



Universidad de Granada

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**

Tesis doctoral

***Competencias específicas de la carrera de
Cultura Física de la facultad de Cultura Física, de
Cienfuegos. Cuba.***

Blas Yoel Juanes Giraud

DIRECTOR:

Dr. Honorio Salmerón Pérez (España)

Cienfuegos, Octubre 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Blas Yoel Juanes Giraud
D.L.: GR. 2343-2008
ISBN: 978-84-691-7272-8

El Dr. D. Honorio Salmerón Pérez, Catedrático de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

HACE CONSTAR:

Que la tesis *Competencias específicas de la carrera de Cultura Física de la facultad de Cultura Física, de Cienfuegos. Cuba*, realizada por el citado doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación

Granada de 2008

Fdo. Dr. D. Honorio Salmerón Pérez

DEDICATORIA

A Isleidy y Camila Beatriz.

A mis padres por su ejemplo.

AGRADECIMIENTOS

A mi profesor Dr. Honorio Salmerón Pérez, por su apoyo y dedicación.

A Egar, Cañedo y todos aquellos que de una manera u otra hicieron posible la realización de este estudio.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

ÍNDICE



INDICE

| | | |
|----------|--|-----------|
| | Dedicatoria..... | 3 |
| | Agradecimientos..... | 3 |
| | ÍNDICE..... | 7 |
| | ÍNDICE TABLAS..... | 10 |
| | ÍNDICE FIGURAS..... | 10 |
| | INTRODUCCION..... | 13 |
| 1 | CAPITULO I. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA | 19 |
| 1.1 | Las competencias. Un análisis conceptual..... | 21 |
| 1.2 | Competencias Profesionales..... | 29 |
| 1.3 | Clasificación de las competencias. Algunas experiencias..... | 31 |
| 1.4 | La Formación por Competencias..... | 36 |
| 2 | CAPITULO II: LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS | 41 |
| 2.1 | La Formación por Competencias en Europa..... | 43 |
| 2.2 | Panorama en América Latina..... | 46 |
| 2.3 | CUBA. A tono con la actualidad mundial..... | 51 |
| 2.4 | Los estudios de Cultura Física en el contexto europeo..... | 53 |
| 2.4.1 | ALEMANIA..... | 54 |
| 2.4.2 | BELGICA..... | 56 |
| 2.4.3 | DINAMARCA..... | 57 |
| 2.4.4 | ESPAÑA..... | 57 |
| 2.4.4.1 | Docencia en Educación Física..... | 59 |
| 2.4.4.2 | Entrenamiento Deportivo..... | 60 |
| 2.4.4.3 | Actividad Física y Salud..... | 61 |
| 2.4.4.4 | Gestión Deportiva..... | 61 |
| 2.4.4.5 | Recreación Deportiva..... | 63 |
| 2.4.5 | FRANCIA..... | 64 |
| 2.4.6 | GRECIA..... | 65 |
| 2.4.7 | HOLANDA..... | 66 |
| 2.4.8 | IRLANDA..... | 66 |
| 2.4.9 | ITALIA..... | 67 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 2.4.10 | LUXEMBURGO..... | 68 |
| 2.4.11 | PORTUGAL..... | 69 |
| 2.4.12 | REINO UNIDO..... | 70 |
| 3 | CAPÍTULO III LOS ESTUDIOS DE CULTURA FÍSICA EN CUBA | 71 |
| 3.1 | Reseña histórica del origen, evolución y desarrollo..... | 73 |
| 3.2 | El Quinto Plan de Perfeccionamiento de la Educación Superior para la Cultura Física (Plan D)..... | 76 |
| 3.3 | Las competencias específicas de la carrera de Cultura Física..... | 78 |
| 3.3.1 | Disciplina: Dirección de la Cultura Física..... | 82 |
| 3.3.2 | Disciplina: Teoría y Práctica de la Educación Física..... | 84 |
| 3.3.3 | Disciplina: Teoría y Práctica del Deporte..... | 86 |
| 3.3.4 | Disciplina: Cultura Física Terapéutica y Profiláctica..... | 88 |
| 3.3.5 | Disciplina: Recreación Física..... | 90 |
| 3.3.6 | Disciplina: Investigación y Métodos de Análisis en la Cultura Física..... | 91 |
| 3.3.7 | Disciplina: Idiomas..... | 92 |
| 3.3.8 | Disciplina: Marxismo Leninismo..... | 93 |
| 3.3.9 | Disciplina: Preparación para la Defensa..... | 94 |
| 3.3.10 | Disciplina: Ciencias Biológicas..... | 95 |
| 3.3.11 | Disciplina: Morfología-Biomecánica..... | 96 |
| 3.3.12 | Disciplina: Psicopedagogía..... | 97 |
| 3.4 | El contexto de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos..... | 99 |
| 4 | CAPÍTULO IV ESTUDIO EMPÍRICO | 101 |
| 4.1 | Área Problemática..... | 103 |
| 4.2 | Metas y Objetivos de la Investigación..... | 104 |
| 4.3 | Metodología y Diseño de la Investigación..... | 105 |
| 4.3.1 | Análisis Funcional..... | 105 |
| 4.3.2 | Mapa Funcional..... | 107 |
| 4.3.3 | Construcción y estructura del instrumento..... | 114 |
| 4.3.4 | Validación del instrumento..... | 121 |
| 4.3.4.1 | Confiabilidad..... | 122 |
| 4.4 | Población y muestra participante..... | 123 |
| 5 | CAPÍTULO V RESULTADOS | 127 |
| 5.1 | Recogida y análisis de los datos..... | 129 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1.1 | ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS..... | 129 |
| 5.1.2 | ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EMPLEADORES..... | 137 |
| 5.2 | Análisis de validez. Criterio de egresados y empleadores..... | 145 |
| 6 | CAPÍTULO VI CONCLUSIONES | 149 |
| 6.1 | Conclusiones y futuros trabajos..... | 151 |
| 6.2 | Bibliografía..... | 157 |
| 6.3 | Anexos..... | 173 |

INDICE TABLAS

| | |
|--|------------|
| Tabla No 1 Disciplinas de la Carrera..... | 82 |
| Tabla No 2 Total de estudiantes por Cursos. Año 2007..... | 100 |
| Tabla No 3 Competencias..... | 115 |
| Tabla No 4 Competencias, variables e indicadores..... | 120 |

INDICE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura No. 1 Estrategia de formación permanente..... | 78 |
| Figura No. 2 Representación gráfica de Mapa Funcional..... | 107 |
| Figura No. 3 Mapa Funcional Competencia 1..... | 110 |
| Figura No. 4 Mapa Funcional Competencia 2..... | 110 |
| Figura No. 5 Mapa Funcional Competencia 3..... | 111 |
| Figura No. 6 Mapa Funcional Competencia 4..... | 111 |
| Figura No. 7 % de Organismos encuestados..... | 124 |
| Figura No. 8: % de cargos de empleadores encuestados. | 124 |



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN.

Desde hace muchos años, la formación y la práctica de los docentes -los nuevos y los menos nuevos-, sigue atrapada y entrampada en una serie de estilos y de modelos en donde predomina la estrategia didáctica de transmisión de información y una lógica de trabajo centrada en la actividad y protagonismo del profesorado. Por más que se realicen reformas, de que cambie el enfoque de las materias y en general de toda la educación básica, media o superior, (según sea el caso) es difícil de superar que se piense en la posibilidad de arribar a nuevas formas de trabajo y a un nuevo sentido educativo.

Debido a la importancia del asunto y a todo lo que subyace a las propias prácticas, es importante considerar que dicho problema, no se reduce a una cuestión técnica, es decir de superar lo viejo para hacer cosas aparentemente nuevas. El problema de fondo consiste en explicar el porqué del sentido de dichas prácticas y lograr entender cuáles son los significados de las acciones educativas.

Es posible reconocer ahora, que se pone a la orden del día a nivel mundial y para todos los ámbitos y niveles educativos, el asunto de la formación por competencias. Es decir el reconocimiento casi generalizado de que los sujetos deberán de ser capaces de adquirir conocimientos y poder demostrarlos a partir de aprender cosas y de aprender también las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas.

La tendencia en la formación profesional, en el mundo de hoy, es diseñar los currículos por competencias laborales. [Cuba](#), no está ajena a los cambios que en las diversas esferas de la vida, se producen en la actualidad, muestra de ello son las experiencias pedagógicas que se efectúan en dos especialidades de la rama [química](#): Farmacia Industrial y [Tecnología](#) de los [Alimentos](#), en los institutos tecnológicos Mártires de Girón y Ejército Rebelde, de la Ciudad de la Habana. [El trabajo](#) surge a partir de un proyecto de colaboración con dos escuelas de Quebec, Canadá, tomando como base un proyecto de colaboración entre en MINED y la Asociación de Colegios Canadienses, denominado [Escuela](#) – [Industria](#) que comenzó en 1998 y concluyó en marzo del 2002.

A raíz de la implementación en el año 2003 de nuevo Plan de Estudio (Plan D) comienza un nuevo proceso en la formación de los licenciados en Cultura Física en el país. El Plan D mantiene la concepción de perfil amplio, lo cual asegura una mayor empleabilidad y movilidad laboral del egresado de esta carrera, capaz de actuar en el campo de la Cultura Física y en sus diferentes esferas de actuación profesional, además de, poder cambiar de actividad laboral dentro del campo de la Cultura Física en correspondencia con las necesidades y perspectivas del país, personales y de cada territorio.

Al terminar sus años de estudio los egresados deben poner en práctica, en el ejercicio de su profesión, habilidades básicas y específicas que son declaradas en el plan de estudio, pero no se declaran competencias, las cuales tienden a mejorar las relaciones entre lo educativo y lo productivo. Un modelo educativo basado en competencias es el lugar idóneo donde se desarrollan ambos.

El presente estudio surge de las inquietudes que emanan en la facultad de Cultura Física de Cienfuegos con respecto al nuevo programa de estudio y las calificaciones profesionales que deben asumir los futuros egresados y que aplicarán en el ejercicio laboral, reemplazando así métodos y estilos pedagógicos basados en los docentes y en los conocimientos que estos puedan aportar a los estudiantes.

Contextualizando sobre la formación por competencias, analizaremos que tiene su origen en las aportaciones del mundo del trabajo y ha llegado a la educación debido a la detección de la incapacidad de muchos estudiantes y profesionales de no saber que hacer con los conocimientos adquiridos. Pensar en la aplicación o demostración de lo que se sabe en escenarios reales de trabajo e incluso en poder trasladar las habilidades básicas adquiridas o desarrolladas a otros escenarios laborales es gran parte lo que se conoce como formación por competencias profesionales.

La universidad es la institución social que con mejores condiciones desempeña el papel de mantener y desarrollar la cultura. Si la universidad se identificara totalmente con la sociedad en la que se inserta formaría profesionales capaces de crear cultura, transformando la propia sociedad. Si se limitara a la formación de reproductores de la cultura, el desarrollo de la sociedad se estancaría, no habría progreso social. *El desarrollo social sólo es posible con hombres creadores capaces de transformarla, creando una nueva cultura.* (Fuentes, H. 2000)

Formar un profesional competente en las universidades es un fenómeno complejo, pero dentro de esa complejidad ocupa lugares trascendentales el modo en que ese futuro profesional se apropia de conocimientos, adquiere habilidades profesionales y cómo en él se refuerzan y se forman valores.

Algunas de las ventajas del enfoque de competencias para la formación profesional son:

- ✓ Brindar una formación encaminada a responder a las necesidades del mundo real, al vincular educación y mercado laboral. Sin descuidar por ello una educación integral que abarca los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

- ✓ Promover una formación en alternancia de contextos, facilitando con ello, el desarrollo de competencias profesionales y la vinculación de conocimientos teórico-prácticos.

- ✓ Las fuentes de aprendizaje son múltiples, no se reducen al aula y al trabajo con el profesor en clase.

- ✓ Estimula la actualización continua de los programas educativos, para poder responder a las necesidades reales de la sociedad globalizada y del avance de la ciencia y la tecnología.

- ✓ Se adapta a la necesidad de compartir esquemas de formación presentes en la sociedad internacional.

- ✓ Hacer una comparación con las competencias profesionales que adquieren los profesionistas en otros países, para estar en posibilidad de hacer el reconocimiento de las competencias adquiridas por los estudiantes.

Se podría afirmar que la formación en competencias ofrece un punto de referencia más práctico y real, sobre el que apoyar nuestra labor educativa en la universidad, y facilita la posibilidad de asumir los retos que actualmente ésta tiene planteados. Si somos capaces de entender, e incorporar a nuestra práctica, las sustantivas transformaciones que implica el modelo de formación en competencias, será posible mejorar la calidad de los procesos formativos universitarios

Para hacer realidad esta demanda social y ciudadana las universidades tienen que enfrentarse con prontitud a dos desafíos de gran trascendencia: la innovación y la formación en competencias y a lo largo de la vida. La innovación está ligada con la

creatividad y la competencia de las personas, crecer en innovación implica abordar con decisión ambas cuestiones en los procesos formativos. La formación a lo largo de la vida es una necesidad de los ciudadanos para poder incrementar sus competencias personales y con ello progresar en su calidad de vida.

Durante la investigación se realiza un análisis de la situación actual de la formación por competencias en las diversas licenciaturas en deportes, principalmente en Europa y América Latina, para finalmente ajustarla al estudio de la licenciatura en Cultura Física en Cuba.

La opinión generalizada de los profesores de la facultad coincide en destacar que los egresados deben poner en práctica los *tres saberes*: saber, saber hacer y saber ser, los cuales se pueden integrar en mediante destrezas, conocimientos, valores, habilidades, etc, adquiridos durante el proceso formativo. En este marco la formación por competencias juega un papel primordial en la formación de los futuros egresado.

Para resumir asumiremos como objetivo de la investigación proponer las competencias específicas de la carrera de Cultura Física, de la facultad de Cultura Física de Cienfuegos, Cuba.

Cuerpo de la Tesis.

La tesis está compuesta por dos partes:

El **Marco Teórico** y el **Estudio Empírico**. La primera parte comprende desde el Capítulo I hasta el Capítulo III, desarrollándose en ellos antecedentes, conceptos y planteamientos de la investigación. La segunda parte se basa en el desarrollo del diseño metodológico y análisis de la información, utilizando para el mismo el paquete estadístico SSPS.

Para concluir se dan las Conclusiones emanadas de la investigación y líneas de investigación futuras.

En el **Capítulo I** se contextualiza sobre las competencias, sus diversas calificaciones y la formación por competencias.

El segundo capítulo se centra en la formación por competencias en Europa, América Latina y Cuba brindando una amplia panorámica del tema. El **Capítulo III** trata sobre el origen, evolución y desarrollo de los estudios de Cultura Física en Cuba, analizando, además, el nuevo plan de estudio, sus competencias específicas y las

disciplinas que integran la carrera. Culmina este capítulo con un bosquejo acerca de la facultad de Cultura Física de Cienfuegos.

En el capítulo referido al **Estudio Empírico** se define el propósito fundamental de la investigación, determinando también el tipo y diseño de la investigación.

Se construyen cuestionarios para la recogida de los datos observando validez y confiabilidad.

Se utiliza el método de análisis funcional, para definir, determinar, analizar, y evaluar las competencias específicas de la carrera de Cultura Física construyéndose a partir de este análisis el **Mapa Funcional** de la titulación con las competencias específicas, definiéndose así funciones e indicadores a medir,. Tras aplicar encuestas de opinión a los diferentes grupos intervinientes (profesorado, alumnado egresado y empleadores), se analizan los resultados priorizando las competencias específicas de la Carrera en Cultura Física.

El trabajo finaliza aportando Resultados, Conclusiones, Bibliografía y anexos.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

CAPÍTULO I

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA



1.1 Las competencias. Un análisis conceptual.

Las competencias constituyen en la actualidad una conceptualización y un modo de operar en la gestión de los recursos humanos que permite una mayor articulación entre gestión, trabajo y educación. El enfoque por competencias es considerado como una herramienta que proporciona un modo de hacer y un lenguaje común para el desarrollo de los recursos humanos.

El avance científico-técnico, los nuevos paradigmas de organización del trabajo y la internacionalización de las economías, entre otros factores, constituyen también retos a la formación universitaria, a fin de lograr los graduados necesarios que actuarán en una sociedad donde el conocimiento se convierte en un recurso fundamental del desarrollo económico de nuestros países.

Así, la necesidad del nacimiento de nuevos paradigmas requiere de un nuevo tipo de aprendizaje que incluye la formación de competencias que van a servir luego en diversos ordenes de la vida de nuestros jóvenes profesionales. Es meritorio señalar además que, las competencias no son formadas sólo en un momento de la vida, sino que en su formación incide el proceso de aprendizaje de la persona durante su vida antes y luego del egreso universitario, en la familia y en la sociedad, pero cada etapa y factor que interviene en esta construcción conlleva la formación o consolidación de algunas de ellas según el nivel y necesidad de las mismas. En este sentido la universidad debe brindar a sus estudiantes las posibilidades de enfrentar el mundo del trabajo con un potencial que le permita una actuación profesional eficiente.

Así, en contexto actual se destaca por la exigencia de una mayor velocidad de cambio y adaptación de los sistemas de educación y capacitación a las tendencias tecnológicas y a las transformaciones organizativas de la producción y al acelerado cambio tecnológico. De esta forma la globalización incluye, además de los procesos de producción y comercio, a los sistemas de educación y capacitación de recursos humanos en tanto éstos deberán ser capaces de elevar sus niveles de calidad y acelerar su adaptación a las nuevas condiciones de la tecnología, la economía y la sociedad.

La emergencia de nuevas formas de organización del trabajo y de producción, que colocan al conocimiento como elemento fundamental dentro de la estrategia de productividad y competitividad, ha provocado que la calificación se considere como un factor clave en el acceso al empleo.

En tal sentido, es considerado que estas nuevas condiciones de productividad y competitividad no pueden alcanzarse con una limitada y reducida formación. *“Al colocarse el conocimiento como factor principal de la competitividad sostenible de las naciones en los inicios del siglo XXI, se hace necesario perfilar la definición del tipo de educación que se necesita y las exigencias a las que ésta deberá dar respuesta. Se hace necesario por tanto, formular políticas de formación para el empleo que incluyan el diseño y puesta en práctica de mecanismos que permitan a los individuos prepararse mejor para desempeñarse en un mundo de permanente movilidad y de nuevas condiciones laborales, lo que supone la adquisición de competencias básicas o de “empleabilidad”, obtenidas esencialmente en los procesos formalizados de educación”* (Mersten, 2000).

Por tanto propiciar la formación y desarrollo de actitudes y valores personales unidos a las aptitudes y capacidades técnicas de los individuos, además de conjugar los intereses individuales, proyectan su adecuación al entorno social. El conocimiento por parte del mundo educativo de estas características propicia la formación de un trabajador que se adecue a las exigencias de su entorno. Más brevemente, los requerimientos expuestos han llevado a la formación a ocupar un lugar central en las políticas sociales y de desarrollo en numerosos países de diversos continentes. Los sistemas educativos y de formación profesional están llamados a responder al desafío que plantea una nueva cultura del trabajo, donde el aprendizaje permanente de valores, capacidades, destrezas y competencias técnicas y organizativas, la capacidad de emprendimiento y autoempleo, se está transformando en el eje articulador de las demandas de la sociedad contemporánea lo que puede además constituir un referente interesante para nuestra propia realidad.

La revisión de muchas de las experiencias y conceptualizaciones acerca de las competencias, permite adelantar que esta noción trae consigo una nueva aproximación al desarrollo humano, con importantes implicaciones en el campo educativo y de desarrollo de la personalidad. El término “competencias” surge en el mundo del trabajo y se convierte en el vínculo que reduce el espacio existente entre la educación y el empleo, entre la formación y la asimilación de los egresados en el mundo del trabajo.

En la realidad laboral actual, no basta con una preparación especializada de varios años enfocada hacia una sola profesión, el cambio constante y dinámico del mundo del trabajo requiere de una educación formal que brinde al estudiante además de las

habilidades básicas, la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia. Para ello, necesita de saberes susceptibles de ser actualizados en la vida cotidiana, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas diferentes a los presentados en el aula. La formación se constituye en una combinación, en cada persona, de educación formal y aprendizaje en el trabajo y en muchos casos necesariamente complementadas con capacitación formal o no formal. No existe por tanto, según los estudios realizados, un camino predeterminado que prepare para cada profesión, pero es fundamental adquirir las competencias esenciales, a fin de aprender y recalificarse cuando sea necesario.

Estas habilidades de empleabilidad transmiten *la necesidad de una educación básica y sistemática que permita adquirir estas competencias, sin las cuales difícilmente las personas lograrán insertarse en el mundo laboral con posibilidades de progreso* (Mertens, 1997). Así, el concepto de competencia reconoce un equilibrio entre las necesidades de las personas, de las empresas, de la sociedad y, en general, de la realidad contemporánea global. Se define, por el autor referido, la competencia como *la capacidad de un sujeto para realizar una tarea que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en su comportamiento*; el resultado de la aplicación de una competencia se manifiesta como una ejecución eficiente.

De esta forma la concepción de competencia constituye un enfoque integrador cuyo punto de partida es el análisis de la realidad misma, el conocimiento específico de las tareas a cumplir, el desarrollo de aptitudes y actitudes comportamentales generales. El origen, naturaleza y finalidad de estas competencias están explícitamente vinculados con la actividad del hombre en los procesos de trabajo. Son conocimientos, capacidades y actitudes que afectan el desempeño técnico y profesional de las personas.

En un análisis más general del término, presenta que la noción de competencia admite al menos tres grados de complejidad. En la instancia más completa y básica se puede entender por competencia a los conocimientos, capacidades y valores asociados con un determinado ámbito del quehacer humano. Desde una perspectiva más explícita, las competencias equivaldrían al saber (asociado con el *conocimiento*), al poder hacer y al saber hacer (vinculados a las *capacidades*), al saber para que hacerlo, querer saber y hacer, al cual podría agregarse el saber ser (relacionado con los *valores*). (Guédez, 2002)

Finalmente, en un ámbito más amplio las competencias podrían corresponder al compendio de acciones destinadas a conocer, aplicar, dominar, optimizar, evaluar e innovar. Estos tres niveles de complejidad, según el autor, son planos de una misma perspectiva, no reflejan contradicciones, en donde lo más importante es aceptar el sentido generativo que se le asigna a sus alcances por lo que plantea que, las competencias no son algo que se asimila de una vez para siempre, más bien son procesos que incrementan sus potencialidades a partir de sus secuenciales avances.

De esta manera se considera importante el aceptar el término competencia no sólo asociado a un conjunto de saberes, sino asociado también a un conjunto de valores y comportamientos que determinan el desempeño y actuación de la persona y que además, como aspecto bien importante, no son obtenidas de una vez y por todas, sino a través de un proceso de continuo perfeccionamiento y adaptación durante toda la vida laboral del individuo.

Del estudio de las diversas fuentes consultadas se desprende que no es fácil acotar el concepto de competencias. Se evidencian continuos esfuerzos dedicados a esta tarea desde múltiples aristas, ha sido tratado desde lo psicológico, lo pedagógico, lo laboral, lo social etc., que indica que el término no es unívoco. Es válido señalar además, que en cada definición existen supuestos previos o niveles de abstracción que cada autor opera independientemente y que indican parámetros de referencia diferentes, lo que provoca que el resultado conceptual sea, obviamente, distinto.

En nuestro caso, nos interesa la visión que se tiene del mismo desde el mundo del trabajo y su proyección hacia la educación superior como precedente necesario para llegar a conceptualizar de alguna manera, lo que se refiere al “recurso” que debe brindar la educación superior a sus estudiantes para su adecuada inserción en el mundo laboral. En este sentido nos abstraemos de otras formas de análisis y estudios de las competencias que no son objeto de este trabajo y nos dedicamos al estudio y análisis de algunas definiciones y conceptualizaciones realizadas por autores diversos en el ámbito sociolaboral del término.

En otro sentido, ya propiamente desde la perspectiva laboral, nos convoca a asumir la aproximación conceptual de la competencia a través de dos enfoques que denomina: *enfoque estructural* y *enfoque dinámico*. (Mertens, 1997). Ambos enfoques encierran modelos que no son excluyentes, sino que enfatizan diferentes aspectos de la competencia que en el plano práctico del mundo laboral pueden combinarse.

El autor plantea, como una primera definición que sirve para orientar, estructurar y con ello aplicar las bases del concepto, que la competencia es “...*un conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo*”. Pero considera que definirlo de esta manera, si bien le da una base firme sitúa en un plano histórico a un concepto que se determina social e históricamente a partir del análisis del contexto económico y social en el que esta envuelto.

En esta definición plantea dos facetas decisivas que le otorgan un significado importante en el contexto de la formación profesional para el trabajo: la primera, que caracteriza el concepto de competencia, es la enumeración de un conjunto de atributos de la persona, que no se limitan al conocimiento, sino que incluyen las habilidades, actitudes, comunicación y personalidad, es decir, a la formación de manera integral, reflejando las diferentes dimensiones que representa el acto de trabajar y no se limita al conocimiento únicamente.

La segunda faceta es la relación explícita que se establece entre esos atributos y el resultado o desempeño requerido. Intenta cerrar el abismo tradicional entre la calificación, entendida como un acervo de conocimientos y habilidades, y el desempeño concreto requerido en la empresa u organización. Es una propuesta para aumentar la posibilidad de que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades conduzcan efectivamente a un desempeño o resultado superior de la organización. Así, en el modelo planteado, la relación entre los atributos de la persona y los resultados se entiende en un doble sentido.

La competencia definida de esta manera es la capacidad demostrada de la persona para lograr un resultado, que puede o no convertirse en un avance efectivo. Es decir, todavía deja una brecha entre el resultado de la competencia y desarrollo efectivo, que debe eliminarse para que esté en concordancia con los objetivos y el contexto global de la organización en la que interviene la persona. El segundo enfoque que plantea para completar el sustento del concepto de competencia, el dinámico, parte del contexto de la evolución del mundo del trabajo en el que se desenvuelven las organizaciones, siendo este enfoque complementario al estructural.

Aborda, a través del estudio de la evolución de los mercados y su incidencia en el desarrollo de las empresas las cuatro características fundamentales en las que se mueve este fenómeno en la actualidad que son: su complejidad, dinamismo, apertura, niveles

de exigencia y diferenciación. Concibe de esta manera la necesidad de que el concepto de competencia en su enfoque dinámico contenga entonces una dimensión de comparación; la empresa y la persona son competentes no tanto por cumplir un desempeño mínimo aceptado, sino por tener la capacidad de destacarse en el medio gracias al desarrollo y movilización de las competencias que tiene a su disposición. Esta conceptualización, responde evidentemente a la inserción de la competencia como un recurso del trabajador y de la organización para lograr o alcanzar un resultado destacado dentro del sistema de organizaciones del mundo del trabajo.

De ahí que sustente la necesidad de la gestión de recursos humanos basada en las competencias laborales y aborda la formación de las competencias necesarias para cada organización desde ella misma, con el fin de responder a sus propios requerimientos y necesidades, es decir, plantea que en algunos casos, estas competencias pueden ser comunes pero considera que deben ser específicas para cada organización, teniendo como precedente que éstas constituyen en el momento actual, el mayor recurso que poseen las organizaciones para su efectividad.

Se debe partir de los resultados y/o objetivos deseados de la organización en su conjunto al identificar la competencia, que derivan en tareas y éstas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. En este contexto, las tareas son concebidas como un medio cambiante entre el resultado y la dotación de conocimientos y habilidades del individuo.

De todo ello podemos concluir que la asunción del uso del término de competencia no sólo permite acortar la brecha existente entre educación y mundo del trabajo, sino también, estrechar los vínculos entre la formación de postgrado y pregrado, entre las diferentes etapas o momentos del proceso de reproducción de la fuerza de trabajo calificada –formación-distribución-utilización y entre los objetivos educativos e instructivos que plantean nuestros planes de estudio al vincular los aspectos cognoscitivos con los de desarrollo de potencialidades, capacidades y actitudes favorables al desarrollo personal, institucional y social y, en general, al desarrollo socioeconómico de nuestro país.

Siguiendo este enfoque, y en un modo más general, hemos consultado a través de documentos de la Organización Internacional del Trabajo, múltiples y variadas definiciones en torno a la competencia laboral, *“un concepto generalmente aceptado la establece como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad*

laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada”.

Entre las definiciones más establecidas se encuentran:

- **CONOCER** (Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México): *Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.*

- **INEM** (Instituto Nacional de Empleo. España): *“Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer”.*

- **AUSTRALIA** (Gonczi, Athanasou, 1996): *La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.*

- **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ): El concepto se encuentra en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. En este sistema se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar el *grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por los recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance.*

Otros autores más vinculados con el mundo de la educación propiamente y que permiten situar la referencia necesaria para el tránsito hacia la definición de lo que concierne a las competencias profesionales, como una de las formas de las competencias laborales, se relacionan en dos vertientes fundamentales; una que explora y utiliza el término más hacia la pedagogía, a través de la formulación de saberes necesarios y la forma de inculcarlos en los educandos, que presenta también elementos de la psicología en complementación a su estudio y que además, no se enmarca en un

solo tipo de sistema de educación (general o superior); y otro, que ya se define más hacia el campo de la educación superior y aborda el tema a partir de las necesidades de satisfacer tanto las aspiraciones individuales de los educandos en este tipo de enseñanza como las del entorno en el cual desarrollarán su actuación como profesionales más específicamente.

En el primer caso, el término de competencias se utiliza frecuentemente para referirse a las nuevas cualidades que debe incorporar el proceso de aprendizaje, nace prácticamente aplicado a la lingüística y se desarrolla en otros campos del saber, el concepto básico de competencia es retomado del lingüista Noham Chomsky.

"La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse de ésta. La competencia sólo es visible a través de desempeños, es decir, se necesita una mediación de los desempeños para poder explorar la competencia que se encuentra como en una caja negra, posiblemente opaca, que es imperativo develar". (Bogoya, 1999)

"La competencia es esencialmente un tipo de conocimiento ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van mas allá de la memorización, la rutina. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo."(Torrado Pacheco, 2000)

"Las formas de actuación de un individuo sobre su realidad (también llamados desempeños), al solucionar problemas, al interactuar con otros, al enfrentar situaciones, son los que llamamos competencias. Un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida, inmersa en un contexto determinado. Así, lo que se busca es el desarrollo de competencias que le den poder a un individuo para mejorar su calidad de vida." (Quintana, 1999)

"Las competencias, pueden considerarse como estructuras psicológicas integrativas de nivel intermedio que complementan las funciones de las estructuras generales de la personalidad ante situaciones concretas que demandan un desempeño determinado, como expresión del comportamiento de la persona en su contexto social y en ambientes específicos de acción". (D'Angelo, 2000)

"Por competencia me refiero a conocimientos, habilidades y aptitudes, o saber hacer, y actitudes y valores, o saber ser." (Ibarra, 1999)

“Una persona es competente cuando es capaz de desempeñar una función productiva de manera eficiente para lograr los resultados esperados. La persona que es competente puede proporcionar evidencia, es decir, mostrar la posesión individual de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten contar con una base para el desempeño eficaz de una función productiva.” (Barrios, 2000)

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Malpica (1996), apoyándose en Schwartz, señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

1.2 Competencias Profesionales.

Sobre este tema también existe una variada literatura que abarca diferentes criterios. En algunos de ellos se realiza un pormenorizado análisis del término que agrupa y estudia claramente la esencia de la conceptualización de éstas competencias y ofrece algunos significados que consideramos con mucho interés. (Tejada Fernández, 2001)

Se analiza a continuación un análisis sobre las diferentes acepciones de la competencia ubicadas en el ámbito sociolaboral. En primer lugar, se refiere la competencia profesional como *autoridad*, haciendo alusión a los asuntos o cometidos que quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto o una figura profesional. En este caso se presenta ante la acepción de la competencia como atribución o incumbencia, estando ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.

En otra significación, ubica a la competencia como *capacitación*, y se refiere al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y experticia de una persona como resultado del aprendizaje. En este caso, se refiere directamente a las capacidades y habilidades de una persona, que son necesarias desarrollar a través de la formación. Es decir la competencia como calificación, dirigida básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia profesional deseada. De manera que la competencia es el resultado del proceso de calificación que permite “ser capaz de”, “estar capacitado para”.

Por último, se indica a la competencia como *suficiencia* o mínimos claves para el buen hacer competente y competitivo, acotándose las realizaciones, resultados, experiencias y logros que un titular debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

De lo anterior se deriva, la primera síntesis en la que afirma que la competencia concierne a las funciones, tareas y roles de un profesional –incumbencia- para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo –suficiencia- que son resultados y objeto de un proceso de capacitación y calificación.

Por otra parte, existen a su vez otras acepciones que se refieren al significado de competencia profesional, algunas de las definen como:

- “La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados del empleo”. El concepto también incluye la capacidad de transferir las destrezas a nuevas situaciones dentro del área profesional y más allá a profesiones afines. (MSC, 1985)

- “La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajo conforme al nivel requerido en el empleo” (NVCQ, 1985)

- “Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y puede también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional” (Jessup, 1991:6-39)

- “Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994)

- “Capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimiento definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles y unidades de comportamiento observables adecuados de criterios precisos de rendimiento” (Belisle y Linard, 1996)

- “La competencia profesional es “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”. (González, 2002)

- “Un conjunto de conocimientos, de saber hacer, y de comportamientos puestos en práctica de modo oportuno en una situación de trabajo”. (Ravitsky, M. 2002)

En lo que corresponde al abordaje teórico de las competencias profesionales, muy sucintamente puede señalarse que existen múltiples enfoques que abordan el tema según sus maneras y modos característicos, así tenemos, como enfoques declarados: el *conductista*, que entiende la competencia dentro de las conductas discretas asociadas a la conclusión de tareas separadas. Se determina la competencia a partir del juicio o desempeño de un trabajador o profesional con éxito en su tarea. Este enfoque tuvo auge en las décadas de los años 70.

El *genérico*, que se concentra en aquellas características generales del individuo que son cruciales para una actuación efectiva y ofrece las bases hacia características más transferibles o más específicas pero criticadas por su descontextualización y su abstracción de las situaciones concretas en las cuales se desenvuelven, y por último y más reciente el *integrado relacional* que intenta obtener del enfoque anterior los atributos generales con el contexto en que ellos se ponen en juego, considerando a la competencia como un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas.

1.3 Clasificación de las competencias. Algunas experiencias

En consecuencia con los análisis precedentes también existen múltiples y variadas clasificaciones de las competencias.

I.- Para Filmus (1996) se agrupan de la siguiente manera:

Competencias: Los trabajadores eficientes pueden utilizar de una manera eficiente:

- Recursos: distribución del tiempo, dinero, materiales, espacio personal;
- Destrezas Interpersonales: trabajo de equipo, enseñanza a otros, servicios a los clientes, liderazgo, negociación, trato intelectual efectivo;
- Información: adquisición y evaluación de datos, organización y mantenimiento de archivos, interpretación y comunicación, y uso de computadoras para procesar datos;
- Sistemas: comprensión de sistemas sociales, tecnológicos y organizacionales, control y corrección de realización de tareas y diseño y mejoramiento de sistemas;
- Tecnología: selección de equipos e instrumentos, aplicación de tecnología a tareas específicas, y mantenimiento y resolución de problemas técnicos.

Competencias Fundamentales: la competencia requiere:

- Capacidades Básicas: lectura, redacción, aritmética, matemática, expresión y la capacidad de escuchar;
- Aptitudes Analíticas: pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar;
- Cualidades Personales: responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad.

II.- Para Meister, (2000) las competencias muestran una definición más abarcadora y conceptual; determinan un conjunto de capacidades y conocimientos implícitos necesarios para lograr la competencia. Ellas son los cimientos del desarrollo laboral integrado del individuo y se relacionan como sigue:

Competencias medulares en el sitio de trabajo.

- ***Aprender a aprender***. Exige a los trabajadores su capacidad de recurrir a un conjunto de aptitudes entre las cuales se puede mencionar la capacidad de analizar situaciones, hacer preguntas, solicitar la aclaración de aspectos que no entienden y pensar de forma creativa para generar opciones. Es la capacidad de aplicar el conocimiento existente a situaciones nuevas, experimentar con el aprendizaje desde diversas fuentes e insertar ese aprendizaje en su vida diaria.

- **Comunicación y colaboración.** Incluyen no sólo las capacidades interpersonales tradicionales de escuchar y comunicarse en forma efectiva sino destrezas como saber trabajar en grupos, colaborar con los miembros del equipo.

- **Pensamiento creativo y solución de problemas.** Incluye pensar en forma creativa, desarrollar la capacidad de resolver problemas y ser capaces de analizar situaciones, hacer preguntas, aclarar lo que no se entiende y sugerir mejoras. Crear soluciones innovadoras a problemas imprevistos. Desarrollar aptitudes de pensamiento crítico y solución de problemas con el fin de resolver con eficiencia las situaciones que se presentan sin esperar recibir directrices al respecto.

- **Cultura tecnológica.** Saber utilizar un dispositivo de información que se conecte con el mundo.

- **Cultura global y de negocios.** Implica capacidades en la cultura de negocios, como: finanzas, planeación estratégica y marketing.

- **Desarrollo del liderazgo.** Saber ser agentes de cambio, desarrollar la capacidad de imaginar una mejoría y lograr el compromiso activo de los demás para llevar a cabo la visión compartida de la organización.

- **Autogestión de la carrera profesional.** Aptitudes de autodesarrollo y autogestión, habilidad para manejar la vida profesional.

Los lugares de trabajo de alto desempeño exigen que los empleados posean no sólo las aptitudes básicas de lectura, escritura y razonamiento cognitivo, sino también habilidades para utilizar la última tecnología en software, hacer presentaciones concisas, organizar información y sacar conclusiones. El énfasis ha dado un vuelco hacia estas aptitudes básicas de mayor nivel de solución de problemas, de colaboración y de comunicación creativas además de un mayor énfasis en la cultura global de negocios.

Por último, plantea que existe una “*capacidad híbrida*”, esta capacidad abarca un profundo conocimiento experto en una disciplina, junto a una amplitud suficiente para establecer conexiones con otras disciplinas. Las organizaciones que funcionan con las mejores prácticas comprenden no sólo aquellos aspectos en que se destacan sus capacidades medulares sino también la necesidad de desarrollar a los empleados que poseen capacidades híbridas de manera que puedan poner en práctica sus intuiciones y percepciones en equipos multifuncionales.

III.- Bunk (1994) lleva a considerar una tipología de las competencias profesionales en torno a competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa cuya resultante final integrada nos lleva a la competencia acción, que como tal es invisible.

En este sentido, el autor destaca:

- Posee *competencia técnica* aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

- Posee *competencia metodológica* aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

- Posee *competencia social* aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

- Posee *competencia participativa* aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar, decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades

Se desglosa el perfil de la actuación profesional-laboral del individuo destacando los aspectos sociales y participación en la organización a través de la competencia social y participativa como específicos y lo más general o transferible, a través de los aspectos metodológicos y de cómo operar en la profesión.

IV.- Para especialistas del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, CINTERFOR/OIT, muestra un criterio más aglutinador en cuanto al grado de generalidad de las competencias; define tres grupos:

- **Competencias Básicas:** Las que se adquieren como resultado de la educación básica. Se refiere a las habilidades para lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas básicas. (Ej. Basic Skills en E.E.U.U., Core Skills en U.K., Key Competencies en Australia, Capacidades Básicas en Francia).

- **Competencias Genéricas:** Las que se refieren a comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores o actividades y usualmente relacionados

con la interacción hacia tecnologías de uso general. Tal es el caso del manejo de algunos equipos y herramientas o competencias como la negociación, la planeación, el control, la interacción con clientes, etc. (Ej. Core Behaviors en E.E.U.U, Generic Units en U.K. y Cross Industry Standars en Australia).

- **Competencias Específicas:** Las que están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de control numérico, el chequeo de pacientes, la elaboración de estados financieros. (Ej. Industry Specific Standards en U.K. y Australia)."

Considera que las "competencias básicas, genéricas y específicas son las nuevas categorías que de manera integral van a definir los procesos de formación y el reconocimiento o certificación de tales competencias, la nueva credencial que habilita para el ejercicio eficiente en las ocupaciones, antes que la abundancia de títulos o diplomas." (Vargas, F. 1999)

V.-Países de lengua inglesa: Tipifican las competencias en torno a *Genéricas* y *Específicas*. Las primeras poseen mayor nivel de transferibilidad de unas profesiones a otras, mientras que las segundas son propias de una profesión, es decir, están constituidas por capacidades comunes de varias o todo un conjunto de profesiones o por capacidades monográficas de una de ellas.

De las alternativas presentadas, éstas dos últimas aportan una manera interesante y lógica de agrupar las competencias en una primera clasificación atendiendo a dos aspectos fundamentales, primero a que ésta clasificación refiere la necesidad de un grupo de competencias de primer nivel de generalidad que pudieran ser agrupadas como básicas y genéricas atendiendo a su nivel de transferibilidad (entre profesiones) y segundo, a que según los estudios realizados sobre el impacto de los jóvenes profesionales en nuestra realidad laboral y social, son las que más y con mayor fuerza se reclaman y las que en menor medida se manifiestan en su actuación.

Existe también la referencia que hacen varios autores al concepto de competencia laboral para referirse a aquellas que son la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes en una situación de trabajo, permitiéndoles al sujeto desempeñar satisfactoriamente una función productiva de acuerdo con una norma reconocida.

1.4 La Formación por Competencias

Muchos de los elementos y conceptos que se consideran hoy día como claves para el desarrollo e incremento de la calidad y competitividad de los sistemas de educación superior en el mundo han sido acuñados ya hace algunas décadas en y por distintas universidades de prestigio, especialmente anglosajonas (Harvard, Oxford, etc.).

A modo de ejemplo, estudios realizados por el profesor D. McClelland en la Universidad de Harvard en los años 70, ya ponían de manifiesto que los expedientes académicos (conocimiento adquirido) y los test de inteligencia (personal e intransferible) no proporcionaban la información suficiente para predecir, de manera fiable, la adecuación de las personas a los diferentes puestos de trabajo ni para presagiar niveles o carreras profesionales de éxito. En este contexto el profesor D. McClelland adoptó el término competencia como nueva referencia, como una unidad de medida alternativa o complementaria para dilucidar estas cuestiones.

La competencia no es una característica intrínseca de las personas y tampoco es una cuestión independiente del conocimiento que se adquiera a lo largo de la vida, al contrario nace y crece con él, con lo útil del conocimiento y con el conocimiento de lo útil. El conocimiento es el vehículo que transporta la competencia y la inteligencia es el lubricante que facilita su progreso, ambas cuestiones condicionan los niveles y las prestaciones del producto final resultante, en definitiva la competencia real de las personas a lo largo de la vida. La formación en competencias mezcla de forma equilibrada los ingredientes más característicos del conocimiento tratando de descubrir algunos o muchos de los sabores ocultos (destrezas, aptitudes y actitudes) de gran repercusión en el producto resultante.

No hay ninguna duda que con la competencia de las personas crece la calidad del conocimiento que estas realmente alcanzan. Como en muchas otras cosas de la vida es incuestionable que calidad y cantidad son atributos que regulan y vienen regulados por la competencia.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como *"la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante"* (Malpica, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es

la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

Desde esta visión *holística e integral* se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, "*partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables*" (Gonczi, 1996).

Estas reflexiones deben contextualizarse. La competencia es una cuestión relevante incluso en abstracto, pero adquiere su verdadera dimensión cuando califica a las personas en el sentido más amplio de la palabra, es decir con todas las acepciones e interpretaciones que le asigna un lenguaje tan rico como el nuestro. Quizá de entre todas ellas sea interesante destacar en este texto la acepción de: Ennoblecere, ilustrar y acreditar (diccionario de la RAE de la Lengua). *Educación en competencias para ennoblecere, ilustrar y acreditar a las personas*, sencillo pero profundo, antiguo pero de gran actualidad y con gran proyección de futuro.

Educación en competencias es educación en conocimientos, no hay otro camino para educar, pero implica rediseñar los contenidos orientándolos hacia una formación de las personas en sentido amplio, estableciendo las bases y la profundización disciplinar suficientes para garantizarles tanto un desarrollo personal e intelectual como una empleabilidad en sintonía con las demandas del mercado laboral y de la sociedad del bienestar. Es evidente que el concepto competencia no significa lo mismo en los distintos niveles educativos pero no por ello los niveles superiores deben prescindir de sus ideas y beneficios.

La mayoría de los términos usados en las reflexiones que nos ocupan, competencias, destrezas, aptitudes, etc. son muchas veces cuando menos confusos. Esta

confusión crece cuando se trata con la educación superior. También hay una gran inflación de otros términos claves en los planteamientos más estratégicos de la educación: calidad, eficiencia, excelencia, liderazgo, competitividad, etc. En este escenario es muy frecuente definir la educación superior desde un punto de vista académico con unas pocas palabras: una formación sólida y de excelencia.

Sin embargo cuando los organismos internacionales analizan los resultados de las distintas políticas educativas nacionales y sus repercusiones sociales, consideran como más representativas otras variables: el gasto por habitante, los estudiantes que finalizan sus estudios en los distintos niveles educativos, el nivel de formación y su relación con los salarios y la calidad del trabajo, y un largo etcétera de cuestiones relacionadas (por ejemplo cualquier país se siente incomodo cuando se constata que está situado a la cabeza de la OCDE en % de jóvenes que no superan el bachillerato).

La comunidad universitaria desprecia o no aprecia suficientemente estas otras cuestiones. Pero es fácil comprender su importancia sin más que ligar ambos planteamientos y preguntarse ¿Es sólida y de excelencia una formación superior que se imparte con unos recursos escasos, o al menos con una financiación muy por debajo de la media de otros países equiparables, o que tiene una duración muy por encima de la teórica prevista y que al final no proporciona a los titulados un empleo adecuado al nivel de conocimiento adquirido?

¿Cómo hacer compatibles ambos discursos? Es difícil ya que se trata de dos realidades bien asentadas con conexiones débiles, que se atraen y se repelen simultáneamente; es muy posible que el único camino conceptual para encontrar una respuesta coherente y consistente sea la educación en competencias. El mundo académico sin perder de vista sus valores más característicos, debe encontrar un camino para incorporar a sus objetivos, estructuras y procesos formativos dos variables externas de gran trascendencia social: la situación y el ajuste o adaptación de las competencias de las personas a las demandas de un mercado laboral cada día más dinámico económica, social y tecnológicamente.

Y en cualquier caso teniendo presente que la educación en todos sus niveles debe hacer posible que cualquier persona y en cualquier etapa de su vida pueda ingresar o regresar a las aulas, especialmente de los centros educativos superiores, encontrando siempre en ellas una oportunidad para progresar en su formación tanto desde un punto

de vista académico como profesional con especial énfasis en las competencias asociadas, un valor en si mismo para mejorar la competencia de las personas.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS



2.1 La Formación por Competencias en Europa.

Un desarrollo importante de las competencias universitarias de egreso ha sido trabajado en Europa y posteriormente han sido desarrolladas en América Latina a través del proyecto Tuning. Dicho proyecto fue creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga.

El proyecto Tuning se centra en las estructuras y el contenido de los estudios. Para las instituciones de educación superior significa la sintonización en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En dicho marco se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias. Por resultados del aprendizajes se denomina al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (módulos).

En el Proyecto Tuning el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo¹¹ lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

Dentro de sus metas y objetivos, el proyecto Tuning declara *Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas*, por lo que en este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una

cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Específicamente en España, surgió la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada en 1990, que se orientó a responder a las necesidades reales del mundo productivo, a ser un puente eficaz que conduzca al empleo y facilite el progreso profesional de las personas.

La referida Ley estableció tres grandes subsistemas:

- *Subsistema de formación reglada*, en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura
- *Subsistema de formación ocupacional*, en la órbita del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social
- *Subsistema de formación continua*, gestionado por los agentes sociales (trabajadores y empresarios)

Destacando cuatro componentes de la formación profesional:

- *Educación General*, encaminada al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos generales comunes.
- *Formación Profesional de Base*, que se orienta hacia el desarrollo de habilidades y conocimientos tecnológico-científicos básicos, relativos a un grupo de profesiones o familias.
- *Formación Profesional Específica*: con contenidos de habilidades y conocimientos más profesionalizadores relativos a una profesión entendida como un conjunto de puestos de trabajo que culminan en la formación profesional.
- *Formación Profesional en el Puesto de Trabajo*: habilidades y conocimientos propios de un puesto de trabajo concreto. Se adquieren en el centro productivo.

La ordenación básica del sistema educativo a partir de la enseñanza secundaria obligatoria permite interacciones de inserción laboral en el medio productivo. El modelo adoptado para la formación profesional reglada incluye los niveles profesionales medio y superior de carácter no universitario. Su duración se ubica entre 1.400 y 2.000 horas, se basa en competencias laborales y está diseñada modularmente.

El sistema español permite diferenciar tres subsistemas: el de formación profesional inicial o reglada, el de formación profesional ocupacional, y el de formación continua. La formación reglada ha sido manejada por el Ministerio de Educación; la formación ocupacional ha estado bajo la jurisdicción del Ministerio del Trabajo, por orientarse hacia los desocupados; y la formación continua se gestiona desde un órgano conformado por organizaciones sindicales y empresariales.

En 1999 fue creado el Instituto Nacional de la Cualificaciones con el propósito de apoyar la conformación de un marco nacional que se exprese en un *Catálogo de Cualificaciones Profesionales*, el cual sea un referente común para la formación reglada, ocupacional y continua. Ello facilitará el trazado de carreras y de itinerarios laborales para los trabajadores; permitirá el reconocimiento de competencias adquiridas, sin importar en cual de los subsistemas se desarrollaron, y facilitará la movilidad ascendente tanto en la formación como en el empleo.

Al efecto, además del catálogo unificado, se está desarrollando un Sistema de Acreditación y Equivalencias que haga realidad la necesaria transferibilidad de las diferentes certificaciones de competencia.

El avance de España hacia la conformación de un Sistema de Formación Profesional basado en Competencias toma en cuenta, como referente obligado, la identificación de las competencias al sistema productivo. A partir de estudios sectoriales y del análisis de procesos productivos se conforman las figuras profesionales estructuradas en unidades de competencia. De allí se pasa a formar parte del Catálogo de Cualificaciones Profesionales que establecerá las ocupaciones y unidades de competencia a estudiar. En el gráfico siguiente se muestra el esquema descrito:

Para llegar a este escenario se requiere de un avance en la legislación y en la normativa, del afinamiento de los órganos de participación y control, así como de las características de viabilidad requeridas para consolidar el plan de reforma.

De hecho, el Programa Nacional de Formación Profesional, adoptado por España para el período 1998-2002, tiene dentro de sus objetivos la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones, considerando la participación de las comunidades autónomas y la integración de la formación profesional con las políticas activas de empleo.

2.2 Panorama en América Latina.

Los esfuerzos por establecer lineamientos de Formación Basada en Competencias en América Latina han tenido sus frutos más notables en Chile, Argentina, Colombia, Uruguay, El Salvador, Costa Rica y México.

En gran parte, dichos esfuerzos han sido impulsados por la OIT, a través de diversos canales. Asimismo, una serie de organizaciones internacionales como FDI-CORFO, BID-FOMIN han apoyado los programas y proyectos de investigación y difusión de éstos temas en entidades tales como Fundación Chile, en la Certificación de Competencias Laborales; Ministerio de Trabajo de Argentina en el marco del proyecto Experiencias Piloto de Certificación de Competencias Laborales; El Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia, con un proyecto similar; el Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORP) en la elaboración del Programa de Formación Profesional con enfoque en Competencias; y el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) de México.

En el Perú el Ministerio de Trabajo y Promoción Social (MTPS) inició hace algunos años, un proceso de instauración de la Formación Basada en Competencias, estructurando proyectos y programas, contando con el apoyo del Ministerio de Educación y entidades como la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional, el Fondo Argentino de Cooperación Horizontal (FO-DR), la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA), CONOCER de México, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), la Agencia Suiza de Cooperación (COSUDE) y otras más.

Ejemplos de iniciativa en entidades de formación profesional han sido encaminados por CENFOTUR (Centro de Formación en Turismo), SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) y SENCICO (Servicio Nacional de Capacitación para la Industria de la Construcción), contando siempre con la colaboración de entidades extranjeras.

Dado que la base para una cultura empresarial y educacional basada en competencias laborales se fundamenta en la formación de individuos, corresponde al sector privado contribuir para dar el impulso necesario para el establecimiento y/o puesta en marcha de los proyectos ya iniciados por el gobierno.

En Colombia se destaca la noción de competencia en las normatividades del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 de 1994, en los diseños de evaluación masiva del ICFES, en las pruebas ECAES, SABER y las llamadas Pruebas de Estado para ingreso a la educación superior. Además el SENA y la Universidad Nacional de Colombia han integrado equipos de trabajo serios y de avanzada para el estudio, análisis y planeación de modelos pedagógicos para la formación de competencias.

El SENA en la gestión de la formación profesional para el desarrollo de competencias laborales ha venido construyendo una estructura curricular que parte de las denominadas unidades de competencia. Estas no son más que constitutivos menores de una competencia general o de un proceso. Dentro de sus actividades para este fin, se ha presentado una metodología consignada en mesas de trabajo para la elaboración de unidades de competencia y titulaciones, con base en análisis funcionales. La elaboración de unidades de competencia se realiza con sectores productivos e incluye cinco fases:

- ❖ Concertación o acuerdos de mesas de trabajo de comisiones técnicas.
- ❖ Caracterización ocupacional del sector productivo.
- ❖ Análisis funcional para identificar el propósito clave del área objeto de análisis.
- ❖ Elaboración de unidades de competencia para describir las características del desempeño competente.
- ❖ Definición de titulaciones para determinar el nivel de cualificación.

A manera de ilustración, se han creado las Normas de Competencia Laboral para la Docencia. La intención es crear una estructura que permita observar y evaluar el desempeño profesional docente, independiente de la modalidad educativa y el nivel de estudios.

Una mesa sectorial es un espacio nacional donde convergen las autoridades gubernamentales, los trabajadores, los empresarios, los gremios y las instituciones educativas que forman para el trabajo, en un esfuerzo conjunto de responder a las necesidades de mejoramiento continuo del talento humano del país.

En Costa Rica, la Junta Directiva del INA (Instituto Nacional de Aprendizaje) acordó en 1997 incorporar en la política institucional la normalización, la formación y la certificación de competencias laborales. Desde ese mismo año se inició un proyecto tendiente a aplicar el enfoque de competencias a la formación del INA en el sector turismo; al efecto se contó con la asistencia técnica del Centro Internacional de Formación de la OIT en Turín.

Una vez finalizado el proyecto, el INA cuenta con programas de formación profesional modular en los subsectores de gastronomía y hospedaje, en las figuras profesionales de ayudante de cocina hotelera, cocinero de hotel, recepcionista, salonero y “bartender”. El INA desarrolló un proceso metodológico para la elaboración de normas de competencia.

A efectos de adelantar el proceso de modularización se manejaron las premisas de flexibilidad, adaptabilidad, alto nivel de polifuncionalidad, integridad, dinamismo y encuadre dentro del paradigma de educación-formación para el trabajo productivo.

Con la creación de SICETCO (Sistema Integral Centroamericano de Educación Técnica para La Competitividad) se dan pasos en Centroamérica fundamentando en el enfoque sistémico, una propuesta de integración desde la óptica del trabajo con la del aprendizaje en equipo, para lograr una mejor interacción entre las instituciones oferentes y demandantes de trabajadores. Propone que la educación técnica y la formación profesional sean concebidas con flexibilidad, pertinencia y calidad.

El objetivo general del proyecto perfilado fue el de fomentar la creación de subsistemas de educación técnica y formación profesional en cada uno de los países

centroamericanos miembros de OEI, en los cuales se integren esfuerzos del sector productivo y de las instituciones formadoras del sector público y privado. Se dispondrá de mecanismos de articulación y de coordinación que permitan identificar y aprovechar las ventajas competitivas de cada país y la mejor utilización de los recursos.

La experiencia uruguaya fue basada en la realización de un proyecto encaminado a llevar al consenso a los actores sociales en cuanto a las bases para un Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. El proyecto se desarrolló entre 1997 y 2000, y estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Empleo, con financiamiento del BID (a través del FOMIN).

El diseño del proyecto buscó el logro de objetivos que implicarán un beneficio real al derivarse de un sistema nacional. Tales objetivos se referían al mejoramiento de la productividad mediante la formación profesional, al desarrollo de la empleabilidad de los trabajadores, a la promoción de la equidad en el acceso a los puestos disponibles, y, en general, a mejora de la eficiencia y de la transparencia en el mercado de trabajo.

Se estructuró en torno a cuatro líneas de acción: el estudio de los modelos y sistemas de otros países en Europa y América; el desarrollo de acciones de información y capacitación sobre competencias dirigidas a personal de la educación y de las empresas; la ejecución de experiencias piloto de normalización, evaluación y formación por competencias en sectores como la hotelería, construcción, teatro y vídeo; diseño de las bases para un sistema de competencias laborales.

Con respecto a Brasil, la Secretaría de Formación Media y Tecnológica (SEMTEC) fue la encargada de la ejecución del Proyecto de Expansión de la Educación Profesional (PROEP), un amplio esfuerzo centrado en la Educación Profesional, que tiene como objeto la formación para el trabajo. El proyecto busca concretar varias de las innovaciones introducidas por la Ley de Directrices Básicas de la Educación en Brasil (Ley 9394 de 1996), que facilita una mejor relación entre la formación de carácter académico educativo y la formación para el trabajo, y delimita el sistema de enseñanza media y el de educación profesional.

El propósito del PROEP se centra en la expansión, modernización, mejoramiento de la calidad y permanente actualización de la Educación Profesional en el Brasil a

través de la adecuación de los currículos a las necesidades del mundo del trabajo, la cualificación y la recalificación de los trabajadores, independientemente de su nivel educativo, y la formación y la actualización de jóvenes y adultos en los niveles de técnicos y tecnólogos.

La nueva enseñanza técnica en el Brasil tiene el doble propósito de formar emprendedores para una economía en constante reconversión y modernización, y formar ciudadanos con capacidades creativas frente a los cambios; ello reconociendo que la educación necesita ser dotada de flexibilidad, articulación con el mundo del trabajo, un enfoque permanente y a lo largo de la vida, y una ampliación de la oferta y diversificación de la cualificación. A comienzos del año 2000 se formuló una propuesta para el Sistema de Educación Profesional basado en Competencias.

El Programa de Modernización de La Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) de México, nació por iniciativa de los Secretarios de Educación Pública y de Trabajo y Previsión Social en septiembre de 1993. El objetivo del programa es mejorar la calidad de la educación técnica y de la capacitación en México, de manera que satisfaga las necesidades del sector productivo de una forma flexible.

El proyecto mostró las relaciones entre los diferentes procesos relativos a la Educación Basada en Normas de Competencia (ENBC) y describió el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral CONOCER, organismo tripartito conformado con un fideicomiso público y apoyado presupuestalmente por el gobierno federal.

Completándole a todo esto el proyecto Tuning- Latino América, 2004-2006, que surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional siendo una iniciativa de las universidades para las universidades. Iniciando un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. Con el trabajo de las 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se identifican puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento.

Entre sus líneas de enfoques está la # 1: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). En la que se identifican competencias compartidas que se generan en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, etc., que son comunes a todas o a casi todas las titulaciones. Se analizan, además de las competencias genéricas, aquellas otras que se relacionan con cada área temática y que son esenciales para cualquier titulación, porque están relacionadas de forma concreta con el conocimiento específico de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas, y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

2.3 CUBA. A tono con la actualidad mundial.

En los inicios del tercer milenio, el mundo acumula un enorme caudal de conocimientos y tecnologías, que conjuntamente con los que están por descubrir, hacen imposible, que el hombre pueda apropiarse de ellos, por lo que se necesita una educación que se base en los pilares básicos: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir; para como decía el Héroe Nacional de Cuba, José Martí: *"Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida."* Este precepto martiano ha estado vigente en la educación cubana desde los primeros días de enero de 1959.

La tendencia en la formación profesional, en el mundo de hoy, es diseñar los currículos por competencias laborales. [Cuba](#), no está ajena a los cambios que en las diversas esferas de la vida, se producen en la actualidad, por lo que se ha decidido a implantar el [método](#) de formación por competencias laborales en [la Educación](#) Técnica y Profesional, previa valoración de los resultados generales de la experiencia que hoy se realiza

Evidentemente aceptar como cierto lo anterior implicaría negar o hacer caso omiso al desarrollo de la Didáctica de la Educación Superior y específicamente a la nuestra, la cubana, así como la necesidad de implementar Didácticas Especiales,

sustentadas en los presupuestos epistemológicos de la Didáctica General de la Educación Superior Cubana y en las regularidades propias de cada disciplina docente.

En nuestro país en numerosos documentos partidistas, especialmente en la Resolución Económica aprobada en el Quinto Congreso del Partido Comunista de Cuba, se expresa la importancia de que las organizaciones empresariales sean eficientes, eficaces y competitivas; evidentemente que con solo estar los profesionales comprometidos con la patria no se lograrán estas metas, pues hace falta que aparejado a esto egresen con una determinada maestría en su actuación profesional y con una excelente base de conocimientos.

Pero para lograrlo es necesario, *“que la práctica docente diaria se sustente en modelos pedagógicos concebidos científicamente sobre bases teóricas que concilien aspectos de carácter filosófico, epistemológico, sociológico y psicológico; referentes todos del proceso docente educativo y que redundarían en un perfeccionamiento del diseño de planes y programas de estudio, de la dinámica, de la evaluación y de la dirección del proceso docente educativo, para que en consecuencia ésta pueda dar una respuesta pertinente a la realidad y a las exigencias del escenario social, científico, cultural, político, tanto local como mundial en que se inserta”*. (Álvarez, 1996)

No obstante, que en la Educación Superior Cubana se han obtenido logros en tal sentido, muchas investigaciones realizadas en Cuba vinculadas con la calidad de los egresados por prestigiosas instituciones como el Ministerio de Educación Superior (MES), el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), el Centro de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Oriente Manuel F. Gran (Bonne T., 1995; Ortiz H., 1995; Mestre U., 1996; Cruz S., 1997; Milán M., 1998; Moreno M., 1998; Álvarez I., 1999; Pino M., 2000; Abreu R., 2001; Alonso I., 2001; Leyva A., 2001; Diéguez R., 2001; Del Toro M., 2002 y otras) han demostrado limitaciones en tal dirección, donde en muchas de ellas se expresan insuficiencias en el desarrollo de las habilidades profesionales de nuestros egresados.

En otras enseñanzas la necesidad ha hecho establecer un modelo cubano de formación por competencias, es el caso del modelo de Escuela Politécnica y en su modelo de graduado, para que de esa forma posea una cultura política, económica, preparación fuerte en las ciencias básicas y una formación profesional básica, a tono con las demandas actuales del país.

Por lo tanto, las competencias tienen que ser integradoras de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades, tienen que ser competencias para formar al hombre

para la vida, no competencias para formarlos para un puesto de trabajo. No formar un graduado trabajador desechable que una vez concluido su ciclo productivo planificado, quede desamparado en el mundo del trabajo. No formar máquinas sino hombres para la vida.

Las experiencias cubanas, como ejemplo, se han efectuado en dos especialidades de la rama [química](#): Farmacia Industrial y [Tecnología](#) de los [Alimentos](#), en los Institutos Tecnológicos “Mártires de Girón” y “Ejército Rebelde”, de la Ciudad de la Habana. [El trabajo](#) surgió a partir de un proyecto de colaboración con dos escuelas de Quebec, Canadá, tomando como base un proyecto de colaboración entre en MINED (Ministerio de Educación) y la Asociación de Colegios Canadienses, denominado [Escuela – Industria](#) que comenzó en 1998 y concluyó en marzo del 2002.

El proyecto permitió en poco [tiempo](#) asimilar la experiencia canadiense en diseño curricular por competencias y adaptarla a las condiciones de la escuela cubana, con un enfoque materialista dialéctico y una concepción histórico cultural del [aprendizaje](#), que contribuyen a un [modelo](#) cubano de formación por competencias.

Hoy se preconizan [principios](#) de profesionalización y fundamentalización de los contenidos, [papel](#) activo del alumno ante [el aprendizaje](#), interdisciplinariedad, el profesor como facilitador del proceso, principio de [integración](#) escuela-[empresa](#), el principio estudio trabajo pilar fundamental de [la educación](#) cubana, como *eslabones esenciales necesarios en la formación* (Abreu, 1997; León, 2001). Consideramos que la formación por competencias es la materialización de estos [principios](#), que hoy más que nunca, ante una [revolución](#) científico - técnica y el uso de las [nuevas tecnologías](#) de la [informática](#) y las [comunicaciones](#) en la [sociedad](#), hacen necesaria este tipo de formación que no se contrapone a la formación por objetivos de realmente se concreten estos principios.

2.4 Los estudios de Cultura Física en el contexto europeo.

La Unión Europea, ha impulsado desde los inicios de su creación un marco común para el reconocimiento de más fácil de las titulaciones, de forma tal que permitirá una mejor formación de sus estudiantes y su adaptación aun mercado común y sin fronteras. Con este fin la Comunidad Europea promueve una estrecha cooperación entre sus

universidades con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, pensando siempre en primer lugar, en los estudiantes y las instituciones educativas. Este reconocimiento, ya sea de títulos o estudios constituye una condición previa para la creación de un espacio europeo abierto en materia de educación y formación.

A continuación analizaremos diferentes países integrantes de la comunidad.

2.4.1 ALEMANIA

La República Federal de Alemania está formada por 16 estados federales, cada uno tiene independencia en materia de educación y cultura (incluido el deporte). Consecuentemente, el sistema de formación específica sobre las Ciencias del Deporte es diferente en cada estado, y no se puede generalizar para todo el país. A parte del Instituto Federal para la Ciencia del Deporte (BISp), existen más de 60 centros de formación e investigación dentro de las Universidades y otros centros de Educación Superior. Únicamente, la Escuela Alemana del Deporte (Deutsche Sporthochschule) en Colonia tiene status de Universidad autónoma.

Para la admisión en la universidad se requiere el Abitur, que se obtiene tras 12 o 13 años de escolaridad, o una cualificación de otra institución de educación secundaria (p.ej. escuela nocturna). Debido al número limitado de plazas, el acceso a la Universidad es restringido y se regula por “numerus clausus” en algunas Universidades. Para acceder a algunas Universidades o Escuelas Superiores, además se requiere superar un examen práctico.

La Ciencia de Deporte está establecida como una ciencia independiente en las universidades, y comúnmente se enseña dentro de otras disciplinas tradicionales, tales como Antropología, Económicas, Historia, Medicina, Pedagogía, Psicología y Sociología. A menudo es dividida en áreas generales de estudio, tales como Ejercicio Físico, Entrenamiento, Salud y Recreación.

La investigación y la enseñanza siempre están integradas. Actualmente, la mayoría de instituciones de Educación Superior ofrecen programas de doctorado en el ámbito de las Ciencias del Deporte.

Los siguientes programas de estudio pueden seguirse completa o parcialmente en las Universidades o Institutos de Educación Superior de cada estado federal:

1) Staatsexamen (calificación docente): la duración de los cursos depende del nivel de la escuela en la que se quiera ejercer la docencia: Se requieren 6 - 7 semestres

para enseñar en escuela primaria, y un mínimo de 6-8 semestres para enseñar en la escuela secundaria respectivamente.

En la mayoría de Universidades e institutos el programa se divide en: Estudios Básicos (semestres 1-4) y Estudios Mayores (semestres 5-8) A continuación del Staatsexamen, se requiere un período de prácticas en la escuela de 16 a 24 meses para pasar el segundo examen, a fin de obtener la calificación de docente. Los cursos para la docencia en la escuela primaria o en la escuela secundaria difieren de los cursos para los docentes en:

- a) duración reducida del curso
- b) niveles de estudios menos avanzados
- c) diferente elección de asignaturas troncales y optativas
- d) requieren un período de prácticas más largo

Existen cursos especiales para los que desean ejercer la docencia para minusválidos, o en institutos politécnicos.

2) Diplom (Diploma): dura un mínimo de 8 semestres, y cualifica al estudiante para varios campos de acción de la carrera. El examen final incluye una disertación relacionada con el área de estudio principal

3) Magister (Master): Este programa (mínimo 8 semestres) culmina con un examen final.

Prepara para una variedad de carreras fuera del ámbito de la docencia, dependiendo del área de especialización. La estructura sigue el mismo patrón del “Staatsexamen”. La especialización incluye: Gestión Deportiva, Periodismo Deportivo y Terapia Deportiva.

4) Doctorate (Ph.D.): Los requisitos de admisión para el doctorado son la realización del “Staatsexamen”,

“Magister” or “Diplom” con un resultado medio-alto. El doctorado se completa con una tesis y un examen oral en la Ciencia del Deporte como tema principal. Dos temas subsidiarios pueden ser también integrados en el programa. El doctorado es esencial para hacer carrera académica en la Educación Superior.

5) Nebenfachstudium (studies complementarios): La Ciencia del deporte puede elegirse como área complementaria para acompañar a una amplia variedad de áreas (“Magister” o “Diploma”).

2.4.2 BÉLGICA

Los programas más relevantes para acceder a la profesión de entrenador/profesor de Actividad Física y Deporte se ofrecen en Universidades y Hogescholen/Hautes Ecoles.

En lo referente a la formación universitaria a partir del curso 2003-2004 se aplica el denominado grado de Bachelor en cada comunidad. La duración inicial del programa de Bachelor es de 3 años (180 ECTS).

En la comunidad flamenca 3 Universidades ofrecen este programa de grado Bachelor:

- Bachelor in Lichamelijke Opvoeding en Kinesiologie: Bachelor en Educación Física y Kinesiología (Katholieke Universiteit Leuven).
- Bachelor in Bewegings- en sportwetenschappen: Bachelor en Ciencias del Movimiento y Ciencias del Deporte. (Universiteit Gent).
- Bachelor in Lichamelijke Opvoeding en Bewegingswetenschappen: Bachelor en Educación Física y Ciencias del Movimiento (Vrije Universiteit Brussel).

En la comunidad francesa 3 Universidades ofrecen este programa de grado Bachelor:

- Baccalauréat en Éducation Physique (Université Catholique de Louvain).
- Baccalauréat en Éducation Physique (Université de Liège).
- Baccalauréat en Éducation Physique. (Université Libre de Bruxelles).

A partir del curso académico 2007-2008, estas universidades ofrecerán diferentes programas de Máster (60 ECTS por año). Estos programas se basan en la investigación y tienen un enfoque profesional específico. Dado que los programas de Master no se iniciarán hasta el curso 2007-2008 los programas aún deben ser diseñados y adaptados a la nueva estructura Bachelor-Master.

Hasta la fecha para ser profesor en la Escuela Secundaria y/o Superior se necesitaba obtener un certificado adicional. Este certificado podía obtenerse durante o tras haber finalizado la Licence.

Además de la formación universitaria, 14 Hogescholen y 9 Hautes Ecoles ofrecen estudios de Bachelor Profesional. En la Educación Profesional Superior la formación teórica está ligada a sesiones prácticas (practicum). La formación es menos teórica que la universitaria y la mayor parte del tiempo se encauza hacia una función o empleo

específico. Como en el caso de la formación universitaria la duración es de 3 años (180 créditos ECTS).

2.4.3 DINAMARCA

En 1909 la Educación Física fue introducida como materia en la Universidad de Copenhagen. Este hecho fue el inicio de un desarrollo científico dentro de la Fisiología Humana alrededor del Instituto August Krogh que fue construido en 1970.

En el mismo año 1970 el segundo Instituto de Educación Física fue creado en Odense. Este instituto empezó de forma básica y empezó la investigación alrededor de los deportes y la actividad física.

En estos últimos diez años un nuevo concepto de deporte y ciencia se ha desarrollado y se han incluido nuevas actividades de investigación, incluyendo una orientación más humanística y social como la cultura del cuerpo, la historia de los deportes, la gestión deportiva y la didáctica.

El título de grado en educación física se ofrece desde las Universidades de Copenhagen y Odense.

En principio este título habilita sobre todo para impartir clases en secundaria, pero nuevas y diferentes demandas influyen en una nueva estructura de la oferta formativa.

En Copenhagen al final del Bachelor se puede apuntar hacia áreas totalmente vocacionales, orientadas hacia la Administración Deportiva, el Entrenamiento. Estas orientaciones se realizan de forma voluntaria dentro de los deportes, los organismos comunitarios y en el campo social. En Odense el Bachelor está orientado hacia la Salud y el Fitness y profesiones relacionadas con el ámbito de la salud.

Por otro lado los masters relativos a la licenciatura de actividad física y deporte se circunscriben dentro del ámbito del deporte en relación con el Entrenamiento, el Fitness, los grupos con necesidades especiales, el Ocio y la Recreación y la Gestión Deportiva.

El año académico empieza el 1 de septiembre y tiene dos semestres. El primer semestre va de septiembre a diciembre, el segundo de febrero a junio.

2.4.4 ESPAÑA

El Plan de Estudios vigente de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, titulación de primer y segundo ciclo, tiene su origen en las Directrices Generales Propias de los Planes de Estudios para esta licenciatura, comunes para todo el territorio español (Real Decreto 1670/1993 de 24 de septiembre)

Derivadas de las Directrices Generales Propias podemos establecer como objetivos y funciones de los estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte los siguientes:

- La formación inicial de docentes de Educación Física en el Sistema Educativo, con especial atención sobre la Educación Secundaria y el Bachillerato.
- La formación de profesionales especialistas en la Actividad Física para la Salud.
- La formación de especialistas en Entrenamiento Deportivo, tanto en la iniciación como en el alto rendimiento deportivo.
- La preparación de profesionales expertos en Planificación, Organización y Gestión Deportiva, en el ámbito del Ocio, el Turismo y el Tiempo Libre, tanto en instituciones públicas como privadas.

Como se puede apreciar, los objetivos de los estudios se han adaptado a la evolución de las Ciencias de la Actividad Física en el ámbito internacional. Esta adaptación se sustenta en dos pilares: a) la fundamentación científica y la investigación y b) los nuevos itinerarios curriculares.

a) La fundamentación científica de las enseñanzas ha estado marcada igualmente por un cambio en el objeto de estudio. Este cambio de rumbo de los estudios, mucho más adaptados a la realidad profesional, lleva igualmente a un cambio epistemológico sustancial, de tal modo que ya no hablaremos de la Educación Física como ciencia, y en su lugar lo haremos de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, las cuales recogen todo el saber científico de una disciplina que tiene como objeto de estudio la Motricidad Humana.

El avance en el fundamento científico de la Motricidad Humana es producto de la evolución y consolidación de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, lo cual supone abordar con mayor atención, en los contenidos de los planes de estudios, materias relacionadas con el método y los procedimientos científicos, e incorporar y reforzar las distintas perspectivas científicas de la actividad física y el deporte.

b) Los itinerarios curriculares que recogen los planes de estudio de los distintos centros de España tratan de dar respuesta al dinámico mercado de trabajo y a la demanda social del mundo del deporte, así como a los nuevos ámbitos de conocimiento que se han ido desarrollando a lo largo de las dos últimas décadas en el mundo. Los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se han diversificado, dejando atrás la orientación profesional fundamentalmente centrada en la enseñanza de la educación física en el Sistema Educativo, que tuvo en sus inicios. De este modo se han

añadido al itinerario de educación física, los itinerarios de rendimiento deportivo, actividad física y salud, gestión deportiva, y recreación deportiva.

Esta nueva situación de los estudios ha permitido que bajo un título universitario común de Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte, se incluyan diferentes orientaciones profesionales, lo cual representa una respuesta necesaria a las demandas que la sociedad plantea en la actualidad sobre la actividad física y el deporte, y que ha supuesto un salto cualitativo importante respecto a los conocimientos que sustentan esta titulación. Por consiguiente, el título de Licenciado en Educación Física, heredero del título de Profesor de Educación Física ha quedado superado, al igual que la concepción del plan de estudios orientado fundamentalmente al campo de la docencia de la Educación Física en el Sistema Educativo.

Con respecto a las investigaciones sobre competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte son muy recientes (Oña, 1995; Jiménez, 2001; Boned, 2004; Mayorga, 2004). Pudiéndose constatar la existencia de 5 perfiles profesionales, con competencias específicas de cada perfil, es decir:

- Docencia en educación física
- Entrenamiento deportivo
- Actividad física y salud
- Gestión deportiva
- Recreación deportiva.

De estos estudios resultaron 37 competencias que los expertos consideraron relevantes para discriminar a un licenciado excelente de otro que no lo fuera en general los siguientes resultados

2.4.4.1. Docencia en Educación Física.

De estas 37 competencias, las 10 más valoradas en el ámbito de la docencia de la Educación Física, fueron: Autocontrol emocional, capacidad de planificación, respeto a los valores éticos, capacidad para gestionar crisis, capacidad para anticiparse a los problemas, capacidad para hablar en público, capacidad para establecer relaciones sociales, capacidad de innovación/creatividad, capacidad para tomar decisiones, y responsabilidad. El estudio concluye con una definición del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte competente: “Una persona responsable y con confianza en sí misma, llena de iniciativa y capacidad para innovar los procesos en los que

interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Posee habilidades para la toma de decisiones y la planificación de los proyectos o tareas que desempeña y con los que se identifica plenamente”.

Asimismo domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz (en especial la capacidad de escucha) con las personas que interactúan en su entorno de trabajo y además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales” (Boned et al., 2004).

2.4.4.2 Entrenamiento Deportivo.

Las competencias de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, se tratan desde puntos de vista diferentes en los trabajos de Jiménez Soto (2001) y Boned et al (2004). El trabajo de Jiménez Soto (2001) señala como competencias propias del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en el ámbito del rendimiento exclusivamente, 1) Diseñar, dirigir y evaluar la preparación física de deportistas de alto nivel, 2) Apoyar científicamente y asesorar al alto rendimiento, y 3) entrenar a deportistas de alto nivel. Otras competencias que combinan el ámbito del rendimiento con otros como el recreativo o el educativo serían: a) Dirigir técnicamente las entidades e instalaciones deportivas, b) Gestionar y administrar entidades e instalaciones deportivas, y c) Diseñar, dirigir, coordinar y programar las actividades físicas para discapacitados.

Este mapa recoge como competencias propias de un técnico deportivo superior con formación para discapacitados, el entrenamiento y la dirección de la iniciación, y el entrenamiento deportivo, para personas con discapacidades en una disciplina deportiva. Como competencia de un técnico deportivo de base, se recoge el entrenamiento y la dirección en niveles de perfeccionamiento.

Desde otro punto de vista, Boned et al. (2004) han estudiado las competencias personales deseables en un Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En el ámbito del entrenamiento se distinguieron tres perfiles diferenciados: el entrenador deportivo en el alto rendimiento, el entrenador deportivo de categorías intermedias, y el entrenador deportivo de categorías inferiores y escuelas deportivas. Uno de los estudios recogió las opiniones de los profesionales del mercado actual.

El análisis de las competencias percibidas como esenciales o complementarias para estos tres perfiles nos muestra algunas similitudes y algunas diferencias entre ellos. La capacidad de planificación, responsabilidad, la capacidad para tomar decisiones, la identificación con el proyecto o tarea y el autocontrol emocional son capacidades que aparecen en los tres perfiles, pero en algunos casos como esenciales y en otros como complementarias. La capacidad para trabajar en equipo se percibe como exclusiva del entrenador deportivo en el alto rendimiento.

2.4.4.3 Actividad Física y Salud.

Boned et al (2004) describen este perfil como el de un “profesional con habilidades sociales, capacidad crítica para valorar los diferentes casos, diseñar entrenamientos, aplicar elementos relacionados con la nutrición, la actitud postural, los hábitos de vida saludables, y capaz de realizar valoraciones funcionales a sujetos.” Su ámbito de actuación estaría en relación con la promoción, prevención, y prescripción de la actividad física para todos los distintos grupos de población, incluida las poblaciones especiales.

Las competencias esenciales que se detectaron para este ámbito son: capacidad de planificación, y capacidad de escucha, acompañadas de las siguientes capacidades complementarias: capacidad para tomar decisiones, capacidad para anticiparse a los problemas, iniciativa, respeto a los valores éticos, responsabilidad, confianza en uno mismo, autocontrol emocional y capacidad para establecer relaciones sociales.

Otro aspecto de la Actividad Física en relación con la Salud podría considerarse el de la Actividad Física para Discapacitados, cuyo perfil profesional sería el de “profesionales con alto grado de implicación con los proyectos que desempeñan y con formación orientada a la discapacidad de naturaleza física y psíquica.”

2.4.4.4 Gestión Deportiva.

El mapa de funciones profesionales que recoge Jiménez Soto (2001) en el campo de la Actividad Física y el Deporte, en el nivel de licenciados, muestra, para una posible especialidad de gestión las siguientes competencias: a) Dirigir técnicamente las entidades e instalaciones deportivas, b) Gestionar y administrar entidades e

instalaciones deportivas, c) Diseñar, dirigir y coordinar las actividades deportivas en el medio natural, d) Diseñar, dirigir y coordinar las actividades físicas y deportivas en el medio rural, e) Diseñar, dirigir, coordinar y programar las actividades físicas para discapacitados, y f) Inspeccionar y homologar proyectos y material deportivo.

Boned, et al (2004) preguntaron a expertos sobre la importancia que otorgaban a cada una de las competencias según el ámbito profesional. Para organización y gestión del deporte las competencias más valoradas aparecen relacionadas a continuación por orden de mayor a menor importancia, (teniendo en cuenta que todas ellas fueron altamente valoradas): 1) Capacidad para tomar decisiones, 2) Capacidad de planificación, 3) Capacidad de trabajar en equipo, 4) Identificación con el proyecto o tarea, 5) Responsabilidad, 6) Capacidad para anticiparse a problemas, 7) Capacidad para establecer relaciones sociales, 8) Iniciativa, 9) Perseverancia y 10) Capacidad de negociación.

Boned et al. (2004) en otro estudio de la Universidad Europea de Madrid sobre las competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, extrajo las competencias esenciales para el ámbito de la Organización y Gestión: 1) Capacidad de planificación, 2) Capacidad para gestionar crisis, 3) Capacidad de negociación y 4) Capacidad para tomar decisiones. Las competencias complementarias que aparecieron fueron: 5) Capacidad para asumir riesgos, 6) Capacidad de innovación-creatividad, 7) Responsabilidad y 8) Identificación con el proyecto o tarea.

Para el ámbito de dirección técnica y coordinación de servicios las competencias esenciales fueron: 1) Capacidad de planificación, 2) Capacidad de trabajar en equipo, 3) Capacidad para establecer relaciones sociales, y 4) Capacidad para tomar decisiones. Las competencias complementarias fueron: 5) Capacidad para pensar de forma lógica y ordenada, 6) Capacidad para asignar y distribuir tareas, 7) Capacidad para anticiparse a problemas y 8) Identificación con el proyecto o tarea.

El trabajo de Ramos (1992) se centra más en las tareas del gerente de instalaciones deportivas, que en la persona. Se describe el rol del gerente de instalaciones deportivas a partir de cinco áreas diferenciadas de gestión: área de gestión económico-administrativa, de personal, de mantenimiento de las instalaciones, de oferta de las instalaciones, y de marketing y promoción. En cada una de estas áreas se examinan diversas variables: frecuencia de realización de las tareas, competencias de los gerentes, necesidad de mejorar las tareas y problemática de las áreas de la gestión.

Sus resultados señalan que el trabajo del gerente parece enfocarse, en su mayor parte, en la gestión del mantenimiento de la instalación, y la gestión de la oferta de uso de la instalación. Respecto a la gestión económica, las tareas son de administración y control de los recursos.

Las áreas percibidas como más problemáticas por los gerentes son la gestión del mantenimiento, en su faceta de conseguir que la instalación se encuentre en buenas condiciones, y la gestión económica, al parecer por falta de recursos y su influencia sobre la gestión. También se analizan los diversos modos de llevar a cabo la gerencia y aparecen diversos perfiles de desempeño de la gestión, en función de cada una de las variables. Una de las conclusiones más evidentes de este análisis es que disponen de mayores competencias (es decir, tienen mayores responsabilidades) “los directores de patronatos o fundaciones municipales, seguidos por los directores de instalación y los concejales de deportes.”

2.4.4.5 Recreación Deportiva.

El estudio de las competencias profesionales desarrollado por Jiménez Soto (2001) expone como competencia del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el área de la recreación: “Diseñar, dirigir y coordinar las actividades deportivas en el medio natural.” Además, en combinación con el ámbito de la gestión deportiva, se menciona “Dirigir técnicamente las entidades e instalaciones deportivas” y “Gestionar y administrar entidades e instalaciones deportivas”. En combinación con el ámbito de la docencia: “Diseñar, dirigir y coordinar las actividades físicas y deportivas en el medio rural” y en combinación con ambas: “Diseñar, dirigir coordinar y programar las actividades físicas para discapacitados.”

La investigación de Boned et al (2004) sobre las competencias personales, describe, en primer lugar el ámbito de actuación. En este caso se trata de “Actividad física en el medio natural”, una forma diferente de acercarse al tiempo libre, ocio y turismo, ya sea como complemento o como interés principal en los periodos vacacionales. El perfil profesional es el de un individuo con habilidades sociales, que domina el medio natural y las actividades que se desarrollan en él, es capaz de supervisar al personal técnico, y tiene tanta capacidad para asumir el desarrollo de deportes de riesgo controlado, como creatividad para el desarrollo de actividades relacionadas. La posibilidad laboral que se apunta para este perfil es de autoempleo y de temporada.

Las competencias esenciales que se obtuvieron son confianza en uno mismo y capacidad para tomar decisiones. Las capacidades complementarias: capacidad de negociación, capacidad para asignar y distribuir tareas, capacidad para pensar de forma lógica y ordenada, responsabilidad, capacidad para establecer relaciones sociales, Iniciativa, capacidad para anticiparse a los problemas, capacidad para gestionar crisis e identificación con el proyecto o tarea.

2.4.5 FRANCIA.

La educación superior en Ciencias del Deporte y la Educación Física ha estado presente en las universidades francesas desde hace veinte años. Hay unas treinta facultades o departamentos que acogen estos estudios. Diecinueve de estas facultades fueron creadas a partir de 1981. Por otro lado hay facultades y departamentos más jóvenes. Todo ello ha supuesto una gran docencia y el desarrollo de programas de investigación. Por ello muchos de estos centros son ya reconocidos por sus trabajos de investigación y sus programas de doctorado.

En los últimos años estos estudios han experimentado un fuerte crecimiento, pasando de 16.000 estudiantes entre el 1993-1994, hasta los 47.700 el 2000-2001.

Las titulaciones existentes con relación a la actividad física y el deporte son las siguientes:

– **Licenciatura STAPS.** El licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es contemplado plenamente por parte del Ministerio de Juventud y de los Deportes como el principal exponente profesional.

– **Maestro de STAPS y las DESS.** Un cierto número de empleos se abren dentro de las materias de deporte. Por ello las Universidades han desarrollado las DESS que están bien articulados con las menciones de los maestros.

– **Las DEUST y la licencia profesional.** Actualmente 27 centros de DEUST (Diploma de estudios universitarios científicos y técnicos) están abiertos acogiendo 13.000 estudiantes.

La apertura de estos centros ha permitido un ligero desplazamiento de estudiantes de las DEUG (Diploma de estudios generales universitarios) hacia las DEUST.

– **La IUP.** Actualmente existen 9 IUP que integran las formaciones que conducen al título de maestro de deporte y de animación. Las formaciones universitarias en Ciencias de la Actividad

Física y del Deporte presentan una orientación profesional que ofrecen diferentes posibilidades a los estudiantes para salir al mercado laboral, con diferentes niveles de función y que se inscriben posteriormente a la finalización de los estudios de la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte.

2.4.6 GRECIA.

La Educación Superior en Ciencias del Deporte en Grecia experimentó en 1982 una reforma radical en todo su ámbito, incluyendo el papel de la Universidad, su organización estructural y el contenido de los planes de estudio, etc. Parte de este cambio era la mejora de la preparación profesional de los profesores de educación física en el ámbito de la Universidad. Así, los departamentos de Educación

Física y de las Ciencias del Deporte fueron establecidos en tres Universidades, a saber, en la Universidad de Atenas, la Universidad de Thessaloniki y la Universidad de Thrace. Estos departamentos no pertenecen a ninguna facultad, son independientes y tienen status de facultad.

Este cambio institucional reconoció, por primera vez en Grecia, a las Ciencias del Deporte su autonomía como ciencia, creando posibilidades para la investigación, y señaló una nueva perspectiva para su desarrollo. Para acceder a los estudios universitarios, los graduados de las escuelas secundarias (un total de 12 años de estudio incluyendo escuela primaria) deben superar el examen nacional que dispone el Ministerio de Educación. Los candidatos a la Licenciatura de Educación Física y Ciencia del Deporte tienen que pasar además un examen médico y una batería de pruebas físicas.

El grado de Licenciado en Educación Física y Ciencia del Deporte se concede después de 4 años de estudios universitarios. Con el grado de licenciado también se concede un certificado de especialización en un deporte olímpico. En el último año de la licenciatura hay una concentración de asignaturas relacionadas con la especialización escogida por el alumno. Aquellos que poseen un título universitario y las calificaciones necesarias pueden inscribirse en un programa de Master (2 años)

y/o de Doctorado (mínimo 3 años) en Ciencia del Deporte. Ambos son programas estructurados y requieren además de la realización y defensa de una tesis, la realización de cierto número de cursos de base, así como cursos en una de las tres áreas de especialización: Biología de la actividad física, Pedagogía del deporte y Entrenamiento.

2.4.7 HOLANDA.

En Holanda debemos distinguir la formación de profesores de educación física, de la de profesionales de las Ciencias del Deporte. La formación de profesores corre a cargo de instituciones que ofrecen una titulación de nivel universitario. En los institutos que se imparten estos estudios, durante cuatro años, se incluye teoría, práctica y se tratan aspectos pedagógicos de la educación física. Al final de los estudios el alumno obtiene el Bachelor en Educación Física reconocido por Instituciones Británicas (Universidades, Escuelas Politécnicas, Institutos de estudios superiores y Colleges of Educations).

En Holanda las Universidades no están directamente implicadas en este tipo de profesional de la educación física.

La formación de los profesionales de las Ciencias del Deporte procede tradicionalmente del ámbito del Entrenamiento y las Ciencias del Movimiento Humano. De este modo las Universidades también llevan a cabo la mayor parte de investigación en este campo y ofreciendo postgrados y doctorados.

Las Universidades ofrecen la posibilidad de estudiar aspectos relacionados con las Ciencias del Movimiento Humano, incluyendo las Ciencias del Deporte. Los estudios de la licenciatura se completan con un programa de doctorado o a través de postgrados orientados a la investigación.

2.4.8 IRLANDA.

Hacia finales de los sesenta y principio de los setenta la educación física era predominantemente una profesión de mujeres graduadas por todos los “Dublin Colleges of Ling and sion Hill” que fueron los responsables de enseñar la educación física en la educación primaria y secundaria. En las escuelas de chicos que tenían un programa de educación física ésta era impartida por instructores que eran cualificados por la “Army School of Physical Cultura”. Con la apertura del College in Limerick, en los setenta, se crea el “National College of Physical Education” con la posibilidad de que chicos y chicas estudien, por primera vez juntos, un programa de grado especializado en el estudio de la educación física. Como College fue reemplazado por el Thomond College of Education. Más tarde éste fue integrado por la University of Limerick acabando como un nuevo Departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte. A la vez se tomó la decisión de crear un estudio de grado dentro del programa de Deporte y Ciencia del Ejercicio que fue ofrecido por primera vez en 1993.

Actualmente la University of Limerick es la única institución que ofrece programas de grado, uno de Educación Física y Deporte, y otro en Deporte y Ciencias del Ejercicio. El grado de educación física habilita a los licenciados para la docencia en escuelas de secundaria.

La University of Limerick ofrece estos dos programas en cuatro años ofreciendo adicionalmente programas de master y doctorado.

Por otro lado los “Regional Technical Colleges” ofrecen una formación de dos años, con un certificado de tres años, con un diploma relacionado con las áreas siguientes:

- _ Gestión en la Recreación y Ocio
- _ Ciencias de la Salud y Fisiología aplicada
- _ Salud y Ocio
- _ Ocio y Tiempo Libre

El programa de estudios se basa en la elección de créditos a lo largo de los cuatro años. Un aspecto distintivo de la University of Limerick es la experiencia que se adquiere en la educación física, a través de dos bloques de prácticas, en el segundo y cuarto año, en el ámbito de la docencia; y para el Deporte y las Ciencias del Ejercicio, en el sexto u octavo mes durante el tercer año, en tareas de formación. Los alumnos finalizan sus estudios con la realización de un proyecto escolar.

2.4.9 ITALIA.

En Italia la Educación Superior en Educación Física ha estado funcionando desde 1958. Este tipo de estudios no los ofrecía la Universidad, sino los ISEF (Institutos Superiores de Educación Física). Estos institutos tenían como objetivo formar y cualificar a los profesores de Educación Física para la escuela secundaria, y fueron durante largo tiempo los únicos proveedores de Educación Superior en el ámbito de la Educación Física y el Deporte. La integración de los ISEF en Universidad y la simultánea reforma nacional del sistema universitario, han dado lugar a los “Corsi de Laurea in Scienze Motorie” que han tomado diferentes características en las diferentes Universidades. La duración de este grado es de 3 años con un total de 180 créditos ECTS, repartidos en 60 créditos /año, a razón de 25 horas /crédito.

El plan de estudios de grado es general y no apunta hacia un área específica. La carga lectiva se reparte principalmente entre las áreas de Ciencias Médicas, Teoría del Movimiento Humano y Disciplinas Prácticas.

En Roma se fundó el Instituto Universitario di Scienze Motorie (IUSM), que es una Universidad pública con un Corso di Laurea in Scienze Motorie e Sportive (licenciatura) y tres cursos de Laurea Specialistica (Master). En las otras Universidades los cursos de Laurea de esta especialidad se han creado en facultades específicas o como cursos específicos dentro de otras facultades (p.ej. Medicina), también se da el caso de titulaciones interfacultades compartidas con “Scienze della Formazione” e incluso algunas veces con Economía.

Actualmente unas 30 universidades ofrecen el Corso de Laurea in Scienze Motorie. De entre ellas 11 ofrecen programas de Laurea Specialistica de orientación profesional (4º y 5º año de la Declaración de Bolonia o programas de Master) con una duración de 2 años (120 ECTS) relacionados con:

- Actividad física preventiva y adaptada
- Gestión del deporte y de las actividades físicas
- Ciencia y técnica del deporte

Para el ejercicio profesional de la docencia en Educación Física se requiere la obtención de la Laurea y 2 años de un curso de especialización SISIS.

2.4.10 LUXEMBURGO.

En Luxemburgo no existe una Universidad donde estudiar Ciencias del Deporte. Los que desean seguir estudios superiores en el área de la Educación Física y las Ciencias del Deporte deben hacerlo en las Universidades extranjeras, normalmente, de los países fronterizos como Alemania, Bélgica o Francia.

Los primeros profesores de Educación Física cursaron estudios y se graduaron en Francia poco antes de la segunda guerra mundial. Durante los años sesenta y setenta el número de los profesores de Educación Física en las escuelas públicas de educación secundarias aumentó rápidamente. En la actualidad hay 130 profesores de E.F. distribuidos entre los 28 centros de educación secundaria.

Básicamente el ámbito profesional de estos licenciados se circunscribe en el área de la docencia, en escuelas de educación secundaria pública o privada. Los requisitos para el reconocimiento del título de licenciado en Educación Física son:

1. Haber concluido un ciclo entero de 4 años de estudios superiores (universitarios o de nivel equivalente).
2. Poseer un título que confiera un grado de educación superior que esté reconocido por los países de origen.

3. Superar un proceso de oposición para obtener una plaza de profesor en la escuela pública de educación secundaria.

4. Prestar servicio en prácticas durante un período de aproximadamente 3 años, durante los cuales cada candidato debe presentar dos informes: uno científico y otro pedagógico. Al final de esta etapa el candidato debe superar un examen teórico y práctico para obtener un “certificado de capacitación” que le dará acceso para ejercer como profesor de Educación Física en centros de educación secundaria y superior.

2.4.11 PORTUGAL.

Las primeras tentativas de fundar una escuela para la formación de profesores de Educación Física en Portugal datan de 1911, en Lisboa y Coimbra. En 1914, en Lisboa, se inicia un curso orientado por B. Kullberg, habilitado como el curso del Real y Central Instituto de Gimnástica de Estocolmo.

En 1921 el Ministerio de Instrucción Pública resuelve la creación de un Curso Normal de Educación Física de 3 años de duración. En 1923 el curso es integrado a la Escuela Normal Superior, funcionando la Escuela Normal Primaria de Lisboa, habiéndose reducido los estudios a dos años. Las fuerzas armadas y el sector médico tienen una importancia fundamental en el lanzamiento de las raíces de la formación de profesores, hasta el punto de ser la base de los docentes del primer Instituto de Educación Física, fundado en 1940, el INEF de Lisboa.

El INEF de Lisboa en su fundación es responsabilidad de la Dirección General de Deportes, situación que se altera en 1971 cuando pasa a depender de la Dirección General de Enseñanza Superior hasta 1974, pasando en 1975 a estar definitivamente integrado en la Universidad Técnica de Lisboa.

También en 1975 se funda el Instituto Superior de Educación Física de Oporto, dependiente de la Universidad de Oporto. En 1988 se inicia en la Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro la Licenciatura en Educación Física e Desporto, ya en la década de los 90 han sido creadas otras licenciaturas de Ciencias del Deporte, en particular en la Universidad de Coimbra y en la Universidad de Beira Interior.

Al final de los años 90 se inician las licenciaturas en las universidades privadas. En los 80 se inicia la enseñanza en institutos politécnicos, mediante cursos de maestros habilitándolos para la enseñanza básica (primaria), en la especialización de educación física. En el presente existen 6 universidades públicas con licenciaturas de ciencias del

deporte y 2 privadas. 10 institutos politécnicos en el presente imparten especialidades de educación física mediante cursos de maestros de educación básica (primaria).

Los programas de formación de profesores de Educación Física de las universidades con mayor representatividad son los impartidos por las Universidades Técnica de Lisboa, de Oporto y de Trás-os- Montes e Alto Douro.

La oferta de licenciaturas es variada en las diferentes Universidades, siendo la de Lisboa la que ofrece una mayor variedad:

1 Universidade Técnica de Lisboa. Facultad de Motricidad Humana

– Licenciatura en Ciencias del Deporte

Rama de: Educación Física y Deporte Escolar (5 años)

Ejercicio y Salud (4 años)

Entrenamiento Deportivo (4 años)

– Licenciatura en Gestión del Deporte (4 años)

– Licenciatura en Danza (5 años)

– Ergonomía (5 años)

– Rehabilitación Psicomotriz (4 años)

2 Licenciatura en Ciencias del Deporte y Educación Física (5 años) Universidade do Madeira, Porto, Trás-os-Montes e Alto Douro, Coimbra, Évora

3 Licenciatura en Ciencias del Deporte (4 años). Universidade da Beira Interior.

2.4.12 REINO UNIDO.

Según datos de la UCA (Universities Admissions Centre) en el 2004, la oferta abarca 1700 programas /cursos que guardan relación con el deporte o las actividades físico deportivas. 139 instituciones ofrecen estos cursos en el Reino Unido. El título mayoritario que obtienen es “Bachelor of Sciences” o “Bachelor of Arts” (3 años). Las líneas son múltiples, pero las predominantes son Profesor de Educación Física, Gestión del Deporte, Entrenamiento, Salud (Health & Fitness), Ocio y Recreación.

Para ejercer de profesor de Educación Física normalmente se requiere un curso de postgrado de cualificación profesional de 1 año de duración. Gales y Escocia tienen un alto número de instituciones per capita en comparación con el total del Reino Unido. De las 139, hay 8 ofreciendo más de 50 cursos. Estas instituciones tienden a ofrecer “deporte” en combinación con otras áreas de conocimiento que también guardan relación con “sporting degree subjects”.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

CAPÍTULO III

LOS ESTUDIO DE CULTURA FÍSICA EN CUBA



3.1 Reseña histórica del origen, evolución y desarrollo.

A continuación analizamos el desarrollo de los planes de estudios de la Carrera de Licenciatura en Cultura Física, comenzando con un recuento evolutivo de las diferentes etapas por las cuales han transitado los estudios de esta especialidad en Cuba, entrando luego en un análisis de su estructura y diseño actual.

Los estudios de la Licenciatura en Cultura Física se inician el 1973 en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). El primer plan de estudio de nivel universitario de Cultura Física, fue elaborado de conjunto por profesores cubanos y extranjeros que en aquel entonces colaboraban en nuestro país. Este primer plan tuvo una duración de cuatro años y partía de un tronco común bastante amplio con profundización, bien en un deporte, en educación física o recreación.

A partir de 1976 con la creación del Ministerio de Educación Superior el centro pasa a denominarse Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo. Se elaboran un nuevo plan y sus correspondientes programas de estudio, denominado Plan “A”. Este plan incluía dos especialidades: la de deportes con 8 especializaciones y la de educación física con tres especializaciones: Preescolar, Escolar y Recreación, con dos modalidades: por encuentro y vespertino – nocturno. El Plan “A” tenía una duración de cuatro años y comienza a desarrollarse en septiembre de 1977. Un elemento distintivo de este plan lo es también la forma de culminación de estudios por Trabajo de Diploma, lo que potencia la labor investigativa en la formación de estos profesionales. A partir de este año comienzan a desarrollarse en las principales capitales de provincias del país filiales de este Instituto, como Centro Rector, hasta llegar a la cifra de 14 Facultades.

En 1981, se pone en marcha una nueva generación de planes de estudio o Plan “B” en correspondencia con el principio declarado por el Ministerio de Educación Superior, desde su fundación, de asegurar un continuo perfeccionamiento de la Educación Superior.

El Plan “B” amplía a cinco años la duración de la carrera. También incrementa el número de especializaciones en deportes a 12 y disminuye a dos las de educación física: Educación Física y Recreación. En este plan se incorpora un semestre de práctica laboral al final de la carrera vinculada a su futuro puesto laboral, denominado práctica de preubicación o preasignación, lo que resulta un nuevo elemento de este plan. Durante los años 80 un plan de estudio muy similar se desarrolló en los Institutos Superiores

Pedagógicos del país donde se formaban Licenciados en Educación, especialidad Educación Física, logrando varias graduaciones.

Pero lo más novedoso del Plan “B” de Cultura Física es quizás la creación del Curso para Atletas dada la necesidad de atender de manera especial a un gran número de miembros de equipos nacionales y juveniles que como parte del desarrollo deportivo pujante de nuestro país, deciden matricular la carrera. Este curso tenía la tarea de desarrollar el proceso docente educativo de manera tal que dichos atletas pudiesen desarrollar sus entrenamientos y compromisos competitivos nacionales e internacionales y a su vez, formarse como buenos profesionales de la Cultura Física. A tales efectos se dictó una Resolución Rectoral que incluye como elementos novedosos el convenio de asignaturas y una extensión de 3 años más para culminar los estudios universitarios. El curso de Atletas se ha seguido perfeccionando en los planes precedentes.

En 1987 la tendencia a incrementar cada vez más la especialización en muchas carreras universitarias, característica de los planes “A” y “B” entre las que se incluye la de Cultura Física, es fuertemente criticada por la máxima dirección del país. Con estos antecedentes el Plan “B” es sometido a un profundo diagnóstico, que pone en evidencia aspectos tales como: un número excesivo de asignaturas; no se derivan adecuadamente los objetivos en relación con el modelo del profesional; los volúmenes de asignaturas por semestre ocasionan un alto número de horas de docencia directa a la semana y de actividades evaluativas, en detrimento de las horas que es posible emplear en la práctica docente; no existía una adecuada articulación entre los componentes laboral e investigativo dirigido a la solución de problemas profesionales; exceso de exámenes finales de asignatura de corte memorístico en detrimento de trabajos de cursos y evaluaciones más integradoras; el sistema de formación práctico docente ha estado vinculado a un concepto de especialidad o especialización, lo que provocaba una verticalización muy grande del perfil de salida de los egresados y un perfil de empleo muy estrecho.

Todo ello crea las bases para que la dirección del país haga un llamado a un cambio de conceptos dirigido a una formación de **perfil amplio**, con una formación básica sólida, una organización curricular por amplias áreas de conocimiento, con énfasis en las habilidades profesionales y la inclusión de programas directores, tales como: computación, idioma inglés y formación científica. Sobre estas bases se inicia la elaboración de una nueva generación de planes de estudios: el Plan “C”

En el caso específico de Cultura Física, el Plan “C” declara, por primera vez, cuatro esferas de actuación de los profesionales de la Cultura Física: la Educación Física, la Recreación y el Deporte, ya existentes, y como nueva esfera, la Cultura Física Terapéutica, derivado del desarrollo sociocultural y deportivo que iba alcanzando el país.

El Plan “C” introduce como elementos novedosos:

- el principio de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo como base del diseño curricular;
- los diseños curriculares se ajustan a las necesidades y características de los tres tipos de cursos existentes: Curso Regular, Curso de Atletas y Curso para Trabajadores;
- se elimina el concepto de cátedras por una organización en doce disciplinas con asignaturas que favorecen una mayor integración de las distintas áreas de conocimiento;
- la realización por los estudiantes durante la carrera de práctica docente en las cuatro esferas de actuación; lo que en la práctica no siempre fue posible, dadas determinadas necesidades sociales.
- la incorporación al sistema de evaluación de exámenes y trabajos de curso en las disciplinas;
- la articulación entre la formación del profesional y la educación de postgrado, pasando las especialidades a ser una figura de educación postgraduada, junto a las Maestrías y Doctorados, entre otros importantes cambios.

No obstante, el Plan “C” de Cultura Física mantenía un número elevado de asignaturas (más de 60), de 8 y 14 objetivos por año, entre otras dificultades y no existía el documento de su aprobación oficial por el MES.

El concepto de perfil amplio en el Plan “C” de Cultura Física es interpretado globalmente, es decir, formar un profesional capaz de desarrollar su actuación profesional en las 4 grandes esferas de actuación antes mencionadas, lo que constituyó un viraje de la extrema especialización, de los Planes A y B, al generalista. Este cambio provoca que la especialidad pase a ser una figura del postgrado académico y se rompa el

vínculo directo y masivo formación – especialidad, cuestión que se ha mantenido hasta hoy. No obstante, estos cambios contribuyen a desarrollar fuertemente los estudios de postgrado de Cultura Física que cuenta hoy con Diplomados, Especialidades, Maestrias y Programas Doctorales.

Como parte del perfeccionamiento continuo y el desarrollo acelerado que en estos tiempos va alcanzando la ciencia y la tecnología, el Ministerio de Educación Superior (MES) convoca en 1997 a la introducción de los Planes “C” modificados, manteniendo los conceptos de perfil amplio pero introduciendo nuevos adelantos en las esferas científico tecnológicas y del diseño curricular para atemperarlos a las nuevas exigencias de desarrollo social y económico del país. En el caso específico de Cultura Física el Plan “C” modificado, previa defensa ante un tribunal de expertos del MES, el INDER y organismos usuarios, elemento novedoso introducido para la aprobación oficial de estos planes, comienza a aplicarse a partir de Septiembre del 2001.

Los días 17 y 18 de Enero del 2002 en el II Taller “La Universidad en la Batalla de Ideas” se plantea la necesidad de concebir un nuevo modelo desconcentrado territorialmente, para acercar la docencia a los lugares de residencia y trabajo de los estudiantes, permitirle a las universidades la asimilación de una matrícula masiva y no dar cabida ni al desaliento , ni al fracaso. A partir este momento se inicia una nueva etapa conocida como la “Universalización de la Educación Superior” y el desarrollo de una nueva generación de planes de estudio o Planes “D”.

3.2 El Quinto Plan de Perfeccionamiento de la Educación Superior para la Cultura Física. (Plan D).

El plan “D” comenzó a aplicarse en el año 2003 y es el que está vigente en la actualidad. Su diseño es un modelo teórico integrador de base humanista e histórico cultural del desarrollo humano, dirigido a la formación integral de los profesionales de Cultura Física. (ISCF, 2008)

Dicho plan, mantiene la concepción de perfil amplio, lo cual asegura una mayor empleabilidad y movilidad laboral del egresado de esta carrera, capaz de actuar en el campo de la Cultura Física y en sus diferentes esferas de actuación profesional que son: la Educación Física, los Deportes, la Cultura Física Terapéutica y Profiláctica, la

Recreación Física en correspondencia con las necesidades socio – políticas y económicas actuales y perspectivas del país y de cada territorio.

El objeto de la carrera es el proceso de formación del licenciado de cultura física en las condiciones actuales de la educación cubana, por lo que el egresado del Plan “D” de Cultura Física tendrá una formación integral, con sólidos conocimientos y habilidades pedagógicas profesionales.

Un licenciado con excelentes condiciones ético - morales y profesionales y con una visión crítico reflexiva y transformadora de los procesos y actividades de la Cultura Física en sus ámbitos de actuación.

El mismo divide la formación de profesionales en dos etapas que son un tronco común para la formación general y otro de especialidad. Al finalizar el tronco común los estudiantes terminan como profesores de Educación Física y al finalizar la especialidad serán licenciados en Cultura Física.

En este plan se encuentran estudiando todos los alumnos de la Carrera. Es de 5 años de duración, aspecto que se presenta como la primera diferencia que se establece con el plan “C”. (ISCF, 2008)

Las especialidades están en correspondencia con los perfiles de salida y son los siguientes:

- Educación Física y deporte comunitario.
- Entrenamiento deportivo.
- Cultura Física Terapéutica.
- Recreación física y Turística.

En el proceso de formación, la integración de las habilidades profesionales y del sistema de valores de la carrera en cada estudiante debe expresarse desde el punto de vista cognitivo, en el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y autocrítico así como creativo, que le permita con independencia y de forma lógica e inteligente interactuar con su medio y transformarlo y desde el punto de vista afectivo, mostrar a sus alumnos sentimientos de amor, comprensión y atención a sus necesidades, sin dejar de ser exigente pero con flexibilidad y formas de comunicación adecuadas que

propicien que la relación que se establezca esté basada en la aceptación, respeto mutuo y confianza.

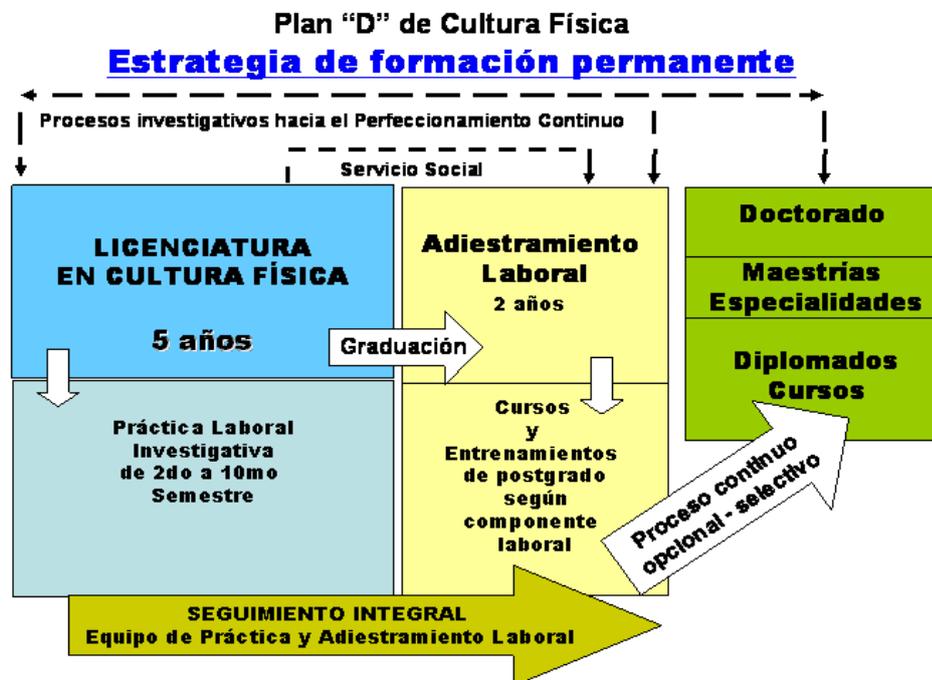


Figura No. 1 Estrategia de formación permanente.

3.3 Las competencias específicas de la carrera de Cultura Física.

En términos de valores, el futuro egresado de Cultura Física debe evidenciar en sus formas de actuación una postura en correspondencia con su función de educador y las normas de nuestra sociedad socialista. En relación con estos valores considerados esenciales, debe lograrse en el futuro egresado una formación donde evidencie su patriotismo e internacionalismo, y solidaridad en general con todas aquellas personas con las que interactúa en su actividad familiar, profesional y ciudadana manteniendo siempre posturas humanistas. Debe ser ejemplo de honestidad y espíritu de justicia en su comportamiento en general, y mostrar responsabilidad, laboriosidad y tenacidad (perseverancia).

El modo de actuación del profesional tiene un carácter eminentemente pedagógico y se pone en práctica mediante habilidades profesionales que dan respuesta al “saber”, “saber hacer” y “saber ser” del profesional de la Cultura Física, a partir del análisis

funcional del ejercicio profesional para un desempeño acorde a las exigencias sociales. Dichas habilidades son las siguientes:

Habilidades profesionales básicas.

- Desarrollar una comunicación dialógica basada en el intercambio de opiniones y el respeto mutuo, con adecuada expresión oral y escrita.
- Interpretar información especializada en idioma inglés y comunicarse de manera primaria en ese idioma.
- Argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre la base de las Ciencias Sociales y Psicopedagógicas y de las Aplicadas a la actividad física.
- Utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información y como fuente de autoaprendizaje y autodesarrollo profesional.
- Emplear métodos y técnicas de investigación para identificar, definir, y solucionar problemas profesionales.
- Trabajar en equipo y saber sociabilizar con ética los diferentes criterios, con respeto al trabajo propio y al de los demás.
- Actuar con compromiso social y político en el ejercicio profesional institucional.

Habilidades profesionales específicas.

- Programar y desarrollar clases de educación física.
- Ejecutar los elementos técnico – tácticos de los deportes que son objeto de estudio.
- Aplicar la metodología de la enseñanza de la gimnasia, los juegos y los deportes.
- Elaborar planes y desarrollar sesiones de entrenamiento deportivo.
- Utilizar diferentes ejercicios, medios y equipos para la preparación física y deportiva.

- Organizar y desarrollar competencias deportivas, con dominio del arbitraje y la anotación.
- Actuar con respeto de los reglamentos y normas del deporte.
- Organizar y desarrollar actividades físico deportivas y recreativas en diversos medios naturales en la comunidad, desde una visión de “Deporte para Todos”, y medio ambiental.
- Instrumentar y ejecutar el cuidado y mantenimiento de instalaciones y medios deportivos.
- Aplicar técnicas y ejercicios profilácticos y terapéuticos de rehabilitación física, así como métodos de control y adaptación de actividades a personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales.
- Diseñar proyectos comunitarios con un fin transformador, a partir del diagnóstico de necesidades socioculturales y de actividad física de la población, en los contextos en que desarrolla su actividad laboral e investigativa.
- Aplicar diferentes formas de diagnóstico, programación, control y evaluación de la actividad física, deportiva y recreativa.

Sistema de valores

Los valores, al constituir reguladores de la conducta social de cada sujeto, adquieren una gran importancia para la convivencia humana y en la formación integral del futuro profesional.

El sistema de valores de la carrera, coincidente con el del INDER, es el siguiente:

- ❖ Dignidad
- ❖ Patriotismo
- ❖ Humanismo
- ❖ Solidaridad
- ❖ Honradez
- ❖ Honestidad
- ❖ Valentía

- ❖ Firmeza
- ❖ Combatividad
- ❖ Responsabilidad
- ❖ Laboriosidad
- ❖ Justicia

En términos de valores, el futuro egresado debe evidenciar en sus formas de actuación una postura en correspondencia con su función de educador y las normas de nuestra sociedad socialista como corresponde a un ciudadano digno de este país. En relación con estos **valores considerados esenciales**, debe lograrse en el futuro egresado una formación donde evidencie su **dignidad, patriotismo y solidaridad en general** con todas aquellas personas con las que interactúa en su actividad familiar, profesional y ciudadana manteniendo siempre **posturas humanistas, mostrando en la práctica la identidad con su país y con las ideas que defiende la Revolución Cubana**. De igual modo debe ser ejemplo de **honradez, honestidad** y espíritu de **justicia** en su comportamiento en general, y mostrar **responsabilidad, laboriosidad, combatividad, valentía y firmeza**.

Las disciplinas se clasifican en: generales, básicas - específicas y del ejercicio de la profesión. Las disciplinas de la carrera son las siguientes:

| | DISCIPLINAS DE LA CARRERA |
|--------------------------|---|
| GENERALES | <ul style="list-style-type: none"> • Idiomas • Marxismo Leninismo • Preparación para la Defensa |
| BÁSICAS – ESPECÍFICAS | <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Biológicas • Morfología - Biomecánica • Psicopedagogía • Dirección de la Cultura Física • Investigación y Métodos de Análisis de la Cultura Física |

| | |
|--|--|
| DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría y Práctica de la Educación Física. • Teoría y Práctica del Deporte. • Cultura Física Terapéutica y Profiláctica • Recreación Física. |
|--|--|

Tabla No. 1 Disciplinas de la Carrera

3.3.1 Disciplina: Dirección de la Cultura Física.

Objetivo general.

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el alumno será capaz de:

Aplicar en su actividad profesional conocimientos, habilidades y actitudes acordes con los principios de nuestra sociedad, que le permitan identificar, tomar decisiones y resolver problemas relativos al sistema organizativo de la Cultura Física y el Deporte, con el empleo de los recursos del análisis histórico y sociológico de la actividad física y de las tecnologías de dirección, elevando con ello sus competencias profesionales en esa área.

Sistema de habilidades.

- **Reconocer** la influencia del gimnasio y la educación por medio de la gimnasia durante el siglo XIX en que el deporte se convirtiera en un derecho de todos.

- **Interpretar** el contenido de la categoría Cultura Física en el contexto de la Teoría General de la Cultura.

- **Valorar:**

- El desarrollo de las ideas pedagógicas sobre la gimnasia y educación corporal en la Cuba del siglo XIX.

- La dinámica de la educación física en el siglo XIX cubano.

- Las medidas del gobierno revolucionario cubano a partir de 1959.

- **Analizar** el pensamiento de Fidel sobre el deporte.

- **Analizar de forma crítica e interpretativa situaciones objetivas concretas que existen en:**

- La evolución histórica de la Cultura Física.

- El Sistema organizativo de la Cultura Física y el Deporte.

- **Elaborar:**

- Resúmenes de los materiales analizados.

- Alternativas de soluciones a los problemas profesionales concretos del Sistema Organizativo de la Cultura Física.

- Proyectos para implementar soluciones a los problemas profesionales concretos del Sistema Organizativo de la Cultura Física y el Deporte.

- **Aplicar**

- Nociones básicas de la Sociología General en la comprensión de los grupos humanos y los problemas sociales del Deporte.

- El instrumental lógico – conceptual al estudio de los problemas sociales de la actividad física.

- Métodos y técnicas que garanticen el uso del sistema de conocimientos para la preparación de soluciones a problemas concretos de las organizaciones deportivas.

- Técnicas de comparación y triangulación en el análisis de criterios de autores clásicos y contemporáneos.

Sistema de valores.

Esta disciplina, puede y debe contribuir al sistema de valores que constituye una aspiración para un egresado de esta carrera, según se precisa en el Modelo del Profesional. Este sistema de valores es:

- Patriotismo e internacionalismo
- Responsabilidad

- Honestidad
- Justicia
- Laboriosidad
- Perseverancia
- Cooperación y ayuda mutua
- Humanismo

3.3.2 Disciplina: Teoría y Práctica de la Educación Física.

Objetivo general.

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el alumno será capaz de:

Aplicar en la dirección del proceso docente de la Educación Física, los conocimientos y habilidades de orden psicopedagógico, didáctico, metodológico, biológico, físico y motriz que fundamentan dicho proceso, manifestando los valores en correspondencia con las normas de nuestra sociedad socialista y elevando con ello sus aptitudes profesionales en el área de la cultura física.

Sistema de habilidades.

A.- Habilidades del Pensamiento Lógico

Identificar, describir, caracterizar, definir, comparar, clasificar, particularizar, generalizar, valorar, argumentar, demostrar, resolver (problemas),..

B.- Habilidades Científicas Investigativas

- Búsqueda bibliográfica (cambia la redacción con respecto a las que siguen)
- Resúmenes e informes (Idem)
- Organizar y seleccionar información
- Observar
- Medir
- Consultar y revisar

- Elaborar protocolos
- Aplicar conocimientos de las ciencias

C.- Habilidades Organizativas

- Aplicar Procedimientos Organizativos

D.-_Habilidades Comunicativas

- Explicar y demostrar los ejercicios físicos.
- Pronunciar voces de mando.
- Detectar errores y causas que lo originan
- Corregir errores técnicos
- Exponer y discutir.
- Utilizar la terminología Técnica.
- Orientar y dirigir actividades.

E.- Habilidades constructivas y/o planificación.

- Planificar y dosificar la carga física
- Planificar e impartir clases.
- Arbitrar y anotar en competencias.
- Seleccionar y representar gráficamente los ejercicios
- Elaborar y emplear medios de enseñanza.
- Confeccionar documentos: Dosificación, diagnósticos y análisis metodológicos.
- Evaluar y controlar.

3.3.3 Disciplina: Teoría y Práctica del Deporte.

Objetivo general.

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el alumno será capaz de:

Aplicar en la dirección del proceso docente de la preparación deportiva en el eslabón de base, como profesores entrenadores, los conocimientos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos, biológicos, físicos, motrices y normativos que fundamentan dicho proceso, teniendo en cuenta las potencialidades del deporte para la promoción de estilos de vida sanos y con conocimientos profesionales adecuados, sin invadir el proceso de desarrollo ontogenético del practicante y con una actitud creativa, amor acentuado a la naturaleza y disposición de lucha constante por el mejoramiento de la calidad de vida, manifestando los valores en correspondencia con las normas de nuestra sociedad socialista y elevando con ello sus competencias profesionales en el área de la cultura física.

Sistema de habilidades.

- **Interpretar y utilizar** documentos básicos del eslabón de base.

Demostrar y explicar las acciones motrices típicas del deporte. Detectar y corregir errores.

- **Diagnosticar** las potencialidades del practicante a partir de la edad, sexo y nivel de desarrollo de las habilidades y capacidades. Categorización deportiva.

- **Seleccionar:**

- ✓ el área óptima para la realización del proceso de preparación deportiva teniendo en cuenta alternativas posibles.

- ✓ la estrategia y táctica adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes.

- **Organizar** competencias deportivas en el eslabón de base, tomando en consideración su impacto social. Presupuesto y costos.

- **Organizar, cuidar y mantener** los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento.

- **Planificar** el proceso de preparación deportiva con carácter sostenible en sus diferentes estructuras y por sus componentes de preparación desde el macrociclo hasta la sesión de entrenamiento.
- **Planificar y aplicar** diferentes formas de calentamiento.
- **Confeccionar** un programa de enseñanza para el deporte participativo.
- **Controlar** por escrito traumas, lesiones, enfermedades y en los deportes femeninos menarquia y ciclo menstrual (expediente deportivo).
- **Evaluar** el comportamiento del proceso de preparación deportiva y su influencia en la calidad de vida y la formación de la personalidad del atleta.
- **Impartir una parte de la unidad de entrenamiento:**
 - ✓ dirigida a la aplicación de diferentes modelos de aprendizaje motor de las acciones técnico-tácticas.
 - ✓ aplicando metodologías dirigidas a la educación y desarrollo de las capacidades motrices en el eslabón de base.
- **Dirigir:**
 - ✓ el proceso de preparación deportiva de equipos deportivos en el eslabón de base con carácter sostenible.
 - ✓ conversatorios educativos sobre temas teórico-prácticos; político-ideológicos: ético-morales; vocacionales, sexuales y medioambientales básicos del deporte.
- **Aplicar:**
 - ✓ diferentes formas y procedimientos organizativos grupales.
 - ✓ Aplicar la terminología, anotación, simbología y control estadístico.
 - ✓ Aplicar aspectos básicos de las reglamentaciones vigentes en situaciones de entrenamiento.
 - ✓ Aplicar diferentes formas de recuperación.
 - ✓ Aplicar métodos de trabajo educativo a partir de las potencialidades axiológicas del contenido de la preparación del deportista.

- **Arbitrar** una competencia de base.

3.3.4 Cultura Física Terapéutica y Profiláctica.

Objetivo general.

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el estudiante será capaz de:

Aplicar en su actividad profesional conocimientos, habilidades y actitudes de orden profiláctico y terapéutico, técnicas y ejercicios de rehabilitación física y métodos del control médico-pedagógicos y de control y adaptación de actividades a personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales, contribuyendo al mejoramiento de los indicadores de salud de la población y al desarrollo armónico del ser humano desde un enfoque educativo - terapéutico, con base esencialmente humanista, coherente con la pedagogía de la diversidad.

Sistema de habilidades.

❖ Identificar:

- las posibles desviaciones del estado de salud y las causas que las provocan.
- síntomas y signos que permitan decidir la suspensión de las actividades físicas y la necesidad de remisión al médico del enfermo.
- las características de algunos procesos patológicos que, pueden presentar los practicantes de la Cultura Física.

❖ Interpretar:

- el resultado de los parámetros vitales medidos.
- los resultados obtenidos en los métodos del desarrollo físico para determinar la influencia del ejercicio físico.

❖ Calcular:

- los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de evaluación del desarrollo físico.

- el gasto energético de un deportista mediante el método del cronometraje tabular.

- ❖ **Medir:** los parámetros vitales de los practicantes de Cultura Física durante las clases.

- ❖ **Evaluar:**

- los resultados obtenidos en los métodos del desarrollo físico para determinar la influencia del ejercicio físico.

- el resultado derivado de la medición de los parámetros vitales.

- ❖ **Fundamentar:** la aplicación de los medios de recuperación de la capacidad de trabajo, sobre la base de la determinación del gasto energético.

- ❖ **Establecer:** las normas pedagógicas y metodológicas en función del rendimiento físico y el nivel de salud de los practicantes.

- ❖ **Planificar e impartir:** clases de ejercicios físicos a personas enfermas atendiendo al proceso patológico que presentan.

- ❖ **Aplicar:**

- las medidas profilácticas y de primeros auxilios ante la ocurrencia de desviaciones del estado de salud.

- los métodos de control y evaluación de la actividad física dentro de las clases de cultura física según la edad, el sexo, deporte y estado funcional enfatizando.

- los métodos del desarrollo físico en los diferentes sistemas del organismo en practicantes de la Cultura Física.

- ejercicios físicos que contribuyan a la rehabilitación o compensación de los pacientes afectados por diferentes enfermedades o por alguna discapacidad.

- los métodos y técnicas de control y evaluación de la condición física de atletas y no atletas que permita su utilización en el desempeño de la profesión.

- los métodos de médico--pedagógicos e interpretar sus resultados identificando estos de acuerdo a la enfermedad específica que se trate o al nivel de reparación que presenta la persona que practica cultura física.

3.3.5 Disciplina: Recreación Física.

Objetivo general.

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el alumno será capaz de:

Aplicar en su actividad profesional conocimientos filosóficos, pedagógicos, y específicos de la actividad recreativa y física en la naturaleza así como habilidades y actitudes acordes con los principios de nuestra sociedad, que le permitan dirigir Programas Físico – Recreativos para diferentes grupos poblacionales y etáreos, de manera especial en la comunidad y en vinculación con la naturaleza, utilizando con eficiencia el conjunto de factores materiales y técnicos que determinan la ejecución con calidad de dichas actividades, elevando con ello sus competencias profesionales en esa área.

Sistema de habilidades.

- ❖ **Diagnosticar** la situación concreta que presenta la comunidad en lo relativo a la recreación.
- ❖ **Seleccionar:**
 - el área óptima para la realización de las actividades, aprovechando al máximo las instalaciones y recursos disponibles y en especial las que brinda el medio natural,
 - actividades recreativas acordes con las características biopsicosociales de los participantes.
- ❖ **Realizar** itinerarios recreativos, mediante el estudio de una determinada zona geográfica y atendiendo a las características de los diferentes grupos poblacionales, así como instalaciones rústicas en los campamentos recreativos, en especial diferentes tipos de fogatas y fogones.
- ❖ **Programar actividades** físicas – recreativas para distintos tipos de campamentos recreativos acordes con las características e intereses de los participantes.
- ❖ **Animar** las actividades atendiendo a las características de los participantes.
- ❖ **Planificar y dirigir** equipos deportivos y sus prácticas, grupos relacionados con las actividades recreativas en la naturaleza y los juegos y competencias entre ellos,

así como campamentos recreativos para distintos niveles de edad y grupos poblacionales.

❖ **Dirigir** programas y proyectos recreativos, festivales deportivo – recreativos, actividades físico – recreativas consideradas como manifestaciones especiales, entre otras actividades físico – recreativas y de la naturaleza.

❖ **Evaluar** el grado de calidad de las actividades.

❖ **Aplicar:**

○ los fundamentos del materialismo dialéctico y los principios del humanismo socialista en la interpretación del fenómeno recreativo en su labor profesional,

○ métodos específicos de investigación en el campo del tiempo libre y la recreación,

○ los conocimientos técnicos que faciliten el desarrollo de las manifestaciones especiales recreativas en la naturaleza,

○ pruebas de desarrollo físico – motor, técnico – táctica y morfo – funcionales previa una correcta selección de acuerdo a las necesidades,

○ técnicas de orientación, en carreras y desarrollo de itinerarios recreativos,

○ la estimación y la observación en la confección de croquis y mapas rudimentarios.

❖ **Impartir clases de Educación Física y sobre diferentes deportes y actividades físicas**, en concordancia con los planes y programas orientados por el INDER y el MINED.

3.3.6 Disciplina: Investigación y Métodos de Análisis en la Cultura Física.

Objetivo general.

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el alumno será capaz de:

Aplicar en su actividad profesional conocimientos, habilidades y actitudes de orden investigativo orientadas al desarrollo del proceso pedagógico de la actividad

física, con el empleo de los recursos del análisis de datos y de las tecnologías de la información y comunicación, elevando con ello sus habilidades profesionales en el área de la cultura física.

Habilidad rectora de la disciplina.

Emplear métodos investigativos en la solución de problemas profesionales utilizando para ello los métodos de análisis propios de la investigación en el campo pedagógico y las tecnologías de la información y las comunicaciones en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información.

3.3.7 Disciplina: Idiomas.

Objetivo general de la disciplina.

Emplear eficientemente la lengua materna y la lengua extranjera para el logro de la competencia comunicativa, utilizando métodos y técnicas participativas a partir de textos de contenido deportivo-cultural que propicien el fomento de los valores característicos del profesional de la Cultura Física en su integralidad.

Sistema de habilidades de la disciplina.

- Determinar palabras claves para captar la intencionalidad de los textos en la comprensión de mensajes a partir de las marcas ostensivas y de la inferencia.
- Localizar información en fuentes específicas, empleando técnicas de lectura rápida.
- Construir textos orales o escritos, empleando estrategias discursivas y léxico deportivo, tanto para ampliar como para sintetizar ideas en diferentes situaciones de comunicación.
- Hablar correctamente, partiendo de una escucha eficiente.
- Corregir y autocorregir errores que afecten la calidad comunicativa de los textos.
- Comunicarse de manera eficiente en temas profesionales.

3.3.8 Disciplina: Marxismo Leninismo.

Objetivo general de la disciplina

Al finalizar el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman la disciplina, el alumno será capaz de:

Aplicar en su actividad profesional las nociones filosóficas, económicas, políticas, científico-tecnológicas, ético-sociales, históricas de la sociedad y sus tendencias, así como valorar en forma crítica, creadora, reflexiva y revolucionaria, las concepciones y complejos problemas del mundo contemporáneo, y la necesidad de su transformación revolucionaria al servicio de la revolución comunista y el socialismo, a partir de la asimilación y el reconocimiento de la diversidad, basado en los progresos de las ciencias, de la ideología de la revolución cubana y con una visión científico dialéctico- materialista del mundo desde la perspectiva de nuestra identidad nacional, latinoamericana, caribeña y los valores universales, elevando con ello sus competencias profesionales en el área de la cultura física.

Sistema de habilidades.



Interpretar sobre bases científicas:

- los complejos problemas del mundo contemporáneo, utilizando criterios y procedimientos científico-técnicos, materialista- dialéctico.
- el proceso de construcción del socialismo, y sus expresiones concretas en las áreas de actuación del profesional y los contextos en que desarrolla su actividad.

 **Valorar** críticamente la información contenida en la bibliografía orientada y en otros materiales complementarios.

 **Comunicar** de forma coherente y correcta, a través de la expresión oral y escrita, el contenido y la lógica de la Disciplina.

 **Argumentar** o **dar razones que expliquen de manera convincente**, desde posiciones socialistas y sociohumanistas:

- Las tendencias y particularidades actuales del capitalismo como sistema contradictorio de explotación.

- Las principales tendencias y problemas globales generados por el desarrollo científico- tecnológico actual, con énfasis en la cultura física.

 **Aplicar:**

- Las herramientas teórico- metodológicas del marxismo- leninismo en el análisis de las principales corrientes del pensamiento dentro de la disciplina y otras ciencias.

- Los conocimientos, habilidades y valores en la solución de problemas profesionales y sociales en sus áreas de actuación, en beneficio de la sociedad cubana.

- Los conocimientos, habilidades y valores educados por la disciplina, en el proceso de su formación profesional y de su formación cultural integral.

3.3.9 Disciplina: Preparación para la Defensa.

Objetivo general de la disciplina.

Aplicar en su desempeño profesional y ciudadano, conocimientos teóricos y prácticos, habilidades y actitudes propias de una formación científico militar basada en el pensamiento político-militar del Comandante en Jefe, las concepciones martianas y marxistas-leninistas, la concepción de la guerra de todo el pueblo y en los documentos legales en que se sustenta la defensa nacional ante agresiones y desastres, con una actuación competente y consecuente con esa formación, tanto en tiempo de paz como durante conflictos bélicos y con la convicción de que la defensa de la patria es el más grande honor y deber supremo de cada cubano.

Sistema de habilidades.

1. Interpretar los fundamentos de la defensa nacional basados en la concepción estratégica de la guerra de todo el pueblo así como las diferentes políticas aplicadas por los EE.UU. hacia Cuba, y las posiciones asumidas por la Revolución Cubana ante la agresividad imperialista.

2. Argumentar sus posiciones acerca de la defensa nacional en caso de agresiones o de desastres, sobre la base del conocimiento de la política establecida en nuestro país y de sus convicciones al respecto.

3. Valorar el papel, objetivos, organización y misiones de la defensa civil en caso de desastres o de agresión militar así como su relación con la capacidad defensiva del país y el desarrollo de las acciones de prevención, protección y recuperación.

4. Ejecutar las obligaciones relacionadas con la defensa sobre la base de compatibilizar su desempeño específico en el campo de su profesión, y como ciudadano.

3.3.10 Disciplina: Ciencias Biológicas.

Objetivo general de la disciplina.

Aplicar en su actividad profesional conocimientos, habilidades y actitudes sustentadas en la concepción científico materialista de los diferentes procesos de adaptación biológica que se manifiestan en el hombre bajo el efecto de la actividad física, de manera tal que el proceso de aplicación de las cargas se desarrolle sobre la base de las particularidades del mismo, contribuyendo con ello al desarrollo armónico del ser humano como centro de la biodiversidad y elevando sus competencias profesionales en el área de la cultura física y el deporte.

Sistema de habilidades.

a. **Identificar** los cambios biológicos que se ponen de manifiesto en el organismo humano sometido a la actividad física teniendo en cuenta las particularidades de la edad y el sexo en diferentes sectores poblacionales.

b. **Argumentar** la esencia de algunas transformaciones bioquímicas como base de los procesos bioadaptativos.

c. **Interpretar** los cambios funcionales que tienen lugar en el organismo que practica la actividad física sistemática como un proceso de adaptación biológica.

d. **Aplicar** los conocimientos aprendidos en situaciones que pueden presentarse en la práctica y que estén asociadas a los diferentes procesos de

adaptación biológica que se manifiestan en el hombre bajo el efecto de la actividad física.

3.3.11 Disciplina: Morfología-Biomecánica.

Objetivo general de la disciplina.

*Aplicar en su actividad profesional **conocimientos y habilidades en la solución de problemas de la práctica** relacionados con la morfofuncionalidad del aparato locomotor y los métodos y técnicas biomecánicas de mayor importancia, así como en el uso adecuado de procedimientos metrológicos en la evaluación de la motricidad humana bajo el efecto de la actividad física, manifestando actitudes acordes con los principios de nuestra sociedad.*

Sistema de habilidades.

-  **Identificar** los órganos que componen los sistemas estudiados.
-  **Caracterizar** los sistemas de órganos internos y sus relaciones funcionales.
-  **Caracterizar e interpretar** las acciones motrices básicas mediante el empleo de los modelos biomecánicos.
-  **Utilizar** la terminología anatómica en la comunicación oral y en la elaboración y comprensión de literatura especializada.
-  **Explicar** la estructura y funciones de los sistemas de órganos y el funcionamiento del organismo bajo la acción reguladora de los sistemas endocrino y nervioso.
-  **Aplicar en la práctica:**
 - Los conocimientos sobre la estructura y función de los sistemas de órganos en el hombre, en especial cuando está sometido a la actividad física.
 - Los conocimientos sobre el aparato locomotor en el análisis de las acciones musculares.
 - Los conocimientos sobre los medios y métodos biomecánicos de investigación al cálculo de las características cinemáticas y dinámicas de los

movimientos humanos.

- Los criterios metrológicos básicos vinculados a las mediciones a las pruebas físicas y su evaluación así como su normación.

- Los conocimientos aprendidos en situaciones problemáticas que estén asociadas a la morfofuncionalidad y la motricidad en relación con el hombre bajo el efecto de la actividad física y en su interacción con el medio.

3.3.12 Disciplina: Psicopedagogía.

Objetivo general de la disciplina.

Aplicar en su actividad profesional conocimientos, habilidades y actitudes de orden psicopedagógico, sustentadas en el conocimiento de las características de la personalidad de los participantes en su diversidad, según el período de desarrollo y la unidad entre los componentes del proceso docente educativo, de modo que dicho proceso se desarrolle con una mayor calidad elevando sus competencias como formador integral en el área de la cultura física y el deporte.

Sistema de habilidades.

- **Caracterizar** los componentes del proceso docente educativo, estableciendo sus diferencias y relaciones a partir de las leyes que lo rigen.

- **Analizar:**

- ❖ El proceso docente educativo de la actividad física– deportiva a partir de los elementos que caracterizan el aprendizaje.

- ❖ Las características generales de los grupos así como la forma en que las mismas se manifiestan durante el desarrollo de las actividades de la Educación Física y el Deporte escolar, para cumplir con efectividad el rol del profesor como coordinador del mismo.

- **Valorar:**

- ❖ Las particularidades psicológicas de la actividad cognitiva-afectiva, así como de las formaciones psicológicas de la personalidad, a través de las cuales se expresa la autorregulación del comportamiento de los participantes en las actividades de la Cultura Física.

❖ Las características psicológicas de la personalidad de los participantes en las actividades físico-deportivas teniendo en cuenta las particularidades del período de desarrollo psíquico en que se encuentran para el logro de una adecuada actuación profesional.

❖ Los aspectos psicopedagógicos relacionados con el desarrollo de los componentes reguladores básicos en la Educación Física y el Deporte escolar.

▪ **Argumentar:**

❖ Los elementos para el diagnóstico y la elaboración de estrategias educativas a partir de la diversidad.

❖ Los aspectos psicopedagógicos que deben tenerse en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo de Educación Física y Deporte escolar, a partir de las características de la personalidad de los participantes en su diversidad, según el período de desarrollo y la unidad entre los componentes del proceso docente educativo para lograr un mejor desempeño profesional y ético en correspondencia con el papel del profesor como formador integral.

▪ **Aplicar:**

❖ Los fundamentos de la Pedagogía y la Didáctica en la orientación de la práctica pedagógica.

❖ Los conocimientos, métodos y técnicas psicológicas y pedagógicas generales y específicas para evaluar y solucionar los diferentes problemas que se presentan a los participantes de las actividades de la Cultura Física y el Deporte en el eslabón de base.

❖ Diferentes métodos y técnicas sociopsicológicas para evaluar algunas particularidades de los grupos de Educación Física y Deporte escolar.

❖ Los conocimientos psicopedagógicos en la solución de situaciones profesionales vinculados con los componentes psicoreguladores de las acciones motrices.

3.4 El contexto de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos.

La Facultad de Cultura Física está enclavada en la ciudad de Cienfuegos que pertenece a la provincia del mismo nombre. Se encuentra ubicada en el sur del centro del país, específicamente entre los 21.22° y los 23.35° de latitud Norte y los 80.20° y 81.10° de longitud Oeste y posee una temperatura promedio anual de 26 grados Celsius. Como provincia, Cienfuegos posee una extensión territorial de 4,180.02 kilómetros cuadrados lo que representa el 3,80% de la extensión de todo el país. Esta extensión territorial de Cienfuegos, relacionada con su población, representa una densidad de 94.54 habitantes por kilómetro cuadrado, que la sitúa como la sexta provincia del país en densidad poblacional (Censo Nacional, 2002).

Hasta 1976, Cienfuegos fue una región de la antigua y ya desaparecida provincia de Las Villas y a partir de esa fecha fue declarada como una de las 14 provincias de Cuba. Esto se explica en el hecho de que el país tuvo una anterior división política con 6 provincias, definida desde la dominación española, hasta el año de 1976 en que el Gobierno Revolucionario estableció la nueva división política administrativa.

En Cienfuegos, concretamente en su Facultad de Cultura Física es donde se realizan los estudios de licenciatura relacionados con la Carrera que es motivo del análisis de este acápite.

La Facultad de Cultura Física se integró en 1992 al grupo de facultades de la Universidad de Cienfuegos, junto a las facultades de Industrial Economía, Mecánica, Educación y Educación Primaria. Se mantuvo en la Universidad de Cienfuegos durante diez años, hasta julio de 2001, fecha en la que, por decisión gubernamental, “*regresó a su organismo de origen, el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación*”. (Mato, 2006).

Actualmente, la Facultad cuenta con 64 profesores, 26 de los cuales tienen menos de 3 años de labor en la misma, y se encuentra inmersa en el proceso de Universalización de la Cultura Física, atendiendo sedes universitarias en los 8 municipios de la provincia; proceso que es de alcance nacional, muy importante y trascendental para el futuro del país, que establece la creación, entre otras cuestiones, de las Sedes Universitarias Municipales (SUM) para la realización de estudios superiores. En tal sentido, la matrícula de la Facultad ha aumentado en función de las nuevas tareas del proceso de universalización hasta alcanzar los valores siguientes:

| Tipo de Curso | Total |
|----------------------------|--------------|
| Curso Regular Diurno | 254 |
| Curso Regular para Atletas | 175 |
| Curso para Trabajadores | 245 |
| | 674 |

Tabla No. 2 Total de estudiantes por Cursos. Año 2007.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

CAPÍTULO IV

ESTUDIO EMPÍRICO



4.1 Área Problemática.

Una sociedad moderna necesita, cada vez con más urgencia, que la universidad se convierta en el espacio, físico, científico e intelectual, donde profesores, estudiantes y ciudadanos avancen conjuntamente en el conocimiento, en la creatividad y en la competencia de las personas. Es decir una universidad de y al servicio de los ciudadanos.

Para hacer realidad esta demanda social las universidades tienen que enfrentarse con prontitud a un desafío de gran trascendencia: la formación en competencias. La competencia de las personas, implica abordar con decisión cuestiones particulares en los procesos formativos. La formación a lo largo de la vida es una necesidad de los ciudadanos para poder incrementar sus competencias personales y con ello progresar en su calidad de vida

En definitiva, la formación en competencias es clave, pero definir los objetivos del proceso formativo en términos de competencias es otra cuestión, sin duda compleja que va más allá de interpretaciones convencionales. Por ejemplo es fácil pensar que cualquier formación superior debe proporcionar una competencia, una capacidad de liderazgo. Pero no por ello se debe caer en la tentación de interpretar el concepto de liderazgo considerando todas sus acepciones tanto profesionales y sociales como éticas y morales (persona ejemplar y ejemplarizante que lidera, etc.).

Muchos son los ejemplos que se podían indicar en este contexto pero pocas las soluciones que con carácter general se le podría dar a cada uno de ellos. Cada campo de estudio, cada universidad entendida como el conjunto de profesores y estudiantes que conviven en una realidad social, tiene que determinar sus competencias, genéricas y específicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes más adecuados para alcanzar unos objetivos sociales de largo recorrido.

A partir de esta posición y tras haber contrastado referencias bibliográficas con la propia experiencia práctica, de analizar las tendencias de las formación de profesionales en el ámbito nacional e internacional, nos han surgido, alrededor del desarrollo de dicho proceso en la Licenciatura en Cultura Física de la Facultad de Cultura Física, de Cienfuegos, una serie de interrogantes que resumimos en:

- En el nuevo modelo de formación ¿cuáles serían las competencias específicas para llevar adelante el mismo?

- ¿Cuáles serían las competencias específicas que los egresados de la carrera de Cultura Física deberían desarrollar?

- ¿Cómo determinar las competencias específicas de la carrera en Cultura Física?

- ¿Qué método utilizar para determinar las competencias específicas?

Resumiéndolas todas en **problema científico** de la investigación, expresamos éste en los siguientes términos:

¿Cuáles son las competencias específicas del egresado del Quinto Plan de Perfeccionamiento de la Educación Superior de Cultura Física, de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos, Cuba?

4.2 Metas y Objetivos de la Investigación.

El propósito fundamental de la investigación es proponer las competencias específicas para la carrera de Cultura Física de la Facultad de Cultura Física, en Cienfuegos, Cuba. Ello nos compromete a:

- ❖ *Analizar la estructura lógica de las competencias profesionales del egresado en Cultura Física, contrastando la opinión de académicos, egresados y empleadores.*

- ❖ *Construir una propuesta de competencias específicas del egresado en Cultura Física.*

En correspondencia, centraremos nuestros esfuerzos en analizar dentro del marco de la Facultad, como se sustenta la formación del Licenciado en Cultura Física, describiendo y valorando las opiniones del egresado sobre la adquisición de competencias y habilidades profesionales en su formación, contrastándola con las opiniones vertidas por los organismos empleadores a fin de conocer los aspectos en su criterio más relevantes de la enseñanza.

Desde esta posición, los **Objetivos** para alcanzar nuestra meta son:

1. *Describir el nuevo modelo de enseñanza de la Cultura Física.*
2. *Recabar y analizar información acerca de las competencias específicas de la carrera de Cultura Física en particular.*
3. *Determinar las competencias específicas de la carrera de Cultura Física.*
4. *Construir un instrumento para recoger estimaciones pertinentes sobre las competencias específicas del egresado de Cultura Física.*

4.3 Metodología y Diseño de la Investigación.

El estudio se fundamenta en una investigación descriptiva.

Para el objetivo 2 utilizaremos el método de encuesta con un diseño transeccional, cuyo objetivo primordial es recabar información acerca de cómo se manifiesta la variable *Competencias Profesionales* para los licenciados en Cultura Física.

Para el objetivo 3 utilizaremos el *ANÁLISIS FUNCIONAL* (CINTERFOR/OIT, 2007) como método para identificar y determinar cuales son las competencias específicas que deben desarrollar los egresados de Cultura Física (SENA, 1998). Dada la especificidad del mismo lo describimos a continuación.

4.3.1 Análisis Funcional

Su construcción se realiza a través de los aportes hechos por los expertos invitados, con respecto a la actividad laboral analizada.

El Análisis Funcional es una técnica de análisis de puestos de trabajo desarrollada en el año 1955, por el Dr. Sydney A. Fine, pionero en los esfuerzos del Departamento del Trabajo en los Estados Unidos para identificar y clasificar las características de los trabajadores. Esta técnica desde su origen ha ido evolucionando a lo que hoy conocemos como Análisis Funcional. En su forma actual, se desarrolló a principios de los años 80 en Reino Unido. La técnica presentada en este documento se diferencia de la técnica creada en los años 50, en la utilización del Mapa Funcional como una herramienta que permite graficar las funciones productivas analizadas (Moore, 1999).

Para lo anterior se va realizando un desglose de las funciones que permiten alcanzar el propósito principal que se somete a estudio. Bajo el análisis de esta técnica, se ha de preguntar constantemente las funciones que son necesarias desarrollar para el logro del objetivo estudiado.

Principios generales del análisis funcional:

1. Es un método comparativo.
2. Analiza las relaciones existentes entre las empresas, así como los resultados, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores.
3. Su propósito principal: identificar las unidades de competencia profesional y sus respectivos elementos, para luego definir sus contenidos.
4. Para lograr lo anterior, es necesario obtener el Mapa Funcional, es decir, una representación gráfica de las diferentes funciones de un sector productivo.

Se aplica de lo general -propósito principal reconocido- a lo particular.

- Lo anterior permite por un lado identificar el propósito principal del sector, área o subsector estudiado
- Determinar qué funciones se tiene que realizar para cumplir con dicho propósito.
- Identificar funciones delimitadas -con un principio y fin claro. Éstas no deben estar circunscritas a un contexto de trabajo específico.
- El desglose en el Análisis funcional se realiza con base en la relación causa- consecuencia
- El Análisis Funcional termina cuando en la desagregación del Mapa Funcional se identifica las contribuciones individuales de los trabajadores. Lo que es denominado “Elementos de Competencia”.

(CONOCER, 1998, p.2-4).

4.3.2 Mapa Funcional

El mapa funcional es la representación gráfica de los resultados del análisis funcional. Su forma de “árbol” (dispuesto horizontalmente) refleja la metodología seguida para su elaboración, en la que se desagrega sucesivamente en las funciones constitutivas.

Si se lee de abajo hacia arriba (o de izquierda a derecha) se estaría respondiendo el “**cómo**” una función principal se lleva a cabo mediante la realización de las funciones básicas que la integran. En sentido contrario, de derecha a izquierda se estaría respondiendo el “**para qué**” de cada función que se encuentra en la función del nivel inmediatamente siguiente. Puede verse a continuación una representación gráfica.

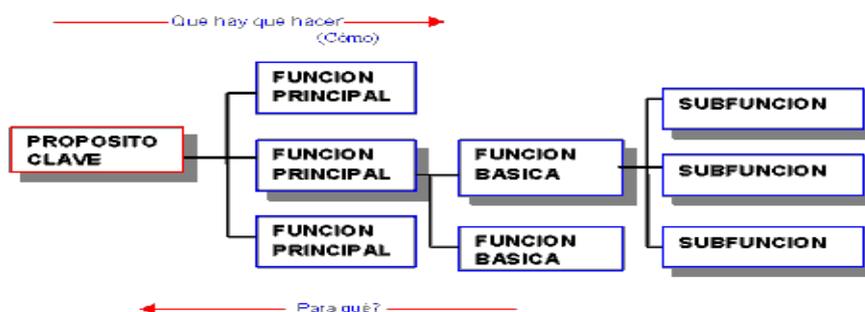


Figura No. 2 Representación gráfica de Mapa Funcional.

El proceso de análisis funcional se realiza, desagregando las funciones identificadas a partir del propósito principal bajo la lógica problema-solución, en el que cada una de las funciones desagregadas se constituyen en “soluciones” para resolver el “problema” planteado en la función precedente.

La **unidad de competencia** es una agrupación de funciones identificadas en el análisis funcional al nivel mínimo, en el que dicha función ya puede ser realizada por una persona. Es en este nivel mínimo cuando se conocen como “*elementos de competencia*” en el sistema del Reino Unido, o “realizaciones profesionales” en el sistema español.

La unidad de competencia está conformada por un conjunto de elementos de competencia; reviste un significado claro en el proceso de trabajo y, por tanto, tiene valor en el ejercicio del trabajo.

La desagregación de funciones realizada a lo largo del proceso de análisis funcional usualmente no sobrepasa de 4 a 5 niveles. En el último nivel comprende competencias, que ya pueden ser ejecutadas por personas capaces de realizarlas (o sea, competentes). Estas diferentes funciones, que describen acciones que se pueden lograr, reciben el nombre de **elementos de competencia**.

El *elemento de competencia* contiene la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y es, entonces, una función realizada por un individuo.

Los *elementos de competencia* se redactan con la estructura de una oración, siguiendo la regla de iniciar con un **verbo** en infinitivo; a continuación describir el **objeto** sobre el que se desarrolla la acción y, finalmente, aunque no es obligatorio en todos los casos, incluir la **condición** que debe tener la acción sobre el objeto.

VERBO + OBJETO + CONDICIÓN

Ejemplos de elementos de competencia

- Determinar técnicas, materiales y recursos que satisfagan el aprendizaje a lograr.
- Operar sistemas de control para mantener la fluidez del proceso y mantener el producto según especificaciones.
- Mantener el orden, seguridad e higiene, según normas vigentes

Al definir los **criterios de desempeño**, se alude al resultado esperado con el *elemento de competencia* y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar.

Se puede afirmar que los *criterios de desempeño* son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el *elemento de competencia*. Y también precisar acerca de lo que se hizo y la calidad con que fue realizado.

Este criterio debe apuntar al *qué* y al *cómo* del desempeño esperado.

Las siguientes preguntas pueden facilitar la identificación de los criterios:

- Qué función debe realizar la persona y cómo debe ejecutarla
- Qué tipo de imprevistos puede llegar a enfrentar
- Qué informaciones debe considerar relevantes
- Qué y cómo debe decidir frente a situaciones atípicas
- Qué aspectos de seguridad debe tomar en cuenta

De este modo, se identifican los comportamientos relativos a:

- Qué tipo de informaciones la persona debe relevar
- Qué tipo actitudes debe poseer
- Qué tipo de decisiones debe tomar, y
- Con qué margen de riesgo / autonomía las debe asumir

La redacción de los *criterios* debería realizarse preferentemente en la segunda persona del singular (ejemplo: controlas, ejecutas, mezclas, etc.) y los mismos deberían responder a la frase: "Eres competente cuando...". Se redactan refiriéndose a un resultado e incluyendo un enunciado evaluativo sobre ese resultado.

En la investigación se tomaron 4 competencias específicas definidas y se realizó el análisis funcional. Se definieron en el mismo las funciones, es decir, las competencias, subfunciones, unidades de competencias y por último los elementos de competencias.

Se tomaron las 4 competencias específicas definidas y se realizó un análisis funcional de las mismas. Se definieron las funciones, subfunciones, unidades de competencias hasta llegar al último nivel, los elementos de competencias. Para evaluar dichas competencias se definieron criterios de desempeños.

A continuación se puede observar el **Mapa Funcional** confeccionado para este estudio:

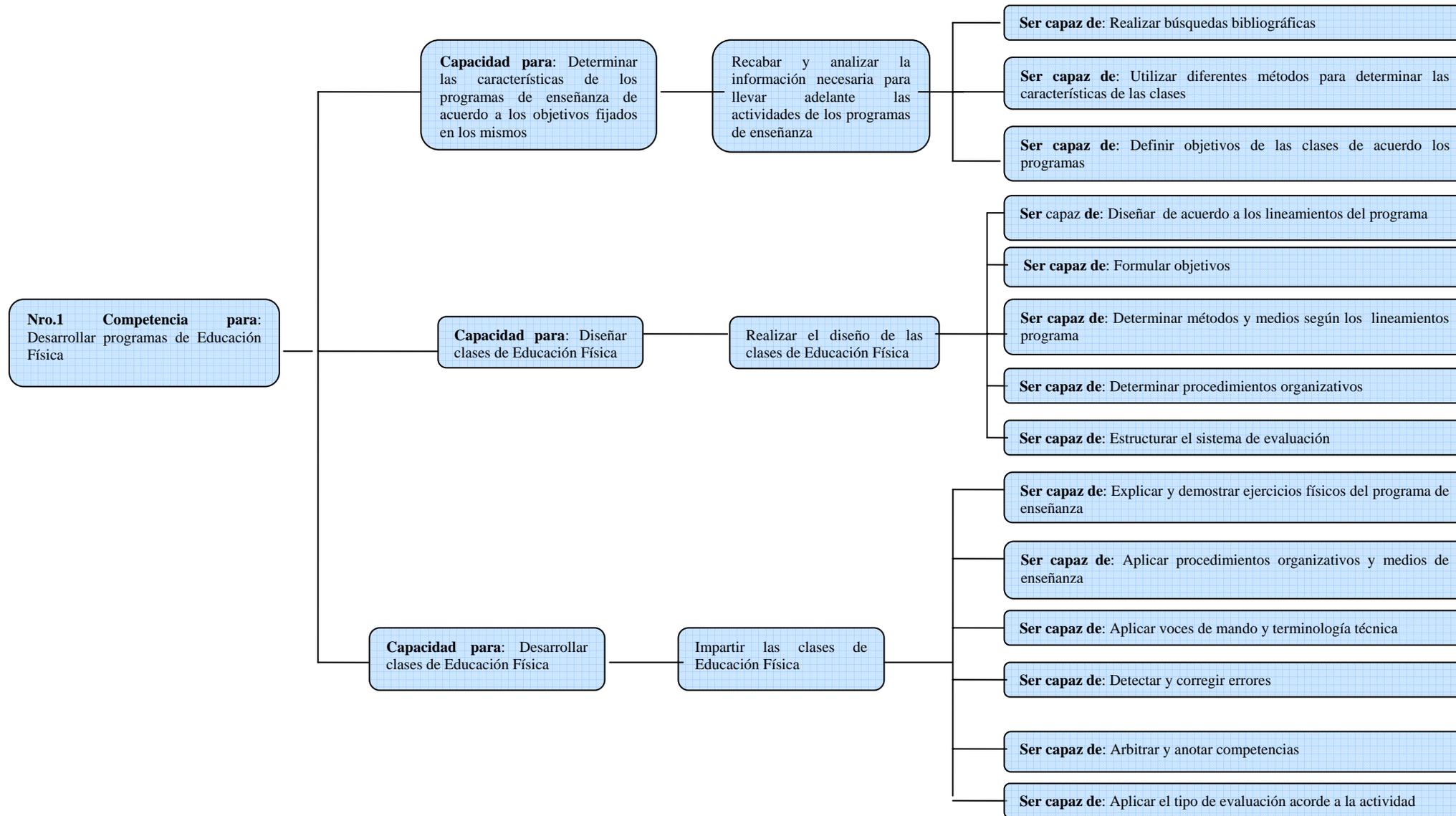


Figura No 4

Sub Funciones

Unidad de competencia

Elementos de competencia

Nro.2 Competencia para: Diseñar, Desarrollar y Evaluar planes de entrenamiento deportivo

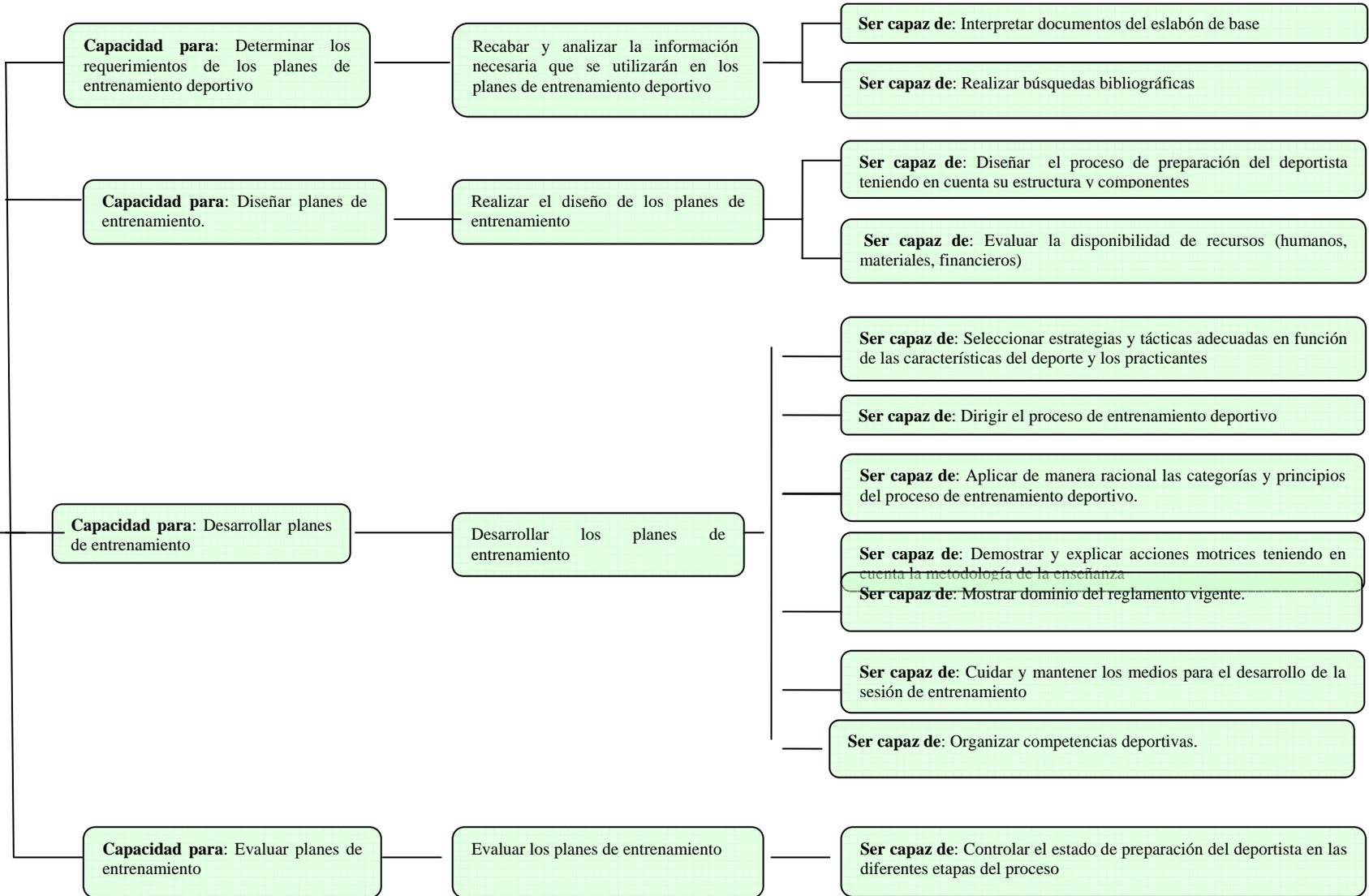


Figura No 5

Sub Funciones

Unidad de competencia

Elementos de competencia

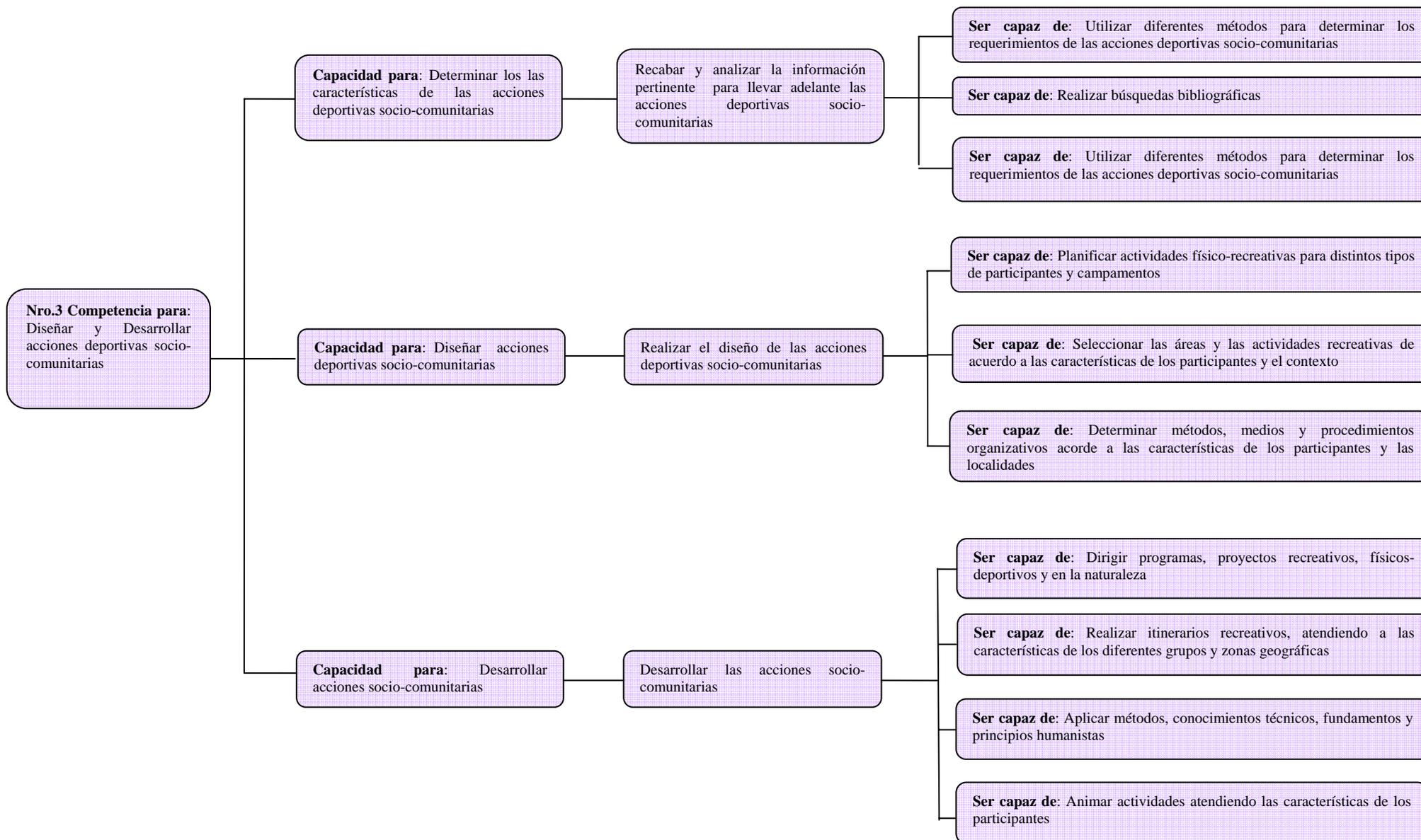
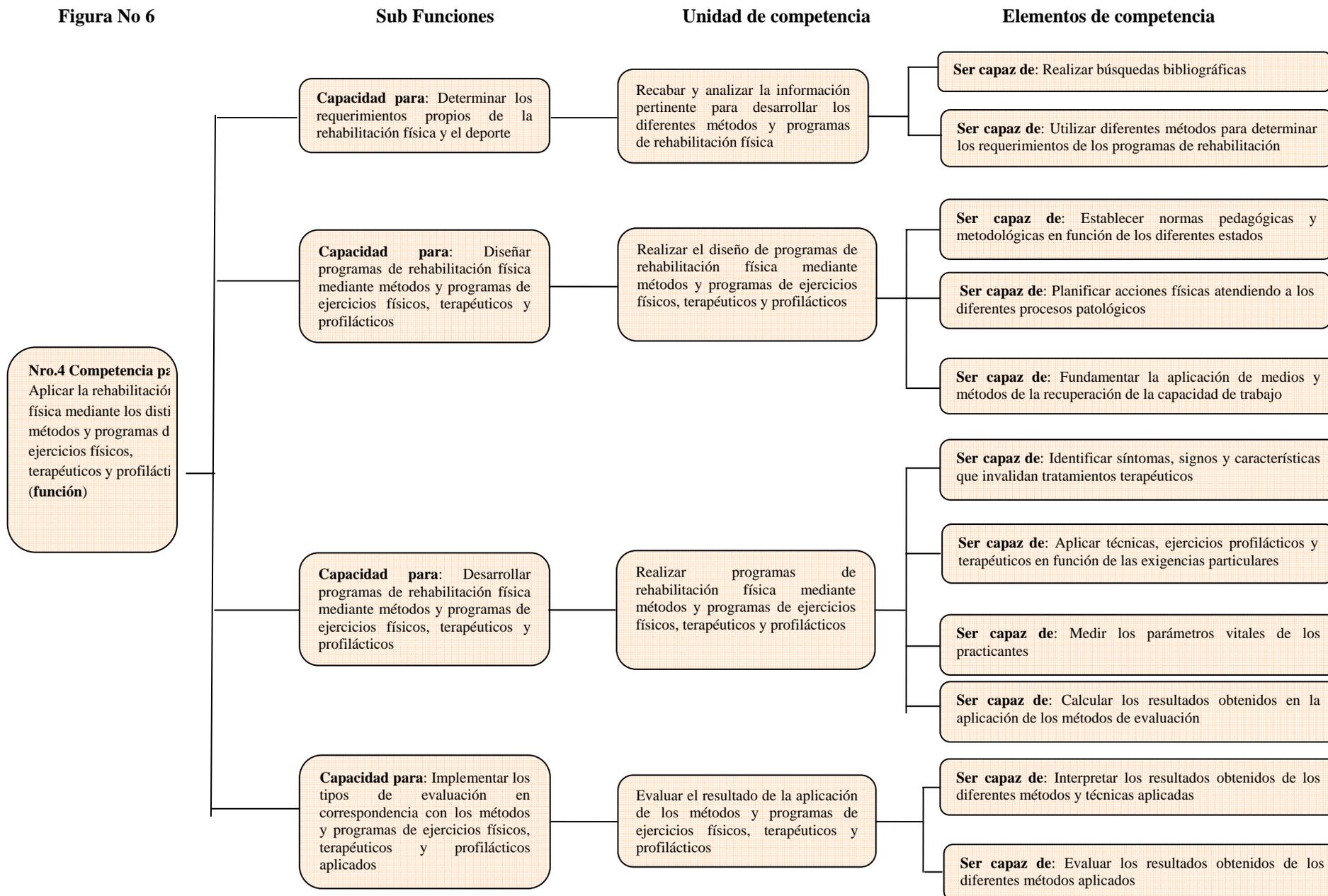


Figura No 6



Para el objetivo 4, por lo novedoso del tema de investigación y la no existencia de un instrumento adecuado para la recogida de nuestros datos, se construyó uno, buscando evidencias de su validez y fiabilidad. El proceso se describe a continuación.

4.3.3 Construcción y estructura del instrumento.

Para la **construcción** del mismo se tomaron las siguientes decisiones:

- Determinar la información que el instrumento debe recoger, teniendo en cuenta la relación entre los objetivos y las variables de estudio. Se recogerían datos relacionados con el Diseño Curricular de las competencias específicas de la carrera de Cultura Física.
- Decidir sobre el tipo de fuentes de obtención de información de nuestro marco teórico. En este caso nos centraríamos en diseños curriculares en España y Cuba. En el primer caso, analizando como se comportan los estudios de Cultura Física, basados en el Libro Blanco *TÍTULO DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE*, de la ANECA. En el caso de Cuba, se examinaría el Plan de estudio, perfiles del título, documentos oficiales del INDER (Instituto Nacional de Deportes, Cultura Física y la Recreación)
- Considerar las características de la población participante: Nos interesa especialmente el profesorado de la Universidad de Cienfuegos y profesorado de la Facultad de Cultura Física enclavada en dicha universidad seleccionando la muestra de forma probabilística al azar.
- Determinar la instrumentación para la recogida de datos. Para la investigación se optó, por más adecuada, la **encuesta de opinión**.
- Elegir el formato de pregunta y respuesta: serían cerradas, con opción de respuesta múltiple, adecuada para la recolección de datos.
- Determinar la estructura del instrumento definiendo y especificando las instrucciones para su administración.

Con estas bases estructuramos el instrumento agrupando los elementos a observar (indicadores) en las variables y competencias correspondientes como se expresa a continuación:

| Competencias | Variables |
|--|---|
| Nro. 1 Competencia para: Desarrollar programas de Educación Física. | Educación Física |
| Nro. 2 Competencia para: Diseñar, Desarrollar y Evaluar planes de entrenamiento deportivo. | Deportes |
| Nro. 3 Competencia para: Diseñar y Desarrollar acciones deportivas socio-comunitarias. | Recreación Física |
| Nro. 4 Competencia para: Aplicar la rehabilitación física mediante los distintos métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos. | Cultura Física Terapéutica y Profiláctica |

Tabla No. 3 Competencias

| Dimensiones | Variables | Indicadores | COD. DE REPT. |
|--------------------------------|------------------|---|---|
| Competencia específica No 1 | Educación Física | Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC. Realizas entrevistas con el objetivo de obtener información específica. Analizas los resultados de la información recabada. Sabes elegir el método adecuado para la recogida de la información. Defines los objetivos generales y específicos de las clases de Educación Físicas. Defines las características de la clase. | 1. Muy Relevante 2. Relevante 3. Poco Relevante |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Seleccionas ejercicios.</p> <p>Dosificas cargas físicas.</p> <p>Representas gráficamente los ejercicios.</p> <p>Redactas objetivos de la unidad en función del programa.</p> <p>Confeccionas documentos de base.</p> <p>Determinas métodos específicos para el desarrollo de la clase.</p> <p>Determinar medios específicos para el desarrollo de la clase.</p> <p>Elaboras medios de enseñanza</p> <p>Determinas métodos de recuperación.</p> <p>Defines los diferentes procedimientos organizativos a utilizar en la clase.</p> <p>Defines las diferentes formas de evaluación de la clase.</p> <p>Explicas ejercicios.</p> <p>Demuestras ejercicios.</p> <p>Utilizas correctamente la metodología de la enseñanza del deporte.</p> <p>Utilizas de manera racional el calentamiento.</p> <p>Aplicas procedimientos organizativos.</p> <p>Empleas medios de enseñanza.</p> <p>Utilizas terminología técnica.</p> <p>Utilizas voces de mando.</p> <p>Detectas errores de ejecución en los estudiantes.</p> <p>Corrige errores de ejecución en los estudiantes.</p> <p>Arbitreas competencias en las clases.</p> <p>Anotas en las competencias de las clases.</p> <p>Utilizas de manera adecuada los ejercicios de recuperación.</p> <p>Evalúas durante la clase.</p> | |
| | | <p>Defines los objetivos generales y específicos de los programas.</p> <p>Defines contenidos y formas de evaluación.</p> <p>Defines métodos y medios.</p> <p>Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC.</p> <p>Analizas los resultados de la información recabada.</p> <p>Planificas el proceso de preparación del deportista con carácter sostenible en sus diferentes estructuras y por sus componentes de preparación desde el macrociclo hasta la sesión</p> | |

| | | | |
|------------------------------------|-----------------|---|--|
| <p>Competencia específica No 2</p> | <p>Deportes</p> | <p>de entrenamiento.</p> <p>Planificas diferentes formas de calentamiento.</p> <p>Defines las potencialidades de los practicantes a partir de la edad, sexo, nivel de desarrollo de las habilidades y capacidades, y sus características psicológicas.</p> <p>Seleccionas el área óptima para la realización del proceso de preparación del deportista teniendo en cuenta alternativas posibles.</p> <p>Defines el material humano.</p> <p>Defines el costo y presupuesto.</p> <p>Defines la base material utilizable durante el proceso.</p> <p>Seleccionas la estrategia adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes y el deporte.</p> <p>Seleccionas la táctica adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes y el deporte.</p> <p>Diriges el proceso de preparación del deportista en el eslabón de base.</p> <p>Realizas conversatorios educativos sobre temas teóricos-prácticos, políticos-ideológicos, éticos morales y medioambientales básicos del deporte.</p> <p>Aplicas métodos de trabajo educativo a partir del contenido de la preparación del deportista.</p> <p>Utilizas de manera racional el calentamiento.</p> <p>Aplicas diversas formas y procedimientos organizativos.</p> <p>Aplicas metodologías dirigidas a la educación y desarrollo de las capacidades motrices.</p> <p>Aplicas diversas formas de recuperación física.</p> <p>Aplicas diferentes modelos de aprendizaje motor de las acciones técnico-tácticas.</p> <p>Demuestras acciones motrices típicas del deporte.</p> <p>Detectas errores de ejecución técnico-táctico típicas del deporte.</p> <p>Corriges errores de ejecución técnico-táctico típicas del deporte.</p> <p>Aplicas reglas típicas del deporte.</p> <p>Interpreta reglas típicas del deporte.</p> <p>Organizas los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento.</p> <p>Cuidas los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento.</p> <p>Mantienes los medios para el desarrollo de la</p> | <p>1. Muy Relevante</p> <p>2. Relevante</p> <p>3. Poco Relevante</p> |
|------------------------------------|-----------------|---|--|

| | | | |
|------------------------------------|--------------------------|---|---|
| | | <p>sesión de entrenamiento.</p> <p>Organizas competencias deportivas en el eslabón de base tomando en consideración su impacto social.</p> <p>Arbitreas competencias en la base.</p> <p>Controlas el comportamiento del proceso de preparación del deportista utilizando diversos tests pedagógicos vinculados al deporte.</p> <p>Controlas por escrito lesiones, traumas, enfermedades y otras patologías ocurridas a los atletas durante le proceso de entrenamiento.</p> <p>Aplicas tratamiento estadístico para determinar el comportamiento individual y grupal en el rendimiento del atleta.</p> <p>Reestructuras planes de entrenamiento según resultados de los test de control aplicados.</p> | |
| <p>Competencia específica No 3</p> | <p>Recreación Física</p> | <p>Defines los métodos adecuados de acuerdo a las acciones deportivas-socio-comunitaria.</p> <p>Defines las acciones deportivas-socio-comunitaria de acuerdo a las características e intereses de los practicantes.</p> <p>Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC.</p> <p>Analizas los resultados de la información recabada.</p> <p>Planificas itinerarios recreativos.</p> <p>Planificas actividades físico-recreativas.</p> <p>Planificas festivales deportivos.</p> <p>Planificas actividades en la naturaleza.</p> <p>Planificas programas recreativos.</p> <p>Seleccionas el área óptima para la realización de las actividades aprovechando al máximo las instalaciones y recursos disponibles, en especial los que brinda el medio natural.</p> <p>Seleccionas las actividades acorde a las características biopsicosociales de los practicantes.</p> <p>Defines métodos específicos en el campo del tiempo libre y la recreación.</p> <p>Defines procedimientos organizativos acorde a las características de los participantes y las localidades.</p> <p>Diseñas medios específicos.</p> <p>Defines técnicas de orientación, estimación y observación para las actividades en el medio natural.</p> <p>Diriges programas y proyectos recreativos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Muy Relevante 2. Relevante 3. Poco Relevante |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| | | <p>Diriges festivales deportivos-recreativos.</p> <p>Diriges actividades en la naturaleza.</p> <p>Aplicas técnicas de orientación, estimación y observación en las actividades en el medio natural.</p> <p>Aplicas conocimientos técnicos que faciliten el desarrollo de las manifestaciones especiales recreativas en la naturaleza.</p> <p>Aplicas los fundamentos humanistas en la interpretación del fenómeno de la recreación</p> <p>Aplicas métodos que faciliten las actividades acorde al contexto y los participantes.</p> <p>Utilizas un lenguaje acorde al contexto y los participantes.</p> <p>Utilizas conocimientos técnicos acordes a la actividad.</p> <p>Utilizas medios específicos que posibiliten el desarrollo de la actividad.</p> | |
| <p>Competencia específica No 4</p> | <p>Cultura Física Terapéutica y Profiláctica</p> | <p>Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC.</p> <p>Analizas los resultados de la información recabada.</p> <p>Sabes elegir el método adecuado para la recogida de la información.</p> <p>Realizas entrevistas con el objetivo de obtener información específica.</p> <p>Estructuras el tratamiento en función del diagnóstico.</p> <p>Seleccionas los ejercicios en correspondencia con la estructura del tratamiento.</p> <p>Seleccionas los medios para evaluar la recuperación de la capacidad de trabajo.</p> <p>Seleccionas los métodos para evaluar la recuperación de la capacidad de trabajo.</p> <p>Identificas las posibles desviaciones del estado de salud y las causas que las provocan.</p> <p>Identificas síntomas y signos que permitan decidir la suspensión de las actividades físicas y la necesidad de remisión al médico del enfermo.</p> <p>Identificas las características de algunos procesos patológicos que pueden presentar los practicantes de la Cultura Física.</p> <p>Aplicas las medidas profilácticas y de primeros auxilios ante la ocurrencia de desviaciones del estado de salud.</p> <p>Aplicas ejercicios físicos que contribuyan a la rehabilitación o compensación de los pacientes afectados por diferentes enfermedades o por</p> | <p>1. Muy Relevante.</p> <p>2. Relevante</p> <p>3. Poco Relevante</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>alguna discapacidad.</p> <p>Aplicas los métodos del desarrollo físico en los diferentes sistemas del organismo del practicante de la Cultura Física.</p> <p>Aplicas los métodos y técnicas de control de la condición física de los atletas y no atletas.</p> <p>Aplicas profilaxis y terapias de las lesiones o patologías características en los atletas de diferentes disciplinas deportivas.</p> <p>Aplicas métodos de control de la actividad física dentro de las clases de control médico, según edad, sexo, deporte y estado funcional.</p> <p>Mides los parámetros vitales de los practicantes y no practicantes durante la clase o sesión.</p> <p>Calculas el gasto energético de los pacientes mediante métodos adecuados.</p> <p>Calculas los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de evaluación de desarrollo físico.</p> <p>Interpretas los resultados obtenidos identificando estos de acuerdo a las enfermedades específicas que se trate</p> <p>Interpretas el nivel de reparación que presenta la persona que practica Cultura Física.</p> <p>Interpretas los resultados de los métodos médico-pedagógicos identificando las particularidades individuales de que se trate.</p> <p>Interpretas los resultados de los parámetros vitales obtenidos.</p> <p>Evalúas los resultados derivados de la medición de los parámetros vitales.</p> <p>Evalúas los resultados obtenidos en los métodos del desarrollo físico para determinar la influencia del ejercicio físico.</p> <p>Evalúas los métodos de control de la actividad física dentro de las clases de control médico según edad, sexo, deporte y estado funcional.</p> | |
|--|--|--|--|

Tabla No. 4 Competencias, variables e indicadores.

Cada opinión en formato de pregunta se acompaña con una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta.

Se aplicará la encuesta para recoger información que nos permita determinar las **competencias profesionales** que formarán el correcto desempeño de los egresados de la carrera de Cultura Física de la Facultad de Cultura Física, de Cienfuegos.

4.3.4 Validación del instrumento.

En este apartado describimos decisiones y resultados sobre la adecuación del instrumento a los fines de nuestra investigación. Expresamos los procesos seguidos en la aportación de evidencias de validez y fiabilidad utilizados.

Validez.

La adecuación del instrumento utilizado tiene su primera referencia en el apoyo teórico para cada redacción de elemento, competencia y variable extraído del marco teórico de nuestra investigación.

La segunda evidencia buscada fue la opinión de expertos sobre el contenido del instrumento. Para ello se determinaron a priori los criterios para considerar quien es mejor experto. Utilizamos los siguientes: pertenencia al medio, coeficiente de experto, su curriculum vitae y su título profesional. El más delicado era determinar quien tiene mayor coeficiente como experto. Éste se midió a partir de obtener un valor medio entre el conocimiento y la argumentación del experto sobre el tema (coeficiente de competencia del experto) mediante la siguiente expresión:

$$K = \frac{1}{2} (Kc. + Ka)$$

Donde

Kc. – Coeficiente de conocimiento del experto sobre el Tema.

Ka – Coeficiente de argumentación del experto sobre el Tema.

Se establece que cuando K se encuentra entre los valores de 0.8 y 1 ($0.8 < K < 1$) es confiable la selección realizada.

Aplicando por encuesta estos criterios a los invitados, se seleccionaron 10 expertos con un coeficiente de 0,95. (**Anexos 1, 2 y 3**).

Se les entregó el instrumento, solicitándoles que valoraran en cada uno de los ítems los siguientes criterios:

- **COHERENCIA:** Expresa la cantidad de relación entre cada elemento de competencia, tal y como está descrita y la categoría y dimensión en la que ésta se inserta.
- **REPRESENTATIVIDAD:** Indica la medida en que la competencia tal y como está descrita, es la mejor de todas las posibles en el contexto donde ha de ejercerse.
- **CALIDAD TÉCNICA:** Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en la expresión de la competencia, no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre la misma.

Se les presentan 3 ejemplares del cuestionario con el objetivo que analicen por separado los criterios anteriores.

El análisis se realizará sobre una escala, con amplitud entre 0 y 1, la cual está dividida en cinco valores: 0; 0.25; 0.50; 0.75 y 1 que se corresponden cualitativamente con NINGUNA, POCA, SUFICIENTE, BASTANTE, MUCHA. La forma de hacerlo es marcando en la escala numérica que figura junto a cada competencia señalando con una “X” el valor que estime en la casilla correspondiente. Los ítems que obtengan promedio del 0,75 de puntaje, serán considerados para formar parte de la encuesta que se aplicará a la muestra seleccionada. (Ver Anexo 4)

En el análisis realizado, sobre la **Coherencia**, evaluando las Subfunciones y los Elementos de Competencias, estos obtuvieron en su totalidad puntuaciones iguales o superiores a 0,75, por lo que se decidió no modificar el instrumento.

Se les pidió además, a los expertos que valoraran la **Representatividad** de las Competencias en las cuales declararon el valor máximo en todas las competencias por lo que se concluye del análisis efectuado que son muy representativas de las competencias que debe desarrollar un licenciado en Cultura Física.

Con respecto a la **Calidad Técnica**, los resultados arrojados por los expertos demuestran que son significativos los indicadores analizados obteniendo valores superiores o iguales a 0,75. (Ver anexo 5)

4.3.4.1 Confiabilidad

Lo que mas nos interesa evidenciar es la confianza que nos ofrece el instrumento en aquellas características que mas benefician a los fines de nuestra investigación. En nuestro caso es importante que los diferentes elementos de cada competencia y para cada variable estén cohesionados y tengan entre ellos la mayor consistencia interna. Por ello elegimos como análisis de la información recibida el coeficiente de correlación Alfa de Cronbach y para cada una de las cuatro variables. Estos son los resultados observados:

| Variables | Confiabilidad |
|--|---------------------------|
| Educación Física | Alpha de Cronbach: 0,8427 |
| Deportes | Alpha de Cronbach: 0,9488 |
| Recreación Física | Alpha de Cronbach: 0,8142 |
| Cultura Física Terapéutica y Profiláctica | Alpha de Cronbach: 0,7984 |

Lo que nos indica suficiente confianza en las interpretaciones e inferencias que hagamos con nuestro instrumento. (**Ver Anexo 6**)

4.4 Población y muestra participante.

Participaron 22 egresados seleccionados aleatoriamente de un total de 76 de la última graduación. De ellos, 13 son hombres (59,1%) y 9 son mujeres (40,9%). La **edad** se encuentra en un rango que va desde 22 hasta 26 años con una media 23,50. (**Anexo # 10**)

De los 148 organismos empleadores, recogimos información de 47. Se encuestaron a directivos de empresas de 6 ministerios, que en sus centros se encuentran profesionales de nuestra rama, y ellos fueron el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Deportes, Cultura Física y la Recreación, Ministerio del Turismo, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Azúcar, siendo el primero el que más frecuencia tuvo con 29, para un 61,7%, al ser además el ministerio que más centros laborales tiene en el municipio con presencia de profesionales de la Cultura Física.

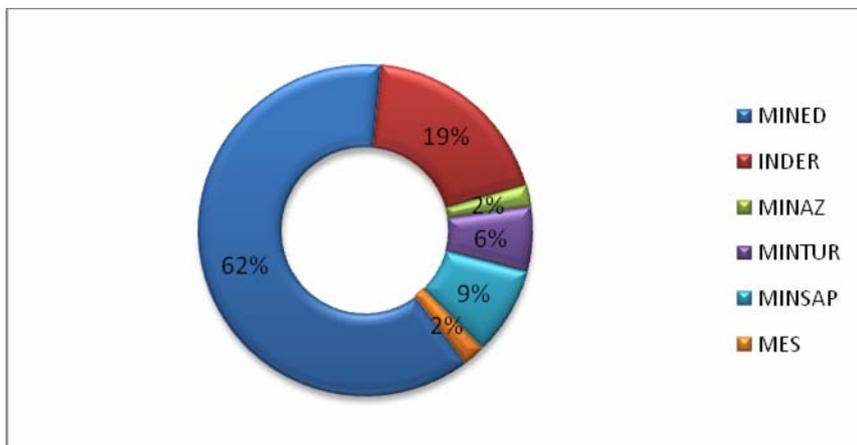


Figura 7: % de Organismos encuestados.

A continuación, la mayor frecuencia (9) con un 19,1%, le correspondió al INDER, que tiene el mayor número de profesionales de Cultura Física, pero los tiene concentrados en pocos centros laborales, del municipio de Cienfuegos.

En dichos centros se encuestaron a personas de diversos cargos, como directores, subdirectores, metodólogos, jefes de cátedras, vicedecanos y jefes de recreación. Con los mayores valores de frecuencia se encuentran los jefes de cátedras (21), y directores (17), con 44,7 % y 36,2%, respectivamente.

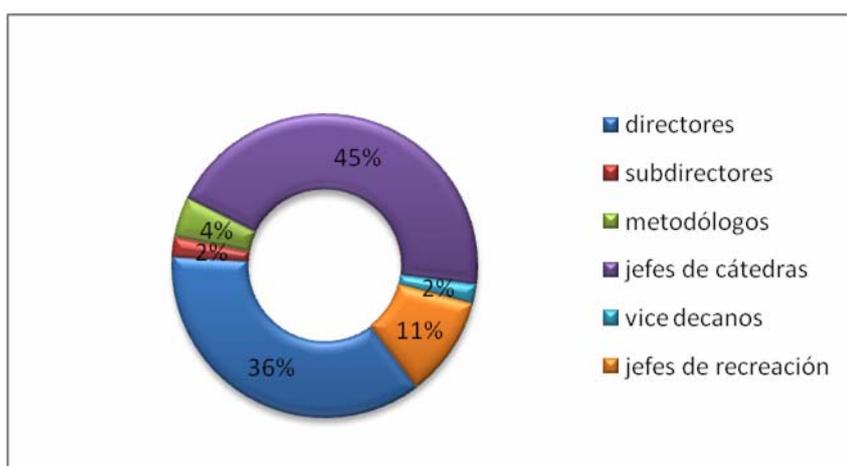


Figura 8: % de cargos de empleadores encuestados.

El ámbito en que se desenvuelven los mismos abarca desde local hasta nacional,

siendo el primero, el de mayor frecuencia con 32, para un 68,1%, y en segundo lugar el ámbito provincial con frecuencia 10, para un 21,3%. En estos centros laborales la cifra de trabajadores varía desde 7 como mínimo, hasta 136 como máximo. (**Ver anexo # 7**).



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Recogida y análisis de datos.

Indudablemente, el nivel de titulación científica tiene una consecuencia directa en la calidad de la docencia, por esta razón y como se ha explicado, por la necesidad de constatar relativos a esta cuestión, decidimos aplicar una encuesta a los egresados y empleadores para demostrar con datos precisos cuales son los elementos que inciden en la adquisición de habilidades y competencias por parte de los egresados, y la opinión que tienen sobre estas, las entidades empleadoras.

Las encuestas (**Anexo 8**) ha sido confeccionada y validada por un grupo de profesores **de la Universidad de Granada, utilizada en diversas investigaciones** de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad), España. En ellas se recogen datos relativos con las habilidades y competencias que deben adquirir los egresados. Aclararemos que para su utilización se adaptó un poco el lenguaje escrito para que hubiera mayor comprensión a la hora de responder los diferentes ítems.

Su estructura consta de tres partes; en el caso del cuestionario a los egresados en la primera se recogen una serie de datos de carácter general (datos de identificación) como son: Edad, sexo, año en que terminó sus estudios, nombre del título que obtuvo, situación laboral, criterio sobre la formación recibida en la facultad, valoración sobre las posibles salidas profesionales. La segunda dirigida concretamente a recoger la información sobre la adquisición por parte del egresado de las habilidades y competencias, pero teniendo en cuenta la importancia que éstos le otorgan a las habilidades y el criterio sobre el nivel que adquirieron las mismas durante su formación; y la tercera parte está dirigida específicamente a la ponderación que cada encuestados le otorga a las 5 habilidades más importante en su criterio.

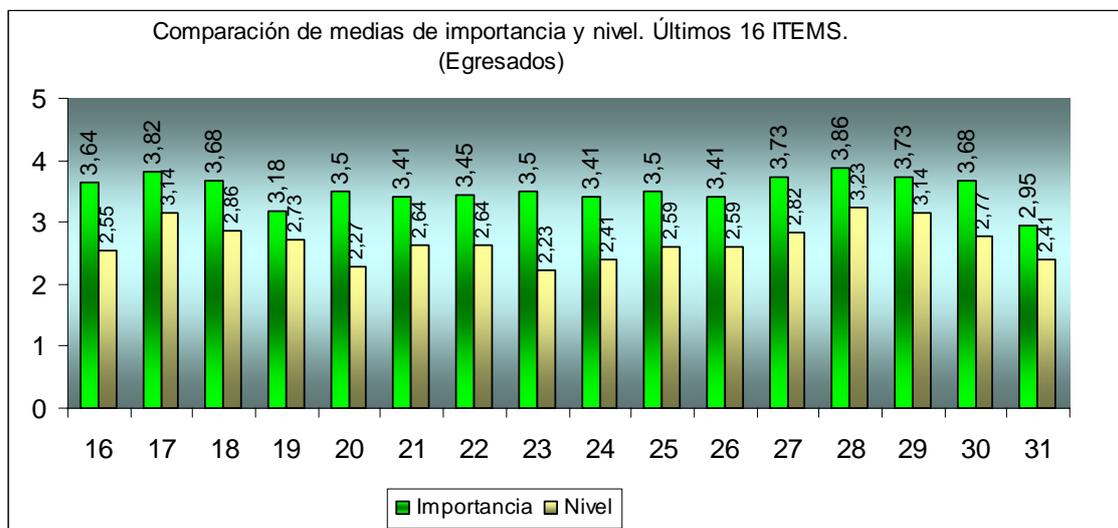
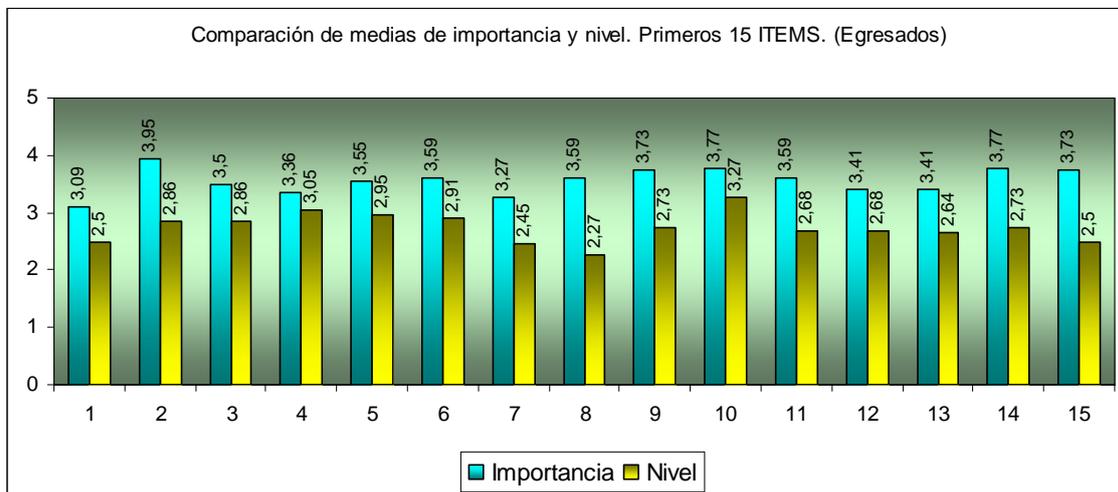
5.1.1 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

En el presente epígrafe realizaremos un análisis de la calidad de la docencia impartida, a partir de las opiniones de los egresados recogidas mediante el **“Cuestionario de Opiniones del egresado sobre la adquisición de habilidades”**. A través de este instrumento se ha podido recoger la percepción de los egresados sobre la enseñanza la cual formaron parte, involucrándose e de esta manera directamente con el proceso evaluativo.

Anteriormente hemos comentado que la evaluación de la calidad de la enseñanza

universitaria por los estudiantes, no ha sido muy común en nuestro contexto, a pesar de la importancia que a nivel internacional se le da a este aspecto.

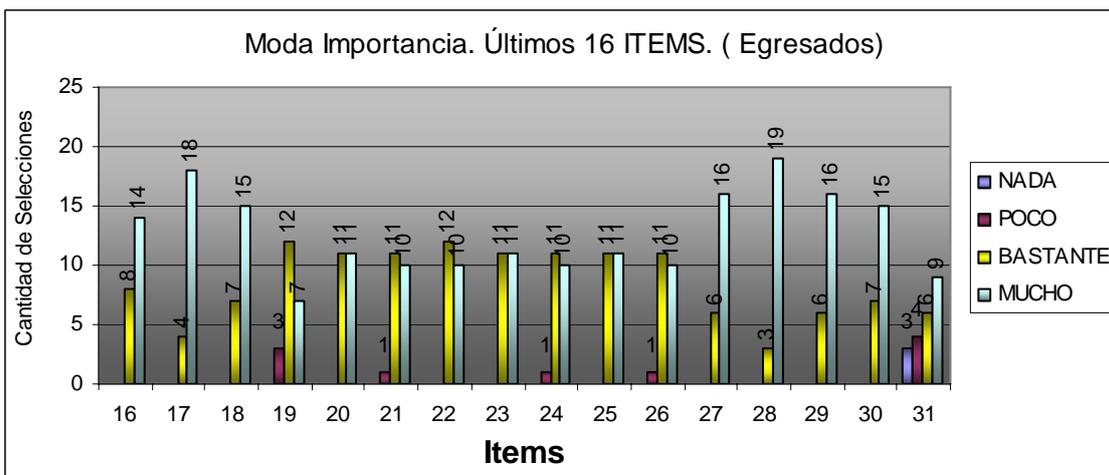
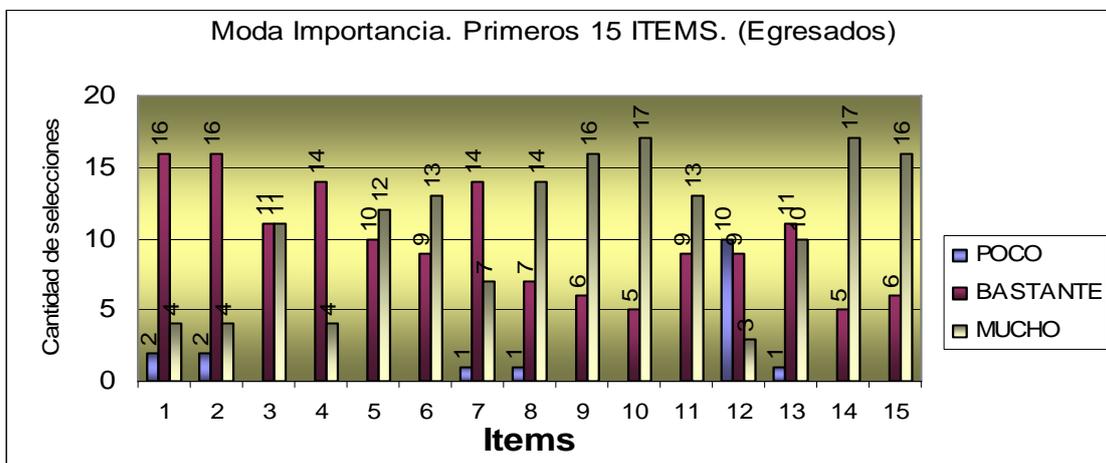
Apoyándonos en lo anteriormente expuesto comenzaremos nuestro análisis de los diferentes ítems que conforman el cuestionario.



Destacaremos que en la totalidad de los ítems, la media de los valores de **importancia** estuvo por encima de la media del **nivel** que los estudiantes creen que se desarrolló la habilidad en el transcurso de su carrera. Los ítems # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*) y # 28 (*Compromiso ético*) fueron los que mayores valores obtuvieron de todos, en lo referente a la **importancia** que le atribuían a la habilidad.

Sin embargo, con respecto al **nivel** de desarrollo de la habilidad los de mayor valor

resultaron ser los ítems # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*) y el # 5 (*Conocimientos básicos sobre las tareas profesionales ligadas a la carrera*) y el # 29 (*Preocupación por la calidad*).

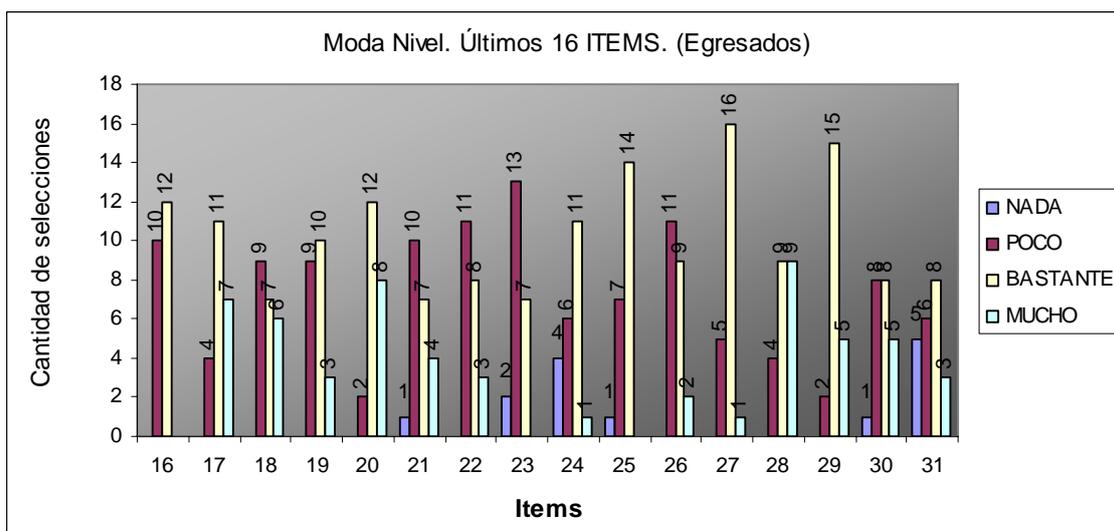
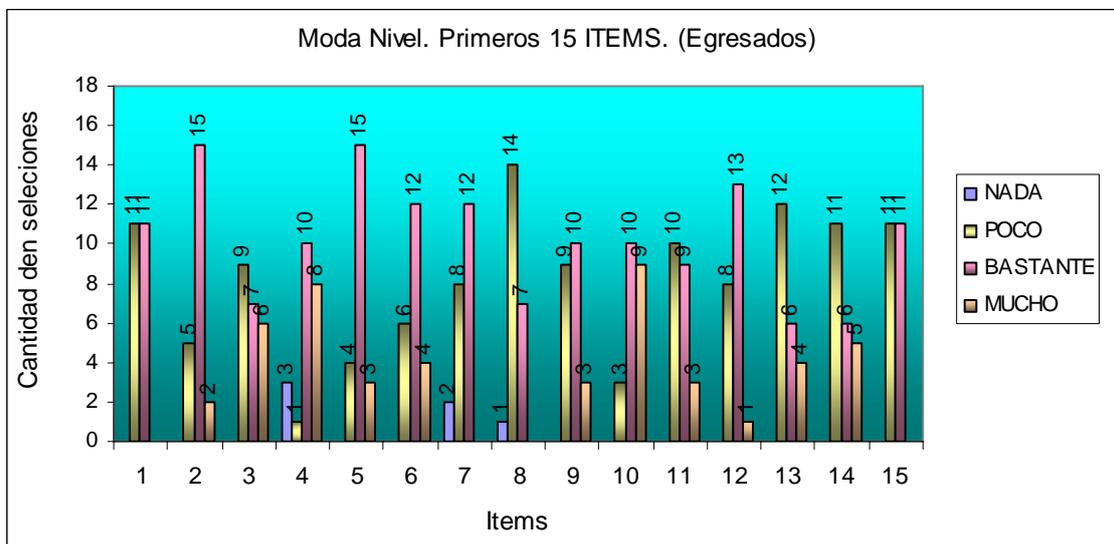


En relación a la cantidad de ítems que mostraron moda 3 (**Bastante**), en el análisis de los resultados del criterio **importancia** se manifiestan en los # 1 (*Habilidades de análisis y síntesis*) y # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), con 16 selecciones. En este caso con varias modas, en los casos de **bastante** y **mucho**, la habilidad *Competencia académica* (# 4), mostrando 14 elecciones, al igual la # 7 (*Habilidades de comunicación oral y escrita de una segunda lengua*).

Con relación a las habilidades que mostraron moda 4 (**Mucho**), nos referiremos que en este caso se destacó la # 28 (*Compromiso ético*) con 19 selecciones, además de

la # 17 (*Habilidades para trabajar en equipo*) con 18 selecciones por parte de los egresados. Continúa en este orden los ítems 10 (*Habilidad de aprender*) y 14 (*Habilidades de pensamiento divergente y para generar nuevas ideas*) ambos con 14 selecciones y los # 9 (*Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional*), # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*), # 27 (*Iniciativa y espíritu emprendedor*) y # 29 (*Preocupación por la calidad*) con 16 selecciones.

Señalar en este caso la habilidad *Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional* (31) la cual fue la única en arrojar valores de **nada** con respecto al criterio **importancia**. La # 12 (*Capacidad crítica y autocrítica*) con valores superiores en el criterio **poco** (moda 2) con respecto a los demás criterios.



Sobre lo que respecta al **nivel** con que los estudiantes creen que se desarrolló las habilidades durante el transcurso de sus estudios, expondremos lo siguiente:

Fue más abierto el espectro de las repuestas a todos los criterios, lo que demuestra que la expectativa de los estudiantes que tenían sobre el nivel de desarrollo de sus habilidades, esta quedó por debajo y los veremos a continuación numéricamente.

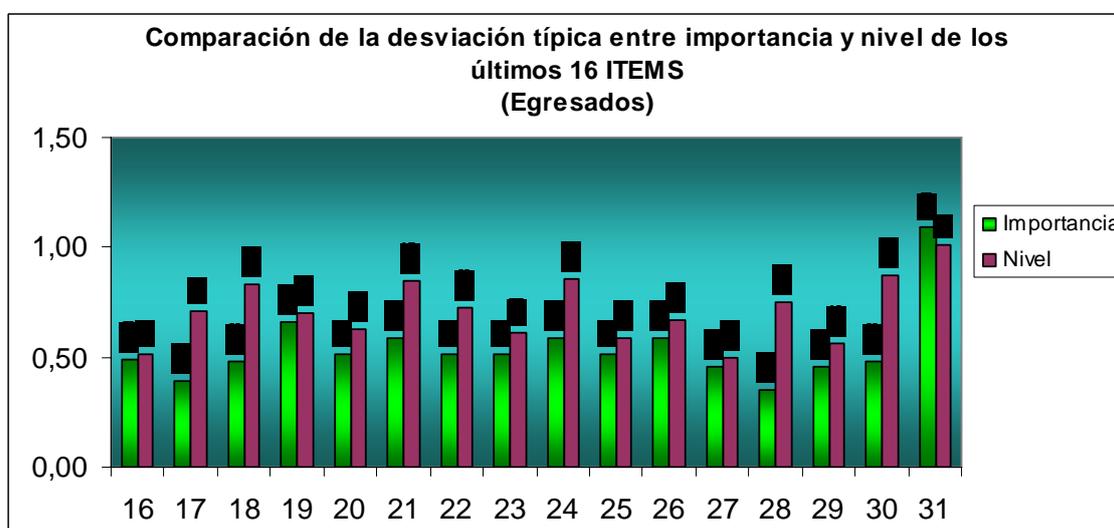
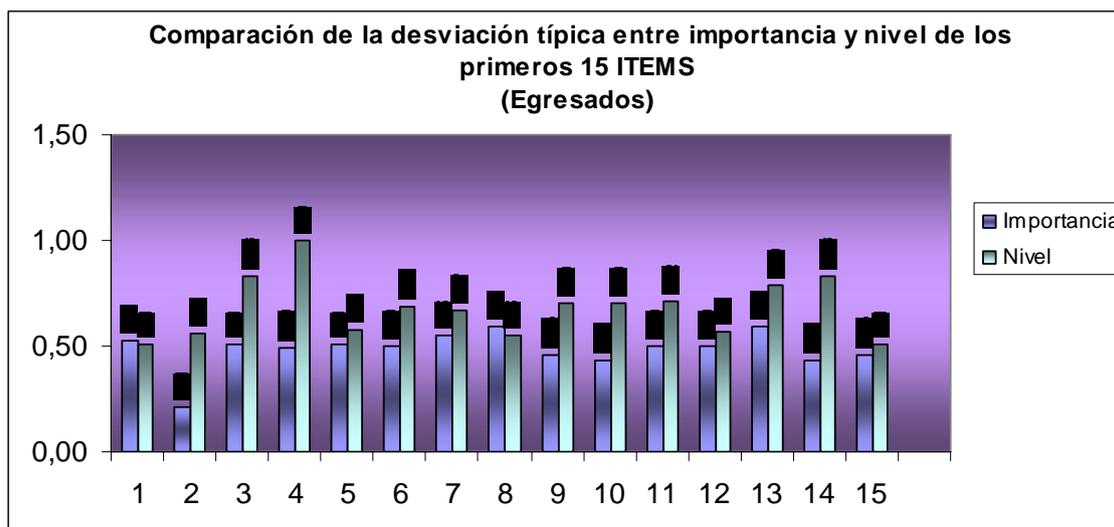
La moda 2 estuvo presente en 14 de las 31 habilidades evaluadas, teniendo los mayores valores las *Habilidades básicas, de manejo de programas específicos ligados a la Estrategia Curricular de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones* (# 8) con 14 selecciones, la # 24 (*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*) con 13 selecciones y la # 13 (*Habilidades para adaptarse a nuevas situaciones*) con 12 selecciones.

Valores iguales obtuvieron la # 1 (*Habilidades de análisis y síntesis*), # 14 (*Habilidades de pensamiento divergente y para generar nuevas ideas*), # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*), # 22 (*Habilidades de apreciación e inclusión de la diversidad y multiculturalidad*) y la # 26 (*Habilidades de diseño y gestión de proyectos ligados a la profesión*), con 11 selecciones, pero la *Habilidad de análisis y síntesis* (# 1) y la *Habilidad en la resolución de problemas* (# 15), tuvieron varias moda, coincidiendo en **poco y bastante**.

El resto de las habilidades evaluadas tuvieron moda 3, y al igual que en los análisis anteriores, en este también se pueden apreciar valores iguales de por cientos en algunas habilidades

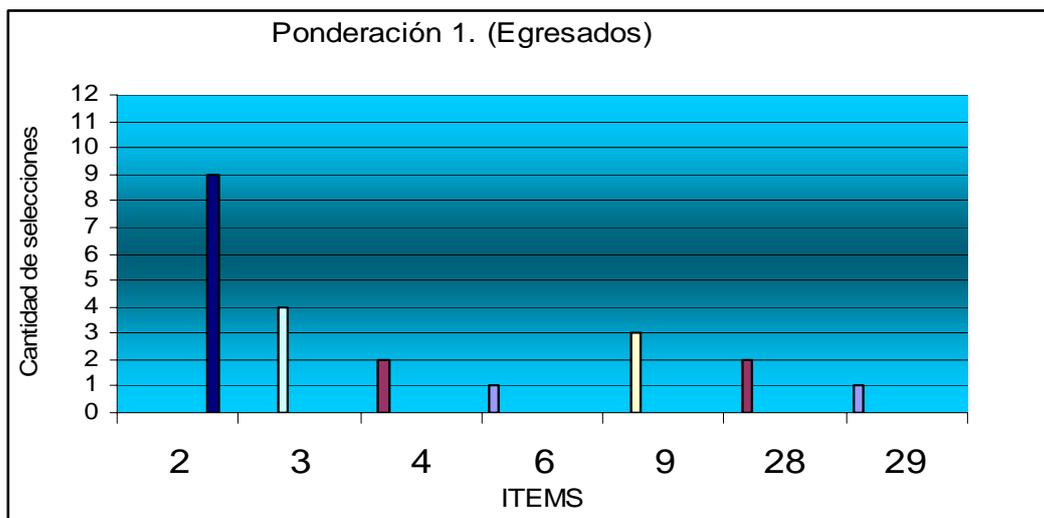
Con relación a las habilidades que manifestaron moda 3 (**bastante**), se destaca que, a semejanza de lo que ha ocurrido anteriormente, existen varias que tienen valores análogos. Y estas fueron, comenzando por, la # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), la # 5 (*Conocimientos básicos sobre las tareas profesionales ligadas a la carrera*) y la # 29 (*Preocupación por la calidad*) con 15 selecciones de los encuestados, siendo este último el segundo valor más alto. Pero los mayores valores la alcanzó la habilidad # 27 (*Iniciativa y espíritu emprendedor*) con 16 selecciones.

Con respecto a la desviación típica, mostrada en el análisis hecho, nos proporciona los datos siguientes:

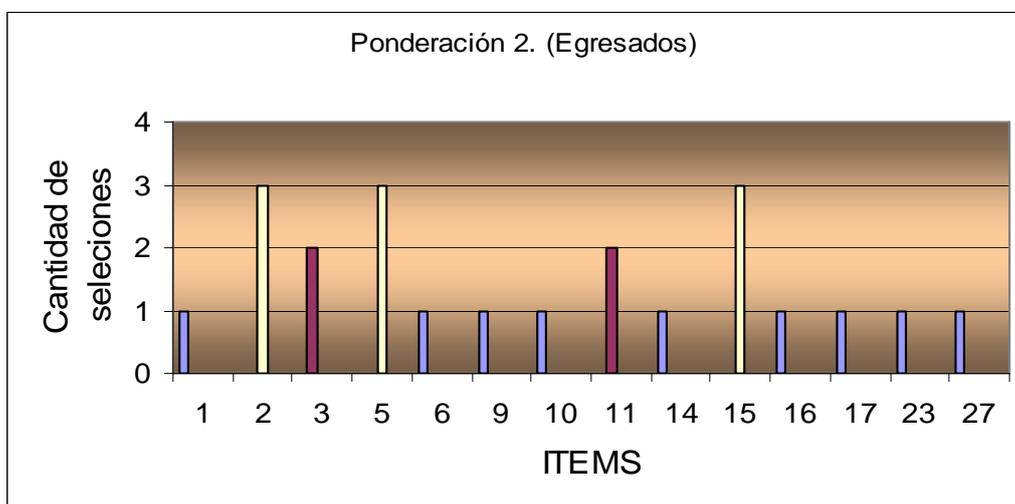


Las mayores dispersiones, atendiendo a la desviación típica derivada del análisis en la totalidad de los ítems evaluados, fueron obtenidas en la habilidad/competencia # 31 (*Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional*), donde se obtuvo un valor de 1,090 y 1,008, lo que da muestras de la heterogeneidad en los criterios vertidos por los encuestados. Las de menor dispersión resultaron ser la #2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), (,213) y la #28 (*Compromiso ético*) con ,351. **(Anexo # 10)**

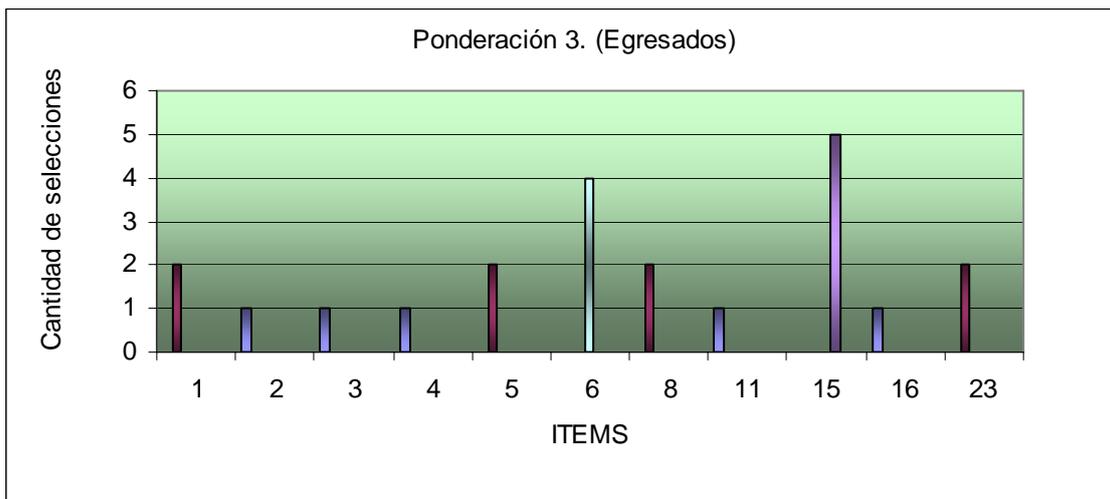
Para concluir con este análisis, lo haremos con los resultados de la ponderación hecha por cada encuestado, comenzando por:



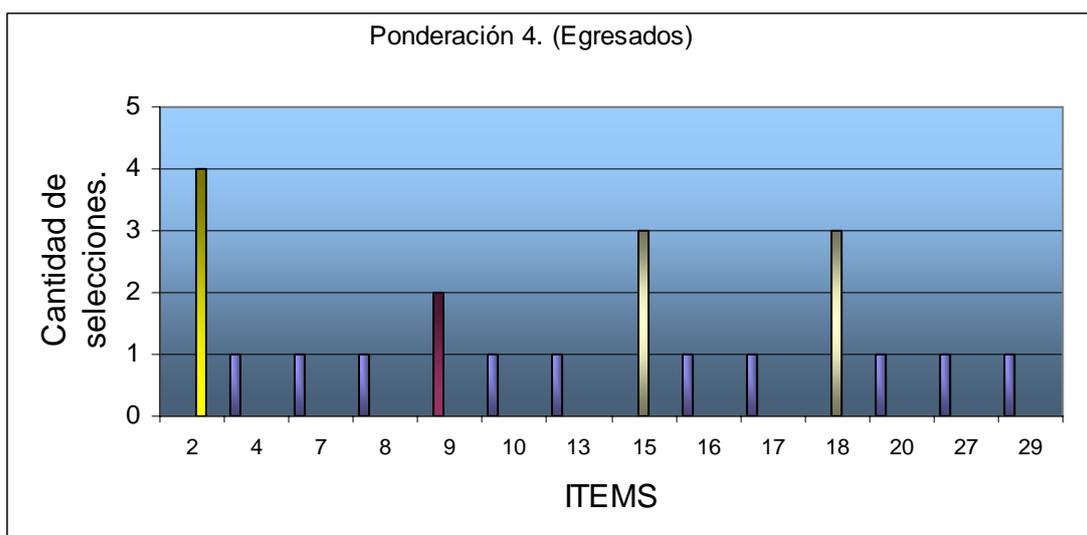
Como se puede apreciar en el gráfico anterior el ítem # 2 (*habilidad de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*) tuvo una frecuencia de 9, dándole casi la mitad de los encuestados una importancia capital, siguiéndole el ítem # 3 (*Habilidades de planificación y gestión del tiempo*) y # 9 (*Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional*) con 4 y 3 selecciones respectivamente.



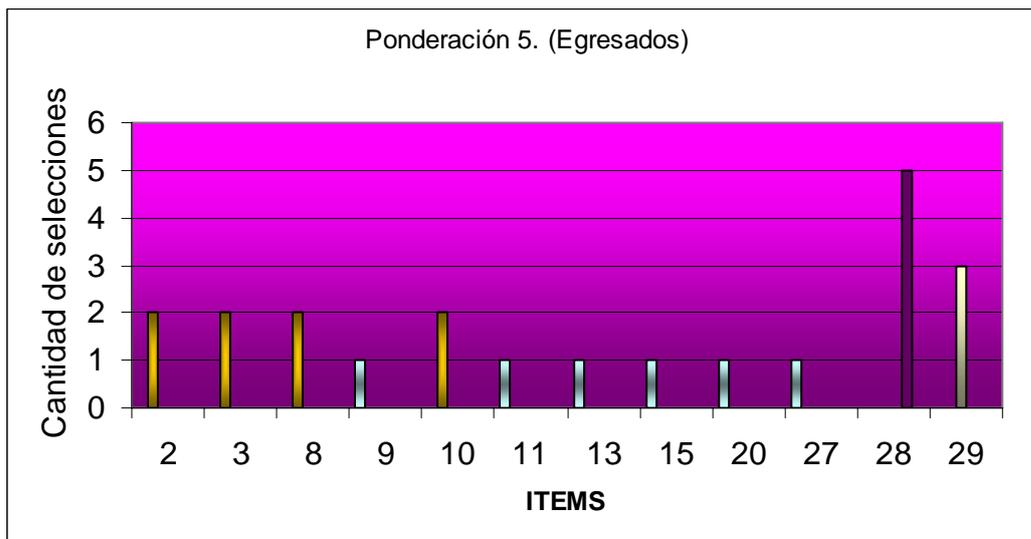
En esta ponderación, se tuvo la mayor cantidad de ítem seleccionado por los encuestados, con 14, siendo los de mayor frecuencia los ítems # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), # 5 (*Conocimientos básicos sobre las tareas profesionales ligadas a la carrera*), y la # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) con 3 selecciones en cada caso.



Con respecto a la ponderación 3 Se escogió al ítem #15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) en 5 veces, siguiéndole el # 6 (*Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna*) con una frecuencia de 4.



Al igual que la ponderación 2, esta tuvo la mayor selección de ítem con 14, siendo las *Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional* (# 2) el de mayor frecuencia con 4, y a continuación se ubicaron los ítems # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) y el # 18 (*Habilidades sociales interpersonales*) con frecuencia 3.

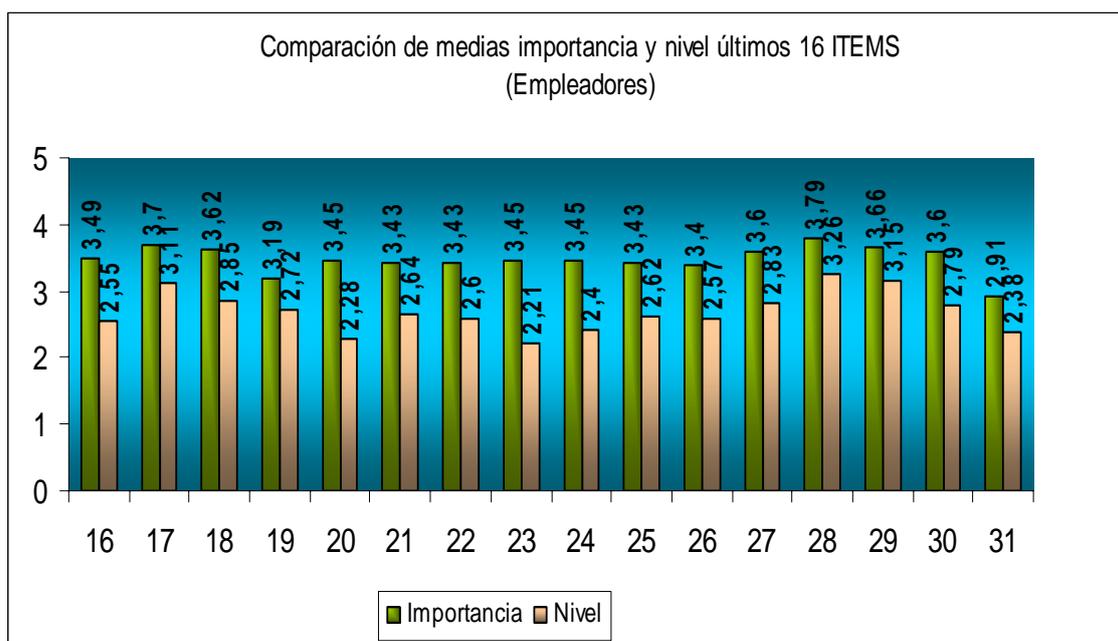
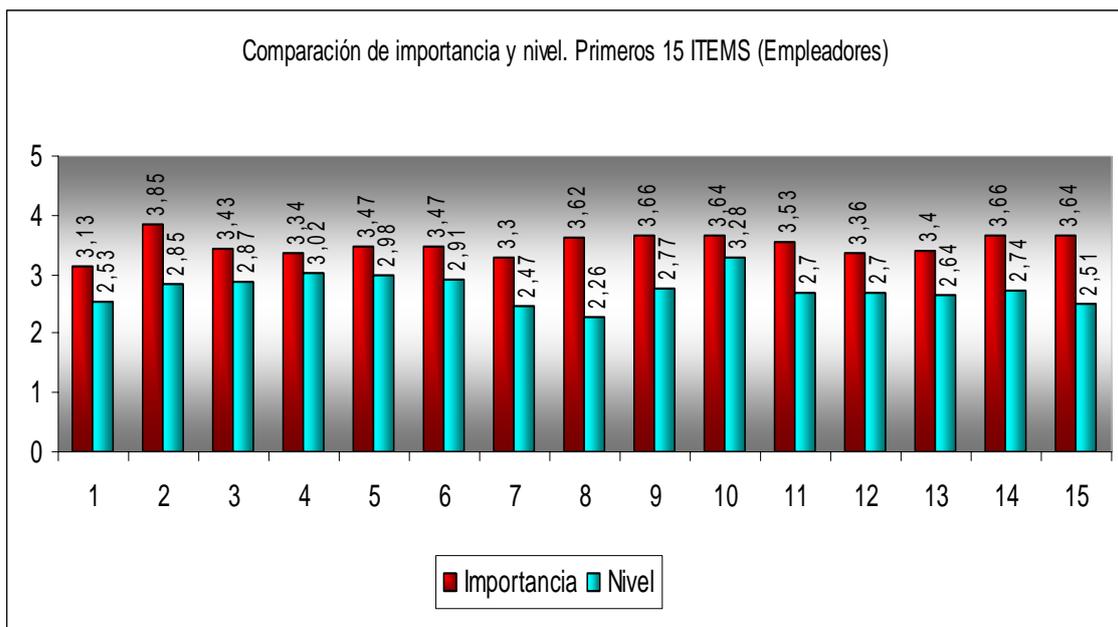


En la última ponderación, los ítems # 28 (*Compromiso ético*) y # 29 (*Preocupación por la calidad*), fueron los de mayor frecuencia, con 5 y 3 respectivamente.

Para resumir señalaremos que la habilidad *de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional* fue la que más veces tuvo la mayor frecuencia de todos, siendo seleccionada por los encuestados en la Ponderación # 1, 2 y 4 como la más importante para ellos. Además le sucedieron la # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) y el *Compromiso ético* (# 28), como los más seleccionados por los encuestados. (**Anexo # 11**)

5.1.2 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EMPLEADORES.

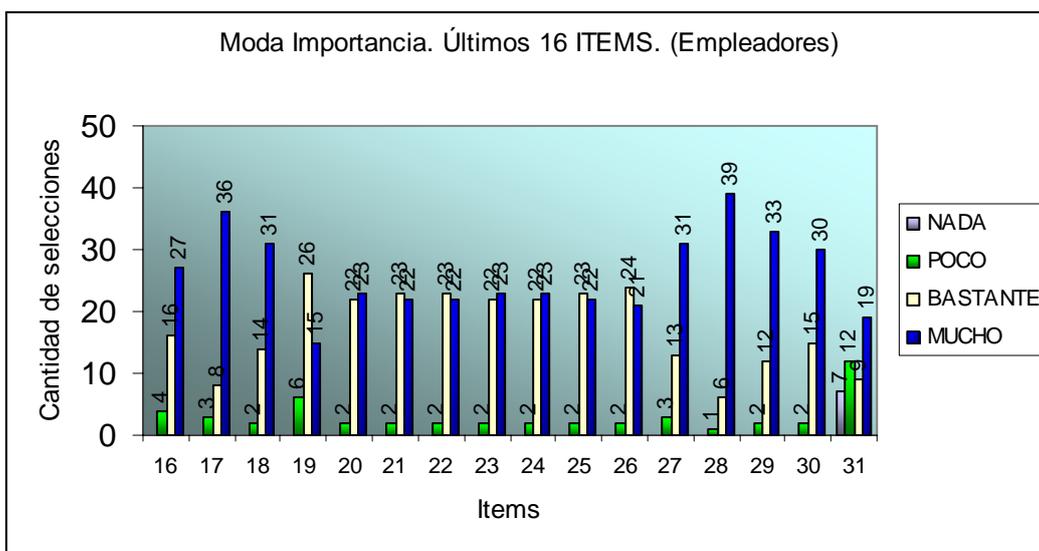
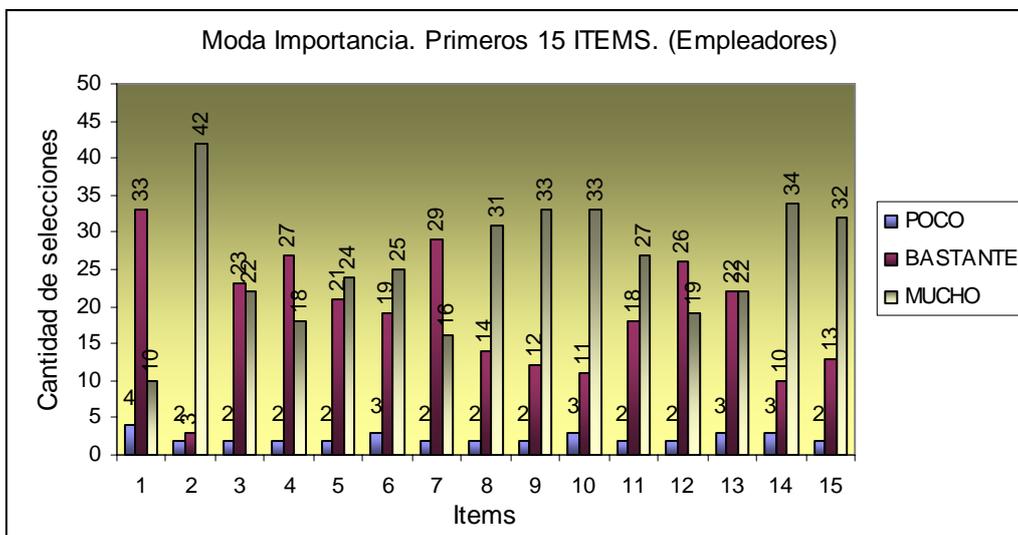
Después de este análisis inicial, continuaremos con los resultados obtenidos de la aplicación del acápite sobre las habilidades y competencias básicas. (**Anexo # 9**)



Continuando con el análisis señalaremos en la generalidad de los ítems, la media de los valores de **importancia** estuvo por encima de la media del **nivel**, que los empleadores creen que se desarrollaron las habilidades de sus trabajadores en el transcurso de sus estudios.

Los ítems # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), # 17 (*Habilidades para trabajar en equipo*) y # 28 (*Compromiso ético*) fueron los que mayor valores alcanzaron, en lo referente a la **importancia** que le

atribuían los encuestados a la habilidad.

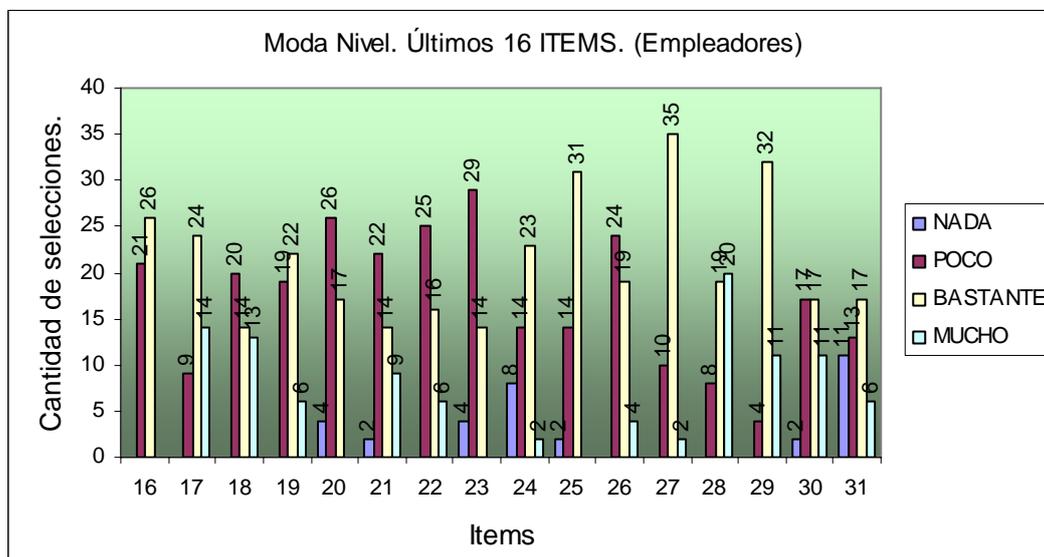
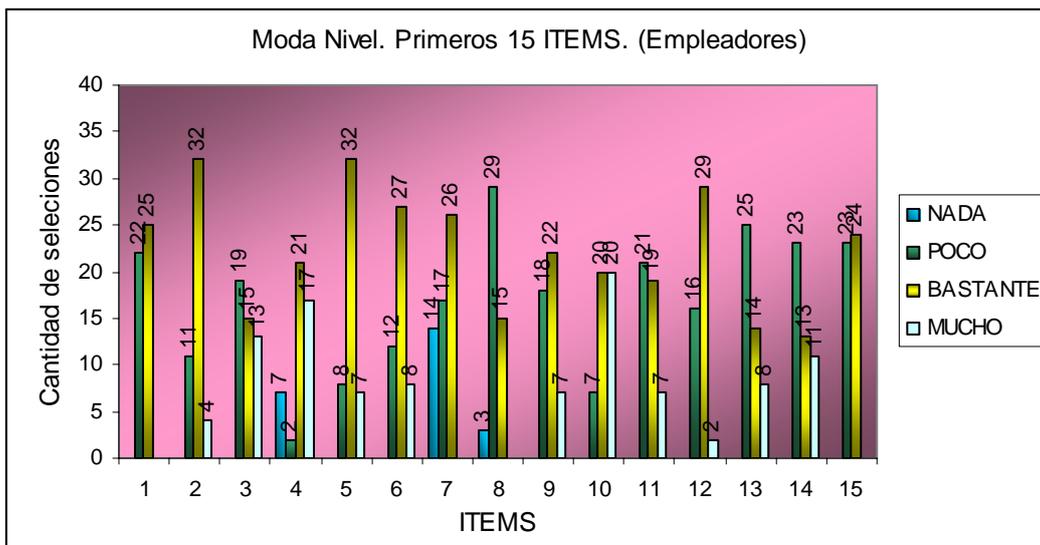


Cómo se puede apreciar, la única habilidad en que hubo selecciones que expresan que es **nada importante**, fue la # 31, relacionada con *Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional*, en este caso hubo 7 empleadores que así lo consideraron.

Señalaremos, además que, que el ítem # 13 (*Habilidades para adaptarse a nuevas situaciones*) mostró varias modas sobre el criterio **importancia**, del total de la muestra, eligiéndose en su totalidad los criterios de **bastante** y **mucho**.

Los resultados arrojados sobre el criterio **bastante** son los siguientes:

Las *Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional* obtuvo valores de 33 selecciones, la # 7 (*Habilidades de comunicación oral y escrita de una segunda lengua*) 29 y las # 12 (*Capacidad crítica y autocrítica*) y 19 (*Habilidades sociales para identificar y ejercer liderazgo*) 16 selecciones.



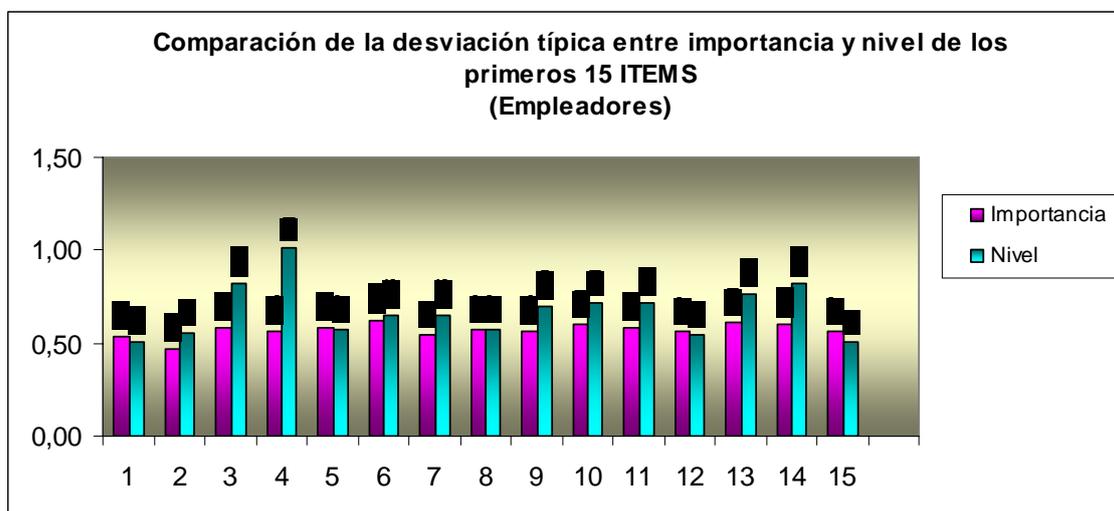
Referente al **nivel** que los empleadores consideran que los egresados poseen las habilidades podemos destacar que los valores tuvieron todo el espectro de respuestas. Destacándose la # 7 (*Habilidades de comunicación oral y escrita de una segunda lengua*) con 14 selecciones de **nada**, y la # 31 (*Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional*) con 11 selecciones.

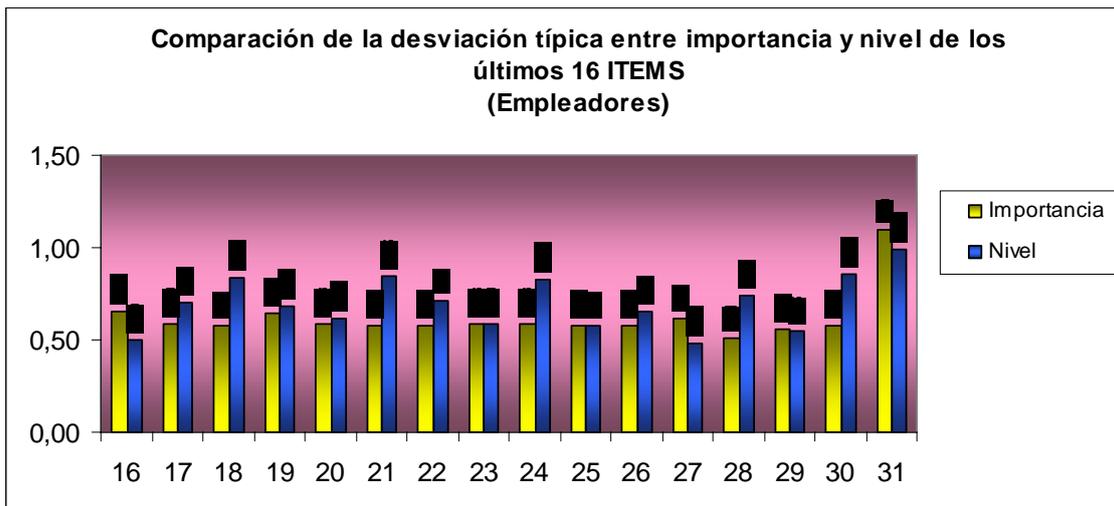
La moda 2 (**poco**) arrojó resultados sobre las habilidades # 8 (*Habilidades básicas, de manejo de programas específicos ligados a la Estrategia Curricular de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*) y 23 (*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*) las cuales obtuvieron 29 selecciones. Le siguen numéricamente la # 20 (*Habilidades de trabajo en equipos interdisciplinarios*) con 26 elecciones y las # 13 (*Habilidades para adaptarse a nuevas situaciones*) y 22 (*Habilidades de apreciación e inclusión de la diversidad y multiculturalidad*) con 25 elecciones por parte de los empleadores.

La moda 3 (**bastante**) nos muestra valores elevados en la habilidad # 27 obtuvo 35 elecciones por parte de los empleadores, sucediéndole las # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), # 5 (*Conocimientos básicos sobre las tareas profesionales ligadas a la carrera*) y la # 29 (*Preocupación por la calidad*) con 32 selecciones.

Con respecto a la moda 4 (**mucho**), sólo destacar las habilidades # 10 (*Habilidad de aprender*) y # 28 (*Compromiso ético*) con 20 elecciones.

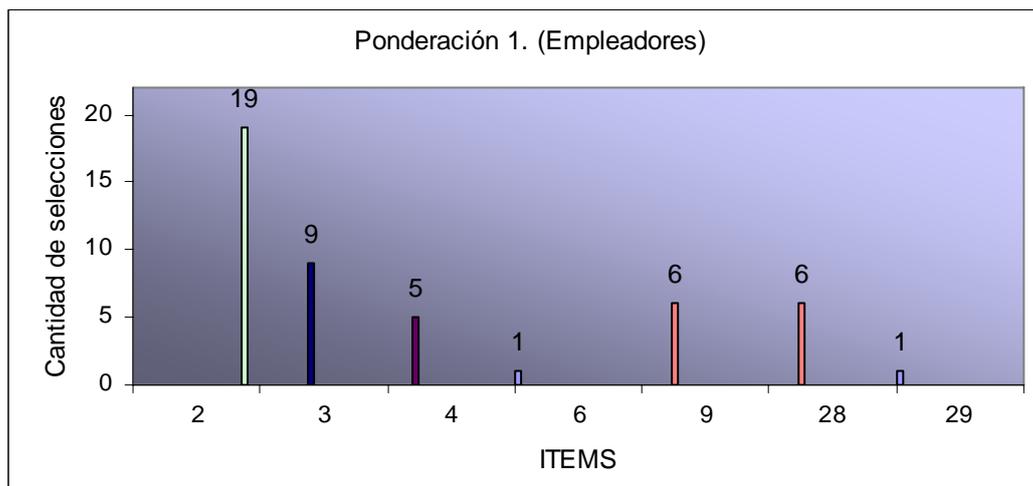
Con relación a la desviación típica, mostrada en el análisis hecho, nos proporciona los datos siguientes.





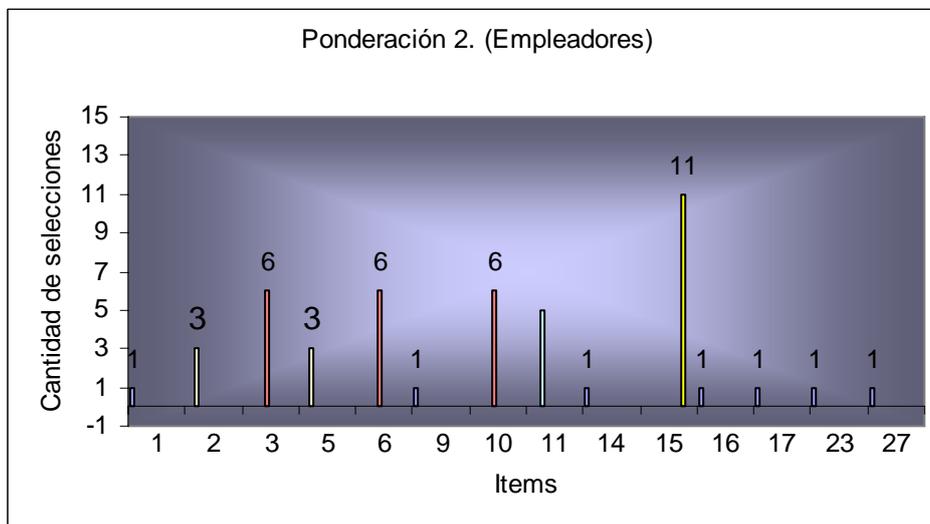
Las mayores dispersiones, atendiendo a la desviación típica derivada del análisis en la totalidad de los ítem evaluados, fueron obtenidas coincidentemente, con los resultados analizados de las encuestas a los estudiante, en la habilidad/competencia # 31 (*Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional*), donde se obtuvieron valores entre 1,100 y ,900, lo que da muestras de la heterogeneidad en los criterios vertidos por los encuestados. La de menor dispersión resultó ser la # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*) con valores de ,465.

Continuando el análisis, compararemos los resultados de la ponderación hecha por cada encuestado, comenzando por:

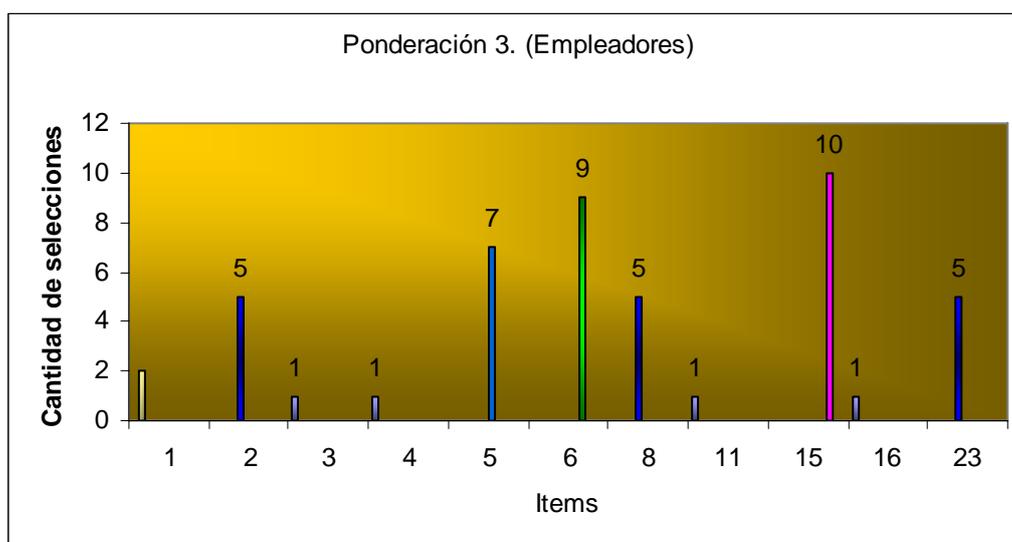


El ítem # 2 tuvo una frecuencia de 19, dándole más de la mitad de los encuestados una importancia esencial, a la *habilidad de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional* siguiéndole; el ítem # 3 (*Habilidades de planificación y gestión*

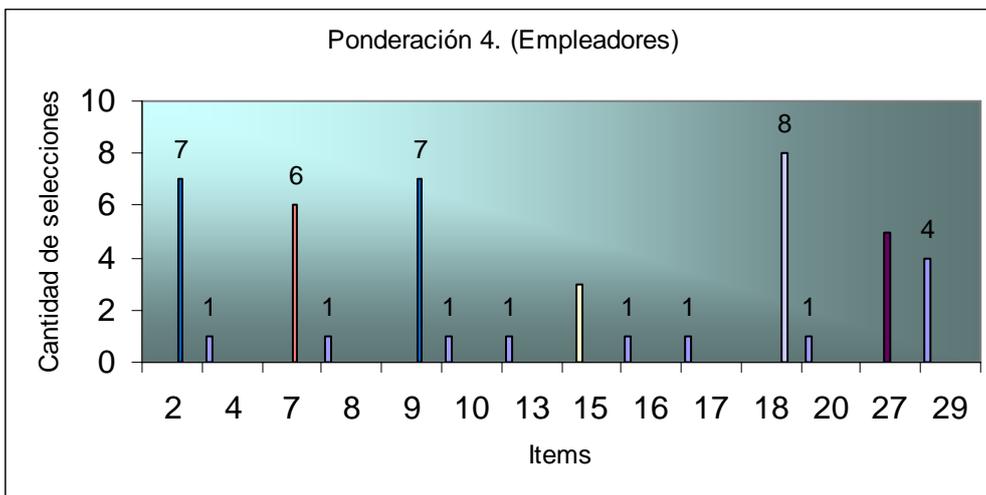
del tiempo) con 9, así como el # 9 (*Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional*) y el # 28 (*Compromiso ético*) con igual valor de 6.



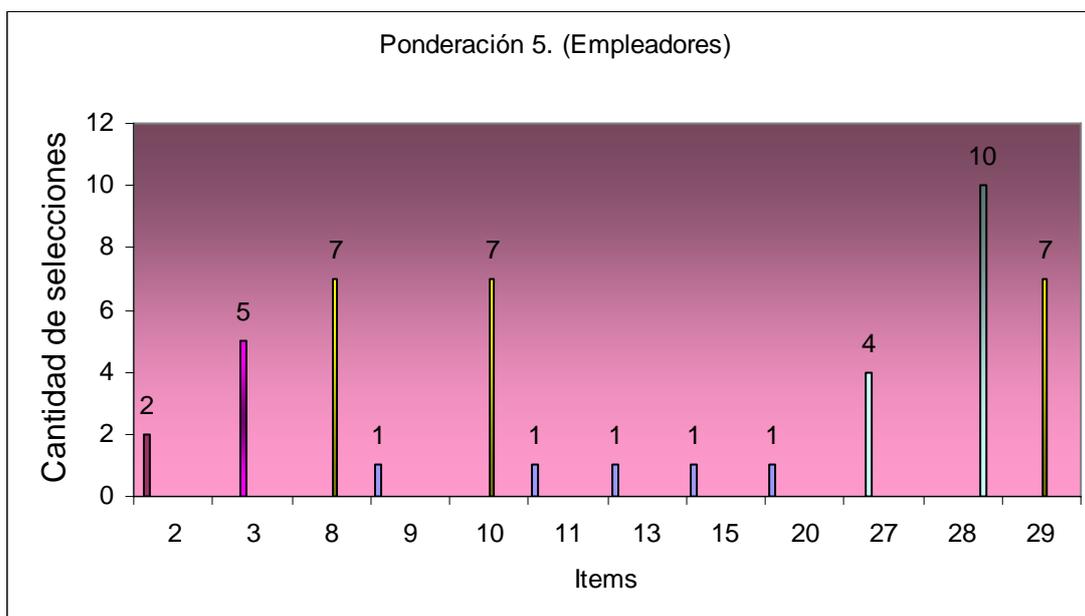
A semejanza de lo que ocurrió con los resultados de los alumnos, en esta ponderación, se tuvo la mayor cantidad de ítem seleccionados por los empleadores, con 14, pero en este caso el ítem de mayor frecuencia fue el # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) con 11 selecciones, siguiéndole por orden el # 3 (*Habilidades de planificación y gestión del tiempo*), el # 6 (*Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna*) y el # 10 (*Habilidad de aprender*), todos con una frecuencia acumulada 6 en cada caso.



En el gráfico anterior se puede observar que se seleccionó al ítem # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) en 10 ocasiones, siguiéndole las *Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna* (# 6) con una frecuencia de 9.



Al igual que la ponderación 2, esta tuvo la mayor selección de ítem con 14, siendo el # 18 (*Habilidades sociales interpersonales*) el de mayor frecuencia con 8, y a continuación se ubicaron los ítems # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*) y el # 9 (*Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional*) con frecuencia 7.



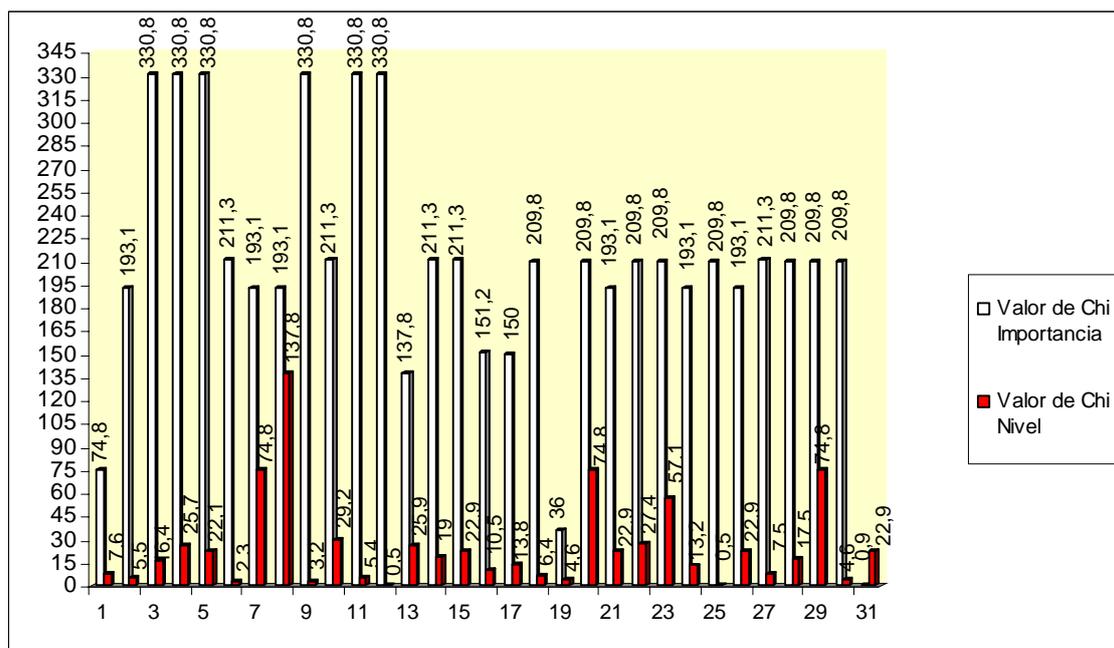
En la última ponderación, el ítem # 28 (*Compromiso ético*) fue el de mayor frecuencia, con 10 selecciones, y le siguieron el # 8 (*Habilidades básicas, de manejo de programas específicos ligados a la Estrategia Curricular de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*), el # 10 (*Habilidad de aprender*) y el # 29 (*Preocupación por la calidad*), todos con frecuencia 7.

Resumiendo, señalaremos que la habilidad *de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional* (# 2) fue la que obtuvo la mayor frecuencia de todos, siendo seleccionada por 19 encuestados en la Ponderación 1, sucediéndole la # 15 (*Habilidades en la resolución de problemas*) y el *Compromiso ético* (# 28) con 11 y 10 empleadores respectivamente. Algo muy similar al análisis ya concluido de los cuestionarios aplicados a los alumnos. (**Ver anexo # 12**)

5.2 Análisis de validez. Criterio de egresados y empleadores.

Para realizar este análisis se aplicó **Chi Cuadrada**, confeccionando una tabla de contingencia de 2x2, donde se analizaron los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a egresados y empleadores, comparando los resultados de cada uno ítem a ítem, en cuanto a la **importancia** que se le otorgaba a cada habilidad/competencia y al **nivel** con que creían los encuestados se desarrollaba la misma en la carrera, en la cual para 1 grado de libertad, deben obtenerse valores superiores a 3.84 (95%) y 6.64 (99%). (**Ver anexo # 13**). Después de analizados cada ítem de la forma descrita anteriormente se llegó a la conclusión de:

Casi la totalidad de los resultados de valor de Chi cuadrada, para el criterio **importancia** estuvieron por encima del 99% de validez, excepto el ítem # 31 (*Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional*), que estuvo por debajo de 3.84, es decir, inferior a 95% de validez.



Con respecto al **nivel**, solamente 4 ítems, estuvieron por debajo del valor del 95%, que resultaron ser, el # 6 (*Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna*), el # 9 (*Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional*), el # 12 (*Capacidad crítica y autocrítica*) y el # 25 (*Habilidad para el trabajo autónomo*). Pero en este caso los ítems # 2 (*Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional*), # 11 (*Habilidades de gestión de contenido*), (*habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas*), # 18 (*Habilidades sociales interpersonales*), # 19 (*Habilidades sociales para identificar y ejercer liderazgo*) y el # 30 (*Motivación de logro en el ámbito profesional*), tuvieron valores superiores al 95 % e inferiores a 99 %, y el resto estuvo por encima del 99% de validez.

A tono con lo anterior, describiré las competencias que no resultaron estadísticamente válidas:

- # 6.- *Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna.*
- # 9.- *Habilidades de investigación relacionadas con la actividad profesional.*
- # 12.- *Capacidad crítica y autocrítica.*
- # 25.- *Habilidad para el trabajo autónomo.*

Esto se traduce en que los estudiantes manifiestan el criterio de que la carrera los

prepara de manera adecuada en dichas competencias, pero los organismos empleadores no lo entienden así, lo que deja ver la necesidad de implementar estrategias durante la formación de nuestros profesionales, que vayan encaminadas a desarrollar estas habilidades durante el transcurso de la carrera.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones y futuros trabajos.

El tema de la formación por competencias en la Carrera de Cultura Física es novedoso en Cuba, lo que trajo consigo algunas dificultades a la hora de realizar este estudio. Primeramente, y dado a la característica antes mencionada, existe escaso nivel de conocimiento por parte de los profesores de la facultad de los nuevos conceptos que se imponen durante el proceso de formación de los estudiantes.

A esto se le suma la insuficiente información científica acerca del tratamiento en la formación por competencias, lo que se agrava más con los problemas de locales y medios para la búsqueda y análisis de la información, dígase computadoras, impresoras, etc., deficiencias que se declaran en investigaciones anteriores (Portal, 2003) aún latentes.

Por diversas causas, (juventud, salidas al extranjero, abandono laboral de la facultad, decesos, separación del organismo MES) el claustro posee una escasa formación científica lo que no permite la concreción de la aplicación adecuada de un modelo de formación por competencias.

Todo lo anteriormente expuesto, puede influir negativamente en la aplicación del nuevo modelo formativo, y aunque se declaren las competencias específicas con este estudio las mismas no se desarrollarán correctamente durante los años de estudio.

Continuando con las conclusiones comentaremos que el nuevo plan de estudio de Cultura Física (Plan D), mantiene la concepción de perfil amplio, de los planes de estudio anteriores, el cual asegura una mayor empleabilidad y movilidad laboral del egresado de esta carrera, tal como exigen las nuevas necesidades del país, además, se sustenta en un modelo teórico - metodológico integrador de base humanista e histórico – cultural del desarrollo humano, dirigido a la formación integral de los profesionales de la Cultura Física, aunque con importantes modificaciones en el proceso de formación garantizando un nuevo plan cualitativamente superior.

Los objetivos declarados en el plan de estudio se integran en lo instructivo - educativo y un sistema de valores, de habilidades básicas y específicas y objetivos por año, que aseguran una definición muy clara de los propósitos a lograr en el proceso formativo. Sin embargo, presentan un problema, y es que están diseñados exclusivamente para el CRD y aunque el contenido que los avala es el mismo para el

resto de los cursos (CRDA y CPT) su distribución en cuanto al calendario docente y a tiempo de duración de estudio no es la misma.

El Plan Docente se divide en dos modelos: presencial y semipresencial con una lógica científica superior en cuanto a la precedencia y articulación de las disciplinas y asignaturas, con cambios significativos en el modelo teórico metodológico de aprendizaje, existiendo una mayor integración disciplinar e interdisciplinar a partir del rediseño estructural, funcional y conceptual y la creación de nuevas asignaturas más integradoras.

A diferencias de planes de estudio anteriores que eran cerrados, este es basado en el principio de centralización – descentralización, como nueva política educacional, se descentraliza la elaboración de los programas de asignaturas y las asignaturas optativas – electivas a nivel de Facultades – SUM. Dichas asignaturas optativas – electivas aseguran la participación activa de los estudiantes en la definición de intereses cognitivos y profesionales.

El sistema de evaluación de la carrera está muy bien estructurado y es variado, con una sensible disminución de los exámenes finales e incremento de la evaluación sistemática y trabajos de curso, así como, dos formas de culminación de estudios equivalentes: Trabajo de Diploma y Examen Estatal, para flexibilizar la forma única anterior, que era el Trabajo de Diploma, ajustándose más a la realidad de los estudiantes y de los contextos donde esta se desarrolla. Se incorpora también un examen integrador al finalizar el tercer año de la carrera en su modalidad presencial que, en la concepción de este plan de estudios, pudiese convertirse en una salida intermedia de profesor de Educación Física.

Por otra parte, existe un mejor balance de la carga docente potenciando las actividades que conducen al desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes y de la responsabilidad como valor, reduciendo el número de asignaturas por semestre y las horas de presencialidad, todo lo cual disminuye hacia los años terminales de la carrera. De esta manera, al lograrse mayor racionalidad e integración de los objetivos y contenidos en las disciplinas, se eliminan 12 asignaturas en comparación con el número total de las del Plan “C” perfeccionado que era de 68.

Se declara, además, una estrategia educativa de la carrera basada en un sistema de valores y dirigida al trabajo formativo y político ideológico, con elementos

organizativos a nivel de año y grupos docentes que enfatizan la atención personalizada mediante la labor de tutoría.

Como parte de este contexto y analizando información recabada en lo que respecta a las competencias específicas de la carrera de Cultura Física permitió constatar que aunque es un tema novedoso en la carrera y no se declaran en el plan de estudio, si se expresan claramente las habilidades profesionales, desglosadas en profesionales básicas y profesionales específicas, estando en correspondencia con los perfiles ocupacionales del egresado. Tienen una relación directa con las habilidades declaradas en el modelo del profesional y responden a la formación integral de los estudiantes.

Están a su vez distribuidas en las diferentes disciplinas que conforman el plan de estudio, desglosándose en las asignaturas que forman cada disciplina.

En el caso de esta investigación y con el objetivo de precisar las competencias específicas de la carrera de Cultura Física, primeramente se realizó un análisis del estado de la Cultura Física en Europa, América Latina y Cuba, por lo cual se decidió construir un instrumento para definir las competencias específicas utilizando un método de análisis que fuera adecuado para definir las. Optándose por el **Método de Mapa Funcional**, el cual arrojó buenos resultados, definiéndose 4 competencias específicas:

No. 1: Desarrollar programas de Educación Física.

No. 2: Diseñar, Desarrollar y Evaluar planes de entrenamiento deportivo.

No. 3: Diseñar y Desarrollar acciones deportivas socio-comunitarias.

No. 4: Aplicar la rehabilitación física mediante los distintos métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos.

Las competencias específicas se fueron desagregando hasta llegar a un criterio evaluable, definiéndose en total 119 criterios de desempeño para las 4 competencias definidas. Después de recopilada toda esta información se construyó un instrumento para la recogida de datos.

La aplicación del **Método de Análisis de Experto**, favoreció validar el contenido de cada instrumento aplicado. Fueron evaluadas además la **Coherencia**, la **Representatividad** y la **Calidad Técnica**, para luego calcularse el coeficiente **Alfa de Cronbach**, para medir la consistencia interna. Los resultados obtenidos, dan fe de que

todos los instrumentos aplicados son fiables, lo que permitió un cumplimiento adecuado del objetivo trazado.

Futuras líneas de investigación.

A raíz de todo este estudio, se ha generado la necesidad y posibilidad de profundizar en varios aspectos que contribuyan a líneas futuras de investigaciones muy pertinentes e interesantes. En primer lugar queda abierta la posibilidad de realizar un estudio de mayor profundidad acerca de la formación de competencias en los estudiantes de la facultad, además, se impone continuar con la línea de investigación profundizando en la necesidad de formación de los estudiantes, en las carencias que han tenido, para poder incluso, enriquecer mucho más el propio diseño curricular.

El proceso de formación no permite que los profesionales egresen con un desarrollo adecuado en todas las competencias declaradas en el modelo del profesional, por lo que se impone encauzar estrategias que garanticen salvar la brecha existente entre el ideal declarado en dicho documento y su concreción práctica.

Por último, sería conveniente realizar un proceso investigativo a partir de las concepciones del profesorado, sus necesidades y limitaciones, de manera que se puedan solucionar las diversas lagunas del conocimiento generadas a través de la investigación.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

BIBLIOGRAFÍA



6.2 Bibliografía.

- Abreu R. (1997). *Pedagogía Profesional, Una propuesta abierta a la reflexión y el debate*. Ciudad de la Habana: Impresión Ligera; ISPETP.
- Alberto Dao, E. Y otros. (2000). *El conocimiento y las competencias en las organizaciones del siglo XXI*. Ed. Epsilon Libros, s.r.l. Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
- Allum. J (2000). *The National Skill Standards Board: Creating the Workforce of Tomorrow, Today*. Remarks of Mr. Jeffrey Allum, Director of Systems Implementation National Skill Standards Board (NSSB) To the Annual Evaluation Meeting of the Technical Education and Training Modernization Project (PMETYC) In Mexico City, Mexico October 30, 2000.
- En Internet
<http://www.cinterfor.org.uy/public/english/region/ampro/cinterfor/conf/2000/certific/allum.pdf>.
- Alonso, Martín. (1990). *Diccionario del español moderno*. Aguilar, Madrid.
- Alpízar Fernández, Raúl. (2004). *Modelo de gestión para la formación y desarrollo para los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos*. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana.
- Alpízar Fernández, Raúl; Baute Álvarez, L.; Dominguez Domínguez, M. (2002). *La evaluación del desempeño del personal docente de la UCF y su papel en el perfeccionamiento de la Educación Superior*. Memorias de CD. III Convención Internacional de Educación Superior. La Habana.
- Álvarez de Zayas, Carlos. (1996). *La Universidad como institución social*. Editorial Academia. La Habana.
- Álvarez Domínguez, Pablo. (2006). *Situación de la orientación universitaria actual: una historia pendiente que merece una valoración crítica*. Revista digital *Investigación y educación*. No. 22, p. 3.
- Álvarez Rojo, V Y Lázaro Martínez, A (2002): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Aljibe, D.L.

- Álvarez, V. (2001): *La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad*. Revista Electrónica Ágora Digital, nº 2.
- Álvarez, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., y Romero Rodríguez, S. (2000): *Propuestas del Profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J. y Romero, S. (2000): Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En SALMERÓN, H. y LÓPEZ, V. L.: *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ANECA Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación España. (2006). Consultado enero 2007.
- Arocha del Otero, Marisley. (2001). *Propuesta de modelo para la gestión sistémica y estratégica de la formación del personal docente de la UCF*. Tesis doctoral. Universidad de Cienfuegos.
- Barbier, Jean Marie. (2000). *Desarrollo histórico de la formación*.
- Internet: www.erc.msh.or
- Barrios, Edgar (2000): *Gestión de las competencias*. CINTERFOR/OIT. www.cinterfor.org.uy
- Bedón Bedón, A.N. (1997). *Evaluación de necesidades de formación y desarrollo del personal docente del profesorado universitario de Ecuador: Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bélisle, C, M. Linard (1996). “*Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?*”, Education permanente, 127, 1996. Paris.
- Bogoya Maldonado, D. (1999): *Proyecto sobre evaluación de competencias*. Universidad Nacional de Colombia. Memorias del Taller sobre Evaluación de Competencias Básicas.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competence Manager. A Model*, Wiley, Nueva York,
- Briales, H. (2001). *La selección por competencia: el test de Monster*.
- Internet www.monster.es
- Bricall, J. y Otros. (2000). *Informe Universidad 2000*. Documento elaborado por encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- Bunk, G. P., (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*, en Cedefop, Revista de Formación Profesional. No.1, Berlín,
- Cardona, Pablo. (2001). *Dirección por competencias: evaluación y coaching*. En Álvarez y otros. *Paradigmas del liderazgo. Claves en la dirección de personas*. Mac Graw-Hill Management. Madrid.
- Cardona, Pablo; García Lombardía, Pilar. (2002). *Como diagnosticar y desarrollar competencias*. Revista de antiguos alumnos. IESE.
- Internet www.ee-iese.com/86/pdf
- Cejas E; Castaño, R (2004). *Modelo cubano para la formación de competencias laborales para el técnico en farmacia industrial: una primera aproximación*.
- En Internet www.monografias.com/trabajos14/modelo-cuban/modelo-cubano.shtml
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile.
- Cepeda Dovala, JM (2004). *Metodología basada en competencias*. Libro por publicarse en Editorial Tópicos Culturales. Saltillo, Coahuila. México.
- CINTERFOR/OIT (2000), *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*.
Internet: <http://www.cinterfor.org.uy>
- Colás Bravo, Ma. del P. y Buendía. L. (1992). *Investigación Educativa*. Ediciones Alfar, Sevilla.
- Comisión de la Comunidades Europeas. (1997): *Cooperación Europea en Materia de Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior*. Bruselas. Cuadernos IRC (Revista de información sobre calidad en la universidad). *Lineamientos generales del proceso de evaluación*
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral **CONOCER** (2001). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. OEI, España, 2001.
- En Internet. <http://www.cinterfor.org.uy/public>.
- Consejo de Universidades (2001). *Plan de Calidad de las Universidades*. Guía de evaluación de la titulación. España.

- Cronbach, L. (1963). *Course improvement through evaluation*, Teacher College Records, No. 64, 672-683.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluation of educational and social program*. C. A.: Jossey-Bass. S, Francisco.
- Cubeiro, J.C. y Fernández, G. (1998). *Competencias 4.0*. Revista Capital Humano. N° 11, 48-50. Editorial Capital Humano. Madrid
- Cuesta Santos, Armando. (2001). *Gestión de Competencias*. 1-88. Editorial Academia. Ciudad de la Habana.
- Dalziel, M.; Cubeiro, J.C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Ediciones Deusto. España.
- D'Angelo, O. (2000). CIPS, ACC,
- De Miguel, M. (2003). *Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo*. En El reto de la Formación Profesional. Vol. 55, N° 3, p. 447-460.
- De Miguel, M. (2000). *La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 18. N° 2, 289-317.
- De Miguel, M. (2000a). *Modelos y diseños de evaluación de programas*. En *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral*. Edición de Luis Sobrado Fernández. Editorial ESTEL. Barcelona.
- De Miguel, M.; Mora, J.; Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de universidades. Madrid.
- Diccionario Larousse. (2000). *Diccionario ilustrado*. Editorial Mac Graw-Hill Management. Madrid.
- Diego, P. y Marimon, F. (1998). *Situación actual y tendencia de futuro a nivel internacional en gestión por competencias*. Revista Capital Humano. N° 108, 30-34. Editorial Capital Humano. Madrid
- Ducci, María Angélica. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. En: Formación basada en competencia laboral. Cinterfor/OIT. Montevideo.
- Educación Superior Cubana. (2003). *Breve reseña histórica*.

Internet www.mes.edu.cu

Ernts and Young. Consultores. (1999). *Gestión por competencias*. En *Manual del Director de Recursos Humanos*. Gaceta de Negocios. Madrid.

Escudero, J. (2000). *La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: Otra perspectiva*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18, N° 2. 404-416

Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (2000). *Excelencias de la formación*. *Suplementos de Excelencias, América y Caribe*. N° 1 y 4.

Escribano, S. (1999). *¿Cómo desarrollar competencias?: dudas y más frecuentes y modalidades de desarrollo (I y II)*. *Revista Capital Humano*. N° 126 y 128, 26.

Eurydice, Key. (2002). *Competencias. A developing concept in general compulsory education*. Bruselas en Key Eurydice.

En www.vsy.fi/eaee/policy/70Q653_eurydice_EN.pdf, 2002

Figuroa Gutiérrez, David. (2000). *Evaluar el impacto de la capacitación en el desempeño del persona*.

Internet www.erc.mch.org/readrom/

Filmus, D. (1996). *Demandas populares por educación*. AIQUE, Buenos Aires.

Filmus, D. (1997). *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas*. Buenos Aires.

Forgas J. (2003). *Diseño Curricular Por Competencias: Una Alternativa Para La Formación De Un Técnico Competente*. Curso 14 Pedagogía 2003. ISP Frank País. Febrero. Palacio de las Convenciones, La Habana (versión digital)

Friedman Ben-David, M. (2000). The role of assessment in expanding professional horizons, *Medical Teacher*, No.22 , pp. 472-477.

En www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word-files/2003-doc/No33-LETICIA-ARACELI-RIEEE

Fuentes, H (2000). *Modelo curricular de disciplinas con bases en competencias profesionales*. Santiago de Cuba. CEES “Manuel Fajardo Gran”

García Bejerano, A. (2000). *Un modelo de evaluación del proceso curricular en educación superior: una estrategia de calidad*. Universidad de Comillas. Madrid.

- Gil Álvarez, José Luis. (2004). *Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado: Un estudio de campo en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Cienfuegos.
- Gonczi, Andrew. (1997). *Enfoques de la educación basada en competencias: La experiencia de Australia (1a parte)*”, en *La Academia*, septiembre-octubre
- Gonczi, Andrew. (1997). *Enfoques de la educación basada en competencias: La experiencia de Australia (2a parte)*”, en *La Academia*, noviembre-diciembre 1997.
- Gonczi, Andrew; Athanasou, James. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Ed. Limusa.
- González Maura, Viviana. (2002) *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol XXII, N° 1. Ciudad de la Habana.
- Gordillo, G. (2002). *Locations of Hegemony: The Making of Places in the Toba's Struggle for La Comuna, 1989-99*. *American Anthropologist*. 104(1): 262-277.
- Gross, B. (1993). *Tools for Teaching*. Jossey-Bass. San Francisco
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage. California
- Guédez, Víctor. (2002). *Las competencias en las organizaciones del siglo XXI*. Ed. Epsilon Libros, s.r.l. Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela, pag.156.
- Harvey I. y Green D. (1993). *Defining quality. Assessment and evaluation in Higher Education*. No 18, 9-34.
- HEFCE (Grupo de Evaluación). (1994/95): *Quality Assessment Report*. University of Cambridge. Architecture. Cambridge (England).
- Hernández Sampieri, Roberto y colaboradores. (1996). *Metodología de la investigación*. Editorial Mac Graw-Hill Interamericana de México SA.
- Herranz, A. y de la Vega, R. (1999). *Las competencias: pasado y presente*. *Revista Capital Humano*. N° 123, 58-66. Editorial Capital Humano. Madrid.
- Herrero, M. (1999). *¿Cómo desarrollar competencias? (III)*. *Revista Capital Humano*. N° 128, 10. Editorial Capital Humano. Madrid.

- Horrutiniér, Pedro. (2000). *El modelo curricular de la Educación Superior Cubana. Revista Pedagógica Cubana*. Vol. 5, N° 3.
- Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos Castellanos. (2004). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*.
- En <http://educación.jalisco.gob.mx/consultar/educar/13/13Huetar.html>
- Husbands, C. (1997): *Variations in student's evaluations of teacher's lecturing in different courses on which they lecture*. London school of Economics and Political Science. Rev. Higher Education. London (England).
- Ibarra, Agustín. (1999). *El sistema normalizado de competencia laboral*. En Argüelles, A., *op. cit.*, pp. 25-66.
- INEM. (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección General de Gestión de formación ocupacional. Madrid
- Instituto Nacional de Empleo y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (1996). *El mercado laboral de los titulados universitarios*. Servicio del Observatorio Ocupacional, cofinanciado por el Fondo Social Europeo.
- Iñigo Bajos, E. (2000). *La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo*. Tesis de Doctorado. Universidad de la Habana.
- Jessup, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, Falmer Press, London.
- Jiménez, B. (1996) *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*. EUB, Barcelona.
- Jones, L. and More, R. (1995) *Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project*, *British Journal of Education and Work*, 2, 78-92.
- Krause, D. (1996). *Effective program evaluation*. Editorial Nelson-Hall. Chicago.
- Laporte, Todd M. (1998). *Spinning the Web: Constructing Ethnographies of Public Organizations in Cyberspace in Europe and America*, *American Political Science Association Paper*.

- Laporte, G. y Scheidecker, M. (1998). *Textes historiques et modélisation en Physique-Chimie*, IUFM de Nice, Département Interdisciplinaire d'Études, de Recherche et de Formation, Nice.
- Le Boterf, G. (2000) *Enfoques de gestión por competencias*. Conferencia dictada para ejecutivos de recursos humanos. Sala de Eventos Telefónica, Santiago, Chile
- Le Boterf, G. (1998). *La ingeniería de las competencias*. D'organisation, nº 6, p. 23.
- Lemaitre, María José. (2003) Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Entrevista.
- Lluch, Eliana. (1996). *Metodología de la investigación y normalización de competencias*. En Seminario Formación basada en competencias. *Situación actual y perspectiva para los países del MERCOSUR*. México, P.7.
- Macdonald, R. (et al) (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. UNESCO, París, 1995. En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Nº 149, mayo-agosto.
- Macdonald, B. (1971). *The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach*. Theory into Practice. No. 10, 3, 163-169.
- Madaus, G. F. y otros (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham ;: Kluwer-Nijhoff Publishing. Mass.
- Malpica, María del Carmen. (1996). *El punto de vista pedagógico* en Argüelles, A., *op. cit.*, pp. 123 -140.
- Martí Pérez, José. (1976). *Obras Completas*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Martínez, M. (1998). *El problema de la formación en la enseñanza universitaria*. Teoría de la educación. No. 10, 37-54. Ediciones Salamanca.
- Marelli, A. (2000). *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia*. Documento de trabajo.
- Mateo, J. et al. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Sedecs Editorial. S. L. Barcelona.
- Mato Medina, Oscar. (2006). *Formación de Postgrado de los Entrenadores Deportivos*. *Propuesta para el Desarrollo de la Enseñanza de la Evolución Histórica y la*

Contextualización de la Historia de la Cultura Física y el Deporte en Cienfuegos, Cuba. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Medina Rivilla, A. (1985). *Evaluación de programas educativos.* Centros y profesores. Universitas. Madrid

Medina, S. (1985). *Programa de computadora para el control de la operación de la red de acelerógrafos del Instituto de Ingeniería.* Instituto de Ingeniería, UNAM, Vol. I.

Medina Rivilla, A.; Villar Angulo, L.M. (1995). *Evaluación de Programas Educativos.* Centros y Profesores. Editorial Universitas. Madrid.

Medina, A. y Mata, F.S. (Coords.)(2002). *Didáctica general.* Prentice Hall, Madrid

Meister, Jeanne C. (2000). *Cómo crear una fuerza laboral de clase mundial.* Universidades Empresariales.

Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: Sistema, surgimiento y modelos.* CINTERFOR. Montevideo.

Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional.* OEI.

MES. (1997). Resolución 166/97. *Reglamento de inspección de la Educación Superior.* Segunda edición. La Habana.

Michavila, F. (1996). *Calidad y evaluación de las Instituciones Universidades.* En J. Allen y G. Morales (ed.) *La Universidad del siglo XXI y su impacto social.* Universidad de la Palmas de Gran Canarias.

MINSAP. Anexo a la Resolución Ministerial N° 142/1996

Momolar, P. (2001). *Las competencias desde la perspectiva de los individuos (I y II).* Revista Capital Humano. N° 149, 20; N° 150, p 120.

Moore, John. (1999). [Implementation and Renegotiation.](#) Harvard Institute of Economic Research Working Papers 1863, Harvard - Institute of Economic Research.

Moreno, D., Cepeda, M. L. y Romero, P. (2004). *El modelo de evaluación, intervención y análisis de procesos como propuesta de diseño instruccional.* Enseñanza Investigación en Psicología 9(2), 271-291.

Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* UNESCO. Paris.

National Council for Vocational Qualifications. (1997). Consultado en junio de 2008.

En http://www.uknpr.org.uk/Pages/UK_Voc_Quals/Regulatory_Authorities.asp.

Neave, Guy. (1988). *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe*. *European Journal of Education*. No. 23, 7-23.

Noemí Leyva, Mayra. (2000). *Modelo de gestión del personal docente universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Oriente. Cuba.

NOU. (2003). *I første rekke*. Green Paper, Ministerio de Educación e Investigación, Oslo.

En <http://odin.dep.no/udf/norsk/publ/veiledninger/045071-120012/dok-bn.html>.

NUEC (National University Evaluation Council). (1997). *Dividing Evaluation of Overcrowded Universities*. Evaluation in the Italian University System.

Organización Internacional del Trabajo. Consultada en febrero de 2008.

En <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>.

http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf.

Olmedo Moreno, Eva Maria. (2004). *Estrategia de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Olmedo, E y Fernández, M. (2004). *Desarrollo de competencias a través de un programa basado en tareas vinculadas a las demandas por la profesión de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria*. En: *Memorias IV Conferencia Científica Internacional UNICA 2004*. ISBN 959-16-0286-9

Perrenoud, Philippe, (2003). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sánchez Editor, Santiago de Chile.

Plan de Estudio "D" LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA. CURRÍCULO BASE. Versión: 5 de Junio de 2008.

Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades: problemas y alternativas. (1995). España.

En <http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000047236>

- Popa I. (2002). *La formación por competencias profesionales: una alternativa*. Ponencia presentada en el III Encuentro sobre Formación Tecnológica de [Europa](#) y [América](#) Latina. Hotel Neptuno, Ciudad de la Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2002
- Portal Gallardo, J. (2003). *Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la Universidad de Cienfuegos*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Proyecto DIVESUP-CFT, (2003). Sector Enfermería. Consultada Diciembre 2007
- PROYECTO TUNING LATINO AMERICA. (2005). Consultada Enero 2008
- Quintana Lozano, J. (1999). *Plan de estudios fundamentado en competencias. No es para la escuela, es para la vida. Asesor en Desarrollo Humano..* P. 16. (Fotocopia)
- Quintanilla, M. A. (1998) *El reto de la calidad en las universidades*, en J. PORTA y M. Lladonosa (Coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quiñones Urquijo, Abel. (2003). *La coordinación interdisciplinaria de curso en la educación superior cubana. Evaluación y propuesta de mejora*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Ravitsky M. (2002). *Metodología francesa: diseño de una acción de [capacitación](#)*. Proyecto ETFP [Conferencia](#) magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y [América Latina](#). Hotel Neptuno, Ciudad de la Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2002.
- Reichardt, CH. S y Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- Romero Rodríguez, S. (2000). *Orientación Profesional*. Universidad de Sevilla: Proyecto docente inédito.
- Rojo, J.M. (1999) *La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad*. En A. BURGÉN *Metas y proyectos de la educación superior: una perspectiva internacional*. Fundación Universidad-Empresa. Madrid
- Rychen, Dominique Simone y Hersh Salganik, Laura. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. FCE, México.

- Salmerón, H. (2000). [Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano: Coherencia con las demandas sociales.](#) En [Revista de investigación educativa, RIE](#), Vol. 18, N° 2, (Ejemplar dedicado a: Evaluación de programas educativos), p. 447-462
- Salmerón, H. (2001). *Los servicios de orientación en la universidad. Procesos de creación y desarrollo.* En [Revista Electrónica "Ágora Digital"](#), n° 2.
- Salmerón, H. y López Palomo, V.L. (Coords) (2000): *Orientación Educativa en las Universidades.* Granada: Geu.
- Salmerón Pérez, Honorio, [Olmedo Moreno](#), Eva María y [Sarmiento Cano](#), Mercedes. (2000). [Una experiencia de evaluación de programas de tiempo corto, bajo un enfoque humanista-interpretativo.](#) Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa: IX Jornadas LOGSE/ coord por Daniel González, [José Luis Gutiérrez Pérez](#), [Eugenio Hidalgo Díez](#), p. 39-44.
- Salmerón Pérez, H. y Ortiz Jiménez, Luis. (2003). [Desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación infantil.](#) En [Revista de educación de la Universidad de Granada](#), N° 16, p. 121-143
- Salmerón Pérez, H., Rodríguez Fernández, Sonia y Ortiz Jiménez, Luis. (2005). *Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas.* En [Revista española de orientación y psicopedagogía](#), Vol. 16, N° 2, p. 225-256.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling.* Londo: Cassell
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation.* Ran MacNally. Chicago.
- Shadish, W. R. (1986). *Source of evaluation prtactice. Needs, purposes, question and tecnologia.* En Bikman, L. and Waeatherford, D. (Eds) *Evaluating Early Intervention Program for Severely Handicapped Childrens and Their Families.* PROED.
- Squella, Agustín. (2002). *La información en el marco de la calidad de la Educación Superior.* En: CONSEJO Superior de Educación. Seminario Internacional 2001. *Información en la Educación Superior. Necesidades y propuestas.* Santiago de Chile, Andros Ltda., p. 22- 32.

- Stake, R. E. (1976). *A theoretical statement of responsive evaluation*. Studies in Educational Evaluation, No. 2 , 19-22.
- Teichler, Ulrich and Jan Sadlak (2000). *Higher education research. Its relationship to policy and practice*. Pergamon Press. Oxford.
- Tejada Fernández, J. (2001). *Acerca de las competencias profesionales*. Rev. Herramientas. España. Material fotocopiado.
- Tiana, Alejandro. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. UNESCO, París,
- Tiana, Alejandro. (1997). *La evaluación de los sistemas educativos*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 10, Evaluación de la calidad de la educación.
- Torrado Pacheco, M. (2000). *El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana*. Universidad de Cali.
- Trinidad Renquera, A. (1995). *La evaluación de las instituciones educativas*. Servicio de publicaciones. Universidad de Granada.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of curriculum and Instruction*. University of Chicago Press. Chicago.
- Tyler, R. (1966). *The development of instruments for assessing educational progress*. Pp. 95-101 in *Proceedings of the 1965 Invitational Conference on Testing Problems*. Educational Testing Service. Princeton, N.J
- En http://www.books.nap.edu/openbook.php?record_id=5419&page=11 - 32k
- UNESCO/CRESAL. (1995). *Evaluación de la calidad y acreditación de la Enseñanza Superior*. Taller VIII Congreso Bienal de Organización Universitaria Interamericana. (OUI).
- Zabala, M. Á., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, México.
- Zabala, M. A. (2004). *Los cinco muros de la convergencia europea*. Crónica Universia. Consultado el 30-10-2004, en http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168

- Vaillant, Denise. (2002). *Formación de formadores*. Conferencia Regional *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*. 10-12 julio. Brasilia.
- Vargas, F. (1999). *La formación basada en competencias: Instrumento para la empleabilidad*. Centro de Investigación y Documentación CINTERFOR/OIT.
- Vargas F (2001). *Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI Disponible en Internet <http://www.oei-campus.org/publicaciones>
- Vargas F (2001). *Sistemas educativos basados en competencias como estrategia para la formación continua de los trabajadores*. CINTERFOR-OIT. La Habana, febrero 2001.
- Vargas F, F Casanova, L Montanaro (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- En Internet <http://www.cinterfor.org.uy/public>.
- Vygotsky, L. S. (1999). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona,
- Westerheijden, D. (1990). *Quality assessment in higher education*. Utrech. Lemma. B. V.
- Worthen, B., Sanders, J y Fitzpatrick, J. (1997). *Program evolution alternative approaches and practical guidelines*. Newbury Park, Sage. California



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

ANEXOS



Anexos

Anexo 1. Encuesta para determinar el coeficiente de experto

Nombre:

Grado científico/Académico:

Años de experiencias:

Ud. ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a temas asociados a “**Competencias profesionales**”.

Antes de realizarle la consulta correspondiente, como parte del método empírico de investigación “**Consulta de experto**”, es necesario determinar su coeficiente de competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que realizaremos. Por esta razón le rogamos que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

Marque con una cruz (**X**), en la tabla siguiente, el valor que se corresponda con el grado de conocimientos que usted, posee sobre el tema “**Competencias profesionales**”.

Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde el 0 hasta el 10.

| Grado de conocimientos que tiene sobre: | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Documentos normativos de la Educación Superior. | | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Modelo del Profesional. • Planes de Estudio. | | | | | | | | | | | |
| Conceptualización de competencias profesionales. | | | | | | | | | | | |
| Formación por competencias en Cuba. | | | | | | | | | | | |

Realice la autoevaluación del grado de influencias que cada una de las fuentes que presentamos a continuación ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema “**Competencias profesionales**”.

Para ello marque con una cruz (**X**), según corresponda en Alto (**A**), Medio (**M**), Bajo (**B**).

| Fuentes de argumentación | Grados de influencias de c/u de las fuentes en su conocimiento y criterios: | | |
|---------------------------------------|---|-------|------|
| | Alta | Media | Baja |
| Análisis teórico por usted realizado. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Experiencia adquirida. | | | |
| Trabajos de autores nacionales que conoce. | | | |
| Trabajos de autores internacionales que conoce. | | | |
| Conocimiento propio sobre el estado del tema. | | | |
| Intuición. | | | |

Muchas Gracias por su colaboración.

Anexo 2 Análisis estadístico de la selección de expertos

En la selección de los expertos se tuvo en cuenta la competencia del experto sobre el tema, ésta se midió a partir de obtener el **coeficiente K** (coeficiente de competencia del experto) mediante la siguiente expresión:

$$\mathbf{K} = \frac{1}{2} (\mathbf{Kc} + \mathbf{Ka})$$

Donde

Kc. – Coeficiente de conocimiento del experto sobre el Tema.

Ka – Coeficiente de argumentación del experto sobre el Tema.

Al precisar la información recogida se obtuvo que el coeficiente de competencia (K) de los expertos es del orden de 0.95 y se establece que cuando K se encuentra entre los valores de 0.8 y 1 ($0.8 < K < 1$) es confiable la selección realizada. El resultado de 0.95 corrobora que el coeficiente de competencia de los expertos es alto.

Anexo 3. Expertos seleccionados.

1. DrC. Egar Bueno Fernández.
2. DrC. Carlos Cañedo Iglesias.
3. DrC. Jaime Portal Gallardo.
4. DrC. Oscar Mato Medina.
5. DrC. Carlos Emilio Terry Rodríguez.
6. DrC. Fernando del Sol Santiago.
7. DrC. Osmani Mena Rodríguez.
8. DrC. Jorge Luis Menéndez Díaz.
9. MsC. Grisel Navarro Soto
10. MsC. Yasdeimy Ramírez Gonzáles.

Anexo 4 Instrumento a validar por los expertos.



UGR | Universidad
de Granada



Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación

DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA CARRERA DE CULTURA FÍSICA

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL MAPA FUNCIONAL PARA LA DETERMINACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA CARRERA DE CULTURA FÍSICA

Estimado colega:

La Universidad de Granada, Cienfuegos y la Facultad de Cultura Física vienen desarrollando desde 2006 actividades de Cooperación Interuniversitaria.

En este momento, yo Blas Yoel estoy desarrollando una Tesis Doctoral dirigida por el Dr Honorio Salmerón Pérez de la Universidad de Granada, España sobre la realidad de la Facultad de Cultura Física en la que se integra la investigación.

La meta del estudio es hacer propuestas al diseño curricular de la titulación de Cultura Física aportando definición y determinación de las competencias específicas de carácter profesional que deben poseer los egresados de la carrera.

- Para ese objetivo precisamos recoger e integrar información de los elementos implicados (egresados, empleadores, alumnado de últimos años y profesorado) siguiendo esencialmente una metodología de encuesta.

En este momento de construcción de los instrumentos de recogida de información usted ha sido seleccionado como experto para validar el contenido del

cuestionario base, dada su cualificación científica y técnica, sus años de experiencia y el conocimiento alcanzado a lo largo de su trayectoria profesional.

A continuación le presentamos la relación de Funciones, subfunciones y unidades de competencia agrupadas en una estructura de mapa funcional con objeto de solicitarle la valoración de cada una de ellas desde los tres criterios siguientes (Hambleton y Rovinelli 1990):

- **COHERENCIA:** Expresa la cantidad de relación entre cada competencia, tal y como está descrita y la categoría y dimensión en la que está inserta.
- **REPRESENTATIVIDAD:** Indica la medida en que la competencia tal y como está descrita, es la mejor de todas las posibles en el contexto donde ha de ejercerse.
- **CALIDAD TÉCNICA:** Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en la expresión de la competencia, no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre la misma.

Para ello se le presentan tres ejemplares del cuestionario con objeto de que realice por separado la valoración consiguiente a los tres criterios antedichos.

La forma de hacerlo es posicionarse en la escala numérica que figura junto a cada competencia señalando con una "X" el valor que estime en la casilla correspondiente. Esta escala, con amplitud entre 0 y 1, está dividida en cinco valores: 0; 0.25; 0.50; 0.75 y 1 que se corresponden cualitativamente con NINGUNA, POCA, SUFICIENTE, BASTANTE, MUCHA.

Junto a la valoración que realice, estarán las de otros tres expertos. De ellas calcularemos la congruencia entre las valoraciones interjueces para estimar aquellas que obtengan en Coherencia, un índice de congruencia superior a 0.75 y mejorar la representatividad y calidad técnica del conjunto resultante. Por ello junto a la valoración respecto a Representatividad y Calidad Técnica y si lo estima oportuno, podrá expresar sus aportaciones por lo que le estamos agradecidos de antemano.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Encuesta para expertos

Doctorado “Aportaciones educativas en Ciencias Sociales y Humanas”

Investigación para tesis doctoral.

Competencia Nro: 1

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | 1- Mucha | 0,75- Bastante | 0,50- Suficiente | 0,25- Poca | 0- Ninguna |
|---|-------------|-------------------|---------------------|---------------|---------------|
| Nro. 1 Competencia para: Desarrollar programas de Educación Física (función) | | | | | |
| Capacidad para: Determinar las características de los programas de enseñanza de acuerdo a los objetivos fijados en los mismos (función) | | | | | |
| Recabar y analizar la información necesaria para llevar adelante las actividades de los programas de enseñanza (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Realizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | | | | | |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Utilizar diferentes métodos para determinar las características de las clases (elemento de competencia) | | | | | |
| Realizas entrevistas con el objetivo de obtener información específica (criterio de desempeño) | | | | | |
| Sabes elegir el método adecuado para la recogida de la información (criterio de desempeño) | | | | | |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Definir objetivos de las clases de acuerdo a los programas (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines los objetivos generales y específicos de las clases de Educación Física (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Diseñar clases de Educación Física (sub función) | | | | | |
| Realizar el diseño de las clases de Educación Física (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Diseñar de acuerdo a los lineamientos del programa (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines las características de la clase (criterio de desempeño) | | | | | |
| Seleccionas ejercicios (criterio de desempeño) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Dosificas cargas físicas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Representas gráficamente los ejercicios (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Formular objetivos (elemento de competencia) | | | | | |
| Redactas objetivos de la unidad en función del programa (criterio de desempeño) | | | | | |
| Confeccionas documentos de base (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Determinar métodos y medios según los lineamientos programa (elemento de competencia) | | | | | |
| Determinas métodos específicos para el desarrollo de la clase (criterio de desempeño) | | | | | |
| Determinar medios específicos para el desarrollo de la clase (criterio de desempeño) | | | | | |
| Elaboras medios de enseñanza (criterio de desempeño) | | | | | |
| Determinas métodos de recuperación (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Determinar procedimientos organizativos en función de los objetivos de la clase (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines los diferentes procedimientos organizativos a utilizar en la clase (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Estructurar el sistema de evaluación (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines las diferentes formas de evaluación de la clase (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Desarrollar clases de Educación Física (sub función) | | | | | |
| Impartir clases de Educación Física (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Explicar y demostrar ejercicios físicos del programa de enseñanza (elemento de competencia) | | | | | |
| Explicas ejercicios (criterio de desempeño) | | | | | |
| Demuestras ejercicios (criterio de desempeño) | | | | | |
| Utilizas correctamente la metodología de la enseñanza del deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Utilizas de manera racional el calentamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Aplicar procedimientos organizativos y medios de enseñanza, (elemento de competencia) | | | | | |
| Aplicas procedimientos organizativos (criterio de desempeño) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Empleas medios de enseñanza (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Aplicar voces de mando y terminología técnica | | | | | |
| Utilizas terminología técnica (criterio de desempeño) | | | | | |
| Utilizas voces de mando (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Detectar y corregir errores (elemento de competencia) | | | | | |
| Detectas errores de ejecución en los estudiantes (criterio de desempeño) | | | | | |
| Corriges errores de ejecución en los estudiantes (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Arbitrar y anotar competencias (elemento de competencia) | | | | | |
| Arbitreas competencias en las clases (criterio de desempeño) | | | | | |
| Anotas en las competencias de las clases (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Aplicar el tipo de evaluación acorde a la actividad (elemento de competencia) | | | | | |
| Utilizas de manera adecuada los ejercicios de recuperación (criterio de desempeño) | | | | | |
| Evalúas durante la clase (criterio de desempeño) | | | | | |

Competencia Nro: 2

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | 1- Mucha | 0,75 - Bastante | 0,50 - Suficiente | 0,25 - Poca | 0 - Ninguna |
|--|---------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|
| Nro. 2 Competencia para: Diseñar, Desarrollar y Evaluar planes de entrenamiento deportivo (función) | | | | | |
| Capacidad para: Determinar los requerimientos de los planes de entrenamiento deportivo (sub función) | | | | | |
| Recabar y analizar la información necesaria que se utilizarán en los planes de entrenamiento deportivo (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Interpretar documentos del eslabón de base (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines los objetivos generales y específicos de los programas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines contenidos y formas de evaluación (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines métodos y medios (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Realizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | | | | | |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | | | | | |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Diseñar planes de entrenamiento (sub función) | | | | | |
| Realizar el diseño de los planes de entrenamiento (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Diseñar el proceso de preparación del deportista teniendo en cuenta su estructura y componentes (elemento de competencia) | | | | | |
| Planificas el proceso de preparación del deportista con carácter sostenible en sus diferentes estructuras y por sus componentes de preparación desde el macrociclo hasta la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Planificas diferentes formas de calentamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines las potencialidades de los practicantes a partir de la edad, | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| sexo, nivel de desarrollo de las habilidades y capacidades, y sus características psicológicas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Evaluar la disponibilidad de recursos (humanos, materiales, financieros) (elemento de competencia) | | | | | |
| Seleccionas el área óptima para la realización del proceso de preparación del deportista teniendo en cuenta alternativas posibles (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines el material humano (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines el costo y presupuesto (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines la base material utilizable durante el proceso (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Desarrollar planes de entrenamiento (sub función) | | | | | |
| Desarrollar los planes de entrenamiento (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Seleccionar estrategias y tácticas adecuadas en función de las características del deporte y los practicantes (elemento de competencia) | | | | | |
| Seleccionas la estrategia adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes y el deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Seleccionas la táctica adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes y el deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Dirigir el proceso de entrenamiento deportivo (elemento de competencia) | | | | | |
| Realizas conversatorios educativos sobre temas teóricos-prácticos, políticos-ideológicos, éticos morales y medioambientales básicos del deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Diriges el proceso de preparación del deportista en el eslabón de base (criterio de desempeño) | | | | | |
| Utilizas de manera racional el calentamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas métodos de trabajo educativo a partir del contenido de la preparación del deportista (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Aplicar de manera racional las categorías y principios del proceso de entrenamiento deportivo. (elemento de competencia) | | | | | |
| Aplicas diversas formas y procedimientos organizativos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas metodologías dirigidas a la educación y desarrollo de las | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| capacidades motrices deportivas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas diversas formas de recuperación física (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Demostrar y explicar acciones motrices teniendo en cuenta la metodología de la enseñanza (elemento de competencia) | | | | | |
| Aplicas diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las acciones técnico-tácticas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Demuestras acciones motrices típicas del deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Detectas errores de ejecución técnico-táctico típicas del deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Corriges errores de ejecución técnico-táctico típicas del deporte(criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Mostrar dominio del reglamento vigente. (elemento de competencia) | | | | | |
| Aplicas reglas típicas del deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Interpretas reglas típicas del deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Cuidar y mantener los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (elemento de competencia) | | | | | |
| Organizas los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Cuidas los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Mantienes los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Organizar competencias deportivas. (elemento de competencia) | | | | | |
| Organizas competencias deportivas en el eslabón de base tomando en consideración su impacto social (criterio de desempeño) | | | | | |
| Arbitreas competencias en la base (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Evaluar planes de entrenamiento (sub función) | | | | | |
| Evaluar los planes de entrenamiento (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de : Controlar el estado de preparación del deportista en las diferentes etapas del proceso (elemento de competencia) | | | | | |
| Controlas el comportamiento del proceso de preparación del deportista utilizando diversos tests pedagógicos vinculados al deporte (criterio de desempeño) | | | | | |
| Controlas por escrito lesiones, traumas, enfermedades y otras patologías ocurridas a los atletas durante le proceso de entrenamiento | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas tratamiento estadístico para determinar el comportamiento individual y grupal en el rendimiento del atleta (criterio de desempeño) | | | | | |
| Reestructuras planes de entrenamiento según resultados de los test de control aplicados (criterio de desempeño) | | | | | |

Competencia Nro: 3

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | 1- Mucha | 0,75 - Bastante | 0,50 - Suficiente | 0,25 - Poca | 0 - Ninguna |
|--|---------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|
| Nro. 3 Competencia para: Diseñar y Desarrollar acciones deportivas socio-comunitarias (función) | | | | | |
| Capacidad para: Determinar los las características de las acciones deportivas socio-comunitarias (sub función) | | | | | |
| Recabar y analizar la información pertinente para llevar adelante las acciones deportivas socio-comunitarias (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Utilizar diferentes métodos para determinar los requerimientos de las acciones deportivas socio-comunitarias (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines los métodos adecuados de acuerdo a las acciones deportivas-socio-comunitaria (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines las acciones deportivas-socio-comunitaria de acuerdo a las características e intereses de los practicantes (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Realizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | | | | | |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | | | | | |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Diseñar acciones deportivas socio-comunitarias (sub función) | | | | | |
| Realizar el diseño de las acciones deportivas socio-comunitarias (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Planificar actividades físico-recreativas para distintos tipos de participantes y campamentos (elemento de competencia) | | | | | |
| Planificas itinerarios recreativos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Planificas actividades físico-recreativas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Planificas festivales deportivos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Planificas actividades en la naturaleza (criterio de desempeño) | | | | | |
| Planificas programas recreativos (criterio de desempeño) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Ser capaz de: Seleccionar las áreas y las actividades recreativas de acuerdo a las características de los participantes y el contexto (elemento de competencia) | | | | | |
| Seleccionas el área óptima para la realización de las actividades aprovechando al máximo las instalaciones y recursos disponibles, en especial los que brinda el medio natural (criterio de desempeño) | | | | | |
| Seleccionas las actividades acorde a las características biopsicosociales de los practicantes (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Determinar métodos, medios y procedimientos organizativos acorde a las características de los participantes y las localidades (elemento de competencia) | | | | | |
| Defines métodos específicos en el campo del tiempo libre y la recreación (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines procedimientos organizativos acorde a las características de los participantes y las localidades (criterio de desempeño) | | | | | |
| Diseñas medios específicos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Defines técnicas de orientación, estimación y observación para las actividades en el medio natural (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Desarrollar acciones socio-comunitarias (sub función) | | | | | |
| Desarrollar las acciones socio-comunitarias (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Dirigir programas, proyectos recreativos, físicos-deportivos y en la naturaleza (elemento de competencia) | | | | | |
| Diriges programas y proyectos recreativos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Diriges festivales deportivos-recreativos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Diriges actividades en la naturaleza (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Realizar itinerarios recreativos, atendiendo a las características de los diferentes grupos y zonas geográficas (elemento de competencia) | | | | | |
| Aplicas técnicas de orientación, estimación y observación en las actividades en el medio natural (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas conocimientos técnicos que faciliten el desarrollo de las manifestaciones especiales recreativas en la naturaleza (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Aplicar métodos, conocimientos técnicos, fundamentos y principios humanistas (elemento de competencia) | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Aplicas conocimientos técnicos que faciliten el desarrollo de las manifestaciones especiales recreativas en la naturaleza (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas los fundamentos humanistas en la interpretación del fenómeno de la recreación (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas métodos que faciliten las actividades acorde al contexto y los participantes (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Animar actividades atendiendo las características de los participantes (elemento de competencia) | | | | | |
| Utilizas un lenguaje acorde al contexto y los participantes (criterio de desempeño) | | | | | |
| Utilizas conocimientos técnicos acordes a la actividad (criterio de desempeño) | | | | | |
| Utilizas medios específicos que posibiliten el desarrollo de la actividad (criterio de desempeño) | | | | | |

Competencia Nro: 4

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | 1- Mucha | 0,75 - Bastante | 0,50 - Suficiente | 0,25 - Poca | 0 - Ninguna |
|--|---------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|
| Nro. 4 Competencia para: Aplicar la rehabilitación física mediante los distintos métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (función) | | | | | |
| Capacidad para: Determinar los requerimientos propios de la rehabilitación física y el deporte (sub función) | | | | | |
| Recabar y analizar la información pertinente para desarrollar los diferentes métodos y programas de rehabilitación física (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Realizar y analizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | | | | | |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | | | | | |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Utilizar diferentes métodos para determinar los requerimientos de los programas de rehabilitación (elemento de competencia) | | | | | |
| Sabes elegir el método adecuado para la recogida de la información (criterio de desempeño) | | | | | |
| Realizas entrevistas con el objetivo de obtener información específica (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Diseñar programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (sub función) | | | | | |
| Realizar el diseño de programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Establecer normas pedagógicas y metodológicas en función de los diferentes estados (elemento de competencia) | | | | | |
| Estructuras el tratamiento en función del diagnóstico (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Planificar acciones físicas atendiendo a los diferentes procesos patológicos (elemento de competencia) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Seleccionas los ejercicios en correspondencia con la estructura del tratamiento (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Fundamentar la aplicación de medios y métodos de la recuperación de la capacidad de trabajo (elemento de competencia) | | | | | |
| Seleccionas los medios para evaluar la recuperación de la capacidad de trabajo (criterio de desempeño) | | | | | |
| Seleccionas los métodos para evaluar la recuperación de la capacidad de trabajo (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Desarrollar programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (sub función) | | | | | |
| Realizar programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Identificar síntomas, signos y características que invalidan tratamientos terapéuticos (elemento de competencia) | | | | | |
| Identificas las posibles desviaciones del estado de salud y las causas que las provocan (criterio de desempeño) | | | | | |
| Identificas síntomas y signos que permitan decidir la suspensión de las actividades físicas y la necesidad de remisión al médico del enfermo (criterio de desempeño) | | | | | |
| Identificas las características de algunos procesos patológicos que pueden presentar los practicantes de la Cultura Física (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Aplicar técnicas, ejercicios profilácticos y terapéuticos en función de las exigencias particulares (elemento de competencia) | | | | | |
| Aplicas las medidas profilácticas y de primeros auxilios ante la ocurrencia de desviaciones del estado de salud (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas ejercicios físicos que contribuyan a la rehabilitación o compensación de los pacientes afectados por diferentes enfermedades o por alguna discapacidad (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas los métodos del desarrollo físico en los diferentes sistemas del organismo del practicante de la Cultura Física (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas los métodos y técnicas de control de la condición física de los atletas y no atletas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas profilaxis y terapias de las lesiones o patologías características en los atletas de diferentes disciplinas deportivas (criterio de desempeño) | | | | | |
| Aplicas métodos de control de la actividad física dentro de las clases de control médico, según edad, sexo, deporte y estado funcional (criterio de desempeño) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Ser capaz de: Medir los parámetros vitales de los practicantes (elemento de competencia) | | | | | |
| Mides los parámetros vitales de los practicantes y no practicantes durante la clase o sesión (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Calcular los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de evaluación (elemento de competencia) | | | | | |
| Calculas el gasto energético de los pacientes mediante métodos adecuados (criterio de desempeño) | | | | | |
| Calculas los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de evaluación de desarrollo físico (criterio de desempeño) | | | | | |
| Capacidad para: Implementar los tipos de evaluación en correspondencia con los métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos aplicados (sub función) | | | | | |
| Evaluar el resultado de la aplicación de los métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (unidad de competencia) | | | | | |
| Ser capaz de: Evaluar los resultados obtenidos de los diferentes métodos aplicados (elemento de competencia) | | | | | |
| Interpretas los resultados obtenidos identificando estos de acuerdo a las enfermedades específicas que se trate (criterio de desempeño) | | | | | |
| Interpretas el nivel de reparación que presenta la persona que practica Cultura Física (criterio de desempeño) | | | | | |
| Interpretas los resultados de los métodos médico-pedagógicos identificando las particularidades individuales de que se trate (criterio de desempeño) | | | | | |
| Interpretas los resultados de los parámetros vitales obtenidos (criterio de desempeño) | | | | | |
| Ser capaz de: Interpretar los resultados obtenidos de los diferentes métodos y técnicas aplicadas (elemento de competencia) | | | | | |
| Evalúas los resultados derivados de la medición de los parámetros vitales (criterio de desempeño) | | | | | |
| Evalúas los resultados obtenidos en los métodos del desarrollo físico para determinar la influencia del ejercicio físico (criterio de desempeño) | | | | | |
| Evalúas los métodos de control de la actividad física dentro de las clases de control médico según edad, sexo, deporte y estado funcional (criterio de desempeño) | | | | | |

Anexo 5 Validación del instrumento por los expertos

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | Calidad | Coherencia | Representatividad |
|---|---------|------------|-------------------|
| Nro. 1 Competencia para: Desarrollar programas de Educación Física (función) | 1 | 1 | 1 |
| Capacidad para: Determinar las características de los programas de enseñanza de acuerdo a los objetivos fijados en los mismos (función) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Recabar y analizar la información necesaria para llevar adelante las actividades de los programas de enseñanza (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Realizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Ser capaz de: Utilizar diferentes métodos para determinar las características de las clases (elemento de competencia) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |
| Realizas entrevistas con el objetivo de obtener información específica (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Sabes elegir el método adecuado para la recogida de la información (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,85 |
| Ser capaz de: Definir objetivos de las clases de acuerdo a los programas (elemento de competencia) | 0,95 | 0,93 | 0,93 |
| Defines los objetivos generales y específicos de las clases de Educación Física (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,93 |
| Capacidad para: Diseñar clases de Educación Física (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Realizar el diseño de las clases de Educación Física (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Diseñar de acuerdo a los lineamientos del programa (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Defines las características de la clase (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Seleccionas ejercicios (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,85 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| Dosificas cargas físicas (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,85 | 0,85 |
| Representas gráficamente los ejercicios (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,73 | 0,73 |
| Ser capaz de: Formular objetivos (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Redactas objetivos de la unidad en función del programa (criterio de desempeño) | 1 | 1 | 1 |
| Confeccionas documentos de base (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Determinar métodos y medios según los lineamientos programa (elemento de competencia) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Determinas métodos específicos para el desarrollo de la clase (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Determinar medios específicos para el desarrollo de la clase (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Elaboras medios de enseñanza (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,85 | 0,83 |
| Determinas métodos de recuperación (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,83 |
| Ser capaz de: Determinar procedimientos organizativos en función de los objetivos de la clase (elemento de competencia) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Defines los diferentes procedimientos organizativos a utilizar en la clase (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Ser capaz de: Estructurar el sistema de evaluación (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Defines las diferentes formas de evaluación de la clase (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Capacidad para: Desarrollar clases de Educación Física (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Impartir las clases de Educación Física (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Explicar y demostrar ejercicios físicos del programa de enseñanza (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Explicas ejercicios (criterio de desempeño) | 1 | 1 | 1 |
| Demuestras ejercicios (criterio de desempeño) | 1 | 1 | 1 |
| Utilizas correctamente la metodología de la enseñanza del deporte (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,95 |
| Utilizas de manera racional el calentamiento (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Aplicar procedimientos organizativos y medios de enseñanza (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Aplicas procedimientos organizativos (criterio de desempeño) | 1 | 1 | 1 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| Empleas medios de enseñanza (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Ser capaz de: Aplicar voces de mando y terminología técnica | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Utilizas terminología técnica (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,85 | 0,83 |
| Utilizas voces de mando (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Detectar y corregir errores (elemento de competencia) | 0,90 | 0,90 | 0,85 |
| Detectas errores de ejecución en los estudiantes (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,90 | 0,90 |
| Corriges errores de ejecución en los estudiantes (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Ser capaz de: Arbitrar y anotar competencias (elemento de competencia) | 0,85 | 0,75 | 0,75 |
| Arbitras competencias en las clases (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Anotas en las competencias en las clases (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Ser capaz de: Aplicar el tipo de evaluación acorde a la actividad (elemento de competencia) | 0,93 | 0,95 | 0,93 |
| Utilizas de manera adecuada los ejercicios de recuperación (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Evalúas durante la clase (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | Calidad | Coherencia | Representatividad |
|--|----------------|-------------------|--------------------------|
| Nro. 2 Competencia para: Diseñar, Desarrollar y Evaluar planes de entrenamiento deportivo (función) | 1 | 1 | 1 |
| Capacidad para: Determinar los requerimientos de los planes de entrenamiento deportivo (sub función) | 0,93 | 0,93 | 0,95 |
| Recabar y analizar la información necesaria que se utilizarán en los planes de entrenamiento deportivo (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Interpretar documentos del eslabón de base (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Defines los objetivos generales y específicos de los programas (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,95 | 0,93 |
| Defines contenidos y formas de evaluación (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Defines métodos y medios (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,85 | 0,95 |
| Ser capaz de: Realizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,85 | 0,75 |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Capacidad para: Diseñar planes de entrenamiento (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Realizar el diseño de los planes de entrenamiento (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Diseñar el proceso de preparación del deportista teniendo en cuenta su estructura y componentes (elemento de competencia) | 0,95 | 0,93 | 0,95 |
| Planificas el proceso de preparación del deportista con carácter sostenible en sus diferentes estructuras y por sus componentes de preparación desde el macrociclo hasta la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Planificas diferentes formas de calentamiento (criterio de | 0,93 | 0,93 | 0,95 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| desempeño) | | | |
| Defines las potencialidades de los practicantes a partir de la edad, sexo, nivel de desarrollo de las habilidades y capacidades, y sus características psicológicas (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Evaluar la disponibilidad de recursos (humanos, materiales, financieros) (elemento de competencia) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Seleccionas el área óptima para la realización del proceso de preparación del deportista teniendo en cuenta alternativas posibles (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,75 | 0,75 |
| Defines el material humano (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Defines el costo y presupuesto (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Defines la base material utilizable durante el proceso (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Capacidad para: Desarrollar planes de entrenamiento (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Desarrollar los planes de entrenamiento (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Seleccionar estrategias y tácticas adecuadas en función de las características del deporte y los practicantes (elemento de competencia) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Seleccionas la estrategia adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes y el deporte (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,95 |
| Seleccionas la táctica adecuada en función de las características individuales y grupales de los practicantes y el deporte (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Ser capaz de: Dirigir el proceso de entrenamiento deportivo (elemento de competencia) | 0,93 | 0,95 | 0,93 |
| Realizas conversatorios educativos sobre temas teóricos-prácticos, políticos-ideológicos, éticos morales y medioambientales básicos del deporte (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Diriges el proceso de preparación del deportista en el eslabón de base (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,85 |
| Utilizas de manera racional el calentamiento (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Aplicas métodos de trabajo educativo a partir del contenido de la preparación del deportista (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,83 |
| Ser capaz de: Aplicar de manera racional las categorías y principios del proceso de entrenamiento deportivo. (elemento de competencia) | 0,95 | 0,93 | 0,93 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| Aplicas diversas formas y procedimientos organizativos (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Aplicas metodologías dirigidas a la educación y desarrollo de las capacidades motrices deportivas (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,90 |
| Aplicas diversas formas de recuperación física (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Ser capaz de: Demostrar y explicar acciones motrices teniendo en cuenta la metodología de la enseñanza (elemento de competencia) | 0,93 | 0,90 | 0,93 |
| Aplicas diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las acciones técnico-tácticas (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Demuestras acciones motrices típicas del deporte (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,90 | 0,95 |
| Detectas errores de ejecución técnico-táctico típicas del deporte (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Corriges errores de ejecución técnico-táctico típicas del deporte(criterio de desempeño) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Ser capaz de: Mostrar dominio del reglamento vigente. (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Aplicas reglas típicas del deporte (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Interpretas reglas típicas del deporte (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |
| Ser capaz de: Cuidar y mantener los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (elemento de competencia) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |
| Organizas los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Cuidas los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |
| Mantienes los medios para el desarrollo de la sesión de entrenamiento (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,75 | 0,75 |
| Ser capaz de: Organizar competencias deportivas (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Organizas competencias deportivas en el eslabón de base tomando en consideración su impacto social (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Arbitras competencias en la base (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |
| Capacidad para: Evaluar planes de entrenamiento (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Evaluar los planes de entrenamiento (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de : Controlar el estado de preparación del deportista en las diferentes etapas del proceso (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Controlas el comportamiento del proceso de preparación del deportista utilizando diversos tests pedagógicos vinculados al deporte | 0,93 | 0,93 | 0,93 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| (criterio de desempeño) | | | |
| Controlas por escrito lesiones, traumas, enfermedades y otras patologías ocurridas a los atletas durante le proceso de entrenamiento (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Aplicas tratamiento estadístico para determinar el comportamiento individual y grupal en el rendimiento del atleta (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Reestructuras planes de entrenamiento según resultados de los test de control aplicados (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | Calidad | Coherencia | Representatividad |
|--|----------------|-------------------|--------------------------|
| Nro. 3 Competencia para: Diseñar y Desarrollar acciones deportivas socio-comunitarias (función) | 1 | 1 | 1 |
| Capacidad para: Determinar los las características de las acciones deportivas socio-comunitarias (sub función) | 0,93 | 0,95 | 0,95 |
| Recabar y analizar la información pertinente para llevar adelante las acciones deportivas socio-comunitarias (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Utilizar diferentes métodos para determinar los requerimientos de las acciones deportivas socio-comunitarias (elemento de competencia) | 0,95 | 0,93 | 0,93 |
| Defines los métodos adecuados de acuerdo a las acciones deportivas-socio-comunitaria (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Defines las acciones deportivas-socio-comunitaria de acuerdo a las características e intereses de los practicantes (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,90 | 0,90 |
| Ser capaz de: Realizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | 0,83 | 0,85 | 0,83 |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,85 | 0,83 |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Capacidad para: Diseñar acciones deportivas socio-comunitarias (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Realizar el diseño de las acciones deportivas socio-comunitarias (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Planificar actividades físico-recreativas para distintos tipos de participantes y campamentos (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Planificas itinerarios recreativos (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Planificas actividades físico-recreativas (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,95 |
| Planificas festivales deportivos (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,95 | 0,93 |
| Planificas actividades en la naturaleza (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,93 |
| Planificas programas recreativos (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,95 | 0,93 |
| Ser capaz de: Seleccionar las áreas y las actividades recreativas | 0,93 | 0,90 | 0,93 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| de acuerdo a las características de los participantes y el contexto (elemento de competencia) | | | |
| Seleccionas el área óptima para la realización de las actividades aprovechando al máximo las instalaciones y recursos disponibles, en especial los que brinda el medio natural (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Seleccionas las actividades acorde a las características biopsicosociales de los practicantes (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Determinar métodos, medios y procedimientos organizativos acorde a las características de los participantes y las localidades (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Defines métodos específicos en el campo del tiempo libre y la recreación (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,85 |
| Defines procedimientos organizativos acorde a las características de los participantes y las localidades (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Diseñas medios específicos (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Defines técnicas de orientación, estimación y observación para las actividades en el medio natural (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,95 |
| Capacidad para: Desarrollar acciones socio-comunitarias (sub función) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Desarrollar las acciones socio-comunitarias (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Dirigir programas, proyectos recreativos, físicos-deportivos y en la naturaleza (elemento de competencia) | 1 | 1 | 1 |
| Diriges programas y proyectos recreativos (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Diriges festivales deportivos-recreativos (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Diriges actividades en la naturaleza (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,83 |
| Ser capaz de: Realizar itinerarios recreativos, atendiendo a las características de los diferentes grupos y zonas geográficas (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Aplicas técnicas de orientación, estimación y observación en las actividades en el medio natural (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Aplicas conocimientos técnicos que faciliten el desarrollo de las manifestaciones especiales recreativas en la naturaleza (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Ser capaz de: Aplicar métodos, conocimientos técnicos, fundamentos y principios humanistas (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Aplicas conocimientos técnicos que faciliten el desarrollo de las manifestaciones especiales recreativas en la naturaleza (criterio de | 0,85 | 0,75 | 0,75 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| desempeño) | | | |
| Aplicas los fundamentos humanistas en la interpretación del fenómeno de la recreación (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Aplicas métodos que faciliten las actividades acorde al contexto y los participantes (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Ser capaz de: Animar actividades atendiendo las características de los participantes (elemento de competencia) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Utilizas un lenguaje acorde al contexto y los participantes (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,83 |
| Utilizas conocimientos técnicos acordes a la actividad (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |
| Utilizas medios específicos que posibiliten el desarrollo de la actividad (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |

| Marque con una cruz la casilla que corresponda | Calidad | Coherencia | Representatividad |
|--|---------|------------|-------------------|
| Nro. 4 Competencia para: Aplicar la rehabilitación física mediante los distintos métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (función) | 1 | 1 | 1 |
| Capacidad para: Determinar los requerimientos propios de la rehabilitación física y el deporte (sub función) | 0,85 | 0,83 | 0,85 |
| Recabar y analizar la información pertinente para desarrollar los diferentes métodos y programas de rehabilitación física (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Realizar y analizar búsquedas bibliográficas (elemento de competencia) | 0,75 | 0,75 | 0,75 |
| Realizas búsquedas bibliográficas de diferentes formas y sitios utilizando las TIC (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,75 | 0,75 |
| Analizas los resultados de la información recabada (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Utilizar diferentes métodos para determinar los requerimientos de los programas de rehabilitación (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Sabes elegir el método adecuado para la recogida de la información (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Realizas entrevistas con el objetivo de obtener información específica (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,75 |
| Capacidad para: Diseñar programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Realizar el diseño de programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Establecer normas pedagógicas y metodológicas en función de los diferentes estados (elemento de competencia) | 0,83 | 0,83 | 0,83 |
| Estructuras el tratamiento en función del diagnóstico (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,93 | 0,95 |
| Ser capaz de: Planificar acciones físicas atendiendo a los diferentes procesos patológicos (elemento de competencia) | 0,93 | 0,95 | 0,95 |
| Seleccionas los ejercicios en correspondencia con la estructura del tratamiento (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Ser capaz de: Fundamentar la aplicación de medios y métodos de la | 0,85 | 0,85 | 0,85 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| recuperación de la capacidad de trabajo (elemento de competencia) | | | |
| Seleccionas los medios para evaluar la recuperación de la capacidad de trabajo (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,83 |
| Seleccionas los métodos para evaluar la recuperación de la capacidad de trabajo (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Capacidad para: Desarrollar programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (sub función) | 1 | 1 | 1 |
| Realizar programas de rehabilitación física mediante métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Identificar síntomas, signos y características que invalidan tratamientos terapéuticos (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Identificas las posibles desviaciones del estado de salud y las causas que las provocan (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Identificas síntomas y signos que permitan decidir la suspensión de las actividades físicas y la necesidad de remisión al médico del enfermo (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,85 | 0,85 |
| Identificas las características de algunos procesos patológicos que pueden presentar los practicantes de la Cultura Física (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Aplicar técnicas, ejercicios profilácticos y terapéuticos en función de las exigencias particulares (elemento de competencia) | 0,95 | 0,95 | 0,90 |
| Aplicas las medidas profilácticas y de primeros auxilios ante la ocurrencia de desviaciones del estado de salud (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Aplicas ejercicios físicos que contribuyan a la rehabilitación o compensación de los pacientes afectados por diferentes enfermedades o por alguna discapacidad (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,85 |
| Aplicas los métodos del desarrollo físico en los diferentes sistemas del organismo del practicante de la Cultura Física (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,75 |
| Aplicas los métodos y técnicas de control de la condición física de los atletas y no atletas (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Aplicas profilaxis y terapias de las lesiones o patologías características en los atletas de diferentes disciplinas deportivas (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,85 | 0,90 |
| Aplicas métodos de control de la actividad física dentro de las clases de control médico, según edad, sexo, deporte y estado funcional (criterio de desempeño) | 0,75 | 0,75 | 0,85 |
| Ser capaz de: Medir los parámetros vitales de los practicantes (elemento de competencia) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| Mides los parámetros vitales de los practicantes y no practicantes durante la clase o sesión (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Ser capaz de: Calcular los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de evaluación (elemento de competencia) | 0,83 | 0,85 | 0,85 |
| Calculas el gasto energético de los pacientes mediante métodos adecuados (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,75 | 0,83 |
| Calculas los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de evaluación de desarrollo físico (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| Capacidad para: Implementar los tipos de evaluación en correspondencia con los métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos aplicados (sub función) | 0,95 | 0,95 | 0,93 |
| Evaluar el resultado de la aplicación de los métodos y programas de ejercicios físicos, terapéuticos y profilácticos (unidad de competencia) | | | |
| Ser capaz de: Evaluar los resultados obtenidos de los diferentes métodos aplicados (elemento de competencia) | 0,95 | 0,90 | 0,95 |
| Interpretas los resultados obtenidos identificando estos de acuerdo a las enfermedades específicas que se trate (criterio de desempeño) | 0,95 | 0,95 | 0,85 |
| Interpretas el nivel de reparación que presenta la persona que practica Cultura Física (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,75 | 0,75 |
| Interpretas los resultados de los métodos médico-pedagógicos identificando las particularidades individuales de que se trate (criterio de desempeño) | 0,90 | 0,90 | 0,90 |
| Interpretas los resultados de los parámetros vitales obtenidos (criterio de desempeño) | 0,93 | 0,90 | 0,90 |
| Ser capaz de: Interpretar los resultados obtenidos de los diferentes métodos y técnicas aplicadas (elemento de competencia) | 0,93 | 0,93 | 0,93 |
| Evalúas los resultados derivados de la medición de los parámetros vitales (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,85 |
| Evalúas los resultados obtenidos en los métodos del desarrollo físico para determinar la influencia del ejercicio físico (criterio de desempeño) | 0,83 | 0,83 | 0,83 |
| Evalúas los métodos de control de la actividad física dentro de las clases de control médico según edad, sexo, deporte y estado funcional (criterio de desempeño) | 0,85 | 0,83 | 0,83 |

Anexo 6 Análisis de fiabilidad

Competencia No: 1

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

| | C1SERIE1 | C1SERIE2 |
|----------|----------|----------|
| C1SERIE1 | 1,0000 | |
| C1SERIE2 | ,7282 | 1,0000 |

N of Cases = 480,0

Inter-item

| Correlations | Mean | Minimum | Maximum | Range | Max/Min |
|--------------|-------|---------|---------|-------|---------|
| | ,7282 | ,7282 | ,7282 | ,0000 | 1,0000 |

Variance

,0000

Reliability Coefficients 2 items

Alpha = ,8427 Standardized item alpha = ,8427

Competencia No: 2

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

| | C2SERIE1 | C2SERIE2 |
|----------|----------|----------|
| C2SERIE1 | 1,0000 | |
| C2SERIE2 | ,9026 | 1,0000 |

N of Cases = 530,0

Inter-item

| Correlations | Mean | Minimum | Maximum | Range | Max/Min |
|--------------|-------|---------|---------|-------|---------|
| | ,9026 | ,9026 | ,9026 | ,0000 | 1,0000 |

Variance

,0000

Reliability Coefficients 2 items

Alpha = ,9488 Standardized item alpha = ,9488

Competencia No: 3

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

| | C3SERIE1 | C3SERIE2 |
|--------------|----------|----------|
| C3SERIE1 | 1,0000 | |
| C3SERIE2 | ,6866 | 1,0000 |
| N of Cases = | | 390,0 |

Inter-item

| Correlations | Mean | Minimum | Maximum | Range | Max/Min |
|--------------|-------|---------|---------|-------|---------|
| | ,6866 | ,6866 | ,6866 | ,0000 | 1,0000 |

Variance

,0000

Reliability Coefficients 2 items

Alpha = ,8142 Standardized item alpha = ,8142

Competencia No: 4

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

| | C4SERIE1 | C4SERIE2 |
|--------------|----------|----------|
| C4SERIE1 | 1,0000 | |
| C4SERIE2 | ,6647 | 1,0000 |
| N of Cases = | | 430,0 |

Inter-item

| Correlations | Mean | Minimum | Maximum | Range | Max/Min |
|--------------|-------|---------|---------|-------|---------|
| | ,6647 | ,6647 | ,6647 | ,0000 | 1,0000 |

Variance

,0000

Reliability Coefficients 2 items

Alpha = ,7984 Standardized item alpha = ,7986

Anexo 7 Análisis Estadístico de Organismos Encuestados

Frecuencias

Estadísticos

NOMBRE

| | | |
|---|----------|----|
| N | Válidos | 47 |
| | Perdidos | 0 |

NOMBRE

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | MINED | 29 | 61,7 | 61,7 | 61,7 |
| | INDER | 9 | 19,1 | 19,1 | 80,9 |
| | MINSAP | 4 | 8,5 | 8,5 | 89,4 |
| | MINTUR | 3 | 6,4 | 6,4 | 95,7 |
| | MES | 1 | 2,1 | 2,1 | 97,9 |
| | MINAZ | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| | Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

Frecuencias

Estadísticos

LOCALIZ

| | | |
|---|----------|----|
| N | Válidos | 47 |
| | Perdidos | 0 |

LOCALIZ

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | provincia | 47 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Frecuencias

Estadísticos

CARGO

| | | |
|---|----------|----|
| N | Válidos | 47 |
| | Perdidos | 0 |

CARGO

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos director | 17 | 36,2 | 36,2 | 36,2 |
| sub director docente | 1 | 2,1 | 2,1 | 38,3 |
| metodólogo | 2 | 4,3 | 4,3 | 42,6 |
| Jefe de Cátedra | 21 | 44,7 | 44,7 | 87,2 |
| Vice decana docente | 1 | 2,1 | 2,1 | 89,4 |
| Jefe de Recreación | 5 | 10,6 | 10,6 | 100,0 |
| Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

Frecuencias

Estadísticos

ÁMBITO

| | | |
|---|----------|----|
| N | Válidos | 47 |
| | Perdidos | 0 |

ÁMBITO

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos local | 32 | 68,1 | 68,1 | 68,1 |
| municipal | 2 | 4,3 | 4,3 | 72,3 |
| provincial | 10 | 21,3 | 21,3 | 93,6 |
| nacional | 3 | 6,4 | 6,4 | 100,0 |
| Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

Frecuencias

Estadísticos

NÚMERO

| | | |
|---|----------|----|
| N | Válidos | 47 |
| | Perdidos | 0 |

NÚMERO

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 7 | 1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | 8 | 3 | 6,4 | 6,4 | 8,5 |
| | 12 | 1 | 2,1 | 2,1 | 10,6 |
| | 15 | 2 | 4,3 | 4,3 | 14,9 |
| | 16 | 3 | 6,4 | 6,4 | 21,3 |
| | 17 | 5 | 10,6 | 10,6 | 31,9 |
| | 18 | 3 | 6,4 | 6,4 | 38,3 |
| | 19 | 1 | 2,1 | 2,1 | 40,4 |
| | 21 | 3 | 6,4 | 6,4 | 46,8 |
| | 22 | 4 | 8,5 | 8,5 | 55,3 |
| | 23 | 5 | 10,6 | 10,6 | 66,0 |
| | 24 | 4 | 8,5 | 8,5 | 74,5 |
| | 26 | 3 | 6,4 | 6,4 | 80,9 |
| | 31 | 1 | 2,1 | 2,1 | 83,0 |
| | 32 | 2 | 4,3 | 4,3 | 87,2 |
| | 33 | 1 | 2,1 | 2,1 | 89,4 |
| | 41 | 1 | 2,1 | 2,1 | 91,5 |
| | 43 | 2 | 4,3 | 4,3 | 95,7 |
| | 45 | 1 | 2,1 | 2,1 | 97,9 |
| | 136 | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| Total | | 47 | 100,0 | 100,0 | |

Anexo 8 Cuestionarios Egresados



Cuestionario para egresados

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las *competencias y habilidades básicas* que pueden ser importantes para el buen desempeño de tu profesión de Lic. de Cultura Física. Por favor, conteste a cada una de las preguntas. Las respuestas pueden ser de gran utilidad para el perfeccionamiento de su carrera de cara a los futuros alumnos. Rodee, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

1. Edad en años: _____
2. Sexo:
 1. Hombre
 2. Mujer
3. Año en que terminó sus estudios: _____
4. Nombre del título que obtuvo: _____
5. Situación laboral actual:
 1. Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios.
 2. Trabajando en un puesto **no** relacionado con sus estudios.
 3. Ampliando estudios.
 4. Otro. Especificar, por favor: _____
6. ¿Cree que la formación que ha recibido en la universidad ha sido la adecuada?
 1. Mucho
 2. Bastante
 3. Algo
 4. Poco
 5. Nada
7. ¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su titulación?
 1. Muchas

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor *Blas Yoel Juanes Giraud*

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión.
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado

El valor cualitativo que asignaremos a los números es el siguiente:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

| HABILIDAD/COMPETENCIA | IMPORTANCIA | NIVEL EN EL QUE CREES SE HA DESARROLLADO EN LA FACULTAD |
|---|-------------|---|
| 1. Habilidades de análisis y síntesis | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 2. Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 3. Habilidades de planificación y gestión del tiempo | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 4. Competencia académica (Conocimientos generales básicos de las asignaturas que componen el Plan de Estudio ligadas de la carrera) | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 5. Conocimientos básicos sobre las tareas profesionales ligadas a la carrera | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 6. Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 7. Habilidades de comunicación oral y escrita de una segunda lengua | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 8. Habilidades básicas, de manejo de programas específicos ligados a la Estrategia Curricular de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 9. Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 10. Habilidad de aprender | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 11. Habilidades de gestión de contenido (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 13. Habilidades para adaptarse a nuevas situaciones | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 14. Habilidades de pensamiento divergente y para generar nuevas ideas (creatividad) | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 15. Habilidades en la resolución de problemas | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 16. Habilidades para tomar decisiones | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17. Habilidades para trabajar en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Habilidades sociales interpersonales | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Habilidades sociales para identificar y ejercer liderazgo | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Habilidades de trabajo en equipos interdisciplinarios | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Habilidades para comunicarse con personas no expertas en la materia | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Habilidades de apreciación e inclusión de la diversidad y multiculturalidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Habilidad para el trabajo autónomo | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Habilidades de diseño y gestión de proyectos ligados a la profesión | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Iniciativa y espíritu emprendedor | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Compromiso ético | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Preocupación por la calidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Motivación de logro en el ámbito profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | • | 2 | 3 | 4 |
| 32. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Por último:

A continuación elije y ordena, de las 31 competencias descritas anteriormente, las cinco que considere más importantes según su opinión.

Para ello escribe el número del ítem de cada competencia seleccionada dentro del recuadro que correspondiente.

Escribe en el primer recuadro el número de la competencia que considera, en primer lugar (la más importante para Ud). En la segunda casilla señala la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- a) Competencia número
- b) Competencia número
- c) Competencia número
- d) Competencia número
- e) Competencia número

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo # 9 Cuestionarios para organismos empleadores



Cuestionario para empresas.

Estamos realizando una investigación encaminada a mejorar la formación universitaria por competencias de la carrera de CULTURA FÍSICA, por lo que le pedimos, a la vez que le agradecemos sinceramente, su colaboración

IDENTIFICACIÓN

1. Nombre de la empresa u organización: _____
2. Localización (provincia/Estado): _____
3. Puesto o cargo de la persona que responde: _____
4. Ámbito reproducción distribución(Local, provincial, estatal, internacional)_____
5. Número de empleados de la empresa u organización: _____

Cuestión general:

¿Considera que las personas que tienen empleadas en su empresa pertenecientes al área de **CULTURA FÍSICA** han recibido una formación universitaria adecuada para trabajar en su empresa?:

1. Mucho
2. Bastante
3. Algo
4. Poco
5. Muy poco

A continuación se le presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las competencias y habilidades básicas en la formación de los graduados de **CULTURA FÍSICA**. Le pedimos opinión sobre la importancia de cada una.

Sus respuestas serán muy valiosas para la mejora de la planificación de los estudios de

esta carrera. Por favor, conteste a cada una de las preguntas. Para ello, rodee, en cada cuestión, el valor que considere más oportuno.

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión.
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado

El valor cualitativo que asignaremos a los números es el siguiente:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

| HABILIDAD/COMPETENCIA | IMPORTANCIA | NIVEL EN EL QUE CREES SE HA DESARROLLADO EN LA FACULTAD |
|---|-------------|---|
| 1. Habilidades de análisis y síntesis | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 2. Habilidades de aplicación de los conocimientos en el desempeño profesional | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 5. Habilidades de planificación y gestión del tiempo | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 6. Competencia académica (Conocimientos generales básicos de las asignaturas que componen el Plan de Estudio ligadas de la carrera) | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 5. Conocimientos básicos sobre las tareas profesionales ligadas a la carrera | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 7. Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 7. Habilidades de comunicación oral y escrita de una segunda lengua | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 8. Habilidades básicas, de manejo de programas específicos ligados a la Estrategia Curricular de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 9. Habilidades de investigación relacionada con la actividad profesional | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 10. Habilidad de aprender | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 11. Habilidades de gestión de contenido (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 13. Habilidades para adaptarse a nuevas situaciones | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |
| 14. Habilidades de pensamiento divergente y para generar nuevas ideas (creatividad) | 1 2 3 4 | 2 2 3 4 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15. Habilidades en la resolución de problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Habilidades para tomar decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Habilidades para trabajar en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Habilidades sociales interpersonales | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Habilidades sociales para identificar y ejercer liderazgo | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Habilidades de trabajo en equipos interdisciplinarios | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Habilidades para comunicarse con personas no expertas en la materia | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Habilidades de apreciación e inclusión de la diversidad y multiculturalidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Habilidad para el trabajo autónomo | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Habilidades de diseño y gestión de proyectos ligados a la profesión | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Iniciativa y espíritu emprendedor | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Compromiso ético | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Preocupación por la calidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Motivación de logro en el ámbito profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Temor al fracaso de propuestas personales de trabajo profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | • | 2 | 3 | 4 |
| 32. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Por último:

A continuación elija y ordene, de las 31 competencias descritas anteriormente, las cinco que considere más importantes según su opinión.

Para ello escriba el número del ítem de cada competencia seleccionada dentro del recuadro que correspondiente.

Escriba en el primer recuadro el número de la competencia que considera, en primer lugar (la más importante para Ud). En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- f) Competencia número
- g) Competencia número
- h) Competencia número
- i) Competencia número
- j) Competencia número

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 10 Análisis Estadísticos Egresados.

| | | | | |
|------|--------|--------|-------|------------|
| N=22 | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
| EDAD | 22 | 26 | 23,50 | ,859 |

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos masculino | 13 | 59,1 | 59,1 | 59,1 |
| femenino | 9 | 40,9 | 40,9 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Estadísticos FA-PSC

| N=22 | FA | PSC |
|------------|------|------|
| Media | 1,95 | 2,14 |
| Moda | 2 | 2 |
| Desv. típ. | ,653 | ,774 |
| Mínimo | 1 | 1 |
| Máximo | 3 | 4 |

Tabla de frecuencias FA

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos mucho | 5 | 22,7 | 22,7 | 22,7 |
| bastante | 13 | 59,1 | 59,1 | 81,8 |
| algo | 4 | 18,2 | 18,2 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla de frecuencias PSC

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | muchas | 3 | 13,6 | 13,6 | 13,6 |
| | bastantes | 15 | 68,2 | 68,2 | 81,8 |
| | algunas | 2 | 9,1 | 9,1 | 90,9 |
| | pocas | 2 | 9,1 | 9,1 | 100,0 |
| | Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Estadísticos

| | P11 | P12 | P21 | P22 | P31 | P32 | P41 | P42 | P51 | P52 | P61 | P62 | P71 | P72 | P81 | P82 | P91 | P92 |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Media | 3,09 | 2,50 | 3,95 | 2,86 | 3,50 | 2,86 | 3,36 | 3,05 | 3,55 | 2,95 | 3,59 | 2,91 | 3,27 | 2,45 | 3,59 | 2,27 | 3,73 | 2,73 |
| Moda | 3 | 2(a) | 4 | 3 | 3(a) | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 |
| Desv. típ. | ,526 | ,512 | ,213 | ,560 | ,512 | ,834 | ,492 | ,999 | ,510 | ,575 | ,503 | ,684 | ,550 | ,671 | ,590 | ,550 | ,456 | ,703 |
| Mínimo | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| Máximo | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |

| P101 | P102 | P111 | P112 | P121 | P122 | P131 | P132 | P141 | P142 | P151 | P152 | P161 | P162 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 3,77 | 3,27 | 3,59 | 2,68 | 3,41 | 2,68 | 3,41 | 2,64 | 3,77 | 2,73 | 3,73 | 2,50 | 3,64 | 2,55 |
| 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2(a) | 4 | 3 |
| ,429 | ,703 | ,503 | ,716 | ,503 | ,568 | ,590 | ,790 | ,429 | ,827 | ,456 | ,512 | ,492 | ,510 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |

| P171 | P172 | P181 | P182 | P191 | P192 |
|------|------|------|------|------|------|
| 3,82 | 3,14 | 3,68 | 2,86 | 3,18 | 2,73 |
| 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| ,395 | ,710 | ,477 | ,834 | ,664 | ,703 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

| P201 | P202 | P211 | P212 | P221 | P222 | P231 | P232 | P241 | P242 | P251 | P252 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 3,50 | 2,27 | 3,41 | 2,64 | 3,45 | 2,64 | 3,50 | 2,23 | 3,41 | 2,41 | 3,50 | 2,59 |
| 3(a) | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3(a) | 2 | 3 | 3 | 3(a) | 3 |
| ,512 | ,631 | ,590 | ,848 | ,510 | ,727 | ,512 | ,612 | ,590 | ,854 | ,512 | ,590 |
| 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |

| P261 | P262 | P271 | P272 | P281 | P282 | P291 | P292 | P301 | P302 | P311 | P312 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| 3,41 | 2,59 | 3,73 | 2,82 | 3,86 | 3,23 | 3,73 | 3,14 | 3,68 | 2,77 | 2,95 | 2,41 |
| 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3(a) | 4 | 3 | 4 | 2(a) | 4 | 3 |
| ,590 | ,666 | ,456 | ,501 | ,351 | ,752 | ,456 | ,560 | ,477 | ,869 | 1,090 | 1,008 |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Anexo 11 Ponderación Estudiantes

POND1

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 9 | 40,9 | 40,9 | 40,9 |
| | 3 | 4 | 18,2 | 18,2 | 59,1 |
| | 4 | 2 | 9,1 | 9,1 | 68,2 |
| | 6 | 1 | 4,5 | 4,5 | 72,7 |
| | 9 | 3 | 13,6 | 13,6 | 86,4 |
| | 28 | 2 | 9,1 | 9,1 | 95,5 |
| | 29 | 1 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

POND2

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1 | 1 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| | 2 | 3 | 13,6 | 13,6 | 18,2 |
| | 3 | 2 | 9,1 | 9,1 | 27,3 |
| | 5 | 3 | 13,6 | 13,6 | 40,9 |
| | 6 | 1 | 4,5 | 4,5 | 45,5 |
| | 9 | 1 | 4,5 | 4,5 | 50,0 |
| | 10 | 1 | 4,5 | 4,5 | 54,5 |
| | 11 | 2 | 9,1 | 9,1 | 63,6 |
| | 14 | 1 | 4,5 | 4,5 | 68,2 |
| | 15 | 3 | 13,6 | 13,6 | 81,8 |
| | 16 | 1 | 4,5 | 4,5 | 86,4 |
| | 17 | 1 | 4,5 | 4,5 | 90,9 |
| | 23 | 1 | 4,5 | 4,5 | 95,5 |

| | | | | | |
|--|-------|----|-------|-------|-------|
| | 27 | 1 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

POND3

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1 | 2 | 9,1 | 9,1 | 9,1 |
| | 2 | 1 | 4,5 | 4,5 | 13,6 |
| | 3 | 1 | 4,5 | 4,5 | 18,2 |
| | 4 | 1 | 4,5 | 4,5 | 22,7 |
| | 5 | 2 | 9,1 | 9,1 | 31,8 |
| | 6 | 4 | 18,2 | 18,2 | 50,0 |
| | 8 | 2 | 9,1 | 9,1 | 59,1 |
| | 11 | 1 | 4,5 | 4,5 | 63,6 |
| | 15 | 5 | 22,7 | 22,7 | 86,4 |
| | 16 | 1 | 4,5 | 4,5 | 90,9 |
| | 23 | 2 | 9,1 | 9,1 | 100,0 |
| | Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

POND4

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 4 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| | 4 | 1 | 4,5 | 4,5 | 22,7 |
| | 7 | 1 | 4,5 | 4,5 | 27,3 |
| | 8 | 1 | 4,5 | 4,5 | 31,8 |
| | 9 | 2 | 9,1 | 9,1 | 40,9 |
| | 10 | 1 | 4,5 | 4,5 | 45,5 |
| | 13 | 1 | 4,5 | 4,5 | 50,0 |
| | 15 | 3 | 13,6 | 13,6 | 63,6 |
| | 16 | 1 | 4,5 | 4,5 | 68,2 |
| | 17 | 1 | 4,5 | 4,5 | 72,7 |
| | 18 | 3 | 13,6 | 13,6 | 86,4 |

| | | | | | |
|--|-------|----|-------|-------|-------|
| | 20 | 1 | 4,5 | 4,5 | 90,9 |
| | 27 | 1 | 4,5 | 4,5 | 95,5 |
| | 29 | 1 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

POND5

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 2 | 9,1 | 9,1 | 9,1 |
| | 3 | 2 | 9,1 | 9,1 | 18,2 |
| | 8 | 2 | 9,1 | 9,1 | 27,3 |
| | 9 | 1 | 4,5 | 4,5 | 31,8 |
| | 10 | 2 | 9,1 | 9,1 | 40,9 |
| | 11 | 1 | 4,5 | 4,5 | 45,5 |
| | 13 | 1 | 4,5 | 4,5 | 50,0 |
| | 15 | 1 | 4,5 | 4,5 | 54,5 |
| | 20 | 1 | 4,5 | 4,5 | 59,1 |
| | 27 | 1 | 4,5 | 4,5 | 63,6 |
| | 28 | 5 | 22,7 | 22,7 | 86,4 |
| | 29 | 3 | 13,6 | 13,6 | 100,0 |
| | Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Anexo 12 Análisis estadístico Ponderación de Organismos Empleadores.

POND1

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 19 | 40,4 | 40,4 | 40,4 |
| | 3 | 9 | 19,1 | 19,1 | 59,6 |
| | 4 | 5 | 10,6 | 10,6 | 70,2 |
| | 6 | 1 | 2,1 | 2,1 | 72,3 |
| | 9 | 6 | 12,8 | 12,8 | 85,1 |
| | 28 | 6 | 12,8 | 12,8 | 97,9 |
| | 29 | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| | Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

POND2

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1 | 1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | 2 | 3 | 6,4 | 6,4 | 8,5 |
| | 3 | 6 | 12,8 | 12,8 | 21,3 |
| | 5 | 3 | 6,4 | 6,4 | 27,7 |
| | 6 | 6 | 12,8 | 12,8 | 40,4 |
| | 9 | 1 | 2,1 | 2,1 | 42,6 |
| | 10 | 6 | 12,8 | 12,8 | 55,3 |
| | 11 | 5 | 10,6 | 10,6 | 66,0 |
| | 14 | 1 | 2,1 | 2,1 | 68,1 |
| | 15 | 11 | 23,4 | 23,4 | 91,5 |
| | 16 | 1 | 2,1 | 2,1 | 93,6 |
| | 17 | 1 | 2,1 | 2,1 | 95,7 |
| | 23 | 1 | 2,1 | 2,1 | 97,9 |
| | 27 | 1 | 2,1 | 2,1 | 100,0 |
| | Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

POND3

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1 | 2 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | 2 | 5 | 10,6 | 10,6 | 14,9 |
| | 3 | 1 | 2,1 | 2,1 | 17,0 |
| | 4 | 1 | 2,1 | 2,1 | 19,1 |
| | 5 | 7 | 14,9 | 14,9 | 34,0 |
| | 6 | 9 | 19,1 | 19,1 | 53,2 |
| | 8 | 5 | 10,6 | 10,6 | 63,8 |
| | 11 | 1 | 2,1 | 2,1 | 66,0 |
| | 15 | 10 | 21,3 | 21,3 | 87,2 |
| | 16 | 1 | 2,1 | 2,1 | 89,4 |
| | 23 | 5 | 10,6 | 10,6 | 100,0 |
| | Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

POND4

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 7 | 14,9 | 14,9 | 14,9 |
| | 4 | 1 | 2,1 | 2,1 | 17,0 |
| | 7 | 6 | 12,8 | 12,8 | 29,8 |
| | 8 | 1 | 2,1 | 2,1 | 31,9 |
| | 9 | 7 | 14,9 | 14,9 | 46,8 |
| | 10 | 1 | 2,1 | 2,1 | 48,9 |
| | 13 | 1 | 2,1 | 2,1 | 51,1 |
| | 15 | 3 | 6,4 | 6,4 | 57,4 |
| | 16 | 1 | 2,1 | 2,1 | 59,6 |
| | 17 | 1 | 2,1 | 2,1 | 61,7 |
| | 18 | 8 | 17,0 | 17,0 | 78,7 |
| | 20 | 1 | 2,1 | 2,1 | 80,9 |
| | 27 | 5 | 10,6 | 10,6 | 91,5 |
| | 29 | 4 | 8,5 | 8,5 | 100,0 |
| | Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

POND5

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 2 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | 3 | 5 | 10,6 | 10,6 | 14,9 |
| | 8 | 7 | 14,9 | 14,9 | 29,8 |
| | 9 | 1 | 2,1 | 2,1 | 31,9 |
| | 10 | 7 | 14,9 | 14,9 | 46,8 |
| | 11 | 1 | 2,1 | 2,1 | 48,9 |
| | 13 | 1 | 2,1 | 2,1 | 51,1 |
| | 15 | 1 | 2,1 | 2,1 | 53,2 |
| | 20 | 1 | 2,1 | 2,1 | 55,3 |
| | 27 | 4 | 8,5 | 8,5 | 63,8 |
| | 28 | 10 | 21,3 | 21,3 | 85,1 |
| | 29 | 7 | 14,9 | 14,9 | 100,0 |
| | Total | 47 | 100,0 | 100,0 | |

Anexo 13 Resultados de CHI cuadrado para nivel de importancia entre egresados y empleadores.

| ITEM | Valor de Chi ² IMPORTANCIA | Validez | Valor de Chi ² NIVEL | Validez |
|-------------|--|----------------|--|----------------|
| 1 | 74,8 | si | 7,6 | si |
| 2 | 193,1 | si | 5,5 | si |
| 3 | 330,8 | si | 16,4 | si |
| 4 | 330,8 | si | 25,7 | si |
| 5 | 330,8 | si | 22,1 | si |
| 6 | 211,3 | si | 0,5 | no |
| 7 | 193,1 | si | 74,8 | si |
| 8 | 193,1 | si | 137,8 | si |
| 9 | 330,8 | si | 0,5 | no |
| 10 | 211,3 | si | 29,2 | si |
| 11 | 330,8 | si | 5,4 | si |
| 12 | 330,8 | si | 0,5 | no |
| 13 | 137,8 | si | 25,9 | si |
| 14 | 211,3 | si | 19,0 | si |
| 15 | 211,3 | si | 22,9 | si |
| 16 | 151,2 | si | 10,5 | Si |
| 17 | 150,0 | si | 13,8 | si |
| 18 | 209,8 | si | 6,4 | si |
| 19 | 36,0 | si | 4,6 | si |
| 20 | 209,8 | si | 74,8 | si |
| 21 | 193,1 | si | 22,9 | si |
| 22 | 209,8 | si | 27,4 | si |
| 23 | 209,8 | si | 57,1 | si |
| 24 | 193,1 | si | 13,2 | si |

| | | | | |
|----|-------|----|------|----|
| 25 | 209,8 | si | 0,5 | no |
| 26 | 193,1 | si | 22,9 | si |
| 27 | 211,3 | si | 7,5 | si |
| 28 | 209,8 | si | 17,5 | si |
| 29 | 209,8 | si | 16,4 | si |
| 30 | 209,8 | si | 25,9 | si |
| 31 | 16,4 | si | 22,9 | si |