sin muchos problemas, utilizando instrumentos precisos y procedimientos sencillos sin costosos esfuerzos y obstáculos.
- **Normas de Honradez y Transparencia:** Se debe evidenciar todo lo ocurrido en el proceso, compartido y conocido por todos, garantizando información fidedigna y transparente. Debe estar precedida por un sentido ético, con rigor y honradez.
- **Normas de Precisión:** Los resultados deben ser objetivos y creíbles, ofreciendo garantías de rigor, capacidad y objetividad en sus efectos prácticos. En el proceso se han de manejar instrumentos válidos y precisos, para que recojan información y puedan manifestar características y condiciones de objeto.

7.4. Resumen del capítulo.

Resumiendo este capítulo, es de nuestro interés expresar que, reflejar la realidad y sus resultados es importante, pero también lo es poder implementar, a la luz de éstos, propuestas de mejora de la calidad con adecuación a las necesidades y demandas sociales de la superación.

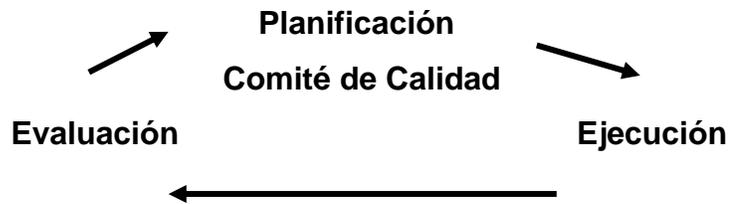
La utilidad de un proceso de evaluación descansa en la citada mejora, que se fundamenta precisamente, en las decisiones o medidas que, basadas en el análisis evaluativo, resuelvan los aspectos negativos y afiancen los positivos, no se trata de establecer ranking, ni auditorias, ni un proceso fiscalizador para la toma de decisiones, sino de un proceso de aprendizaje continuo y una mejora constante de la calidad del sistema de superación profesional.

La evaluación de la superación es un instrumento para hacer transparentes y más fluidas las relaciones Universidad-Sociedad a la que da servicio, la cual reclama un cambio en la calidad por medio de un proceso de mejora.

Finalmente podemos plantear que, el proceso de mejora de la Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, descansa en tres pilares fundamentales que caracterizan lo que en principio puede constituir el marco para la calidad académica. Estos son: La Evaluación, La Planificación y La Ejecución de Acciones de Mejora.

- **Evaluación:** Constituida por los sistemas de control y aprendizaje para el rediseño de políticas y actividades académicas, así como para la rendición de cuentas a la sociedad.
- **Planificación:** Fase de análisis y diseño de políticas que se verán afectadas por los resultados de los distintos procesos de evaluación desarrollados (planificación estratégica, planes y políticas territoriales, institucionales, sectoriales, planes departamentales, etc.). Hay que adecuar la planificación al proceso de asignación de recursos.
- **Ejecución de Acciones Mejora:** Se refieren a la implementación de una actividad académica y una gestión de calidad. Esto ha de lograrse con el fruto de innovaciones e iniciativas de las personas, grupos, unidades, así como grupos de mejora.

Como se ha dicho antes, existe una interrelación directa entre estos momentos, y para su desarrollo, es posible empezar por cualquiera de los pilares descritos.



Los planes estratégicos, deben ser elaborados por cada Facultad de Cultura Física y, los mismos, han de ser integradores y con una visión a corto, medio y largo plazo. Además deben contar con el propio personal de la institución y con los recursos y procesos necesarios para llevar a cabo las actividades y acciones del plan.

Los proyectos de mejora y los objetivos, deben interrelacionarse con la asignación de recursos y el presupuesto, de ahí que sea necesario buscar un equilibrio entre la dedicación y esfuerzos de las diferentes fases.

La importancia en los mecanismos de evaluación, no debe ser en lo absoluto debatir problemas y restricciones, sino poder determinar la estrategia de futuro con la consecuente comunicación interna y externa de los procesos de evaluación y mejora de la calidad en una constante adecuación y rediseño de los mismos que propicie además una cultura de la calidad.

CAPÍTULO VIII

Resultados de la Puesta en Práctica del Modelo.

8.1. Resultados de la Puesta en Práctica de los Planes Estratégicos de Superación.

Después de la ejecución de los planes de acción estratégicos que se derivaron de los resultados de la evaluación y la planificación estratégica, se lograron resultados positivos en la actividad académica así como en la gestión de la calidad, lo cual propició una autorregulación funcional del sistema y por tanto su equilibrio y funcionalidad.

Estas acciones se vinieron desarrollando a partir del curso escolar 97-98 hasta el curso 98-99, evidenciándose un salto en los resultados de esta intervención en el curso escolar 98-99, lo que indica que, a pesar del corto tiempo de implementación del modelo, se logró una mejora de la calidad del Sistema de Superación profesional de los Recursos Humanos del Deporte.

Para realizar esta valoración, hemos tomado entre otras fuentes, los datos del Informe de Cumplimiento de los Objetivos Estratégicos y sus criterios de medidas, del citado curso escolar (98-99), así como otros datos derivados de la etapa de evaluación, e investigaciones, desarrolladas, a la superación profesional. Es importante destacar que el cumplimiento de los objetivos estratégicos y criterios de medidas representan una fuerte evidencia de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte al igual que los resultados de las evaluaciones efectuadas a dicho sistema. Además es nuestro interés precisar que los objetivos y criterios de medidas se sobre cumplieron en la mayoría de los casos como nunca antes, por lo que catalogamos ese curso escolar, el de mejores resultados. Entre los principales resultados obtenidos en el curso 98-99, se encuentran los siguientes:

- Se cumplió el plan de Superación de Cuadros y sus Reservas en el Subsistema Deportes, al 100 %, y se priorizó la reserva de cuadros estudiantil.
- Se cumplió el cronograma para los ejercicios de la categoría docente, lográndose que dos profesores por vez primera, alcanzaran la categoría de

profesor titular y además incrementamos un profesor más a los auxiliares de nuestro centro.

- Se cumplieron al 98% las actividades previstas en el Plan de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en el Territorio, sobre cumpliéndose el criterio de medida.
- Se sobre cumplió la cifra de Diplomados diseñados, con un total nuevo, donde dos de ellos son del Subsistema Deportes.
Fundamentos Científicos del Entrenamiento Deportivo en el Eslabón de Base.
Bases Científicas del Entrenamiento Deportivo en el Alto Rendimiento.
- El 53 % de los entrenadores se superaron en actividades principales de la superación profesional (diplomados, cursos, entrenamientos) rebasando el criterio de medidas que es de un 50 %.
- Se ofrecieron orientaciones para el desarrollo de actividades metodológicas a los colectivos de profesores que imparten docencia en la superación profesional, con motivos de elevar la calidad del proceso docente.
- Se impartió un curso sobre Diseño Curricular a metodólogos de superación de los municipios, así como a Directores y Subdirectores de Combinados Deportivos, con vista a mejorar su gestión y organización en la superación de los recursos humanos.
- Se diseñó un Diplomado para el Subsistema Docente, dedicado especialmente a los docentes que laboran en el postgrado donde se impartieron temas relacionados con Diseño Curricular, Reglamento de Superación, Relación e Integración de los componentes Académico, Laboral e Investigativo y Relación Intermaterias, entre otros.
- Se logró completar la plantilla del Vicedecanato de Investigaciones y Postgrado, incrementándose en un metodólogo más y un técnico en custodia de expedientes académicos, certificación y acreditación.
- Se realizó, a partir de un levantamiento sobre los recursos materiales que necesitamos, el cálculo del presupuesto en moneda nacional y en divisa, que fue enviado a niveles superiores para su análisis en la dirección económica del organismo.

- Se elaboró el Perfil del Entrenador Deportivo partiendo de las funciones de éste, los requerimientos del puesto de trabajo, la población con que trabajan, el nivel de ésta y el ámbito, así como una metodología para operar con éste en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de superación profesional.
- Se diseñó la estructura para elaborar los programas de Diplomados y sus Cursos, lo que facilitó su concreción en la práctica.
- Se diseñaron actividades, dentro y fuera del puesto de trabajo, para la capacitación de activistas que laboran en esta esfera.
- Se perfeccionó la estructura de los órganos asesores (Consejo Académico y Comité Municipal de Superación), estableciéndose grupos de trabajo por unidades estratégicas.
- La calidad de los resultados académicos, vistos en el ciclo de mejora, desde el curso escolar 96-97, hasta el curso 98-99 (tres cursos), fueron en ascenso e incluso descendió la tasa de abandono de las actividades de superación (**ver Anexos**):
 - La tasa de abandono desciende desde un 14,27% a un 10,28%, y luego a un 8,16% en el curso 98-99 (**ver Anexo 23**).
 - La tasa de presentados a la evaluación final asciende de un 76,38% a un 82,68% y luego al 90,26% en el curso 98-99.
 - La tasa de aprobados asciende desde el 90,91 % hasta el 94,23% y luego a un 96,20% en el curso 98-99:
 - La tasa de rendimiento muestra un ascenso desde el 69,44% hasta 84% y luego a un 90,26 % en el curso 98-99.
 - La tasa de calidad de rendimiento se eleva desde un 56,9 % hasta un 72,3 %y luego a un 87,7% en el curso 98-99 (**ver Anexo 24**).
- El número de actividades principales de superación y no principales, también van en ascenso, al igual que el número de participantes en ésta, (**ver Anexo 25**):
 - De 12 actividades principales de superación en el curso 96-97, se elevan a 45 en el curso 98-99.

- De 47 actividades no principales de superación en el curso escolar 96-97, se elevan a 64 en el curso 98-99.
- De 72 participantes a las actividades principales en el curso escolar 96-97 se eleva a 421 en el curso 98-99.
- De 1219 participantes a las actividades no principales de superación de superación en el curso escolar 96-97, se elevan a 1.593 en el curso 98-99.

8.2. Valoración de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte Desde una Perspectiva Multidimensional.

- **Dimensión de la reputación.**

En tal sentido, estos resultados le han dado reputación al sistema, pues es reconocido el prestigio que tiene la Facultad de Cultura Física en el territorio de Villa Clara y en la red de centros de Cultura Física del país, en lo que respecta a la superación, así como la influencia que ha tenido en los resultados de Villa Clara (segundo lugar en varios años consecutivos), todo lo cual dice mucho de la calidad de ésta, sobre todo porque somos centro de referencia nacional en el país, por los resultados alcanzado en la superación profesional de los recursos humanos del deporte.

- **Dimensión de la perfección o consistencia.**

Al valorar la calidad de la superación profesional del territorio de Villa Clara desde la dimensión de la perfección o consistencia, podemos plantear que las cosas se hicieron en la forma y tiempo previsto y, aunque no podemos hablar de haber logrado el cero defectos, consideramos que se han hecho las cosas bien, lo cual lo avala, los resultados de las evaluaciones externas realizadas a la Facultad de Cultura Física de Villa Clara donde hemos obtenidos la calificación de 4 puntos (BIEN).

- **Dimensión económica o de resultados.**

Desde el punto de vista de la dimensión económica o de resultados, consideramos que la superación profesional ha tenido buena calidad, si lo analizamos como logro de los objetivos, pues esta opción es más propia de sistemas racionales, como la es el nuestro. Al valorar la calidad del sistema lo catalogamos

como eficaz (calidad del producto) por los resultados académicos alcanzados y por el impacto y la eficiencia (economía de la producción), ya que estos resultados se realizaron con un costo mínimo. Si lo valoramos por la dimensión, disponibilidad de recursos, la calidad no sería buena e incluso sería injusto valorarla desde esa dimensión, dadas las condiciones económicas del país.

- **Dimensión satisfacción de los usuarios y dimensión de organización.**

Por último estas dos dimensiones dejan bien sentada la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara, producto de un proceso de mejora, siendo una de ellas, la satisfacción del usuario, la cual se constató en la etapa de evaluación ya descrita en el capítulo IX, epígrafe 9.2.1. y, la otra, es la dimensión de organización, aspecto que ha primado en todo este proceso de mejora como alternativa para compensar el déficit de recursos materiales para el desarrollo de la docencia.

En resumen podemos plantear que el ambiente creado en esta fase de puesta en práctica del modelo, permitió una mayor autorregulación y funcionalidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, así como una mejora en la calidad de los resultados, sin embargo, estamos de acuerdo en que la calidad es variable e inalcanzable, pues siempre nos esforzamos planteando metas para el logro de la excelencia, nivel que no hemos logrado aun, pues la calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logros de metas, que es sencillamente a lo que aspiramos, sobre todo cuando tenemos una visión integradora de los procesos de superación profesional de los recursos humanos y somos capaces de entender, dentro del contexto, el criterio de pertinencia no reducido sólo a la respuesta a demandas sociales sino a la creación en la Facultad de Cultura Física y Deportes de Villa Clara de nuevas necesidades que impulse el desarrollo social y cultural.

Quisiéramos dejar claro que, a pesar de las aportaciones que nos brindó la Organización Internacional de Normalización (ISO), primó como característica de la propuesta de modelo, la voluntariedad, la legitimidad, el respeto a la identidad, la transparencia de los propósitos, criterios y medios empleados y la comunicación de

los resultados, pues no es posible importar calidad, ni que ésta sea impuesta, es preciso que nosotros mismos encontremos el camino a la excelencia.

8.3. Evaluación del Modelo.

La metaevaluación o análisis del modelo de evaluación empleado, es una vía de asegurar y comprobar la calidad del proceso y, constituye, además, una fase del proceso de mejora.

Este análisis lo realizamos a partir de las siguientes normas:

NORMAS DE UTILIDAD:

El modelo nos permitió comprobar la necesidad de aplicar un proceso de mejora del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en el territorio de Villa Clara, pues éste partió de un diagnóstico integral de la calidad del sistema, donde se valoraron las debilidades del mismo. Además nos permitió eliminar muchas de esas debilidades, a partir de la solución de problemas y la satisfacción de demandas, por medio de una programación estratégica.

NORMAS DE VIABILIDAD:

Nuestra propuesta es fácil de llevar a la práctica, pues no se necesita de tantos recursos humanos, ni materiales, ya que los instrumentos son sencillos y, las técnicas empleadas, permiten en la propia dinámica de trabajo, obtener la información requerida sin muchos esfuerzos.

NORMAS DE HONRADEZ Y TRANSPARENCIA:

Durante la etapa de intervención se dio a conocer a toda la Comunidad Universitaria de la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, lo ocurrido en el proceso, garantizándose una información fidedigna, proporcionada por la confiabilidad de los instrumentos y el cruce de la información, primando un sentido ético y un elevado rigor.

NORMAS DE PRECISIÓN:

Los resultados fueron objetivos y creíbles, pues la triangulación nos permitió contrastar las opiniones de los diferentes sujetos sobre un mismo objeto de evaluación. Los instrumentos elaborados fueron probados a modo de pilotaje y a pesar de su sencillez, nos brindaron la información necesaria sobre las características y condiciones del objeto.

No obstante a todo lo expresado, consideraremos que hay elementos del modelo que deben ser ajustados, como son: los instrumentos para la evaluación de impacto, así como para la evaluación de la gestión de los recursos materiales, financieros, etc. Además, los estudios prácticos, nos dieron la posibilidad de ir buscando un modelo más acabado y para ello fuimos reajustando sus elementos.

CONCLUSIONES

Conclusiones.

1. Al analizar la calidad de los Sistemas de Superación de los Recursos Humanos del Deporte en el organismo, hemos podido comprobar que estos han presentado limitaciones y carencias, que rompen con su equilibrio y sus posibilidades de autorregulación, lo que sin duda, resiente su calidad.
2. Mediante los resultados del primer estudio práctico constatamos que, la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara, también presenta carencias y limitaciones, lo que justifica la necesidad de desarrollar un proceso continuo de la mejora de su calidad.
3. El Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, carece de un modelo para la mejora continua de su calidad, pues aquellos que actualmente son utilizados por el MES, el centro rector de Cultura Física y Deportes y el propio organismo INDER, descansan sobre la base de evaluaciones externas, de tipo sumativo, y además, no tienen en cuenta la voluntariedad de los centros, primando la centralización, así como su carácter homogéneo.
4. A través de los resultados del segundo estudio práctico, determinamos las debilidades y fortalezas del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte en Villa Clara, lo que constituyó la base para programar la estrategia en función de mejorar la calidad del mismo, aportándonos, además, el conjunto de variables objeto de evaluación, los instrumentos para la obtención de los datos y los pasos metodológicos y organizativos para su puesta en práctica.
5. Por medio de los resultados del tercer estudio práctico, diseñamos la estrategia para la mejora de la calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte del territorio villaclareño, así como la estructura y funciones de los órganos asesores, en la que quedó plasmada la Misión, la Visión, las Direcciones, los Objetivos Estratégicos y los Planes de Acción.

6. El modelo propuesto se caracteriza por ser descentralizado, global, participativo, significativo en su contenido, simple, de resultados consensuados y basados en la voluntariedad, donde participan todos los miembros de la comunidad universitaria, así como los usuarios.
7. El modelo quedó integrado, por los siguientes elementos:
 - Diagnóstico Integral de la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.
 - Proceso de Mejora para la Calidad del Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte.
 - Evaluación del Modelo.
8. La puesta en práctica de las acciones estratégicas del modelo en el territorio de Villa Clara durante los cursos académicos 96-97, 97-98 y 98-99, arrojó resultados que evidenciaron la existencia de una mejora continua de la calidad del sistema, sobre todo en el curso 98-99, donde se cumplieron sobradamente los objetivos estratégicos y sus criterios de medidas.
9. Al valorar la calidad de Sistema de Superación Profesional de los Recursos Humanos del Deporte, desde una perspectiva multidimensional, podemos plantear que éste ha influido gradualmente en el logro de los resultados del territorio de Villa Clara en el Deporte, lo cual ha dado, entre otras cosas, prestigio a la Facultad de Cultura Física, que gesta y evalúa todos esos procesos, que se han realizado las cosas bien y en el tiempo previsto, que se han logrado los objetivos, mejorado la calidad del producto y la economía en los servicios que se han prestado, así como la satisfacción del usuario y la organización de los procesos, lo que evidencia que ha existido una mejora de la calidad del sistema.
10. Al evaluar el modelo, constatamos que cumple con las normas de utilidad, viabilidad, honradez y transparencia, así como precisión, a pesar de que consideramos que existen algunos elementos que deben ser ajustados y perfeccionados.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Futuras Líneas de Investigación.

Como consecuencia de esta investigación y las conclusiones obtenidas creemos que se abren ante nosotros u otros investigadores, futuras líneas de investigación que esbozamos a continuación:

1. Elaboración de estándares ajustados a patrones internacionales para elevar la calidad de la superación profesional de los recursos humanos del deporte.
2. Elaboración de modelos para la evaluación del impacto de la superación en el postgrado.
3. Diseño de modelos para la mejora continua de la calidad del postgrado académico y otros subsistemas del Sistema Ramal de Superación de los Recursos Humanos de la Cultura Física y Deportes.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

Agudo de Carisco, C. (1996) *Los nuevos escenarios universitarios antes del fin de siglo: Memorias del Seminario-Taller copatrocinado por la Asociación de Universidades*. Caracas: CRESAL/UNESCO.

Alfonso García, M.R. (1994) Un Sistema de Educación pos graduada: praxis generalizada de investigación científica curricular. En *II Junta consultiva sobre el postgrado en Ibero América*. La Habana, 28 de Nov. – 1 de Dic.

Alfonso García, M.R. (1996) *Teoría y practica de una docencia participativa en el postgrado*. La Habana: ISCF (VC).

Alonso Pedraza, E. (1996) *Estrategia para la formación y desarrollo de los cuadros y reservas del INDER de Villa Clara*. La Habana: ISCF (VC).

Álvarez Blanco, A.S. et al. (1993) La capacitación de los trabajadores de la salud. *Educación Medica y salud*. La Habana 27(2): 243- 252.

Álvarez de Zayas, C. (1992) *Educación para la vida*. La Habana: Comercial Mercado S:A., p. 6 ss.

Álvarez de Zayas, C. (1995) *La escuela por excelencia*. La Habana: Félix Varela.

Álvarez de Zayas, C. (1998) *Fundamentos teóricos de la Dirección del Proceso de Formación del Profesional de perfil amplio*. Santa Clara: Universidad Central.

Álvarez Valdivia, I. (1997a) *Modalidades y modelos de Investigación*. Santa Clara: Departamento de Sicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Central de las Villas.

Álvarez Valdivia, I. (1997b) *Investigación cualitativa. Diseños Humanísticos interpretativos*. Santa Clara: Departamento de Sicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. UCLV.

Alvira, F. (1991) *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.

Añorga Morales, J. (1995a) *La Educación de Avanzada, ¿Mito o realidad?*. La Habana: CENESEDA. p. 1-198.

Añorga Morales, J. (1995b) *La Educación Avanzada una teoría para el mejoramiento profesional y humano*. La Habana: ISP Enrique José Varona.

Añorga Morales, J. (1995c) *La Evaluación en el postgrado que conduce a la excelencia*. La Habana: CENESEDA, p. 376.

Añorga Morales, J. (1995d) *Teoría de los Sistemas de Superación*. La Habana: ISP Enrique José Varona.

Añorga Morales, J. (1998) *El Perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios*. Trabajo para optar por el título de candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP Enrique José Varona.

Añorga Morales, J. et al. (1993) *Glosario de Términos de Educación Avanzada*. La Habana: CENESEDA. p. 12-26.

Añorga Morales... et al. (1995) *Glosario de términos de Educación Avanzada*. La Habana: CENESEDA, p. 35.

Apodaca, P. M. (1998) Autoevaluación: El caso de la universidad del país Vazco / Euskal Herriko Unibertsitea. *Revista de Educación* (316) p. 307-318

Argüelles Águila, R. (1995) *Perfeccionamiento de la gestión de los recursos humanos*. Santa Clara: UCLV (VC).

Arrechavaleta Guarton, N. (1999) *Gestión de la Calidad Docencia. Curso 5º*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, p. 8ss.

Barabtado, Z. (1993) *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: Método de la investigación acción*. C.México: UNAM (Serie sobre la Universidad, n° 6).

Bárbaro López, G. (1996) *Calidad y cooperación internacional en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Política de gestión y mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en Colombia*. Caracas: CRESAL/UNESCO.

Bardajo Pons, A. (1996) *Educación Física: Proyecto curricular didáctico para el tercer ciclo de Enseñanza Primaria (10–12 años)*. Barcelona: Paidotribo.

Bello Medel, J. (1994) *Programa Nacional Indicativo del Postgrado*. México: CONAPOS.

Besseyre Des Horts, Ch.H. (1990) *Cuestión estratégica de recursos humanos*. Madrid: Deusto.

Best, J. (1972) *Cómo investigar en educación*. Madrid.

Bisquerra, R. (1995) *Métodos de investigación Educativa: guía practica*. Barcelona: CEAC.

Blanco Belda, J. (1990) *Gestión de los recursos humanos: la organización y el factor humano*. La Habana.

Blázquez Sánchez, D. (1992) *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Borroto Cruz, R. y Ramón Salas Perca (1999) El reto por la calidad y la pertinencia: La evolución desde una visión cubana. *Revista cubana de Educación Médica Superior*. La Habana, 13 (1), 80-91.

Boterf, L.G. (1992) *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Madrid: Deusto.

Bunge, M. (1972) *La investigación científica*. La Habana: Ciencias Sociales.

Calzada Ilija, A. (1995) *Proyecto Curricular Base en la Educación Física. Fuentes del Currículo*. Barcelona: Paidós, p. 8 y p. 21.

Cañizares Luna, O. (1996) *Estado actual de la autosuperación de los profesores de la Educación Media Superior en el municipio de Santa Clara: Una tecnología para su control y evaluación*. La Habana: ISCF (VC).

Carmota Lauzán, O. (1989) *Cuando el tiempo no alcanza*. La Habana: Ciencias Sociales.

Carvajal García, Z. (1998) *Evaluación de impacto de la superación de los recursos humanos del sector de la cultura*. Forum de Ciencia y Técnica Sector Cultura. Santa Clara.

Castejón, F.J. (1996) *La evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: G. y M. NOS.

Colás Bravo, M.P. (1992) *Investigación Educativa*. Sevilla: Librería Canaima.

Colectivo de colaboradores cubanos en México (1995) *Propuesta Metodológica de dirección curricular para las carreras de Cultura Física*. México: Sub Dirección de Formación y Capacitación, p. 70.

Coll, C. (1991) *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. y Solí, I. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Comité Estatal de Ciencia y Técnica (1978) *Metodología para elaborar el informe final de un tema de investigación de problema principal estatal*. La Habana: Dirección de Publicaciones de la Academia de Ciencias de Cuba.

Cruz Cardona, V. (1995) *Evaluación y acreditación de posgrado: guía de autoevaluación*. Salamanca: AUIP.

Chavaría Navarro, X. (1993) *La Educación Física en la enseñanza primaria: del diseño curricular base a la programación de las sesiones*. Barcelona: Paidotribo (Colección Educación Física y Enseñanza).

Davis, K. (1992) *Administración del personal y recursos humanos*. México: Mc Grauw Hill.

Deuprer, J.L. (1996) *La Integración de América del Norte y la Educación Superior: Equivalencia de cursos y diplomados en la Educación Superior. La convergencia de los mecanismos para garantizar la calidad y los instrumentos de evaluación para el desarrollo de normas académicas comunes*. Caracas: CRESAL/UNESCO.

Díaz Barriga, A. (1986) *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz Barriga, A. (1986) *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*. México: Trillas

Díaz Barriga, A. (1994) *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*. México: CISE.

Díaz Lucen, J. (1995) *El currículo de la Educación Física en la Reforma* Instituto Cubano del Libro.

Fernández Báez, B.B. (1996) *Diplomado para el tratamiento de la creatividad artística de los profesores de coordinación y arte competitivo*. Tesis Doctoral inédita. ISCF (Villa Clara).

Flores Ochoa, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento: Modelos pedagógicos y enseñanzas de las ciencias*. Capítulo IX. Antioquia: Universidad de Antioquia. p. 153- 174.

Fong, T. y Miranda, O. (1993) *Educación posgraduada y práctica social*. *Revista Cubana de Educación*. La Habana, 13 (3), pp. 167-170.

Gago Huguet, A. (1996) *Calidad y cooperación internacional en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Calidad, acreditación y evaluación institucional*. Caracas: CRESAL/UNESCO.

García Rodríguez, J.I. (1991) *La formación en la gestión de recursos humanos: La experiencia del I.B.M: Revista Economía Industrial*. La Habana

Glan, Th.B. (1976) *La Dirección como sistema. Recursos humanos*. Madrid: Deusto.

González de la Torre, G. (1992) *Apuntes del texto Investigación educativa*. La Habana: Ediciones AL –FAR.

González de la Torre, G. (1996) *La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos*. Tesis de Doctorado. Julia Añorga Morales, tutor. Santa Clara: ISCF Manuel Fajardo.

González Pacheco, O. (1989) *Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la Educación Superior*. La Habana: CEPES.

González Pacheco, O. (1994) *El pensamiento curricular en la Enseñanza Superior*. La Habana: CEPES.

González, F. y Ayarza, H. (1996) *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la Educación Superior en la región latinoamericana y del Caribe*. La Habana: UNESCO / CRESAL / MES.

Grad Fuchsel, H. (1998) Experiencias de la evaluación externa de las universidades. *Revista de Educación Madrid* (316) p. 319-325.

Gratton, L. (1996) *El papel estratégico de los recursos humanos como potenciadores del cambio*. Madrid: Deusto.

Gutiérrez, L. (1996) Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio educativa. Proyección y reflexiones. *Revista Paradigma*. Caracas, T- XIV – XVII: 7-25, 1993-1996.

Hayel, C. (1989) *Los principios básicos del Magnagent: Manual de gestión empresarial*. Barcelona: Grijalbo.

Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (1991) Resolución n°.13. *Sistema de Superación para los trabajadores del deporte la Cultura Física y la Recreación, 1991-1995*. La Habana: INDER, p. 1.

Instituto Cubano del Libro (1968) *Diccionario español de sinónimos y antónimos La Habana*.

Jofre, LL. y Rotger, G. (1998) La adaptación del plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros y departamentos: El caso de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Revista de Educación* (316) p. 329-339

Jofre, LL. y Vilatta, J (1998) El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades: los objetivos del plan. Evaluación para la mejora. *Revista de Educación* (315) p. 50-61.

Jornet, J.M. y Such González (1998) Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la medición y evaluación educativas. Valencia: Departamento M.I.D.E. Universidad de Valencia.

Junes Fernández, G. (1992) *Sobre la iniciación en materia de capacitación: análisis de factibilidad: Sistema de Indicadores y modelos matemáticos para evaluar la eficiencia de la capacitación*. La Habana, p. 37.

Kermez Sarukhan, J. (1989) *Reglamento general de estudio de postgrado*: Coordinación General de Estudios de Postgrado, C. México: UNAM, p. 23.

Knowles, W.H. (1986) Principios de Dirección del personal. *Relaciones Humanas y Dirección de Personal*. Madrid: Rialp.

Kravzov, J. (1996) *La UNESCO frente al cambio de la Educación en América Latina y el Caribe: Memorias del Seminario UNAM/UNESCO: Comentarios al documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. Caracas: CRESAL/UNESCO (Serie Políticas y Estrategias), p. 61.

Lara Rosano, F. (1990) *Metodología para la planeación de sistemas: Un enfoque perspectivo*. C. México: Universidad Autónoma de México, p. 40.

Martínez Martínez, C. (1995) *Gestión de los recursos humanos de las organizaciones modernas*. Santa Clara: Universidad Central de las Villas.

Martínez, E. (1994) *Ciencia Tecnología y desarrollo: interrelaciones teóricas y metodológicas*. Caracas: Nueva Sociedad CEPAL / UNESCO /CYTED.

Martínez, E. y Letelier, M. (1997) *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad / UNESCO /O.U.I./ USACH.

Matus, C. (1983) *El enfoque de planificación estratégica: Política y plan*. Maracaibo: Cendes, p. 150.

Mieres Orta, A. y Lodos Fernández, O. (1990) El Enfoque Sistémico como un método para el perfeccionamiento de la dirección de un departamento docente. *Revista Cubana de Educación Superior*. La Habana, 10 (2): 107-117.

Miguel Díaz, M. de (1998) La Evaluación del profesorado universitario, criterios y propuestas para mejorar la función del docente. *Revista de Educación*, Madrid (315) p. 67-83.

Miguel Díaz, M., de (1996) *La Calidad de la Educación y las variables de proceso y de producto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ministerio de Cultura (1995) *Programa Nacional Cultura y Desarrollo: Retos y Estrategia*. La Habana: Creart.

Ministerio de Educación Superior (1991) *Desarrollo del Sistema de los Profesores Universitarios cursos 89–90: Informe*. La Habana: Dirección de Educación y Postgrado.

Ministerio de Educación Superior (1995) *Desarrollo y perspectiva de la Educación de Postgrado en Cuba*. La Habana: MES.

Ministerio de Educación Superior (1995) *Estrategia 2000/MES*. La Habana: MES.

Ministerio de Educación Superior (1995) *Metodología para la aplicación del Sistema de Planificación y Control del Trabajo del personal docente y características fundamentales del sistema*. La Habana: CEPES

Ministerio de Educación Superior (1996) Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba: Resolución No. 6/96. La Habana: MES.

Ministerio de Educación Superior (1998) *Sistema de Evaluación y acreditación de programas de maestrías*. La Habana: MES.

Mintzberg, H. (1991) *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ateneo.

Morles Sánchez, V. (1988) *Educación Poder y Futuro: Una teoría sobre la Educación Avanzada*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, p. 200.

Morles Sánchez, V. (1988) *La Educación de Postgrado en el Mundo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, p. 200.

Morles Sánchez, V. (1989) *Educación más alta para el tercer mundo: Hacia una teoría*. Caracas: Universidad Central, p. 11.

Morles Sánchez, V. (1998) *Sobre los Sistemas Nacionales dominantes de postgrado: Tendencias y perspectivas*. Caracas: Universidad de Venezuela.

Muñoz Repiso, M. (1989) *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.

Newman y Mongasnter, U. (1944) *Teoría del juego y Comportamiento Económico*. Pinceton: Universidad de Pinceton.

Nocedo, I. (1989) *Metodología de la Investigación Pedagógica y Psicológica*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 100.

Núñez Jover, J. (1994) *Epistemología y Posgrado*. Segunda Junta Consultiva de Posgrado en Iberoamérica. La Habana: MES.

Núñez Jover, J. (1999) *La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales*. La Habana: Plataforma Poligráfica de la Empresa Nacional de Producción y Servicios del MES.

Oliva Calvo, A.M.(1998) *Modelo de evaluación de impacto de los cursos de posgrado*. Tesis doctoral inédita. La Habana: CENESEDA.

Orizondo Crespo, C.R. (1996) *Propuesta Pedagógica para el perfeccionamiento de la preparación de los residentes y especialistas en Medicina General Integral*. Tesis de Maestría, sin publicar, ISCF (Villa Clara).

Orozco Silva, L. (1996) *Bases para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Financiamiento y gestión de las instituciones superiores en América Latina*. Caracas: CRESAL/UNESCO.

Pallán Figueroa, C. (1996) *Calidad y cooperación internacional en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Calidad, acreditación y evaluación institucional en México*: Caracas: CRESAL/UNESCO.

Panza González, M. (1992) *Opción crítica en la didáctica: Perfiles Educativos*. México: Universidad Nacional de México (57-58): 64.

Partido Comunista de Cuba (1978) *Plataforma Programática del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 126.

Pedreira Soria, A. (2000) *Sistema de evaluación para la mejora continua de la calidad de la Superación de los Recurso Humanos del Deporte*. Tesis de Maestría sin publicar. Santa Clara I.S.C.F. Manuel Fajardo

Pérez García, F. (1998) Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir. *Revista de Educación* (315): 103-124.

Pérez Pérez, R. (1994) *El currículo y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Industrias Gráficas. Colección Práctica en Educación.

Plano Ruíz, T. (2000) *Modelo Estructural Funcional de los Órganos Asesores del Sistema Ramal de Superación para los Recursos Humanos de la Cultura Física*. Tesis de Maestría sin publicar: ISCF (VC).

Plasencia Mora, A. (1985) *Metodología de la Investigación Histórica*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 368.

Ramos Mondéjar, L.A. (1997) Análisis de la Investigación en Educación Física: Acercamiento conceptual y ejemplo práctico de un modelo integral de investigación en la enseñanza. *Apunts*, Barcelona (48): 47-53.

Riaño Valle, F. (1998) La autoevaluación de la calidad en la Educación Superior. *Revista Con Luz Propia*. La Habana (3):7.

Rizo Cabrera, C. y Pérez Campistrous, L. (1999) Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación. *Taller de Metodología de la Investigación Educativa de la República de Cuba*, p. 4.

Rojas Cabrera, M. (1995) *Tecnología para la satisfacción de necesidades de los profesionales de la Cultura Física y el Deporte*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Sicilia González, P. (1994) *Determinación de necesidades y enfoques de sistemas*. La Habana: CENESEDA.

Sosa Zamora, A. (1999) *Determinación de necesidades educativas en los profesionales del Subsistema Atletismo de la Provincia Cienfuegos*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, S.A.

Stolik Novygrad, D. (1993) Los Especialistas de postgrado. *Revista Cubana Educación Superior*. La Habana, 13 (3): 171-175.

Stufflebam, D. (1983) Notas para el proyecto de investigación evaluativa de la Educación Superior en Colombia. Caracas: ICFES-UNESCO

Talizina, N.F. (1985) *Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: MES, p. 293.

Talizina, N.F. (1985) *Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: CEPES.

Talizina, N.F. (1985) *Métodos para la creación de programas de enseñanza*. La Habana: CEPES.

Taylor, S.T. y Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Thaurfaux Aguirre, M. (1985) Principales características del proceso de elevación de la calificación del profesional de la Educación. *Boletín Informativo del ISPLE*. La Habana (5): 61-69.

Trigo Aza, E. (1994) *Aplicaciones del juego tradicional en el currículo de Educación Física: base teóricas*. Barcelona: Paidotribo.

Tünnemann Bernheim, C. (1996a) *Bases para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Calidad de la Educación Superior*. Caracas: CRESAL/ UNESCO.

Tünnemann Bernheim, C. (1996b) *La Educación Superior en el UMBRAL del Siglo XXI. Tendencias de la Educación Superior*. Caracas: CRESAL/UNESCO, p. 76.

Varcancel Cases, M. (1998) La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo. *Revista de Educación* (315) p. 125-139.

VVAA. (1970) *Diccionario de la Real Academia*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

VVAA (1985) *La Dialéctica y los Métodos Científicos Generales de Investigación*. Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias de la URSS y Departamento de Filosofía Academia de Ciencias de Cuba. Tomo II. La Habana: Ciencias Sociales, p. 175-341.

VVAA (1988) *Superación Profesional de Postgrado 1988-1989*. La Habana: ISCF - IMD, p. 47.

VVAA (1989) *Documento directo sobre la planificación del proceso de capacitación: Los enfoques forman métodos y diseño de programas de capacitación de cuadros*. La Habana: Comisión Coordinadora SUPSCER, p. 41.

VVAA (1990) *Diseño curricular de la Educación Superior: Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor: Pedagogía 90*. La Habana: MES.

VVAA (1991) *Sistema de superación para los trabajadores del deporte la Cultura Física y la Recreación, 1991-1995*. La Habana: Departamento de Superación de la Dirección del INDER, p. 12.

VVAA (1993a) *Indicaciones para elaborar y presentar los programas de disciplina destinados a la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo*. C. México: ENED, p. 30.

VVAA (1993b) *Programas de capacitación para los entrenadores deportivos*. Mérida: Universidad de Mérida, p. 42.

Werther, W. (1993c) *Administración de personal y recursos humanos*. México: Litografía Ingromex.

VVAA (1995a) *Estrategia Nacional del INDER para la preparación y superación de los cuadros y su reserva en el quinquenio 1996-2000*. Documento normativo. La Habana: INDER.

VVAA (1995b) *Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior*. Madrid: Consejo de Universidades.

VVAA (1998a) *Plan Nacional de evaluación de la calidad de las universidades*. Guía de evaluación. Madrid: Consejo de Universidades.

VVAA (1998b) *Proceso de Implementación del Sistema de Dirección por Objetivos*. La Habana: INDER.

VVAA. (1996) *Estrategia nacional para la preparación y superación de los cuadros y sus reservas en el quinquenio 1996-2000*. La Habana: INDER.

SITIOS WEB:

www.laprensahn.com: Calidad Educativa: Programa de cooperación para el desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa.

www.us.es: Chacón Moscoso, S.: *Indicadores de calidad en la enseñanza universitaria: un estudio sistemático*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

www.inder.co.cu/indernet/daei: Formulación de estrategias en una organización deportiva.

www.home.inder.co.cu/indernet/dae: Gerencia y creatividad empresarial.

www.home.inder.co.cu/indernet/dae: Implementación de programas de gestión del conocimiento y las competencias del gestor.

www.home.inder.co.cu/indernet/dae: Kenneth, Cloke, Goldsmith Joon. Organización de equipos eficaces. Los papeles del jefe ejecutivo.

www.efedeportes.com: Luna Arocas, R. (2001) Marketing y deporte: la escala mode de motivaciones deportivas. Buenos Aires: Revista Digital N°. 35.

www.revistaiberoamericanadeeducación.com: Biblioteca Digital de la OEI: Rodríguez Fuenzalida, E. (1994) Calidad de la Educación: Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. Revista Iberoamericana de Educación.

www.revistaiberoamericanadeeducacion.com: Biblioteca Virtual de la OEI: Tiana, A. y H. Santangelo (1994) Evaluación de la calidad de la Educación. Madrid.

www.home.inder.co.cu/indernet/dae: Tablero de control gerencial.

www.bsi.org.uk/iso.tc176-cs2: VVAA (1994) *Sistema de gestión de la calidad: Principios fundamentales y vocabulario*. (Revisión de la ISO 8402. y la ISO 9000-1).

www.bsi.org.uk/iso.tc176-cs2: VVAA (1994) *Sistema de gestión de la calidad: Requisitos*. (Revisión de la ISO 9001, ISO 9002, e ISO 9003).

www.bsi.org.uk/iso.tc176-cs2: VVAA (2000) *Sistema de gestión de la calidad: Orientaciones para el mejoramiento del desempeño ISO 9004:2000*.

ANEXOS

Anexo N° 1

Clasificación de los Diseños de Investigación Evaluativa

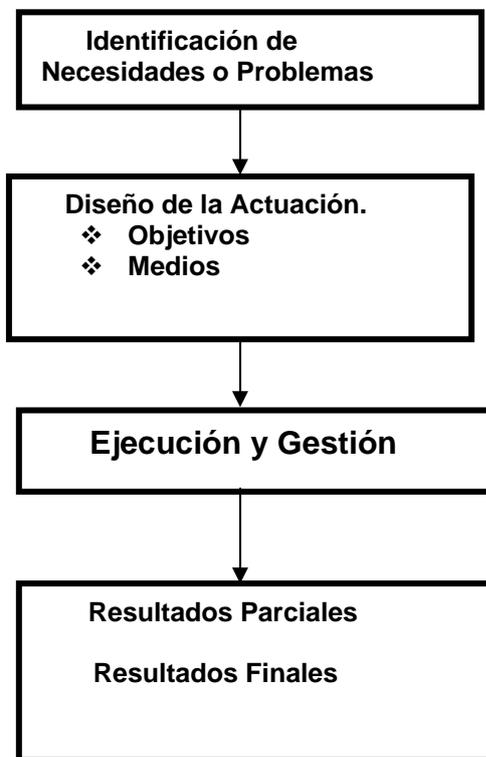
| Perspectiva | Modelo de Evaluación | Autores |
|--------------------------------|---|---|
| Empírico-Analítica | <ul style="list-style-type: none">❖ Basado en objetivo❖ Basado en el método científico | Tyler (1950) Suchman (1967) |
| Humanística-Interpretativa | <ul style="list-style-type: none">❖ Respondente❖ Iluminativo❖ Sin metas❖ Democrático | Stake (1971) Parlett y Hamilton (1977) Scriven (1967) Mac. Donald (1976) |
| Susceptible de Complementación | <ul style="list-style-type: none">❖ Modelo CIPP❖ Modelo OTUS | Stufflebeam (1966) Cronbach (1963) |
| Crítica | <ul style="list-style-type: none">❖ Modelos críticos | Martínez y Márquez (1992) |

Anexo N° 2

Programación y Evaluación Universitaria

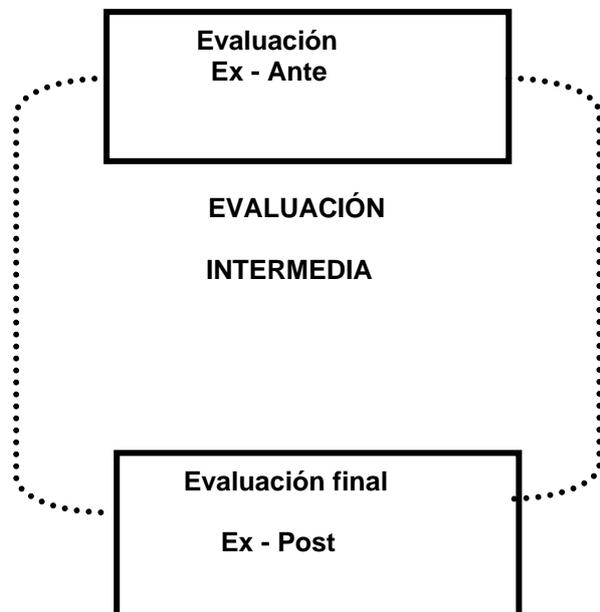
Programación de una Política

Universitaria



Evaluación:

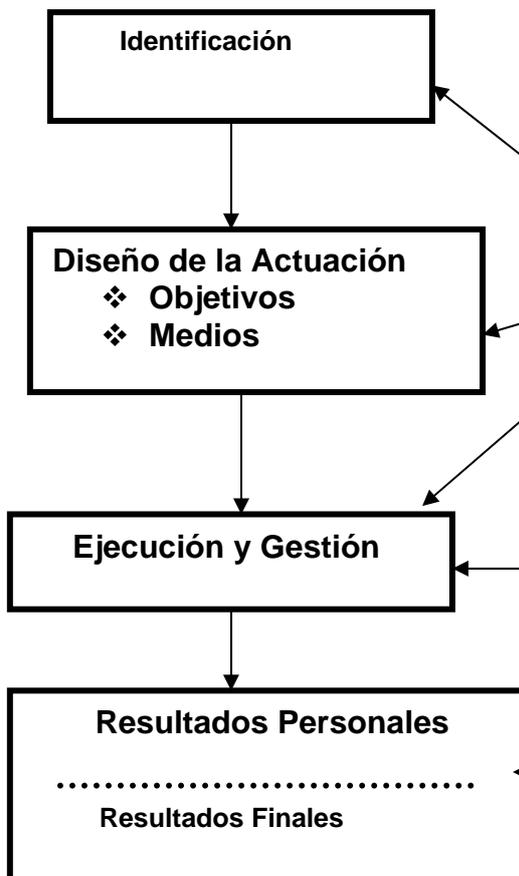
Etapas



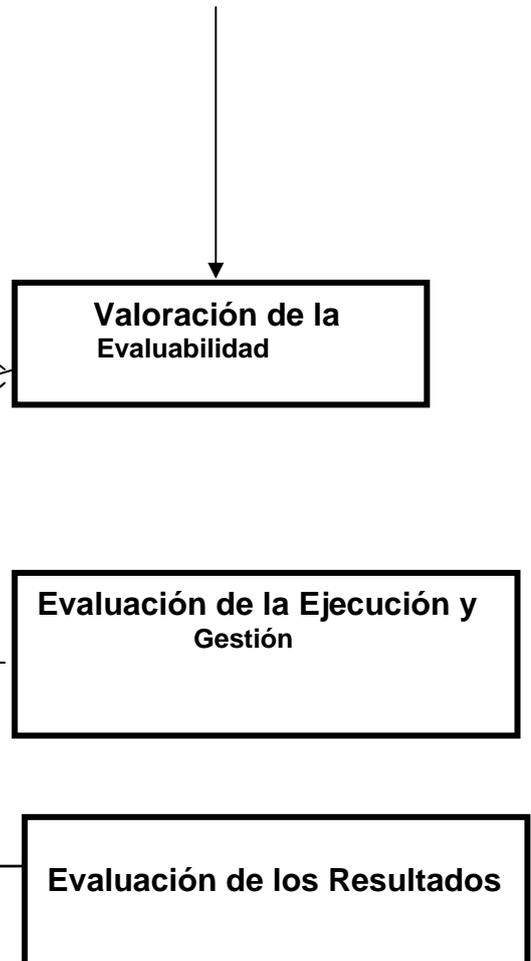
Anexo N° 3

Tipos de Evaluación:

Programación de una Política Universitaria

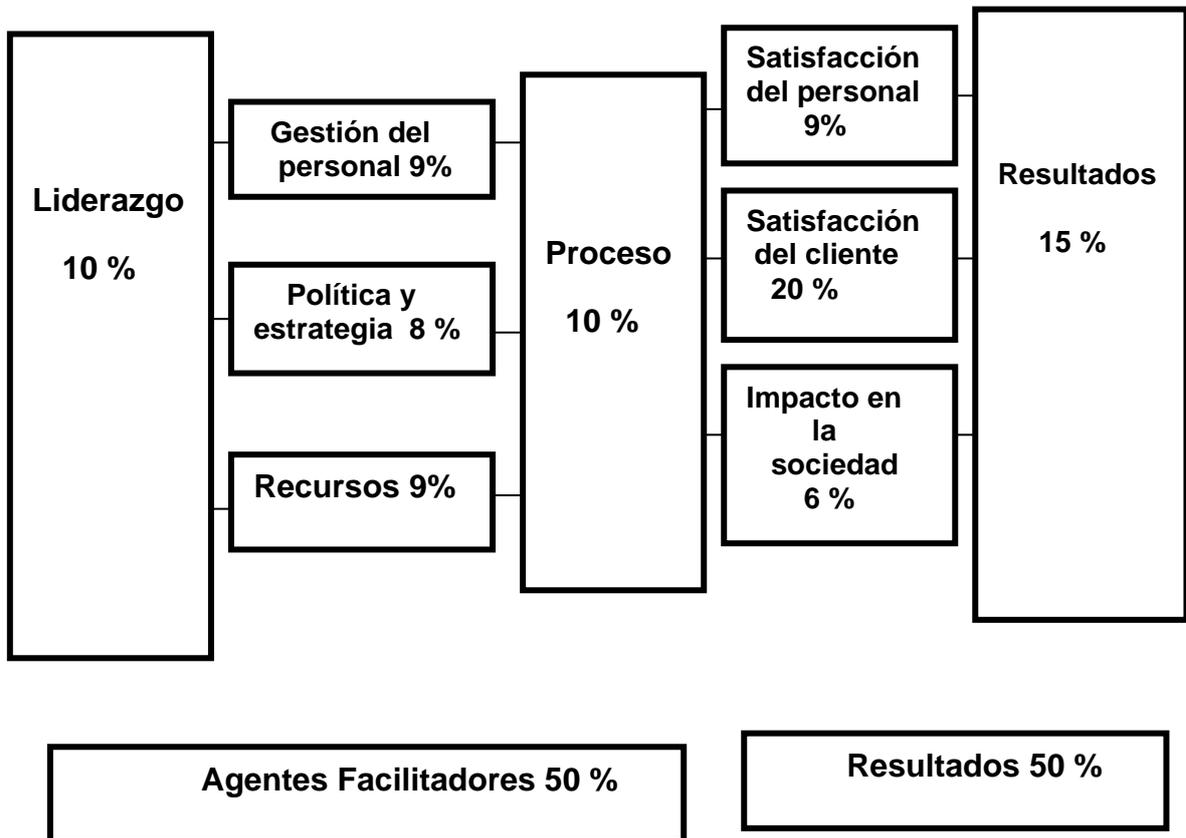


Tipos de Evaluación



Anexo N° 4

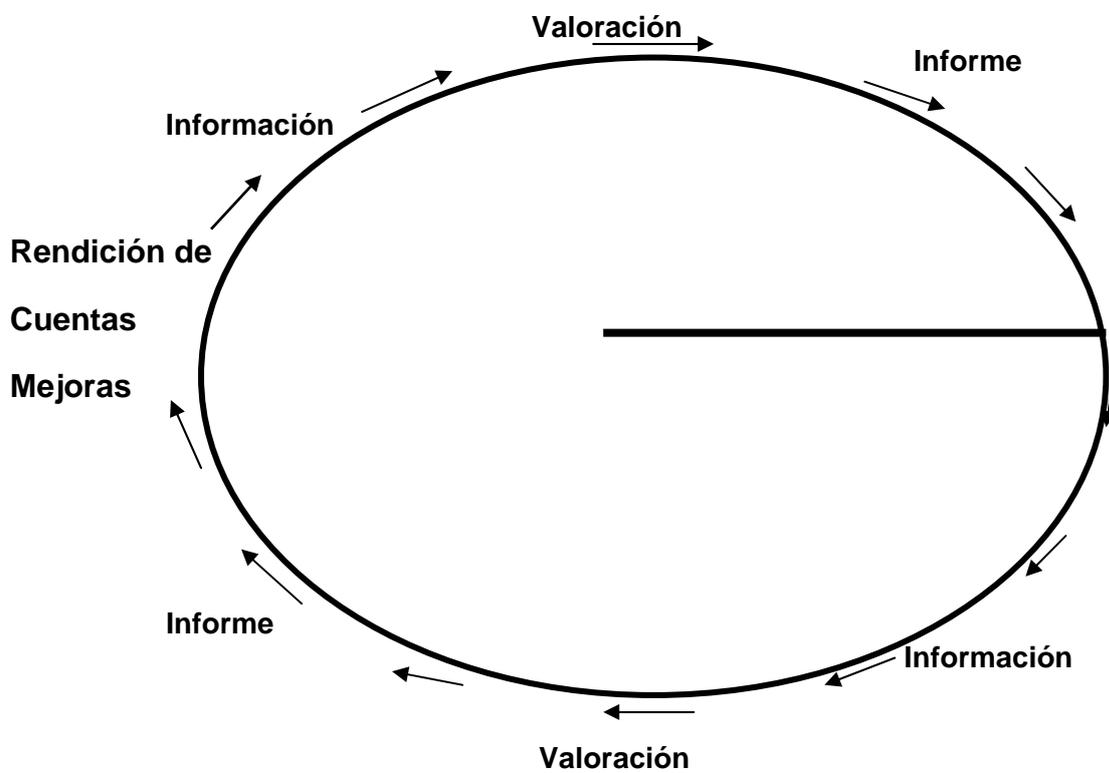
Modelo EFQM de Autoevaluación



Anexo N° 5

Esquema General de la Evaluación Institucional.

Interna – Autoevaluación



Externas – Evaluación por pares.

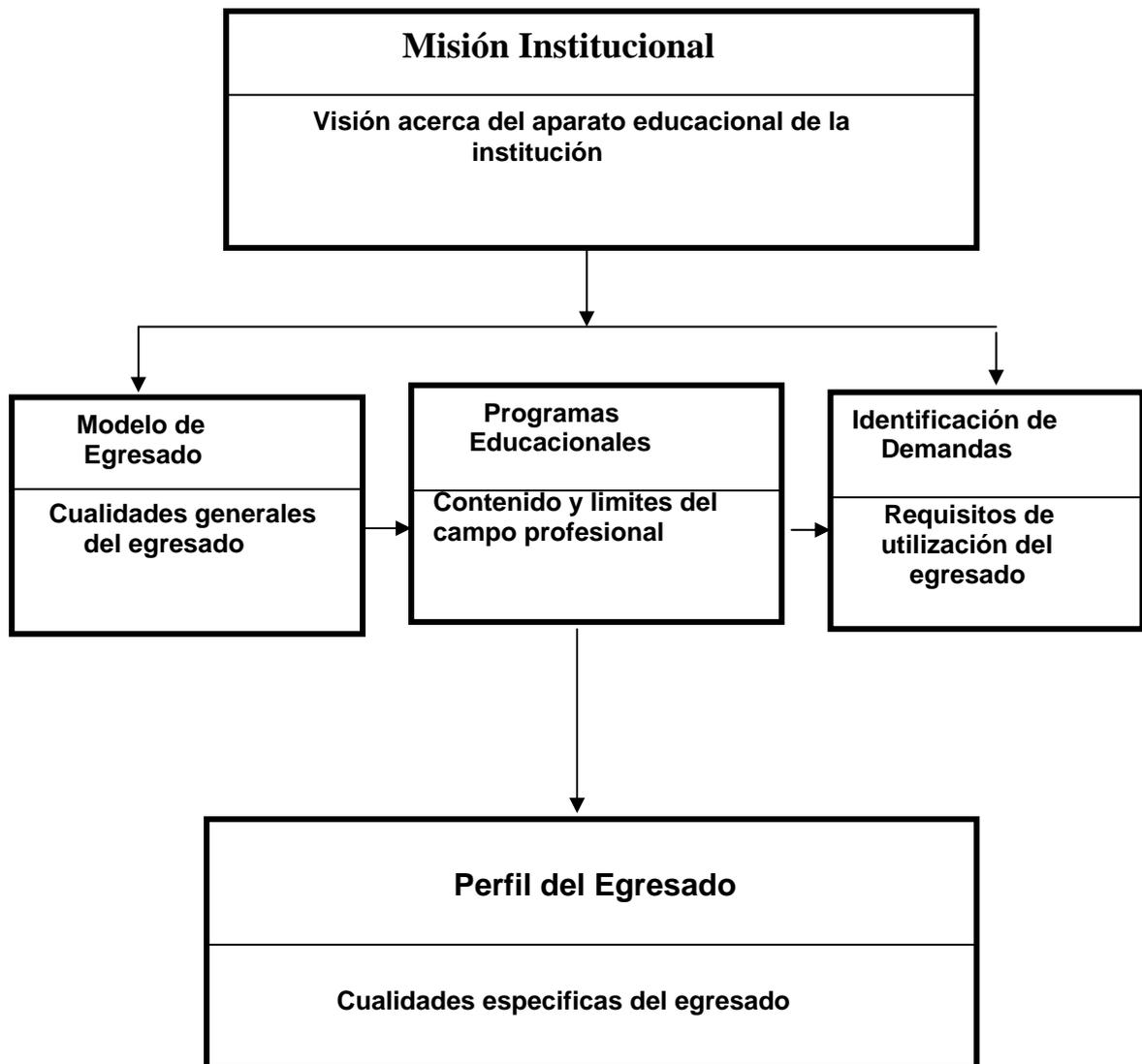
Anexo N° 6

Evaluación de programas de postgrado

| Evaluación Sistemática | Evaluación Final |
|--|---|
| Curso: | Curso: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas escritas u orales. • Participación en seminarios. • Trabajo en Talleres. • Otros. | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo o informe final. • Estudio bibliográfico. • Ponencia. • Examen escrito u oral. |
| Diplomado: | Diplomado: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas escritas u orales. • Participación en Seminarios. • Trabajo en Talleres. • Otros. | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo final integrador. • Examen escrito u oral. |
| Especialidad: | Especialidad: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas escritas u orales. • Participación en Seminarios. • Trabajo en Talleres. • Presentación de créditos. • Participación en eventos científicos como ponente. • Exámenes de suficiencia. • Resultados del componente laboral. | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo final con la solución de diversos problemas de la profesión. Defensa ante un tribunal. • Examen escrito u oral. • Presencia de un oponente. |
| Maestría: | Maestría: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas escritas u orales. • Participación en Seminarios. • Trabajo en Talleres. • Presentación final de sus resultados científicos en grupos. • Ponentes en eventos científicos. • Elaboración de artículos científicos. • Exámenes de suficiencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Tesis sobre un campo del saber con aporte teórico – práctico. • Presencia de un oponente. |
| Doctorado: | Doctorado: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de créditos requeridos y certificación. • Exámenes especiales. | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación y defensa ante un tribunal de un trabajo científico original, con aporte a la ciencia en particular. • Predefensa ante tribunal. • Presencia de 2 oponentes. • Defensa ante un tribunal con 2 oponentes nuevamente. |

Anexo N° 7

Aproximación al Diseño del Producto Docente



Anexo N° 8

CARACTERIZACIÓN GENERAL.

Entrenadores que laboran en el alto rendimiento y la base.

| Indicadores | Entrenadores de alto rendimiento. | | Entrenadores de la base. | |
|---|-----------------------------------|-------|--------------------------|-------|
| | Cantidad | % | Cantidad | % |
| Total de técnicos | 136 | | 381 | |
| Graduados del nivel superior. | 113 | 83,09 | 203 | 53,28 |
| No graduados del nivel superior | 23 | 16,91 | 178 | 46,72 |
| No graduados que estudian en el nivel Superior. | 12 | 8,82 | 63 | 16,54 |
| No graduados que no estudian en el nivel superior. | 11 | 8,09 | 115 | 30,18 |
| No graduados que no estudian con menos de 35 años. | 4 | 2,94 | 66 | 17,32 |
| Promedio de edad | 34 | | 32 | |
| Con 5 o más años de experiencia. | 89 | 65,44 | 243 | 63,78 |
| Con conocimientos prácticos del arbitraje. | 70 | 51,47 | 173 | 45,41 |
| Evaluados en la categoría MB. | 22 | 16,18 | 14 | 3,67 |
| Evaluados en la categoría B. | 104 | 76,47 | 211 | 55,36 |
| Evaluados en la categoría R. | 9 | 6,62 | 126 | 33,70 |
| Evaluados en la categoría CD. | 1 | 0,74 | 30 | 7,87 |
| Presentan dificultades en el dominio técnico. | 3 | 2,21 | 51 | 13,39 |
| Presentan dificultades en el dominio el metodológico. | 29 | 21,32 | 158 | 41,47 |
| Presentan dificultades en el trabajo educativo. | 21 | 22,79 | 103 | 27,03 |
| Inadecuado desarrollo de habilidades de sus atletas. | 10 | 7,35 | 115 | 30,18 |
| Insuficientes resultados en competencia. | 40 | 29,41 | 171 | 44,88 |
| Insuficiencia en promoción de atletas. | 48 | 35,29 | 235 | 61,68 |

Anexo N° 9

Encuesta Oral.

Compañero (a):

En estos momentos, la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, desarrolla un proceso de evaluación de las actividades de superación de los profesionales del Deporte. Es por ello, que teniendo en cuenta su experiencia, quisiéramos contar con su valiosa cooperación.

Combinado Deportivo: _____

Municipio: _____

Años de experiencia en el cargo. _____

1. Considera ud. importante, la necesidad de que sus subordinados se superen partiendo de sus dificultades para desempeñarse eficientemente en su puesto de trabajo. _____
2. Posee ud. entrenadores superándose actualmente o que se hallan superado en el presente curso. Diga si los tiene controlados. _____.
3. Considera ud. que los entrenadores que dirige y que se han superado en el presente curso, muestran una mayor capacidad y creatividad para solucionar los problemas que presentan. _____.
4. Aplican sus entrenadores los conocimientos adquiridos en las acciones de superación en el presente curso. _____.
5. Considera usted que sus subordinados, luego de superarse en el presente curso, han logrado causar un mayor impacto en el medio donde labora (trabajo educativo, mejoramiento de la salud, trabajo con la comunidad, influencia en la familia por parte de sus entrenadores, etc.) _____.
6. Cree usted que sus entrenadores que se superan o se superaron en el presente curso poseen una estrecha correspondencia entre las condiciones y requerimientos así como las expectativas del puesto de trabajo y su formación profesional. _____.

7. De forma general cómo usted evaluaría la calidad del desempeño de las funciones de los entrenadores que se superan actualmente. _____
8. Que criterios tiene las escuelas, la comunidad, las familia de los atletas, directivos del INDER, e.c.t., sobre los servicios que brindan los entrenadores que se superan en el presente curso. _____
9. Puede caracterizar los valores y actitudes de sus subordinados que actualmente se superan o se superaron en el presente curso. _____
10. En las observaciones que usted realiza a las sesiones de entrenamiento qué evaluaciones le ha otorgado a aquellos entrenadores que se superan o se superaron en el presente curso como promedio (relacione cantidad de B, R, M). _____

Anexo N° 10

Encuesta Escrita I.

Estimado Compañero (a):

La Facultad de Cultura Física de Villa Clara se encuentra desarrollando un proceso de evaluación de las actividades de superación de los profesionales del Deporte. Es por ello que teniendo en cuenta su experiencia, le solicitamos su valiosa cooperación, la cual se materializará al contestar el siguiente cuestionario.

- Cargo u ocupación que desempeña, en función de la superación.

- Años de experiencia en la organización, desarrollo y control de la superación.

- Categoría Docente: _____

1. Conoce usted, cómo está compuesta la estructura del aparato académico – administrativa que atiende la superación en la Facultad, Sectorial Provincial de Deportes y los municipios.

SI _____ **NO** _____

En caso de contestar afirmativamente describa como está compuesta.

2. Considera usted que el personal que integra el aparato académico— administrativo que atiende la superación en la Facultad de Cultura Física

de Villa Clara, Sectorial Provincial de Deportes y los municipios, poseen las características y requisitos para la actividad que desempeñan.

SI _____ **NO** _____

Fundamenta su respuesta:

3. Conoce usted las funciones del Consejo Académico de la Facultad de Cultura Física.

_____ Todas _____ Algunas _____ Ninguna

4. Domina usted el nuevo reglamento de inspección.

_____ Totalmente. _____ Bastante.

_____ Poco. _____ Nada.

5. Conoce usted las indicaciones que se recogen en el documento que norma el trabajo del Subsistema Deportes.

SI _____ **NO** _____

6. Se contempla en el balance de carga y capacidad la actividad docente de postgrado..

SI _____ **NO** _____

7. Se seleccionan los docentes de mayor categoría y experiencia, para impartir las actividades de postgrado.

SI _____

NO _____

8. Con qué calidad se le brindan los servicios a las cursistas por parte de la Facultad de Cultura Física (B, R, M).

- a. Alojamiento _____
- b. Alimentación _____
- c. Uso de instalaciones _____
- d. Uso de las aulas _____
- e. Aseguramiento bibliográfico _____
- f. Uso de medios _____

9. Considera usted adecuada la estructura académica- administrativa que atiende la superación en la Facultad de Cultura Física, Sectorial Provincial de Deportes y los Municipios.

SI _____

NO _____

Fundamente su respuesta

Gracias por su colaboración

Anexo N° 11

Encuesta Escrita II.

Con la finalidad de evaluar de forma intensiva, los procesos de superación, la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, desarrolla una investigación, en la que evalúa entre otros aspectos, el diseño de las actividades de superación. Es por ello que le solicitamos, su valiosa cooperación.

MUCHAS GRACIAS

1. Nombre y Apellidos: _____
2. Título de la actividad de superación que desarrolla: _____
3. Forma Educativa que emplea: _____
4. Areas académicas que cubren los programas.
5. Considera usted que los cursistas, cubren los requisitos previos y características del ingreso. (marque con una X).
 - En su totalidad. _____
 - En parte. _____
 - En nada. _____
6. Entiende usted que el contenido impartido, responde a las necesidades de los cursistas, con vistas al cumplimiento con calidad de sus funciones profesionales así como de los servicios.
SI _____ **NO** _____

Fundamente: _____

7. Haga una síntesis de los criterios metodológicos que usted sigue para desarrollar las actividades académicas.

8. Considera usted que el fondo de tiempo asignado para el programa, es adecuado.
SI _____ **NO** _____
9. El currículo diseñado para la forma de superación que usted imparte se considera:

_____ Flexible. _____ Abierto.
_____ Cerrado. _____ Innovador.
_____ Semiabierto. _____ Creativo.

10. En que medida usted vincula la teoría con la práctica en el programa que desarrolla.

----- En gran medida.
----- Medianamente.
----- Poco.

11. Considera usted que su programa posee carácter multidisciplinario.

----- Totalmente.
----- En parte.
----- No lo posee.

12. Haga referencia, al tipo de evaluación que usted utiliza, su periodicidad.----

13. Vincula usted los resultados investigativos con los contenidos de su programa.

----- Siempre
----- Casi siempre
----- En ocasiones
----- Nunca.

14. Describa la actualidad de la bibliografía que usted utiliza en el curso:

Anexo N° 12

Encuesta escrita III

Con la finalidad de evaluar de forma intensiva los procesos de superación, así como a los sujetos que intervienen en ésta, la Facultad de Cultura Física de Villa Clara, desarrolla una investigación. Es por lo antes expuesto que solicitamos su cooperación, mediante la respuesta del siguiente cuestionario.

GRACIAS POR SU AYUDA

1. Nombres y Apellidos: _____
2. Especialidad: _____
3. Categoría docente: _____
4. Asignatura que imparte en la superación: _____
5. Último título alcanzado: _____
6. Línea de investigación que ha desarrollado: _____
7. Años de trabajo en nivel superior: _____
8. Experiencias como docente en actividades de superación: _____

Fundamente: _____

9. Ha participado en investigaciones relacionadas con las actividades de superación.

SI _____ **NO** _____

10. Haga una síntesis de su trayectoria investigativa _____
_____ 1

11. Vincula los resultados de sus investigaciones a la superación de los profesionales del deporte.

SI _____ **NO** _____

12. Se considera usted con madurez y consistencia académica para impartir actividades de superación postgraduada. **SI** _____ **NO** _____

Fundamente su respuesta: _____

Anexo N° 13

Encuesta Escrita IV

Estimado (a) Compañero (a):

La Facultad de Cultura Física de Villa Clara desarrolla una investigación, con la finalidad de evaluar de forma intensiva, las actividades de superación en el Subsistema Deportes y es por ello que le solicitamos, conteste con la mayor precisión posible, el siguiente cuestionario. Le damos anticipadamente las gracias por su valiosa cooperación.

- 1) Actividad de superación que imparte: -----
- 2) Cuenta usted con la bibliografía que le permita una adecuada actualización del contenido que imparte: SI----- NO-----
- 3) Poseen los estudiantes, la bibliografía básica para desarrollar el estudio independiente: SI----- NO-----
- 4) Cuentan los estudiantes, con bibliografía complementaria para profundizar en los contenidos: SI----- NO-----
- 5) Considera usted que el centro de Informática, le asegura la bibliografía según sus necesidades: SI----- NO-----
- 6) Cuenta usted con instalaciones física, tales como: laboratorio, instalaciones deportivas, espacios pedagógicos, etc. SI----- NO-----
- 7) Posee el equipamiento necesario para impartir su docencia.
SI----- NO-----
- 8) Considera eficiente, los medios de difusión y divulgación de las actividades de superación: SI----- NO-----

Fundamente su respuesta:-----

-
- 9) Garantizan los Laboratorios de Computación e Información Científico Técnico de la superación postgraduada: SI----- NO-----

Anexo N° 14

Compañero (a):

La presente encuesta tiene como finalidad, recibir información que permita valorar críticamente la calidad de las actividades de superación ,es por ello le pedimos , , sea reflexivo y crítico, al emitir sus opiniones.

Datos Generales:

Nombre y Apellidos:-----

Deporte:-----

Municipio:-----

Combinado Deportivo:-----

Superación que recibe o recibió en el presente curso:-----

- I. Considera usted, que la información recibida, le permite solucionar parte de sus problemas profesionales con mayor capacidad.
- II. Considera usted, que la información recibida en los cursos, es suficiente como respuesta a sus expectativas y a la problemática laboral que confronta. Marque con una X.
Suficiente----- Poco suficiente----- Insuficiente-----
- III. Considera usted que aplica los conocimientos y habilidades adquiridas,, mediante las actividades de superación.
Mucho----- Poco----- Nada -----
- IV. Resuelve usted, las problemáticas que se declaran como las que usted debe dar solución, una vez que concluyan las actividades de superación
SI----- NO-----.
- V. En la medida que usted, recibe conocimientos habilidades y las aplica a su vida laboral. Considera que han causado, un buen impacto social en su radio de acción. SI----- NO-----.
- VI. Que evaluación ha recibido actualmente por su jefe inmediato, en la impartición de clases o al revisarle la documentación.

B_____ R_____ M_____

VII. Se corresponde el contenido que usted recibe en las actividades de superación, con las funciones que desempeña.

Mucho----- Poco----- Nada -----

VIII. En la medida que se supera, cómo valora usted el desempeño de sus funciones.

Más rica_____ Bien_____ Regular_____ Mal_____

IX. Ha sido usted estimulado (a) por parte de su jefe, u otros dirigentes del INDER, por sus resultados. Relacione dichos estímulos.

SI----- NO-----.

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo N° 15

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Observador: _____ Cargo: _____

Centro : _____ Fecha: _____

Observado: _____

Instrucciones:

- Se observarán actividades, así como actitudes derivadas de las funciones que desarrollan los entrenadores, el desarrollo de la sesión de entrenamiento (sus partes), la formación de valores, la comunicación, la organización de la sesión, de actitud científica, tendencia a la elevación del nivel cultural, satisfacción espiritual, nivel de motivación, análisis de las actividades desarrolladas, etc.
- En la observación se incluirán anotaciones, sobre la situación del medio en que se desenvuelven y si éste favorece o no a su desempeño laboral.
- El observador elaborará sus conclusiones, atendiendo a los indicadores que aparecen al final de la guía.

I. Actividad Observada.

1. Número de participantes: _____
2. Objetivos: _____
3. Periodo en que se encuentra: _____
4. Etapa a la cual pertenece la actividad: _____
5. Tareas
fundamentales: _____
6. Caracterización de los participantes: _____
7. Medio en que se desenvuelven: _____

II. En la actividad observada se evidencia: (E, B, R, M).

1. Comunicación. _____
2. Relaciones humanas _____
3. Organización del proceso _____
4. Desarrollo de una actitud científica _____
5. Tendencia a la elevación del nivel cultural _____

6. Nivel de satisfacción espiritual. _____

7. Otros: _____

**III. Durante la actividad, transmite como expresión, estado de ánimo:
(marcar con x todos los posibles).**

Optimismo:----- Energía----- Inseguridad-----

Confianza----- Ecuanimidad----- Indiferencia-----

Entusiasmo----- Pesimismo----- Agobio-----

Interés----- Desconfianza----- Desgano-----

Seguridad----- Desinterés----- Nerviosismo-----

Relajación-----

IV. Forma en que se manifiesta la dirección del grupo (E, B, R, M)

- a) Promueve la participación individual y colectiva, sobre las normas, actitudes y valores-----
- b) Utiliza las formas organizativas, para potenciar el desarrollo de la actividad a realizar.-----.
- c) Moviliza el funcionamiento de colaboradores en la actividad-----
- d) Muestra un estilo de dirección, que facilita la creatividad y actitud positiva del practicante hacia el entrenamiento-----
- e) Manejo de los componentes, de la carga de entrenamiento-----
- f) Forma en que manifiesta, la individualización de las cargas en el entrenamiento-----
- g) Dominio de los procesos adaptativos del organismo en las cargas de entrenamiento, a partir de los métodos, procedimientos y medios que utiliza-----.

V. Forma en que capta la retroalimentación (marque con una x)

- a) Atento a los participantes, percibe cambios y situaciones de los practicantes-----.
- b) Concentrado en la actividad solamente, no parece percibir cambios o situaciones de los participantes-----.
- c) Pide repetidas veces opiniones o valoraciones sobre la actividad-----

VI Estimulación (marque con una X)

- a) Valoraciones positivas, estimuladoras-----
- b) Valoración negativas, sancionadoras-----

VII Participación (marque con una X)

| | Propicia | No propicia | Permite | No Permite |
|------------------------------------|----------|-------------|---------|------------|
| Expresión de ideas. | | | | |
| Expresión de sentimientos. | | | | |
| Expresión de vivencias. | | | | |
| Respuestas a preguntas. | | | | |
| Interrelación entre participantes. | | | | |
| Plantear preguntas o dudas. | | | | |

Valoración General (E, B, R, M)

- a) Comunicación ENTRENADOR- ENTRENADOR-----
- b) Comunicación ENTRENADOR-ALUMNO-----
- c) Comunicación ENTRENADOR- DIRIGENTE-----
- d) Relación de ayuda y cooperación-----
- e) Relaciones de respeto mutuo-----
- f) Acciones didáctica y laborales-----
- g) Aportes y enriquecimientos mutuos-----
- h) Actitud científica-----
- i) Elevación del nivel cultural-----
- j) Reconocimiento individual y grupal-----
- k) Nivel de motivación-----
- l) Estado de ánimo-----
- m) Estilo de dirección-----
- n) Forma en que regula la participación-----
- o) Cumplimiento de los principios del entrenamiento-----
- p) Aplicación de otras ciencias al entrenamiento deportivo-----¿cuáles?
- q) Manejo de la carga de entrenamiento-----

Anexo N° 16

16.1 Muestra. Primera Población.

| Tiempo de trabajo | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | % | Muestra | % |
|-------------------|---------------------|---------------------|---------------|-----------|--------------|
| < 3 años | 19 | 0,3220 | 32,20 | | |
| 3 a 5 años | 30 | 0,5085 | 50,85 | 21 | 66,67 |
| > 5 años | 10 | 0,1695 | 16,95 | 8 | 80,00 |
| Total | 59 | 1,0000 | 100,00 | 29 | 49,15 |

16.2 Muestra. Segunda Población.

| Profesores que trabajan en la actividad de superación | Total | Frecuencia relativa | % | Muestra | % |
|---|-----------|---------------------|---------------|-----------|--------------|
| Ejercicio de la profesión | 19 | 0,4872 | 48,72 | 9 | 47,36 |
| Formación general | 20 | 0,5128 | 51,289 | 9 | 51,28 |
| Total | 39 | 1,000 | 100,00 | 18 | 46,15 |

16.3 Muestra. Tercera Población.

| Funcionarios | Frecuencia | Frecuencia relativa | % | Muestra | % |
|---|------------|---------------------|---------------|-----------|--------------|
| Gestores de superación | 14 | 0,4000 | 40,00 | 8 | 57,14 |
| Jefes de departamento de actividades deportivas | 13 | 0,3715 | 37,15 | 8 | 61,54 |
| Subdirectores de centros deportivos | 2 | 0,0571 | 5,71 | 2 | 100,00 |
| Otros | 6 | 0,1714 | 17,14 | 6 | 100,00 |
| Total | 35 | 1,0000 | 100,00 | 24 | 68,57 |

16.4 Muestra. Tercera Población.

| En Superación | Matricula | Frecuencia relativa | % | Muestra | % |
|--|-----------|---------------------|---------------|-----------|--------------|
| Entrenadores de la base y Centros Provinciales | 57 | 0,6195 | 61,95 | 33 | 57,89 |
| Activistas | 35 | 0,3805 | 38,05 | 20 | 57,15 |
| Total | 92 | 1,0000 | 100,00 | 53 | 57,61 |

Anexo N° 17

Ocupación o cargo, de los docentes que participan en las actividades de superación.

| Cargo | N° de profesores | % |
|----------------------------------|------------------|------|
| Profesores | 7 | 38,8 |
| Miembro del Consejo Académico | 3 | 16,6 |
| Jefe de Departamento Docente | 3 | 16,6 |
| Jefe de Subsistema de Superación | 2 | 11,1 |
| Profesor Principal | 3 | 16,6 |
| Total de Profesores | 18 | |

Anexo N° 18

Resultados derivado de las encuesta aplicada a docentes que trabajan en actividades de superación del sistema.

| Indicadores | Categoría docente | | | | Ultimo titulo alcanzado | | | Años de trabajo en Educación Superior | | Participación en investigaciones relacionadas con actividades de la Educación Superior | | | | Vinculan los resultados de sus investigaciones a la superación | | | |
|---------------------------|-------------------|---------|----------|-----------|-------------------------|-----|--------|---------------------------------------|------|--|-------|---|-------|--|-------|---|-------|
| | Profesores | Titular | Auxiliar | Asistente | Instructor | Lic | Master | Dr | X | S | Si | % | N° | % | Si | % | N° |
| Ejercicio de la Profesión | - | 1 | 7 | 1 | 4 | 5 | - | 12,22 | 4,08 | 9 | 100,0 | - | - | 9 | 100,0 | - | - |
| Formación general | - | - | 9 | - | 1 | 8 | - | 13,67 | 2,12 | 8 | 88,88 | 1 | 11,12 | 8 | 88,88 | 1 | 11,12 |
| Total | 0 | 1 | 16 | 1 | 5 | 13 | 0 | 12,99 | 2,98 | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 | 17 | 94,44 | 1 | 11,12 |

Continuación Anexo N°18

Líneas de Investigación que Desarrollan

| Líneas de Investigación | Cantidad de profesores que participan en la superación de los entrenadores | % |
|--------------------------------|--|-------|
| • Formación de Valores | 3 | 16,67 |
| • Trabajo Comunitario | 2 | 11,11 |
| • Potencial Juvenil | 5 | 27,78 |
| • Adaptación a la Carga Física | 1 | 5,55 |
| • Reservas Deportivas Cubana | 4 | 22,22 |
| • Medicina Tradicional | 1 | 5,55 |
| • Superación Recursos Humanos | 3 | 16,67 |
| • Investigación Acción | 1 | 5,55 |
| • Dirección de Equipo | 1 | 5,55 |

Anexo N° 19

Dominio por parte de los docentes de documentos normativos e indicativos de la superación.

| | Dominan totalmente el documento | Dominan bastante el documento | Dominan poco el documento | No dominan el documento |
|--|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Reglamento de Postgrado | - | 66,00 % | 11,11% | 22,22% |
| Documento indicativo del Subsistema Deportes | - | 44,44 | 55,56 | - |

Anexo N° 20

Comportamiento de la tasa de abandono en las actividades de superación del Subsistema Deportes.

| Formas educativas | M.I | M.F | T.A (%) |
|-------------------|-------|-------|---------|
| Principales | 72 | 58 | 19,44 |
| No principales | 1 219 | 1 045 | 14,27 |

I. Matrícula inicial

M.F. Matrícula final

T.S. Tasa de abandono ($T.A. = \frac{M.I - M.F.}{M.I} \cdot 100\%$)

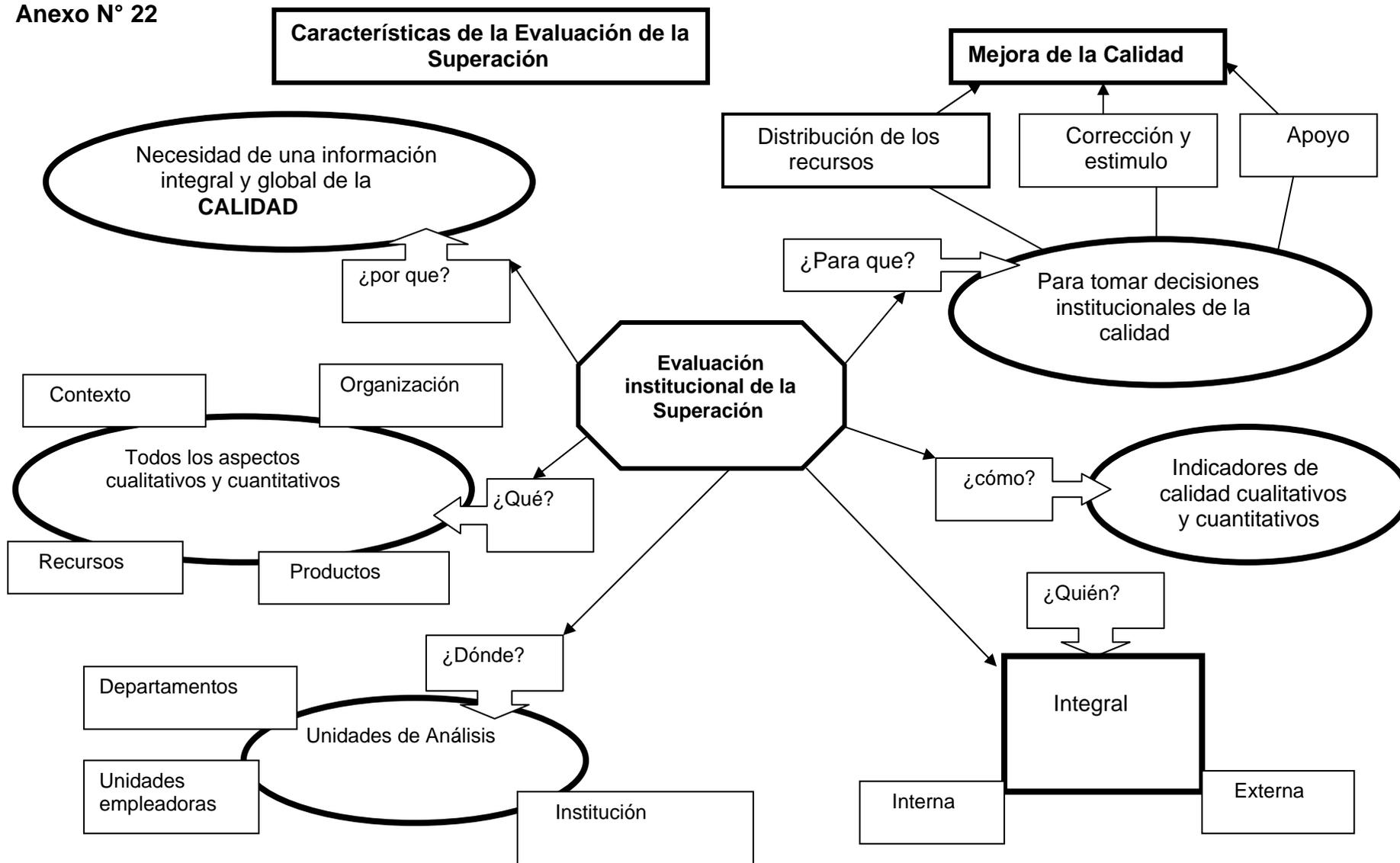
M.I

Anexo N° 21

Resultados finales alcanzados por los participantes, en las actividades principales de superación del Subsistema Deportes.

| Total de actividades docentes | Calificaciones | | | | Resultados en % | | | | Total de evaluaciones | Calidad (% 5+4) |
|-------------------------------|----------------|----|----|---|-----------------|------|------|---|-----------------------|-----------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | | |
| | 30 | 11 | 31 | - | 41,16 | 15,3 | 43,2 | - | 72 | 56,9 |

Anexo N° 22



Anexo N° 23

Comportamiento de la tasa de abandono en las actividades de superación del Subsistema de Deporte.

| Formas | Curso 96 –97 | | | Curso 97 –98 | | | Curso 98 –99 | | |
|----------------|--------------|------|-------|--------------|------|-------|--------------|------|-------|
| | M.I | M.F | T.A % | M.I | M.F | T.A % | M.I | M.F | T.A % |
| Principales | 72 | 58 | 19,44 | 231 | 208 | 9,95 | 421 | 395 | 6,17 |
| No principales | 1219 | 1045 | 14,27 | 1563 | 1393 | 10,87 | 1593 | 1463 | 8,16 |

M.I. : Matrícula inicial.

M.F.: Matrícula final.

T.A. : Tasa de abandono ($T.A. = \frac{M.I - M.F}{M.I} 100\%$)

Anexo N° 24

Resultados finales alcanzados por los participantes, en las actividades principales del Subsistema Deportes.

| Curso | Total de Actividades Evaluadas | Calificación | | | | % | | | | Total de evaluaciones | Calidad (% 5+4) % |
|-------|--------------------------------|--------------|-----|-----|----|-------|------|-------|-----|-----------------------|----------------------|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | | |
| 96-97 | 12 | 30 | 11 | 31 | - | 41,16 | 15,3 | 43,2 | - | 72 | 56,9 |
| 97-98 | 24 | 122 | 229 | 122 | 12 | 25,15 | 47,2 | 25,15 | 2,5 | 485 | 72,3 |
| 98-99 | 43 | 352 | 135 | 68 | - | 63,4 | 24,3 | 12,3 | - | 555 | 87,7 |

Anexo N° 25

Actividades de superación, desarrolladas por la Facultad de Cultura Física de V.C., del curso 96-97 al curso 98- 99 (Subsistema Deportes).

| Tipo de actividad | Cantidad | | | Participantes | | |
|-------------------|----------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| | 96-97 | 97-98 | 98-99 | 96-97 | 97-98 | 98-99 |
| Diplomados | 1 | 2 | 2 | 50 | 57 | 60 |
| Cursos | 8 | 26 | 43 | 55 | 173 | 361 |
| Entrenamientos | 3 | 1 | - | 12 | 1 | - |
| Subtotal | 12 | 29 | 45 | 117 | 231 | 421 |
| Cofenrencias | 5 | 15 | 24 | 74 | 271 | 305 |
| Talleres | 7 | 16 | 8 | 129 | 265 | 256 |
| Seminarios | 23 | 12 | 4 | 769 | 199 | 204 |
| Otras Actividades | 12 | 28 | 28 | 247 | 828 | 828 |
| Debates | - | - | - | - | - | - |
| Subtotal | 47 | 61 | 64 | 1 219 | 1 563 | 1 593 |
| Total | 59 | 90 | 109 | 1 336 | 1 794 | 2 014 |