

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**UNED**



**TESIS DOCTORAL**

**GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA  
A TRAVÉS DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES**

**PRESENTADA POR**

**ROSA ISELA GLUYAS FITCH**

**PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE**

**DOCTORA EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA Y  
ORGANIZACIÓN DE LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN DE  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DICIEMBRE 2010**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**UNED**



**TESIS DOCTORAL**

**GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA  
A TRAVÉS DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES**

**PRESENTADA POR**

**ROSA ISELA GLUYAS FITCH**

**PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE**

**DOCTORA EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA Y  
ORGANIZACIÓN DE LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN DE  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES DE LA FACULTA DE EDUCACIÓN**

**DICIEMBRE 2010**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA  
A TRAVÉS DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES**

ROSA ISELA GLUYAS FITCH

MTRA. EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DIRECTOR DE TESIS

ANTONIO MEDINA RIVILLA

## DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis hijas Fernanda, Majito y Paula, mis niñas hermosas, por brindarme la dicha de dar vida y por enseñarme que ponerlas de pretexto para no emprender este proyecto no hubiera sido una decisión correcta, ni el ejemplo de mujer que como madre les quiero dejar.

Sí se puede, no existen pretextos, no existen trabas, solo los límites que nosotros mismos nos ponemos. No permitan ser ustedes mismas sus propias ataduras para alcanzar sus sueños, luchan por ellos y hagan a un lado el techo de cristal para que no solamente vean las estrellas, y las logren alcanzar.

Mamá



## AGRADECIMIENTOS

A mi querido Director de Tesis, Antonio Medina, no tengo más que decir GRACIAS por acompañarme en este trayecto con sabiduría, orientación y calidad humana. Siempre con una sonrisa, con un impulso, con paciencia y con la energía que se requiere para traspasar las fronteras del tiempo y del espacio.

A la Dra. Marycarmen Romero, quien fue mi compañera y guía de principio a fin, coautora de esta creación. Gracias por creer en mí, por haber adoptado este proyecto como tuyo sin resquicio de dudas, y si las tuviste, fuiste sumamente asertiva para nunca claudicar y respaldarme en todo momento con tu sabiduría, tolerancia, y cariño.

A la Vicerrectoría Académica del Tecnológico de Monterrey; Dr. Carlos Mijares, Ing. Humberto Muñiz, Dr. Enrique Ramos, gracias a todos ellos por su invaluable apoyo en el desarrollo de este trabajo, y en especial a la Ing. Brenda Jiménez, mujer entregada a su labor como formadora, quien al igual que yo creé firmemente en que no importa lo inalcanzable que pueda llegar a ser el cumplir un sueño, sino la motivación, la energía y el impulso propio con la convicción de trabajar en todas las esferas de nuestra vida por un mundo mejor.

Al Dr. Arturo Molina Gutiérrez y al Dr. Julio Rubio Barrios, gracias por ser ejemplo de entrega, tenacidad, liderazgo y respeto hacia el trabajo. Agradezco las oportunidades de aprendizaje que me han brindado, su motivación y el impulso para concluir este

proyecto en la fase final, la interminable, la más difícil por el cansancio infinito, pero la más gratificante por lo bien que sabe el logro.

Gracias a mi segunda familia “Difusión Cultural” a lo largo de 15 años; a la Mtra. Martha Mansur, a la Mtra. Ziranda González; y a todos los coordinadores y profesores que confiaron en mí, quienes se pusieron en mis manos para darle sentido a la enseñanza de las artes en México a través de este proyecto orientado a la profesionalización docente: Adriana Hernández, Iván Herróz, Mayra Rocha, María Luisa Gutiérrez, Raquel López, Óscar Gutiérrez, Ana Miriam Peláez, Erick Jasso, Martha Welsh, Rocío Flores Rodríguez, Leopoldo Ceballos, Ceci García de Alba, Jorge Méndez Prado, Rosy Navarrete, Dinarza, Maru Segovia, Juan Manuel Velasco, Julio César Luna, Santiago Ortega, Pilar Garabito, Emilio Álvarez, Cristina Vargas, Saraí Moreno..., a todos ellos mi respeto y admiración por su labor para promover la educación artística como parte fundamental en la formación del ser humano.

Un agradecimiento profundo a Gladys González y Antonio Sánchez, artistas ejemplares gracias por ser mi referente por su escucha y sus palabras de aliento.

Gracias a la Mtra. Lili Vargas, por ser mi coach transformacional, por enseñarme que no existe el cielo de cristal y que las estrellas son alcanzables si te lo propones.

A mi Comité Tutorial, a la Dra. Paola Ricaurte y al Mtro. Óscar Gutiérrez, gracias por sus revisiones, comentarios siempre puntuales, por el impulso y las horas de sueño que compartieron conmigo para concluir este proyecto.

A Paty Guerra, por su ayuda incondicional, por la palabra indicada en el momento requerido y por su ejemplo de transparencia y de amor a la vida.

A mis Maestros ejemplo, a Martha, Rigoberto y María Elena, gracias por haberme heredado la vocación, el amor y la pasión por la educación.

A Gaby, Isabella y a mi hermano Fernando, gracias por su respaldo, y por su cariño.

A mi padre Fernando, cómo cansarme si te tengo de ejemplo con tu energía infinita y tu garra ante la vida para no claudicar, cómo no ser honesta si eres mi referente en elegir el camino del trabajo limpio, aunque éste no sea en ocasiones el más remunerable. Gracias por compartirme la transparencia de tus ojos una de mis más grandes aspiraciones, gracias por ser mi padre.

A mi madre, mujer alma, mujer vida, mujer entregada a mí desde el momento en el que nos unió la vida y habité su vientre para crear el vínculo infinito que nos unirá hasta la eternidad. Gracias por haber sido una extensión de mí, en las mañanas, en las noches, en las madrugadas, fines de semana y días festivos en los que no pude estar con mis hijas para construir este sueño. Por tu amor de madre y tu amor de abuela, mi ausencia fue sutil.

A mi esposo Manuel, por tu decisión y empuje, por tu amor y compañía, por la familia que hemos construido juntos a lo largo de 12 años y por los sueños por alcanzar que nos mantendrán unidos por siempre.

A mis hijas Fernanda, Majito y Paula, por ser mi motor diario, mi inspiración y la motivación para contribuir en la creación de un mundo mejor. Porque por ustedes no existe el cansancio, ni la desilusión, solamente el sueño de verlas felices siempre.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN EN MÉXICO	23
1.1 México en el Mundo	23
1.1.1 México en la UNESCO	30
1.1.2 México en la OCDE	35
1.1.3 PISA	44
1.1.4 ENLACE	54
1.1.5. TUNING	61
1.2 Problemática de la educación en México	66
1.2.1 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	74
1.2.2 Programa Sectorial de Educación 2007-2012	80
1.3 Desafíos de la educación en México	91
CAPÍTULO II. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS	105
2.1 Modelos de competencias	107
2.2 Caso: CONALEP	130
2.3 Mercado laboral y su vínculo con la educación: el caso del Tecnológico de Monterrey	134
2.4 Panorama general de la certificación de competencias en México: ventajas y limitaciones	154
2.5 Regulación de normas mexicanas a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)	165
2.5.1 Auditor de la calidad educativa en México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior	174
2.5.1.1 Evaluación de competencias	179
2.6 Formación por competencias	192
CAPÍTULO III. MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA A TRAVÉS DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES	211
3.1 Gestión de la calidad	214
3.2 Un modelo de gestión de calidad para la educación	222
3.2.1 Modelo de Gestión de Calidad para la enseñanza artística en el Tecnológico de Monterrey	243
3.3 Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano	272
3.3.1 Descripción del Modelo de Educación Holística	294
3.3.1.1 Desarrollo de las inteligencias múltiples a través del Arte	295
3.3.1.2. Dimensiones del modelo de educación holística	304
3.4 Consideraciones sobre la enseñanza artística para su aplicación en el	

modelo de educación Holística	308
3.5 Propuesta de certificación de competencias docentes para la enseñanza artística	315
CAPÍTULO IV. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA	323
4.1 Determinar competencias para cursos en áreas artísticas	330
4.2 Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	335
4.3 Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística	341
4.4 Diseño instruccional con base en competencias para cursos artísticos	355
4.4.1 Metodología de diseño instruccional para cursos artísticos	358
4.4.1.1 Determinar competencias para cursos en áreas artísticas	358
4.4.1.2 Elaborar el mapa de competencias de un curso en un área artística para el desarrollo holístico del alumno	375
4.4.1.3 Tabla de análisis de actividades	397
4.4.2 Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	403
4.4.2.1 Elaboración del programa del curso	409
4.4.2.2 Plan de evaluación de competencias	418
4.4.2.3 Tabla organizadora del curso	424
4.4.2.4 Diseño de actividad por sesión para el desarrollo holístico del aprendiz	432
4.4.2.5 Diseño de instrumentos de evaluación	440
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	487
5.1 Pregunta de investigación	491
5.2 Hipótesis	491
5.3 Objetivos	491
5.4 Definición conceptual y operacional de las variables	492
5.5 Tipo de estudio	495
5.6 Diseño de investigación	495
5.7 Muestra	497
5.8 Recolección de los datos por variables	498
5.9 Desarrollo del Modelo de Gestión de Calidad de la Enseñanza Artística	500
5.9.1 Etapa I	506
5.9.2 Etapa II Creación de normas institucionales para el diseño de cursos artísticos (2007-2008)	509
5.9.3 Etapa III Inicio del Estudio –Pilotaje del COMPI (agosto 2009)	512
5.9.4 Etapa IV. Piloto de las normas de certificación de los docentes de los cursos artísticos (2009-2010)	526
5.9.5 Etapa V. Implementación del modelo MEHDCI (enero 2010)	531
5.9.6 Etapa VI. Evaluación final –Aplicación del Instrumento Diagnóstico	

del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado (verano 2010)	533
5.10 Cronograma de trabajo	537
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	539
6.1 Resultados por etapas	540
6.1.1 Valoración Diagnóstica de los docentes de cursos artísticos	540
6.1.2 Acciones establecidas a partir de la aplicación de la encuesta diagnóstico	547
6.2 Integración de la red nacional de capacitadores	549
6.2.1 Resultados de la integración de la red de capacitadores de asuntos estudiantiles	551
6.3 Elaboración de Normas Institucionales para los docentes de cursos artísticos	554
6.3.1 Resultados del diseño de la norma	556
6.4 Aplicación del piloto del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI	561
6.5 Conclusiones de la aplicación del instrumento piloto COMPI	572
6.6 Certificación docente en las normas educativas para la enseñanza artística (integración del portafolio de evidencias)	573
6.7 Evaluación final -Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado	574
6.7.1 Segunda aplicación validación y confiabilización del instrumento COMPI	574
6.7.2 Resultados de la segunda aplicación	586
6.8 Diseño y presentación de instrumentos e indicadores de eficiencia y eficacia del Modelo de Formación del Profesorado para Programas Cocurriculares Artísticos	612
6.9 Resultados en relación al cumplimiento de los objetivos establecidos en este proyecto de investigación	613
CONCLUSIONES	617
BIBLIOGRAFÍA	629
APÉNDICE DOCUMENTAL (en disco)	

## LISTA DE TABLAS

### CAPÍTULO 1

Tabla 1. Países fundadores de la OCDE (1961) e integraciones posteriores (2000).	36
Tabla 2. Gasto destinado al sector educativo.	38
Tabla 3. Cobertura educativa y porcentaje de egreso.	39
Tabla 4. Etapas de instrumentación del programa PISA.	46
Tabla 5. Resultados del programa PISA.	49
Tabla 6. Resultados de México en el Informe PISA 2006.	51
Tabla 7. Resultados de entidades mexicanas.	51
Tabla 8. Número de escuelas, alumnos y asignaturas evaluadas por año en ENLACE.	59
Tabla 9. Estrategias para elevar la calidad educativa (Objetivo 9).	77
Tabla 10. Estrategias para reducir la desigualdad (Objetivo 10).	79
Tabla 11. Impacto de la implementación del modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes.	81
Tabla 12. Formación continua: estrategias y líneas de acción.	83
Tabla 13. Desarrollo de competencias: estrategias y líneas de acción.	84
Tabla 14. Actualización docente: estrategias y líneas de acción.	85
Tabla 15. Calidad educativa: estrategias y líneas de acción.	86
Tabla 16. Certificación de competencias: estrategias y líneas de acción.	87
Tabla 17. Educación artística (I): estrategias y líneas de acción.	88
Tabla 18. Educación artística (II): estrategias y líneas de acción.	89

### CAPÍTULO 2

Tabla 19. Análisis comparativo de los enfoques sobre competencias.	114
Tabla 20. Diferencias normativas entre distintos tipos de competencias.	115
Tabla 21. Valores, actitudes y habilidades de alumnos y egresados del Tecnológico de Monterrey.	141
Tabla 22. Variables implicadas en la instrumentación del enfoque de competencias.	159
Tabla 23. Ventajas del enfoque de certificación de competencias laborales.	161
Tabla 24. Limitaciones del enfoque de certificación de competencias laborales.	162
Tabla 25. Formas y Fuentes para obtener Evidencias.	185
Tabla 26. Relación del Instrumento de Evaluación según el tipo de Evidencia.	189
Tabla 27. Cuestionamientos pertinentes hacia el Perfil de Egreso.	202

### CAPÍTULO 3

Tabla 28. Indicadores del Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación	230
--	-----



2007-2012.

Tabla 29. Habilidades, actitudes y valores de los profesores del Tecnológico de Monterrey.	247
Tabla 30. Programas de capacitación para el desarrollo del profesor.	250
Tabla 31. Principios del Modelo de Capacitación de Asuntos Estudiantiles.	254
Tabla 32. Etapas del desarrollo del proyecto.	259
Tabla 33. Alcances de la implementación del Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza en DAE a través de la certificación de competencias docentes.	266
Tabla 34. ¿En qué aspectos se percibe que nos deshumanizamos (percepción negativa del alumno) o humanizamos (percepción positiva del alumno)?	279
Tabla 35. Inteligencias Múltiples y posibles avenidas para su desarrollo a través del arte.	299

#### CAPÍTULO 4

Tabla 36. Análisis con la identificación de los elementos claves para orientar la toma de decisión en cuanto al diseño de la norma.	324
Tabla 37. Funciones del CENEVAL en el Diseño de una Norma de Competencia Laboral.	325
Tabla 38. Asistentes a la sesión de expertos	327
Tabla 39. Normas de Competencia para los docentes de cursos en áreas artísticas	346
Tabla 40. Enfoques para el diseño instruccional.	356
Tabla 41. Competencias Institucionales del egresado del Tecnológico de Monterrey.	376
Tabla 42. Análisis de actividades del taller de Acondicionamiento Dancístico	399
Tabla 43. Análisis de actividades taller de Danza Contemporánea	400
Tabla 44. Rúbrica del Taller de Bailes de Salón, Cumbia (I)	405
Tabla 45. Taller de Bailes de Salón, Cumbia (II)	406
Tabla 46. Taller de Bailes de Salón, Cumbia (III)	407
Tabla 47. Programa del taller de elasticidad	416
Tabla 48. Metodología de diseño instruccional para cursos artísticos	484

#### CAPÍTULO 5

Tabla 49. Fases de la metodología para la recolección de datos por variables.	498
Tabla 50. Fases de la metodología para la recolección de datos por variables y etapas para el desarrollo del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística.	499
Tabla 51. Etapas del desarrollo del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística.	502
Tabla 52. Competencias Institucionales del egresado del Tecnológico de Monterrey.	513
Tabla 53. Normas de Competencia para los docentes de cursos en áreas	527

artísticas	
Tabla 54. Metodología de trabajo	532
Tabla 55. Cronograma de actividades	537
CAPÍTULO 6	
Tabla 56. Misiones del Tecnológico de Monterrey a lo largo de la historia.	548
Tabla 57. Normas de Competencia para los docentes de cursos en áreas artísticas	557
Tabla 58. Confiabilidad de las competencias.	563
Tabla 59. Diferencias por edad.	564

## LISTA DE FIGURAS

### CAPÍTULO 1

Figura 1. Variables de la calidad educativa	76
Figura 2. Desigualdades educativas en México	78

### CAPÍTULO 2

Figura 3. Concepto de Competencia.	110
Figura 4. Modelos de Competencia Laboral.	113
Figura 5. Modelo de formación por competencias.	118
Figura 6. La Competencia Laboral dentro de una Cultura Organizacional.	123
Figura 7. Modelo de formación para el desarrollo de competencias del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.	142
Figura 8. Funciones del Modelo de formación para el desarrollo de competencias del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.	145
Figura 9. Certificación de competencias profesionales para la incorporación al ámbito laboral.	149
Figura 10. Certificación de competencias profesionales para la incorporación al ámbito laboral.	150
Figura 11. Componentes del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC).	166
Figura 12. Proyecto de Certificación CONOCER. Fuente: Elaboración Propia con base en las Reglas Generales y criterios para la integración y operación de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral.	169
Figura 13. Elementos a considerar en el diseño de una norma.	171
Figura 14. Niveles de Operación del Sistema de Certificación de Competencia Laboral.	172
Figura 15. Etapas para acreditar a un Centro Evaluador o Evaluador Independiente por parte de un Organismo Certificador.	181
Figura 16. Proceso de Evaluación de un Centro Evaluador.	182
Figura 17. Relación del Instrumento de Evaluación según el tipo de Evidencia.	187
Figura 18. Etapas del procedimiento de competencia laboral.	190
Figura 19. Niveles del Diseño Instruccional.	202
Figura 20. Actores principales del proceso formativo por competencias.	204
Figura 21. Implicaciones del Diseño Instruccional para la formación de competencias.	208

### CAPÍTULO 3

Figura 22. Componentes de un Plan de Mejora.	232
Figura 23. Modelo de Calidad Deming.	236

Figura 24. Modelo de Calidad Malcolm Baldrige.	237
Figura 25. Modelo de Calidad de la Fundación Europea.	238
Figura 26. Componentes ponderados de calidad de una institución educativa.	240
Figura 27. Modelo de Calidad en Instituciones Educativas vinculado con los planes de mejora.	242
Figura 28. Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.	244
Figura 29. Perfil del profesor y programas de formación.	249
Figura 30. Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes.	256
Figura 31. Modelo que integra la conformación de la red de capacitadores y el proceso del diseño de programas cocurriculares.	264
Figura 32. Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística.	267
Figura 33. Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza Artística.	269
Figura 34. Formación académica.	281
Figura 35. Integración de actividades cocurriculares.	282
Figura 36. Intersección entre lo académico y lo curricular.	283
Figura 37. Trayectoria de formación académica.	284
Figura 38. Trayectoria de dispersión.	285
Figura 39. Trayectoria formativa vinculada.	286
Figura 40. Modelo de educación holística.	288
Figura 41. Educación Emocional.	302
Figura 42. Dimensiones de aprendizaje para la formación holística.	304
Figura 43. Corrientes en las que se basaron los movimientos de la educación artística desde la Segunda Guerra mundial hasta el presente.	309
Figura 44. Modelo de formación del profesorado propuesto por la UNED.	319
 <b>CAPÍTULO 4</b>	
Figura 45. Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística.	326
Figura 46. Tecnológico de Monterrey, Centro de Vida y Carrera. Esquema de desarrollo de competencias.	377
Figura 47. Tecnológico de Monterrey, Centro de Vida y Carrera. Esquema de desarrollo de competencias.	378
Figura 48. Mapa de competencias del taller de acondicionamiento dancístico.	382
Figura 49. Mapa de competencias del taller de bailes de salón.	383
Figura 50. Mapa de competencias del taller de jazz.	384
Figura 51. Mapa de competencias del taller de danza contemporánea.	385
Figura 52. Mapa de competencias del taller de danza árabe (I).	386
Figura 53. Mapa de competencias del taller de danza árabe (II).	387
Figura 54. Mapa de competencias del taller de danza árabe (III).	388

Figura 55. Mapa de competencias del taller de danza flamenca.	389
Figura 56. Mapa de competencias del taller de yoga.	390
Figura 57. Mapa de competencias del taller de apreciación artística.	391
Figura 58. Mapa de competencias del taller de fotografía digital y análoga.	392
Figura 59. Mapa de competencias del taller de pintura de paisaje (I).	393
Figura 60. Mapa de competencias del taller de pintura de paisaje (II).	294
Figura 61. Mapa de competencias del grupo representativo de teatro.	395
Figura 62. Mapa de competencias del taller de iniciación al teatro.	396
Figura 63. Mapa de competencias del taller de acondicionamiento dancístico.	421

## CAPÍTULO 5

Figura 64. Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza Artística.	501
Figura 65. Modelo de Formación de la Red de Capacitadores DAE.	506
Figura 66. Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística.	509
Figura 67. Modelo de Educación Holística.	531

## CAPÍTULO 6

Figura 68. Moldeo de formación de la red de capacitadores DAE.	550
Figura 69. Moldeo que integra la conformación de la red de capacitadores y el proceso del diseño de programas cocurriculares.	552
Figura 70. Modelo para la certificación en el diseño e impartición de cursos con espacialidad en enseñanza artística.	555

## CONCLUSIONES

Figura 71: Modelo Desarrollo de competencias en los alumnos a través del arte.	618
--	-----

## LISTA DE GRÁFICAS

### CAPÍTULO 1

Gráfica 1. Sueldos anuales de profesores en instituciones públicas de educación primaria (2006) (en equivalente de dólares americanos, convertidos mediante la Paridad del Poder Adquisitivo, PPA).	40
Gráfica 2. Proporción del salario después de 15 años de experiencia comparados con el PIB per cápita. Fuente: Panorama de la educación 2008.	41

### CAPÍTULO 5

Gráfica 3. Porcentaje de la muestra por género.	526
Gráfica 4. Población de encuestados.	536
Gráfica 5. Perfil de la población de encuestados.	536

### CAPÍTULO 6

Gráfica 6. Ámbitos laborales de los encuestados.	541
Gráfica 7. Percepción de los profesores encuestados.	542
Gráfica 8. Ámbitos que favorecen las actividades realizadas en la DAE.	543
Gráfica 9. Cinco características del perfil del alumno que más se favorecen a través de los cursos artísticos.	544
Gráfica 10. Por qué los profesores deben certificarse en su área de especialidad.	546
Gráfica 11. Porcentaje de la muestra por género.	561
Gráfica 12. Perfil general de competencias de los nuevos ingresos.	565
Gráfica 13. Perfil general de competencias de los nuevos ingresos por división.	566
Gráfica 14. Perfil de competencias por división (I).	567
Gráfica 15. Perfil de competencias por división (II).	567
Gráfica 16. Perfil general de competencias por género.	568
Gráfica 17. Perfil de competencias por edad.	569
Gráfica 18. Perfil global de competencias por carrera (I).	570
Gráfica 19. Perfil global de competencias por carrera (II).	570
Gráfica 20. Perfil global de competencias por carrera (III).	571
Gráfica 21. Perfil global de competencias por carrera (IV).	571
Gráfica 22. Porcentaje de la muestra por género.	587
Gráfica 23. Tipo de referencias para una visión nacional.	587
Gráfica 24. Tipo de referencias para una visión global.	588
Gráfica 25. Tipo de responsabilidades asumidas en el taller artístico.	589
Gráfica 26. Roles asumidos en el taller artístico.	591
Gráfica 27. Tipo de situación en la que se aplicó el liderazgo.	592
Gráfica 28. Proyectos de ayuda social organizados por el taller.	594
Gráfica 29. Programas de educación para la comunidad organizados por el taller.	595

Gráfica 30. Actividades en el taller que refuerzan la responsabilidad ciudadana.	596
Gráfica 31. Proyectos del taller que desarrollan la creatividad.	597
Gráfica 32. Actividades que desarrollan la creatividad.	598
Gráfica 33. Propuestas innovadoras.	599
Gráfica 34. Actividades que se realizan para el cuidado del medio ambiente.	600
Gráfica 35. Actividades que ayudan a promover el cuidado del medio ambiente en los espectadores.	601
Gráfica 36. Actividades para cuidar el medio ambiente en las clases.	602
Gráfica 37. Aportaciones para el logro de una comunicación efectiva.	603
38. Situación en el que se dio una opinión y se evitó hacer juicios en perjuicio de los compañeros del taller.	604
Gráfica 39. Aspectos que se pueden mejorar para lograr una escucha efectiva.	605
Gráfica 40. Riesgos que se tomaron en la última decisión tomada.	606
Gráfica 41. Actividades que se han realizado con éxito por autoconfianza.	607
Gráfica 42. Actividades que desarrollan la autoestima.	608
Gráfica 43. Hábitos.	609
Gráfica 44. Revisión médica.	610
Gráfica 45. Actividades que se realizan para el cuidado de la salud.	611





## Resumen

### GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA A TRAVÉS DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

Por Rosa Isela Gluyas Fitch

Este proyecto de investigación propone evaluar el impacto de la implementación de un modelo de capacitación, basado en el diseño de normas de competencias docentes para la enseñanza artística, fundamentadas en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales, MEHDCI. El modelo busca desarrollar una plataforma para crear un programa de certificación de docentes del área artística que permita normar el desempeño docente y complementar -de manera formal y con calidad- la preparación integral de los estudiantes a través del programa de talleres artísticos y culturales para el desarrollo de las competencias institucionales que promueve el Tecnológico de Monterrey como parte de su Modelo Educativo.

## INTRODUCCIÓN

Dentro de los aspectos más débiles de la educación actual en México, se encuentra una alarmante carencia de la visión integral del ser humano, ya que la mayor preocupación de las escuelas radica en cubrir los contenidos del programa académico sin orientar los esfuerzos más allá del aprendizaje instructivo. El proceso educativo no plantea una visión holística en la formación de los alumnos, en la que se integren el *aprender a conocer*, *aprender a ser*, *aprender a hacer* y *aprender a convivir*, como ejes fundamentales para el desarrollo de la persona.

Según Delors (1998:48) la aplicación de los ejes de aprendizaje plantea las siguientes premisas:

*Aprender a conocer*: el alumno enriquece su cultura general y la visión del contexto en el que se desarrolla para aplicar los conocimientos aprendidos a lo largo de la vida, en un continuo aprender a aprender.

*Aprender a ser*: a través de un proceso de autoconocimiento que le brinde al alumno la comprensión y aceptación de su personalidad e identidad, para actuar con autonomía y responsabilidad.

*Aprender a hacer:* para adquirir no solamente conocimientos instruccionales sino, competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) aplicadas en diversos contextos dentro de un marco de aprendizaje significativo en el que las experiencias sociales o de trabajo enriquezcan el desarrollo de la persona y su entorno.

*Aprender a vivir:* en un mundo global en el cual la tolerancia a la diversidad fortalezca el vínculo humano, dentro de un marco de respeto, congruencia de valores, pluralismo y comprensión mutua.

La incorporación de estos ejes de aprendizaje es fundamental en el contexto actual, en el que enfrentamos cambios vertiginosos en todos los ámbitos de nuestra vida. La educación de las futuras generaciones es un compromiso imperante, que debe enfocarse en la formación de líderes y de personas comprometidas con su comunidad, con la finalidad de crear una gran fortaleza que enriquezca y promueva el desarrollo de del mundo, pero, sin perder de vista al ser humano como el principal promotor de dicho desarrollo.

Bajo este contexto los modelos educativos actuales en México enfrentan un desequilibrio entre la formación académica y la formación humana, estos tienden a limitar el avance de la sociedad a pesar de sus esfuerzos por integrar elementos relevantes que atiendan las necesidades de la educación en un contexto intercultural humanista.

Según Escamilla (2008) la educación en México no es ajena a los procesos de globalización, los cuales tienen injerencia directa en la cultura, la economía y el trabajo; ante este panorama tan diverso, resulta necesario encontrar puntos comunes de referencia para estandarizar los perfiles y las funciones requeridas en los profesionales de la educación, en cuyas manos está el asegurar, a través de su labor, los perfiles de egreso definidos por las instituciones educativas. La identificación e integración de las competencias básicas a desarrollar en los modelos educativos son acciones necesarias para marcar un referente que sirva como base para definir las pautas de esquemas de aprendizaje en contextos similares y que visualicen el desarrollo integral de los alumnos de acuerdo con los retos y desafíos del siglo XXI.

Aunado a lo anterior, el Sistema Educativo Mexicano requiere que sus acciones y estrategias se fortalezcan al incorporar como su eje principal a los valores humanos, y no centrarse únicamente en la instrucción de conocimientos y en el cumplimiento de contenidos temáticos. Esta necesidad se vuelve imperante al no existir una formación consolidada que englobe el aspecto académico, sin perder de vista el crecimiento de los alumnos como seres humanos.

Como respuesta a las necesidades de la educación dentro del contexto educativo mexicano, surge el Tecnológico de Monterrey en 1943 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, gracias a la visión de un grupo de empresarios mexicanos, principalmente

regiomontanos, quienes crearon una institución educativa de vanguardia que con el paso del tiempo se ha consolidado como una de las más reconocidas a nivel nacional e internacional.

A sesenta y siete años de su fundación, la labor educativa de esta universidad es apoyada por asociaciones civiles integradas por un numeroso grupo de destacados líderes mexicanos comprometidos con la calidad de la educación superior y se ha creado un sistema universitario multicampus con recintos académicos en diferentes estados de la República Mexicana. Esta presencia le ha permitido contar con una visión nacional sobre las necesidades de cada región para orientar la formación de profesionistas capaces de enfrentar los retos del país. En este sentido, cada vez es mayor la presencia de sus egresados en puestos destacados del gobierno y de la administración pública y en empresas privadas de México y de Latinoamérica.

La institución cuenta desde 1989 con la cobertura de la Universidad Virtual con impacto en varios países, logro que le ha permitido consolidarse como pionera en educación a distancia en el continente americano a través de redes de aprendizaje y tecnologías de información avanzadas.

Al ser el Tecnológico de Monterrey una institución con reconocimiento a nivel nacional e internacional, la sociedad tiene una expectativa muy alta sobre los resultados concretos que ésta debe alcanzar. Al respecto ha tenido que evolucionar ante los

cambios y enfoques innovadores de la educación para satisfacer las necesidades de un México que no puede quedarse rezagado en el ámbito educativo. Por tal motivo ha considerado como rutas estratégicas la calidad académica y el sentido humano desde el punto de vista formativo.

Desde su creación, se ha enfocado de manera estratégica en la consolidación de una visión integral del ser humano en su proceso de formación, con un modelo de educación holístico a través *actividades cocurriculares* (culturales, deportivas y de liderazgo estudiantil) vinculadas con los programas académicos. Como parte del proceso formativo, ha permitido desarrollar en sus alumnos: autoconocimiento, autoconfianza, una estructura de pensamiento crítico, habilidades para relacionarse, negociar, trabajar en grupo, entre otras. Sin olvidar el fomento y la práctica de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hacen posible su desarrollo humano.

Según Escamilla (2008), es evidente que México y el mundo requieren profesionistas comprometidos al servicio de su comunidad, que respondan a las necesidades de un mundo globalizado. Sin dejar de lado su formación como seres humanos integrales, con una educación más humanista, impregnada de valores éticos.

Con esta perspectiva, el Tecnológico de Monterrey ha marcado en su misión las pautas para enfrentar los retos de los próximos años, con la finalidad de desarrollar para el año 2015

programas académicos orientados a la formación científica y tecnológica; a la formación humanística y ciudadana; y al desarrollo del compromiso y de la responsabilidad social, a través de la creación de espacios que le brinden a los alumnos el desarrollo de habilidades del pensamiento creativo, del espíritu emprendedor y el fomento del liderazgo (...) Como parte de su Modelo Educativo, esta formación académica se enriquece y se amplía con experiencias de internacionalización, así como con actividades cocurriculares que desarrollan en los alumnos los valores, las actitudes y las habilidades expresadas en su Misión. (Mijares, 2010: 9)

Dentro de la amplia gama de actividades cocurriculares que conforman su Modelo Educativo, se encuentran las artísticas, las cuales permiten enriquecer la preparación académica de los alumnos con vivencias que amplían su visión del mundo.

Conscientes de la importancia que tienen las actividades cocurriculares en esta universidad, la enseñanza de diversas disciplinas artísticas se ha convertido en una gran fortaleza para lograr la formación del tipo de personas que dicha universidad desea egresar.

Al ser la enseñanza de las artes una estrategia clave de alto impacto en la educación de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, es fundamental desarrollar -a través de

enfoques innovadores- alternativas para nutrir la formación artística con procesos de gestión de calidad en un contexto en el que no se encuentra integrada de manera formal en el currículum, sino como una alternativa voluntaria para los alumnos. De ahí la necesidad de profesionalizar la labor de los docentes, a través de un programa de capacitación que permita potencializar las habilidades, actitudes y valores de los estudiantes que cursan este tipo de actividades de manera voluntaria en su paso por la universidad.

Con esta perspectiva, *el saber hacer* como docentes dentro del ámbito de la enseñanza artística es una responsabilidad que debe asumir esta universidad, para garantizar la calidad del aprendizaje en una de las áreas que son fundamentales en la educación de cualquier ser humano, no solamente como el complemento de su formación académica, sino como un eje del autoconocimiento que conlleve al estudiante a ser una mejor persona.

Según Frade (2006) el desarrollo de competencias dentro del ámbito educativo implica "...saber hacer para ser y vivir...", es decir, saber utilizar el conocimiento y elevar el dominio del aprendizaje que se requiere en la actualidad.



## Objetivo

Este proyecto de investigación propone evaluar el impacto de la implementación de un modelo de capacitación, basado en el diseño de normas de competencias docentes para la enseñanza artística, fundamentadas en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales, MEHDCI. El modelo busca desarrollar una plataforma para crear un programa de certificación de docentes del área artística que permita normar el desempeño docente y complementar -de manera formal y con calidad- la preparación integral de los estudiantes a través del programa de talleres artísticos y culturales para el desarrollo de las competencias institucionales que promueve el Tecnológico de Monterrey como parte de su Modelo Educativo.

El modelo propuesto para la capacitación basada en el diseño de una norma de competencias fue piloteado en el Tecnológico de Monterrey, puesto que su modelo educativo integra la formación artística como un elemento fundamental del proceso formativo de los alumnos.

## Definición conceptual y operacional de las variables

Por lo general, en las instituciones educativas los colaboradores no necesitan proporcionar normas a su trabajo, pues ya están definidas por las funciones de sus puestos. Sin embargo, en los nuevos modelos de organización y de gestión, la mejor

manera de administrar a la organización y a sus procesos de trabajo es a través de la calificación de las competencias particulares de cada colaborador.

La UNESCO define competencia como “El conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Delors, 1998:23).

Bajo la premisa de que las instituciones educativas no son ajenas a estos planteamientos en términos organizacionales, los nuevos enfoques de la administración educativa admiten que los roles del docente (profesor-formador) exigen el cumplimiento de un conjunto de funciones que no son reconocidas en categorías profesionales aunque el docente cuente con las credenciales académicas para impartir una asignatura, es decir, no por ser experto en una disciplina o en temas específicos, se puede garantizar que el docente cuenta con las competencias para enseñar o impartir una asignatura determinada. En este sentido debemos tener claro que las credenciales académicas no garantizan la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al respecto se requiere desarrollar competencias docentes que potencialicen las habilidades de quienes tienen en sus manos la formación de las nuevas generaciones.

Las instituciones educativas deben determinar estándares o criterios orientadores de los desempeños de todos sus colaboradores tanto docentes como administrativos. Esta

necesidad obliga a establecer procesos de exigencia de calidad para evitar que el desempeño dentro de la institución se encuentre definido por las competencias particulares y las funciones desde la perspectiva personal de los actores del contexto educativo. Por tal motivo, en este proyecto surge la propuesta de diseñar normas de competencia con la finalidad de establecer los parámetros de los desempeño esperados en los docentes de la enseñanza artística del Tecnológico de Monterrey con miras a profesionalizar la Educación Artística Transversal en los modelos educativos de las instituciones.

La normalización de competencias laborales implica un proceso de construcción de consensos entre los diversos actores del proceso educativo. Los docentes deben garantizar el cumplimiento del desempeño esperado, a partir de su conocimiento, experiencia y vocación, transparentando su práctica y las múltiples formas de organizarla en un contexto institucional.

Catalano (2004:34) plantea que la construcción de una norma de competencia que regula los *desempeños competentes* se debe generar a través de consensos entre los actores con el objeto de acordar:

1. *La metodología de relevamiento*: la reconstrucción e interpretación de las buenas prácticas que integran una determinada calificación o rol laboral.

2. *Los indicadores*: los criterios que van a ser considerados para definir los desempeños competentes de un rol laboral.
3. *El nivel de autonomía*: la independencia que se le otorgará a quien detecte la calificación para tomar decisiones sobre incidentes o sobre resolución de problemas.

Todo lo anterior se debe poner en práctica con el propósito de contar, a través de la norma, con una serie de descriptores a partir de los cuales se reflejen las prácticas profesionales esperadas como base para desempeñar adecuadamente un rol laboral, en este caso, el rol del docente en la enseñanza de cursos artísticos.

Según Mertens (2001), el proceso de certificación ocupacional es comparable al proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se establece con el propósito de brindar respuesta a demandas económicas y sociales de los países. Este proceso prepara a las personas a través del desarrollo de una serie de capacidades, con la finalidad de promover su inserción en la actividad productiva. El proceso se diseña con base en el estudio del trabajo para obtener de éste las demandas cualitativas del mundo laboral.

A partir de dichas demandas se establecen las referencias para poder estructurar los instrumentos para medir las calificaciones ocupacionales que orientarán la certificación y los programas formativos desarrollados por las instituciones en busca del mejoramiento de la calidad.

Bajo este contexto, es importante mencionar que en la revisión bibliográfica para efectos de esta investigación no se han encontrado publicaciones relativas a normas de competencia para la certificación de docentes de cursos artísticos que conjuguen instrumentos de selección para establecer trayectorias formativas y de experiencia laboral, que contribuyan en la consolidación de las competencias requeridas y que permitan alcanzar los objetivos de enseñanza y de aprendizaje de diversas disciplinas artísticas en un contexto educativo.

Las normas de competencia “presentan una descripción exhaustiva y consensuada sobre los haceres, los saberes y las responsabilidades que ponen en juego los trabajadores en su ámbito laboral y constituyen instrumentos actualizados, más potentes y más claros que los antiguos sistemas de clasificación de puestos que se expresan en los convenios colectivos”. (Catalano, 2004:67)

En este proyecto de investigación la norma de competencia funge como un patrón de medida, una referencia de actuación que brinda una visión objetiva sobre las expectativas del desempeño esperado de los docentes del ámbito artístico. Es decir, especifica las capacidades que deben ser desarrolladas y evaluadas con la finalidad de medir la competencia en términos de resultados positivos del desempeño.

De acuerdo con Catalano:

Las normas de competencia expresan desempeños competentes. Describen, entre otros aspectos, las acciones que deben ser realizadas para obtener determinados resultados y las mejores prácticas que hacen posibles esas acciones. Los desempeños competentes se fundamentan no sólo en el dominio de técnicas y procedimientos sino, fundamentalmente, en la naturaleza del pensamiento puesto en acción, en los criterios de actuación, en la reflexión y en los conocimientos que orientan las decisiones y las intervenciones. (Catalano, 2004:45).

Acorde con lo anterior, la definición de las competencias laborales de los docentes del arte en el contexto institucional del Tecnológico de Monterrey se basará en las capacidades que evidencien en situaciones reales dentro de su espacio de enseñanza. Por lo tanto, es necesario reconsiderar que dichas capacidades se desarrollan a través de las diversas oportunidades de aprendizaje que da la vida en todos sus contextos, y en este caso, la institución educativa debe brindar espacios de crecimiento que permitan reorganizar y re-significar oportunidades de aprendizaje, con la finalidad de que puedan ser reflejadas en el óptimo desempeño de las competencias de sus docentes.

Giráldez (2007:62) plantea que en la formación de los profesionales de las artes encontramos múltiples debates, algunos de los cuales se expresan en antagonismos:

posiciones modernas y posmodernas; visiones teóricas y prácticas, perspectivas técnicas y filosóficas; creación y ejecución, etcétera. Todas las discusiones tienen cabida en la construcción de los espacios curriculares en las escuelas de enseñanza de las artes. Hallamos que, en ocasiones, la educación de las artes es un híbrido que incluye conceptos educativos generales y prácticas artísticas del momento.

Sin embargo, es fundamental reconocer que para ser competitivos y cumplir con el compromiso social en el ámbito educativo, se debe invertir en el talento humano, por tal motivo el hecho de garantizar que los docentes cuenten con las competencias y capacidades para llevar a cabo su trabajo de un modo eficaz, no sólo los beneficia a ellos, sino también a la sociedad en general a través del impacto positivo que estos tienen en la formación de generaciones de alumnos.

En el marco del cumplimiento de la Misión 2015 del Tecnológico de Monterrey y con la finalidad de estandarizar la calidad de los programas artísticos ofrecidos como parte de las actividades cocurriculares que integran su Modelo Educativo, es necesario reconocer que el quehacer de los profesores de las diferentes disciplinas artísticas tiene carácter de profesión.

Por tanto, más allá de que sean expertos en la disciplina que enseñan, ya sea porque recibieron una formación profesional o porque se hicieron a través de la experiencia (el caso de la mayoría), es necesario profesionalizar su práctica docente. De esta manera

será posible contar con un medio validado y formal para demostrar los conocimientos que poseen, y así obtener un impacto positivo en la formación de los estudiantes y cumplir con un perfil de egreso (competencias institucionales de los estudiantes) que facilite su incorporación exitosa al mundo laboral.

Gimeno (2008:73) señala: “En este sentido recordemos que trabajar con competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes.”

Una de las metas que persigue este proyecto es la certificación de los profesores de los programas cocurriculares en disciplinas artísticas como profesionales en su área de competencia, con el propósito de complementar de manera formal y con calidad, la didáctica de las actividades artísticas y culturales que ofrece el Tecnológico de Monterrey.

Para que el modelo de capacitación basado en normas de competencia propuesto en este trabajo funja como instrumento de certificación de la enseñanza artística se deberán realizar las gestiones correspondientes con los organismos e instituciones mexicanas indicadas. A mediano plazo se busca constituir un organismo certificador que trascienda los límites de la universidad, capaz de evaluar instituciones que así lo requieran tanto en México como en América Latina y otros lugares del mundo.



## Diagnóstico

El hecho de admitir que los roles en cualquier campo laboral exigen el cumplimiento de un conjunto de funciones que no son reconocidas en categorías profesionales conlleva a una profunda reflexión sobre la necesidad de la normalización de competencias de los docentes del ámbito artístico.

Algunos estudiosos de la enseñanza artística como Andrea Giráldez y Arthur Efland consideran que la construcción del currículo de profesores y de estudiantes reitera la comprensión de que el arte no proporciona conocimientos sobre la realidad, ya que es tomado como un hacer. Por tal motivo, los contenidos de la formación de profesionales de las artes es un gran reto, ya que lo que está en juego no es el conocimiento aparente, sino el conocimiento en acción que no puede ser explícito verbalmente y que es construido de manera individual: “El aprendizaje de los estudiantes del arte se da por una suerte de combinación entre aprender haciendo –ese conocimiento no es necesariamente consciente-; es decir, realizan una forma simulada, parcial, que está respaldada por un sujeto experimentado en tal práctica; y al mismo tiempo, el estudiante tiene que practicar, ser él y su hacer.” (Giráldez, 2007:83)

Si bien existen currículos para la enseñanza de profesionales del arte, no existen en México normas de competencia que le brinden carácter de profesión a los desempeños de aquellas personas que ejercen como docentes de las artes y que no cuentan con una

carrera profesional que avale las competencias requeridas para su correcto desempeño en este ámbito. Existen programas de capacitación, pero no cuentan con una norma que certifique a los docentes del arte en su quehacer como profesor-formador.

En una institución educativa en la que la enseñanza artística es parte fundamental del modelo educativo, aunque no tenga como objetivo formar profesionales de las artes, se considera importante emprender el camino de la certificación de competencias del quehacer docente en el ámbito artístico, con la finalidad de garantizar el impacto de la enseñanza artística y su trascendencia en la formación integral de personas con una visión humanista. En este contexto, el diseño de normas de competencia se convierte en una acción estratégica de gestión de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos artísticos, al ya no ser determinantes las funciones asignadas a los docentes que imparten dichos cursos, para garantizar la calidad de su desempeño y repercutir en el desarrollo de las competencias institucionales en los alumnos.

### Justificación

Argudín (2006) plantea que en cualquier lugar de trabajo existen requerimientos que son necesarios para un desempeño adecuado. La escuela, por tanto, debe hacerse cargo de lo que le corresponde brindando a los alumnos las competencias básicas para el trabajo y garantizándolas en todos sus ciclos, niveles y modalidades.

Además debe considerarse que la educación para el trabajo no se agota en la transmisión de los conocimientos necesarios para trabajar. Por esta razón este proyecto parte de la premisa de que la enseñanza de las artes es fundamental dentro del proceso formativo de los alumnos, para garantizar el perfil de egreso a través del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para una incorporación exitosa en el contexto laboral. Por esta razón el docente en general y en este caso en específico, el docente de las disciplinas artísticas, debe ser efectivo en su proceso de enseñanza, asumiendo y comprendiendo su rol como formador y facilitador del aprendizaje de los alumnos.

El diseño de un modelo de capacitación basado en normas de competencias laborales permitirá identificar y evaluar las capacidades que conllevan a desempeños satisfactorios en los programas cocurriculares que brinda el Tecnológico de Monterrey, a través de las actividades artísticas y culturales como parte de la formación integral que persigue su Modelo Educativo.

### Relevancia social

A continuación se exponen la relevancia y pertinencia de este proyecto en el ámbito social:

1. Es un proyecto alineado al Plan Sectorial Educativo Mexicano 2007-2012, con la finalidad de contribuir con el cumplimiento de los retos en educación planteados por el Gobierno Federal Mexicano.
2. Estandariza el desempeño mínimo a cubrir por un profesor que imparta cursos para la educación artística en el país.
3. El diseño de una norma de competencia para la enseñanza artística permitirá certificar un conjunto de funciones de esta práctica que no son reconocidas en categorías profesionales.
4. El diseño de una norma de competencia basada en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales, pone como objeto de la competencia los valores y actitudes que promueve la institución, considerando como condición la función a desempeñar.
5. Con la visualización a mediano plazo, el Tecnológico de Monterrey puede llegar a constituirse como un organismo certificador con una trascendencia en instituciones que lo requieran en México y más allá de sus fronteras, para la enseñanza profesional o cocurricular de las artes.

La UNESCO (Delors, 1998:32) manifiesta que es necesaria la formación en valores y actitudes, ya que se requiere de personas que sepan trabajar en equipo, que puedan ponerse en el lugar del otro y comprenderlo, que se hagan responsables del compromiso que toman, que puedan resolver por sí mismas situaciones problemáticas, que sean eficaces, solidarias y veraces.

La misión de las escuelas es formar actitudes que se sustenten en valores. Para ello, lo primero que debe transformarse son las rutinas escolares cotidianas creando espacios en los cuales sea posible el ejercicio de las actitudes y, por tanto, de los valores. Aquí radica la importancia de cultivar y profesionalizar el ejercicio de la enseñanza de las artes como docente, como diseñador y como evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder medir el impacto de estos programas en la formación de los alumnos.

La UNESCO (Delors, 1998:34) señala que las principales tareas de la formación educativa han estado y seguirán estando, por medio de las competencias, ligadas a cuatro de sus funciones principales:

1. Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación).
2. La capacitación de personas altamente capacitadas (la función de la educación).
3. Proporcionar servicios a la sociedad (la función social).
4. La función ética que implica la crítica social.

Los valores de los profesores son determinantes en el logro de los resultados que se esperan de cada alumno y por lo general las normas de certificación de competencia laboral mexicanas no consideran este aspecto crucial de la enseñanza. A partir del diseño de la norma de certificación en competencias docentes para la enseñanza artística

se construirá un puente entre los objetivos de enseñanza del profesor; los objetivos de aprendizaje del alumno; las competencias que desea desarrollar la institución en los alumnos y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje anteponiendo en todo momento el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la formación de mejores seres humanos.

De acuerdo con Tobón (2006) pensar, comprender y abordar el proceso de formación de competencias en su integridad, vicisitudes, orden y caos tiene como condición fundamental que los docentes y facilitadores de programas educativos cambien su modo de pensar basado en la lógica simple por un modo de pensar más complejo, con el fin de que puedan tener las herramientas mentales y cognitivas para entretejer los saberes; contextualizar el conocimiento; hacer propuestas diferentes, asumir el caos y la incertidumbre como fenómenos esperables y afrontarlos mediante estrategias planeadas.

En México es difícil aspirar a mejorar la calidad de la educación si las instituciones educativas no toman en cuenta el planteamiento que ha establecido el gobierno en materia educativa, por esta razón este proyecto está alineado al Plan Sectorial Educativo Mexicano 2007-2012, con la finalidad de contribuir con el cumplimiento de los retos en educación planteados por el Gobierno Federal, responder a los desafíos inmediatos en materia educativa y enfrentar los desafíos del futuro.

## CAPÍTULO I. EDUCACIÓN EN MÉXICO

### 1.1 México en el Mundo

La visión de la educación en México ante los ojos del mundo parte principalmente del panorama que presenta el Gobierno Federal Mexicano hacia el exterior y la realidad de miles de mexicanos que no pueden tener acceso a una educación de calidad en los niveles básico, medio y superior, según indicadores de los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment), realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como de los resultados arrojados por el Proyecto Tuning América Latina con el aval de la Unión Europea y las recomendaciones de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), por mencionar algunos.

La visión de los organismos internacionales y las propuestas que estos realizan sobre las acciones que México debe emprender en busca de la calidad educativa, ha adquirido relevancia en la agenda de políticos, educadores, investigadores y de la sociedad mexicana en general. Sin embargo, el concepto de calidad educativa no tiene un significado uniforme; hay quienes lo emplean referido únicamente al espacio pedagógico, otros le brindan una connotación más amplia y consideran que el concepto está conformado por diversos criterios integrados dentro de una dimensión holística.

Según Muñoz (1998), la calidad educativa es un concepto integrado por al menos, las siguientes dimensiones: filosófica, pedagógica, económica, cultural y social.

En este sentido las dimensiones planteadas por Muñoz (1998:92) para la mejora de la calidad educativa son las siguientes:

1. La *dimensión filosófica*, a través de contenidos relevantes al grupo social al que está destinado, siempre en respuesta a sus necesidades y aspiraciones.
2. La *dimensión pedagógica*, a través del cumplimiento eficaz de las metas propuestas en los planes y programas educativos.
3. La *dimensión económica*, a través del uso eficiente de los recursos destinados a la educación.
4. La *dimensión cultural*, a través de los métodos de la enseñanza que resultan pertinentes a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que se dirigen.
5. La *dimensión social*, a través del logro de la equidad y de la igualdad en las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de los ciclos escolares, así como, de la obtención de resultados semejantes en los aprendizajes entre individuos procedentes de diversos estratos sociales.

Diferentes posturas, criterios y variables han sido adjudicadas a la calidad educativa en México, con la tendencia de ubicar este concepto en el espacio pedagógico y de abordar



sus implicaciones en aspectos fundamentales como: la equidad en las oportunidades para tener acceso a una educación, la permanencia de los estudiantes en el proceso formativo para garantizar el egreso de generaciones de profesionistas y su incorporación exitosa al ámbito laboral en busca de un mejor nivel de vida.

El Sistema Educativo Mexicano no puede esperar más tiempo para brindar respuestas, entre otras, a las siguientes preguntas:

¿Cómo asegurar la equidad y la incorporación de los egresados al sector productivo?

¿Cómo ayudar a los alumnos para que encuentren su vocación, descubran sus habilidades e intereses en un ámbito de recursos limitados?

Es un hecho que la calidad educativa en México, bajo el enfoque que se desee abordar a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO, es esencial para lograr el tipo de educación que requiere el país, sin embargo es imperante poner énfasis en la creación de modelos educativos que fortalezcan la búsqueda de la identidad personal; que fomenten los valores que requieren las nuevas generaciones para enfrentar con éxito el mundo actual y el del futuro con una perspectiva global, intercultural y sustentable; además de desarrollar las habilidades necesarias para que los egresados no solamente se inserten en el mundo laboral, sino que lo enriquezcan y lo transformen para el bien de los individuos, de las sociedades y de las naciones.

En la actualidad algunas competencias resultan esenciales en una sociedad basada en el conocimiento y facilitan la adaptación a los cambios constantes en un mundo con una capacidad de interconexión cada vez mayor.

Las competencias clave para el aprendizaje permanente recomendadas por el Parlamento Europeo y del Consejo publicadas en el Diario Oficial de la Unión Europea en diciembre de 2006 constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto actual y son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

A continuación se definen las ocho competencias clave con la descripción de los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas (Unión Europea, 2006):

La comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.

La comunicación en lenguas extranjeras, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y

comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y del desarrollo de habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir.

La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y a la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

La competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.

Las competencias sociales y cívicas. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla, es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.

La conciencia y la expresión culturales, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

Estas competencias clave son interdependientes y, para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Las competencias clave son esenciales por su carácter transversal. Soportan un valor añadido para el empleo, la cohesión social y la juventud, de ahí la importancia del aprendizaje permanente en lo que se refiere a capacidad de adaptación e inserción.

Según el Parlamento Europeo (Unión Europea, 2006) deben adquirir las competencias clave:

Los jóvenes, al término de la enseñanza obligatoria que les prepara para la vida adulta, en especial para la vida profesional y que también constituye la base para el aprendizaje complementario. Los adultos, a lo largo de sus vidas y en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización.

Además del conocimiento y reflexión sobre las competencias claves para el desarrollo de las personas en un mundo en constante evolución, este proyecto de investigación

requiere, como sustento, conocer la visión y los indicadores que organismos internacionales han planteado en lo referente al contexto mexicano en materia educativa, ya que emprender propuestas de mejora en el Sistema Educativo Mexicano, como la que arrojará este estudio, es una tarea de por sí compleja y más aún si no se conoce, analiza y se construye con una conciencia clara de la realidad de México y de las áreas de oportunidad en las que este país debe enfocar sus estrategias y acciones para ser una Nación proactiva a favor de su gente y de la dinámica mundial en torno al desarrollo de la educación.

#### 1.1.1. México en la UNESCO

La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), fue creada en 1946 para promover la paz mundial a través de la cultura, la comunicación, la educación, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

El principal órgano decisorio de la UNESCO es su Asamblea General, compuesta por representantes de los 190 Estados miembros (además de otros seis asociados), ésta elige a los integrantes del comité ejecutivo y nombra al director general, quienes se reúnen dos veces al año para supervisar la puesta en práctica de sus políticas bianuales.

Los principales objetivos de la UNESCO (2005) son:

1. Globalizar la educación.

2. Fomentar una cultura de la paz.
3. Promover la libre circulación de información entre los países y la libertad de prensa.
4. Definir y proteger el Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad.
5. Defender la expresión de las identidades culturales.

Las políticas sociales de la UNESCO se centran en los jóvenes, en disminuir la brecha en torno a las desigualdades económicas y sociales existentes entre los países en vías de desarrollo y los países desarrollados. Los ejes temáticos a partir de los cuales impulsa sus acciones se enfocan en la educación, el desarrollo, la urbanización, la población, la juventud, los derechos humanos, la igualdad de la mujer, la democracia y la paz.

La UNESCO ha fungido como un importante pilar en el desarrollo de México, país que desde su ingreso, 4 de noviembre de 1946, fue junto con la República Dominicana de las primeras naciones latinoamericanas en integrarse a esta organización.

Desde 1967 México acoge una Oficina Nacional de la Organización, la cual se encarga de la promoción de la educación en este país y actúa como polo regional para algunos de los proyectos relativos a las Ciencias Humanas y Sociales.

La relación entre México y la UNESCO es muy vasta, se caracteriza por la infinidad de matices, además del vínculo cultural y social un ejemplo concreto y relevante, ha sido en los ámbitos laboral y educativo, así como en el campo de la investigación.

Durante el año 1996 la UNESCO publicó un informe sobre la educación mundial denominado Informe Delors, elaborado por una Comisión Internacional y al cual se hace referencia en el siguiente párrafo:

Es así, pues, importante que las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, puedan ser reconocidas en las empresas y asimismo en el sistema educativo escolar (...) La Comisión Europea, en un reciente Libro Blanco, prevé la creación de tarjetas personales de competencias que permitan al individuo hacer reconocer sus conocimientos y pericia a medida que los vaya adquiriendo. (Delors, 1998:158)

La visión de la UNESCO sobre la educación sugiere que ésta, sea permanente y haga posible que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma (UNESCO, 2000).

Para poner en contexto la trascendente vinculación de México con uno de los proyectos más relevantes y recientes de la UNESCO en materia de educación, específicamente con relación al Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) del estudio no formal e informal, uno de los temas de esta investigación; es importante destacar que durante el período 2004-2005 la Conferencia General de la UNESCO confió al Institute for Lifelong



Learning, (UIL), la realización y difusión de la investigación y la práctica de las RVA. El Instituto en colaboración con la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO, realizó dos seminarios internacionales sobre estos temas, uno enfocado en el Reconocimiento del aprendizaje experiencial: un análisis internacional (2005) y otro a través del cual se abordaron las perspectivas para el desarrollo en los países africanos (2007).

La síntesis del informe del Institute for Lifelong Learning (UIL), sobre el reconocimiento, la validación y la acreditación del estudio no formal e informal incluyó a 41 países.

En diciembre de 2009, en el marco de la Sexta Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (CONFINTEA VI) efectuada en Brasil, la UNESCO afirmó la importancia del “estudio para toda la vida” y recomendó desarrollar y mejorar los mecanismos y estructuras para el reconocimiento de todos los estudios y experiencias de las personas.

En este contexto el Institute for Lifelong Learning (UIL), en colaboración con el Centro de Estrategias de Aprendizaje para toda la Vida (ECI) de la Universidad de Holanda y con la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO, organizó una Reunión Internacional sobre la vinculación de prácticas de reconocimiento a marcos de calificaciones el 11 de marzo del 2010, evento en el que México estuvo representado por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales

(CONOCER). En este foro, el CONOCER compartió las actividades que realiza para proyectar, organizar y promover en todo México el desarrollo de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral, como una práctica exitosa para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal (RVA, siglas en inglés), tema que ha cobrado gran relevancia en este país, en los últimos años.

La participación de México tuvo como audiencia a expertos y funcionarios de Estados miembros de la UNESCO de todas las regiones mundiales, así como especialistas del Institute for Lifelong Learning, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (la OCDE), el Centro Europeo del Desarrollo de Formación Profesional (CEDEFOP), la Unión Europea (UE), el Europeo que Entrena la Fundación (ETF), el Instituto Noruego para el Adulto que Aprende (VOX), la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) y la Comisión Francesa Nacional para la UNESCO.

El CONOCER, presentó ante la UNESCO la necesidad y el deseo de los mexicanos de que los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en el transcurso de sus experiencias de vida, sean hechos visibles, evaluados y reconocidos en diversos contextos, presentando como ejemplo de este reconocimiento, la Certificación de Competencias Laborales, con la finalidad de mejorar la capacidad de los mexicanos para hacer frente a los retos actuales y futuros, fomentando así el aprendizaje continuo.

La Reunión Internacional sobre la vinculación de prácticas de reconocimiento a marcos de calificaciones que se llevó a cabo en el marco internacional, enfatiza la necesidad, el impacto y el alcance de la instrumentación de este proyecto de investigación en el que la gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes puede ser un parte aguas en la calidad de la educación en México, con una tangible trascendencia más allá de sus fronteras.

### 1.1.2. México en la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una corporación internacional cuyo objetivo es coordinar políticas económicas y sociales entre los países miembros. Este sentido de cooperación inició en 1948, a partir de la fundación de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), integrada por 16 países europeos, con la finalidad de administrar el Programa de Reconstrucción Europea y trabajar juntos en el restablecimiento posbélico.

La OCDE, sucesora de la OECE, fue fundada formalmente el 30 de septiembre de 1961, con el propósito de brindarle un mayor alcance a la cooperación.

Países fundadores 1961		Países que se integraron progresivamente por año	
Alemania	Irlanda	1964	Japón
Austria	Islandia	1969	Finlandia
Bélgica	Italia	1971	Australia
Canadá	Luxemburgo	1973	Nueva Zelanda
Dinamarca	Noruega	1994	México
España	Portugal	1995	República Checa
Estados Unidos	Reino Unido	1996	Hungría
Francia	Suecia	1996	Polonia
Grecia	Suiza	1996	Corea del Sur
Holanda	Turquía	2000	Eslovaquia

Tabla 1. Países fundadores de la OCDE (1961) e integraciones posteriores (2000)  
Fuente: OCDE (2005).

Con sede central en la ciudad de París, el órgano de gobierno de la OCDE es un consejo formado por representantes de cada uno de los países miembros de la Organización, el consejo elige a 14 miembros, quienes conforman el comité ejecutivo. Desde junio de 2006, su Secretario General es el mexicano José Ángel Gurría, quien en conjunto con el comité ejecutivo y los comités subsidiarios abordan la agenda de las actividades institucionales que impactan en el desarrollo de los países, excepto temas de connotación bélica, religiosa y deportiva.

La OCDE genera información relevante para la formulación de estrategias y de políticas nacionales en los ámbitos de mayor impacto para la actividad económica (OCDE, 2005).

Entre los objetivos de la OCDE destacan (2005):

- Promover el empleo, el crecimiento económico y la mejora de los niveles de vida en los países miembros, para mantener su estabilidad.
- Ayudar a la expansión económica en el proceso de desarrollo tanto de los países miembros como en los ajenos a la Organización.
- Busca ampliar el comercio mundial multilateral, sin criterios discriminatorios, de acuerdo con los compromisos internacionales.

La OCDE es considerada como uno de los foros mundiales con mayor reconocimiento a nivel internacional para analizar y establecer acciones en temas de medio ambiente, economía y educación, siendo este último el tema en el que analizaremos los resultados de México al respecto, enriqueciendo desde otra perspectiva la visión actual de la educación en este país.

A continuación se presentan de manera esquemática indicadores que reflejan los huecos y la falta de consolidación del Sistema Educativo Mexicano según el informe de la OCDE, Panorama de la Educación 2008.

<b>Rubro</b>	<b>Inversión promedio/porcentajes</b>	<b>Media de los estados miembros del organismo</b>	<b>Posición entre los países miembros del organismo</b>
<b>Gasto destinado al sector educativo de 1995 a 2005 en primaria y secundaria</b>	De 13.9% al 17%	Uno de los más elevados después de Canadá, República Checa, Italia, Corea, República Eslovaca y Reino Unido.	7° posición
<b>Gasto por alumno</b>	2 mil 405 dólares al año	7 mil 527 dólares	Última posición
<b>Gasto por alumno de primaria</b>	Mil 913 dólares anuales	6 mil 252 dólares	
<b>Gasto por alumno secundaria</b>	Mil 838 dólares por estudiante	7 mil 437 dólares	
<b>Gasto por alumno bachillerato</b>	2 mil 853 dólares	8 mil 366	
<b>Gasto por alumno universitario</b>	6 mil 402 dólares	11 mil 512 dólares	
Según el informe de la OCDE, México mantiene uno de los más grandes déficits entre el gasto por alumno de primaria y el nivel universitario, pues este último triplica la inversión destinada al gasto por estudiante de enseñanza básica, completamente fuera de equilibrio.			

Tabla 2. Gasto destinado al sector educativo  
Fuente: Panorama de la Educación 2008 (OCDE, 2009).

<b>Rubro</b>	<b>Indicador</b>	
<b>Cobertura educativa entre los jóvenes de 15 a 19 años</b>	45% no asiste a la escuela de estos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 62% tiene empleo</li> <li>• 38% no estudia ni trabaja</li> </ul>	
<b>Tasas de inscripción entre los jóvenes de 15 a 19 años</b>	48.8%	Penúltima posición
<b>Egreso de secundaria</b>	41% concluye sus estudios	Última posición
<b>Egreso de preparatoria</b>	39% concluye su preparatoria (entre 25 y 34 años)	Penúltima posición
<b>Egreso de nivel superior</b>	61% concluye sus estudios	

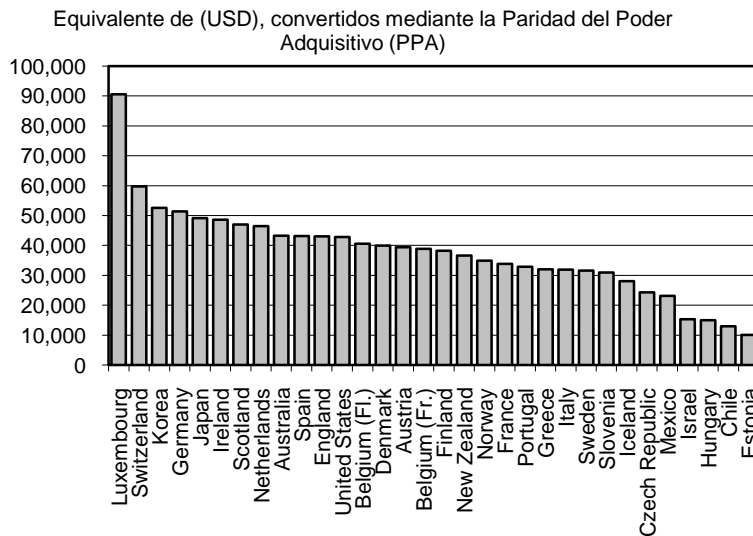
Tabla 3. Cobertura educativa y porcentaje de egreso  
Fuente: Panorama de la Educación 2008 (OCDE, 2009).

En cuanto a la erogación por salario docente, el informe advirtió que a pesar de que en el país los sueldos de los maestros son relativamente altos en comparación con el PIB per cápita nacional, este indicador se compensa con grupos de estudiantes más grandes y una mayor carga de horas por instrucción, variables que tienden a disminuir la calidad educativa en términos pedagógicos, aunque el informe advierte que en México el nivel de instrucción en la educación superior ha tenido menos consecuencias en las tasas de desempleo a diferencia de la mayoría de los países de la OCDE.

En comparación con otros países México invierte un alto porcentaje del gasto en la educación nacional está ligado a los sueldos, a la remuneración docente, situación que deja poco margen para mejorar las proporciones alumno-personal docente,

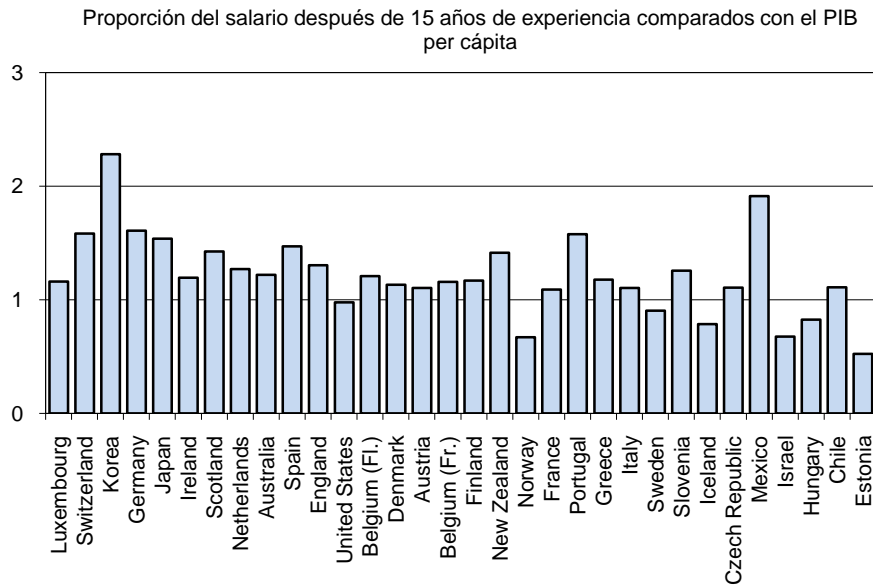
infraestructura escolar, material didáctico y/o recursos educativos. Los sueldos reglamentarios en México son bajos según estándares absolutos (poco más de la mitad del promedio de la OCDE), pero se encuentran entre los más altos de la OCDE si se les compara con el PIB per cápita de los países miembros. Las relaciones de sueldos tras 15 años de experiencia con respecto al PIB per cápita son de 1.50 y 1.91 respectivamente, están muy por encima de la media de la OCDE de 1.22 y 1.26.

En las siguientes tablas se visualizan algunos países miembros de OCDE clasificados en orden descendente según los salarios de los maestros de educación primaria, tras 15 años de experiencia y con un mínimo de formación, según reportes de Panorama de la educación 2008.



Gráfica 1. Sueldos anuales de profesores en instituciones públicas de educación primaria (2006) (en equivalente de dólares americanos, convertidos mediante la Paridad del Poder Adquisitivo, PPA). Fuente: Panorama de la Educación 2008 (OCDE, 2009).





Gráfica 2. Proporción del salario después de 15 años de experiencia comparados con el PIB per cápita. Fuente: Panorama de la Educación 2008. (OCDE, 2009).

El representante de México en la OCDE, considera que el principal reto de México en materia educativa es buscar mecanismos para estimular el talento de los maestros, pues aunque a nivel mundial se perciben salarios muy altos, no es proporcional a la calidad educativa.

Al presentar los resultados del estudio Panorama de la Educación 2008, el organismo planteó la necesidad de reorientar de manera estratégica la inversión, ya que la mayor parte del gasto en la educación mexicana se absorbe en la remuneración docente.

Al respecto se considera que el precio de tener a profesores con salarios muy altos, según los indicadores comparativos a nivel mundial, lo pagan los alumnos, quienes tienen que desarrollarse y convivir en grupos muy grandes y con maestros poco preparados para desempeñar su labor docente.

El tiempo de dedicación en México de maestros y alumnos es también superior al de otros países. Sin embargo los resultados esperados no son congruentes, al hacer la relación entre calidad y cantidad, ya que los resultados en este sentido representan niveles de eficiencia bajos, en comparación con países como Noruega, donde los días con luz son muy pocos y se han tenido que reducir las horas de enseñanza, sin que esta medida afecte los resultados esperados en calidad educativa.

Es evidente que la información y las recomendaciones que brinda la OCDE, presentan con claridad el terreno sobre el cual se está forjando el Sistema Educativo Mexicano, en comparación con las acciones y los resultados que otras naciones de este organismo están generando en materia educativa.

Sin duda alguna los indicadores revelan una desvinculación de esfuerzos, así como una falta de estrategia y postura como nación para poder enfrentar los retos y desafíos de la educación del siglo XXI.

Cuáles son las posibles alternativas para emprender la mejora de la calidad educativa:

- ¿Una redistribución de los recursos aplicados a este ámbito?
- ¿Programas de formación docente?
- ¿Un esquema de salario y compensaciones con base en parámetros del desempeño de los docentes?
- ¿Programas de seguimiento académico para los alumnos a lo largo de sus estudios?
- ¿Rediseño de los tiempos y contenidos temáticos dentro y fuera del aula?
- ¿Sistemas de evaluación acorde a las necesidades del contexto mexicano, que evalúen lo que se tiene que evaluar?

Un cúmulo de ideas se presenta como posibles respuestas para emprender acciones en busca de la mejora. Algunas se han impulsado parcialmente, otras están en proceso de ser consolidadas, proyectos se han quedado en papel o en frustrados intentos ante escenarios educativos desiguales en un México en el que las diferencias sociales limitan su desarrollo.

Lo cierto es que la opción de claudicar ante la frustración no es una alternativa, la actitud positiva para luchar por una mejor Nación debe hacerse presente en todos los ámbitos, y el de la educación es el eje para alcanzar lo que se ha quedado en aspiración, en la esperanza de un México con resonancia e impacto en la transformación y evolución del mundo.

### 1.1.2. PISA

Una de las principales contribuciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, ha sido el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, Programme for International Student Assessment (PISA), el cual se traduce en un estudio comparativo y periódico en el que pueden participar los países miembros o no miembros (asociados) de la OCDE.

Rodríguez (2005) plantea que el proyecto PISA propone medir hasta qué punto la población de estudiantes de 15 años, es decir aquellos que han culminado el tramo básico del sistema educativo, están preparados para enfrentar el tipo de conocimientos y habilidades intelectuales que exige la llamada sociedad del conocimiento. En concreto el programa PISA busca calificar el grado de comprensión aplicada o conocimiento práctico, es decir el grado de alfabetismo aplicado en varios sentidos.

El proyecto PISA califica el grado de comprensión aplicada de los conocimientos adquiridos durante la formación primaria y secundaria, para evaluar hasta qué punto son capaces de extrapolar lo aprendido en situaciones novedosas, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, tiene las siguientes características (OCDE, 2008):

- Se realiza por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas.
- Cuenta con una amplitud geográfica de colaboración.
- Tiene una orientación expresa hacia la política educativa.
- Debe llevarse a cabo regularmente en un intervalo constante de 3 años.
- Examina a estudiantes de 15 años de edad y no de un nivel escolar específico.
- PISA no se concentra en una sola materia escolar, sino que revisa las tres áreas de competencia: lectura, matemáticas y ciencias naturales.
- Los problemas por resolver deben ser presentados en contextos personales o culturales relevantes.
- Mide la capacidad de los estudiantes de poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de conocimientos de cada una de las áreas de competencia.
- Resalta la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.
- No analiza los programas escolares nacionales, sino que revisa los conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico.
- Permite el monitoreo del progreso educativo.
- Describe la situación de la educación escolar en los países y promueve el mejoramiento de la misma.

Cada estudio PISA se realiza por encargo de la OCDE y con cooperación de diversas comisiones asesoras, un consorcio de la industria examinadora cubre las tres áreas

principales de competencia: lectura, matemáticas y ciencias naturales. En cada período de evaluación se revisa una de estas áreas con mayor profundidad que las otras dos; en el 2000 se examinó con mayor énfasis la competencia de lectura, en el 2003 las matemáticas y en el 2006 las ciencias naturales, este ciclo se repite cada nueve años. Cabe mencionar que a la fecha de la elaboración de esta investigación, no se han presentado los resultados de la aplicación correspondiente al año 2009, por lo que el referente con relación al estatus de México en los resultados de PISA, se enfocará hasta el año 2006.

Con la finalidad de conocer la dinámica del programa de PISA, en el siguiente esquema se resumen las etapas de su instrumentación.

<b>PRIMERA ETAPA</b>	
<b>Proceso</b>	<b>Descripción</b>
<b>Aplicación de exámenes</b>	Las soluciones de los estudiantes se registran digitalmente.
<b>Evaluación de exámenes</b>	Las soluciones se envían al centro del proyecto internacional en Australia, donde se evalúan y se emite la calificación de correctos o incorrectos.
<b>Validación del nivel de dificultad de los reactivos</b>	Con base en la cantidad de estudiantes que hayan respondido un problema de forma correcta se determina el nivel de dificultad del mismo.
<b>Reconocimiento del margen de valores de una competencia</b>	Con base en la cantidad de problemas que haya resuelto un estudiante, se reconoce un margen de valores de la competencia en el mismo.

<b>Escalas de dificultad y de competencia</b>	El puntaje promedio dentro de los estados de la OCDE debe ser de 500 y el desvío de aproximadamente 100 puntos.
<b>Interpretación del puntaje</b>	Solamente puede ser interpretado una vez que se revise en un contexto determinado.
<b>SEGUNDA ETAPA</b>	
<b>Proceso</b>	<b>Descripción</b>
<b>Evaluación de la distribución estadística de las competencias</b>	En países participantes o poblaciones específicas

Tabla 4. Etapas de instrumentación del programa PISA  
Fuente: Informe PISA (2006) Competencias científicas para el mundo del mañana.

La información que brinda PISA permite identificar las fortalezas y las debilidades de los sistemas educativos nacionales; así como encontrar patrones de desempeño en los estudiantes de diversos países; pero sobre todo, detecta qué factores se asocian al éxito educativo más allá de establecer comparaciones entre los resultados.

La evaluación se centra en la capacidad que muestran los estudiantes para aplicar sus conocimientos y habilidades en un contexto real, más que en saber hasta qué punto dominan un plan de estudio o contenidos temáticos del currículo escolar.

De acuerdo con Rodríguez (2005), esta orientación va más allá de medir lo que los estudiantes pueden reproducir de lo aprendido, ya que en PISA las habilidades adquiridas reflejan la capacidad de los jóvenes para continuar aprendiendo durante

toda su vida, al aplicar lo que aprenden para poder tomar decisiones en la escuela y en ambientes no escolares.

Los rasgos estructurales de los sistemas educativos son variables requeridas como antecedente, para ubicar en su justa medida los resultados internacionales, así como para dimensionar los indicadores que surgen de la evaluación bajo los criterios definidos por este programa.

Los diversos sistemas educativos se ven influenciados por aspectos tales como el contexto social, político y económico; la evolución histórica, la legislación, la estructura del sistema, las formas de administración y organización, el financiamiento educativo, los medios de información, los métodos de evaluación, la composición demográfica, así como de los retos que regularmente enfrentan en su implementación.

En este sentido es innegable considerar que el sistema educativo de cada país tiene características propias que han de conocerse y reconocerse para dar una interpretación objetiva a los resultados provenientes de las evaluaciones de PISA, mismos que arrojan datos comparativos del desempeño estudiantil evaluado y que son útiles para que los países participantes tengan la información sobre la calidad relativa a sus respectivos sistemas educativos en una perspectiva internacional.



En la siguiente tabla se presentan los resultados de México en las últimas tres evaluaciones aplicadas en los años 2000, 2003 y 2006 (aún no se cuenta con los resultados de la aplicación 2009). La tabla de resultados compara a México con Finlandia, país que se ubica al cabeza de la lista de los países de la OCDE.

PAÍSES/AÑO	Matemáticas			Lectura			Ciencias naturales		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
<b>Finlandia</b>	536	544	548	546	543	547	538	548	563
<b>Lugar</b>	4	1	1	1	1	2	3	1	1
<b>México</b>	387	385	406	422	400	410	422	405	410
<b>Lugar</b>	27	29	30	27	29	29	27	29	30
<b>Turquía</b>	-	423	424	-	441	447	-	434	424
<b>Lugar</b>	-	28	29	-	28	28	-	28	29

Tabla 5. Resultados del programa PISA

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana.

Como podemos observar, México se encuentra en el último lugar de desempeño en todos los rubros. Ante este panorama, en un informe emitido en París, Francia en diciembre de 2007, Bernard Hugonnier, uno de los responsables del informe PISA sobre la evaluación del nivel de formación de los 30 estados integrantes de la OCDE, planteó que las diferencias por nivel de conocimiento en ciencias entre los alumnos finlandeses

de 15 años y los mexicanos de esa misma edad, primeros y últimos en la clasificación de la OCDE, equivalen a cuatro años de formación.

México era el último de los 30 países de la OCDE con 410 puntos, por debajo de otros países que no pertenecen a los países desarrollados, como Chile (438) y Uruguay (428). Sin embargo Hugonnier señaló que en el caso de México y Turquía, la inversión en gasto por estudiante es inferior al de los otros Estados de la OCDE, factor que aunque puede repercutir en el bajo nivel de resultados, no garantiza la mejora en caso de elevar el gasto por estudiante. El caso de Finlandia es el mejor ejemplo al respecto, ya que es el país que obtiene los mejores resultados con un nivel de gasto inferior al de otros países miembros de la OCDE, entre los que destacan Estados Unidos, Suiza, Noruega, Austria, Islandia, Dinamarca, Italia, Suiza o Francia.

¿Cuál es la clave para elevar el nivel de resultados en PISA? Sin duda alguna el recurso asignado al desarrollo educativo de México se convierte en un desafío importante de considerar para mejorar la educación de los mexicanos, aunque la realidad de este país no es alentadora. En el ámbito latinoamericano, Chile y Uruguay presentan resultados que superan a México.

Según el informe de PISA 2006 el nivel educativo de los mexicanos de 15 años destacan los siguientes resultados:

<b>Criterio de desempeño</b>	<b>Resultado</b>
<b>Resolución de problemas</b>	Uno de cada dos alumnos es incapaz para resolver problemas elementales.
<b>Habilidades científicas, matemáticas y de lectura</b>	El 50 % de los jóvenes de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en estas habilidades.
<b>Lectura</b>	Bajó 12 puntos con respecto al año 2000.
<b>Ciencias</b>	Bajó 12 puntos con respecto al año 2000.
<b>Matemáticas</b>	Aumentó 19 puntos con respecto al año 2000.
<b>Nivel máximo de competencias evaluadas</b>	Ni siquiera 1% logró colocarse en el máximo nivel de las tres competencias evaluadas en PISA.
<b>Último lugar de las 30 naciones de la OCDE</b>	

Tabla 6. Resultados de México en el Informe PISA 2006

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana.

La siguiente tabla resume los resultados de las entidades mexicanas más altas:

<b>Estado</b>	<b>Lectura</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Ciencia</b>
<b>Aguascalientes</b>	Menor número de alumnos en la escala más baja		Ciencias: menor proporción de estudiantes en el nivel cero (8%)
<b>Distrito Federal</b>	Menor número de alumnos en la escala más baja		Ciencias: menor proporción de estudiantes en el nivel cero (8%)
<b>Nuevo León</b>	Menor número de alumnos en la escala más baja		
<b>Querétaro</b>	12% en el nivel más alto de competencia lectora		

Tabla 7. Resultados de entidades mexicanas

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana.

La evaluación en el año 2006 se aplicó a 37 mil 706 jóvenes de 15 años de escuelas públicas y privadas, independientemente de su grado académico, aunque 77.8% contaba con el nivel de bachillerato.

A partir de estos resultados la OCDE recomendó a México definir los estándares que fungen como referentes para evaluar a la comunidad educativa mexicana.

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció once acciones prioritarias, que contemplan como eje central la reinversión del pacto de federalización de la enseñanza.

Esta propuesta fue avalada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), encabezado hasta este momento por la Mtra. Elba Esther Gordillo Morales, en su IV Congreso Nacional (2007), en el que se presentaron las siguientes acciones para comenzar a elevar el nivel educativo de los mexicanos y por añadidura los resultados de PISA:

1. El impulso a una reforma de planes y programas que fortalezcan la autonomía académica y escolar.
2. La aplicación de una política transversal en el uso de las nuevas tecnologías de la información.
3. El reforzamiento de la infraestructura en tele-secundarias y enseñanza indígena.

4. La creación de un sistema nacional de actualización y profesionalización docente vinculado al Sistema Nacional de Evaluación.

Aunque vale la pena recalcar que una lucha constante en México será contra la corrupción existente al interior del propio SNTE debido al tráfico de influencias en el que se da la venta de plazas laborales para los maestros y malas prácticas administrativas para que los docentes gocen de beneficios sindicales y económicos.

En México tres de cada cinco maestros en activo reconocen que la venta de plazas laborales es parte del sistema para obtener un puesto y estabilidad en el empleo. Así lo reveló la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y Padres de Familia de la Educación Básica en México (2007), realizada por la Fundación Este País.

En relación con el fortalecimiento del bachillerato la Secretaría de Educación Pública determinó los siguientes desafíos:

- Designación por concurso de oposición de directivos de los planteles de bachillerato.
- Reforma integral a la educación media superior.
- Creación de un programa nacional de tutorías.
- Evaluación de la gestión escolar.
- Desarrollo de programas de formación docente.

El Gobierno Federal Mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2007) definió metas y políticas públicas para la prueba PISA del 2012, entre lo que se destaca lo siguiente:

Pasar de 408 a 435 puntos promedio en español y en matemáticas a través de la aplicación de políticas públicas que van en el sentido de las recomendaciones de PISA, tanto por la aplicación de nuevas tecnologías de la información y de comunicación, así como el desarrollo de contenidos curriculares bajo la óptica de una reforma educativa.

#### 1.1.4 ENLACE

Según las expectativas del Gobierno Federal Mexicano, mejorar la calidad de la educación es una de las prioridades fundamentales tanto. Al respecto se requiere disponer de información pertinente que permita identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad para que se realicen las acciones necesarias para contribuir a mejorar el desempeño académico de los estudiantes. (Secretaría de Educación Pública, 2008).

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) constituye un ejercicio evaluativo, mediante la aplicación censal de pruebas objetivas y estandarizadas, el cual aporta información relevante sobre el nivel de logro académico de los alumnos, cuyo análisis contribuye a la toma de decisiones para la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.

La información correspondiente a este apartado y que se presenta a continuación se retoma de la Secretaría de Educación Pública Mexicana (2008).

A continuación se presentan características relevantes de la prueba ENLACE:

- La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional Mexicano que se aplica a planteles públicos y privados del País.
- En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas.
- En Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar para hacer un uso apropiado de la lengua (habilidad lectora) y las matemáticas (habilidad matemática).
- Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación, promoviendo la transparencia y rendición de cuentas.
- En Educación Básica la prueba ENLACE se aplica en todas las escuelas de Educación Básica del país para obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes. Los atributos

técnicos de ENLACE garantizan la confiabilidad y comparabilidad de sus resultados aún en situaciones extraordinarias.

Según el Gobierno Federal Mexicano ENLACE contribuye a mejorar la calidad de la educación, aportando insumos sólidos para la implementación de políticas públicas efectivas, para la planeación de la enseñanza en el aula, para la revisión de los requerimientos específicos de capacitación de docentes y directivos escolares y para el involucramiento de los padres de familia en las tareas educativas, entre otras acciones.

- Es una prueba objetiva y estandarizada, de aplicación masiva y controlada. Emplea una metodología de calificación precisa, que proporciona referencias de comparación nacional. Ofrece un diagnóstico de los estudiantes a nivel individual.
- Es una prueba centrada en el conocimiento; evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales.
- La prueba consta de un cuadernillo de preguntas y de una hoja de respuestas. Está conformada por reactivos de opción múltiple, 50 como mínimo y 70 como máximo para cada asignatura.
- Cada reactivo sólo puede tener una respuesta correcta. ENLACE 2010 incluirá las asignaturas de Español, Matemáticas e Historia para tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, así como para los tres grados de secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2008).



Los resultados de la prueba ENLACE 2010 de secundaria son comparables con los resultados de la aplicación en 2009. En estos dos años, la prueba ENLACE se aplica en primero, segundo y tercero de secundaria y los contenidos de cada grado se evalúan con exámenes diferentes. Estos resultados no son comparables con 2006, 2007 y 2008 porque el examen cambio de perfil. Antes evaluaba los contenidos de todos los grados de este nivel escolar en la prueba aplicada exclusivamente a los alumnos del tercer grado.

La calidad técnica del proceso de evaluación está a cargo de un Consejo Técnico, integrado por especialistas de instituciones académicas, organizaciones no gubernamentales y de la Secretaría de Educación Pública. Para realizar sus funciones, el Consejo Técnico está integrado por cinco grupos académicos, los cuales se encargan de diseñar y desarrollar los componentes técnicos de la prueba ENLACE.

Otras instancias como el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, CENEVAL, la Comisión Nacional para los Libros de Texto Gratuitos y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, participan en actividades que apoyan la construcción de reactivos, la impresión y distribución de los materiales de evaluación y la realización de trabajos de investigación educativa para apuntalar los alcances a partir de la aplicación de la prueba.

En Educación Básica, ENLACE evalúa los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas y español. A partir de 2008 en cada aplicación también se incluye una tercera asignatura que se va rotando cada año, de acuerdo a la siguiente programación: Ciencias (2008), Formación cívica y ética (2009), Historia (2010) y Geografía (2011).

Desde su implementación en 2006, la prueba se realiza cada año en los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de secundaria. A partir de 2009, la evaluación se lleva a cabo en todos los grados de secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2008).

En 2010 la aplicación de la prueba ENLACE en Educación Básica se llevó a cabo del 19 al 23 de abril conforme a lo programado en el calendario escolar. Se espera evaluar a un 11.6% más de escuelas y al 19.6% más de alumnos en relación con el 2009.

Año	Escuelas	Alumnos	Asignaturas evaluadas
2010	133,497	15,766,608	Español Matemáticas Historia
2009	119,669	13,187,688	Español Matemáticas Formación cívica y ética
2008	121,668	9,930,309	Español Matemáticas Ciencias
2007	121,585	10,148,666	Español Matemáticas
2006	112,912	9,529,490	Español Matemáticas

Tabla 8. Número de escuelas, alumnos y asignaturas evaluadas por año en ENLACE México. Fuente: Secretaría de Educación Pública Mexicana (2008).

De acuerdo con los resultados obtenidos por los alumnos por niveles de logro para cada modalidad y entidad en las pruebas ENLACE de 2006 a 2008 en primaria y secundaria, según reportes del Gobierno Federal Mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2008) resulta evidente el ínfimo nivel de dominio de las competencias básicas en las áreas de matemáticas, español y ciencias naturales, los cuales plasman que más del 50% de los estudiantes de primaria y secundaria se encuentran en un nivel insuficiente.

A pesar de ello, se refleja un pequeño avance en los resultados con el paso de los años, lo que denota el impacto positivo, aunque lento, de la aplicación de esta prueba, así como de las acciones tomadas para mejorar el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes en términos de conocimientos.

Hasta este momento el capítulo nos ha brindado un escenario general de la posición que ocupa México en términos de calidad y nivel educativo en el panorama internacional y nacional.

La vinculación de la UNESCO y de la OCDE, así como las recomendaciones de ambos organismos internacionales establecen las pautas para enfrentar los retos de la educación en México, con una visión global a través de indicadores que comparan y evidencian las debilidades que este país presenta en el ámbito educativo, en comparación con otras naciones.

Cabe destacar que los resultados arrojados por el programa de PISA, así como las observaciones realizadas por la OCDE al respecto, enriquecen y orientan los ejes de este proyecto de investigación, el cual, a partir del análisis cualitativo y cuantitativo en materia educativa realizado por organismos internacionales, valida una vez más la contribución de este trabajo, el cual propone un modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística, a través de la certificación de competencias docentes, para desarrollar las competencias de estudiantes de nivel medio y superior.

Analicemos a continuación el referente que aporta el proyecto Tuning al Sistema Educativo Mexicano, para vincularlo con los planteamientos de la UNESCO, la OCDE y el informe de PISA, con la finalidad de profundizar sobre el alcance de esta investigación.

### 1.1.5. TUNING

El Proyecto Tuning es una iniciativa generada en el año 2001 en la Unión Europea. Inició con la participación de 135 universidades de este continente las cuales han creado el Espacio Europeo de Educación Superior, con el propósito de afinar las estructuras educativas y establecer puntos de debate para identificar e intercambiar información en busca de una mejor colaboración entre las instituciones de educación superior de Europa (Beneitone, 2007:28).

En la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) que se llevó a cabo en octubre del 2002, se planteó la inquietud de incorporar un proyecto similar en América Latina. A partir de este momento la propuesta se construyó con la aportación de académicos tanto europeos como latinoamericanos, con la finalidad de lograr consensos en materia educativa con alcance en ambos continentes.

El Proyecto Tuning América Latina fue presentado en el año 2003 a la Comisión Europea, por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas, con el aval de la Comisión Europea y de los ministerios de educación latinoamericanos. Dicho proyecto fue gestado para responder al interés de crear un Espacio Común de Enseñanza Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (Beneitone, 2007:38).

El eje del proyecto parte de la necesidad de identificar e intercambiar información para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior con la finalidad de contribuir al desarrollo de la calidad educativa con el cumplimiento de los siguientes objetivos (Beneitone, 2007:42):

- Impulsar en América Latina un nivel de convergencia de la educación superior en las siguientes áreas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.
- Abordar cada profesión a través de cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza y aprendizaje, créditos académicos y calidad de los programas.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Compartir e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para

cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

En resumen, el proyecto Tuning contribuye al desarrollo de titulaciones comparables articuladas en toda América Latina a través del análisis de los niveles de convergencia entre ellas y la creación de modelos de estructuras curriculares. Además de promover la creación de redes entre universidades y otras entidades para favorecer la convergencia de disciplinas y el mejoramiento de la calidad educativa.

Como seguimiento al desarrollo del proyecto, en marzo de 2005 se llevó a cabo la Primera Reunión General en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Sesión en la que se elaboró una lista de competencias genéricas las cuales se validaron en los tres meses subsecuentes a través de un proceso de consulta con académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina.

La Segunda Reunión General se llevó a cabo en Belo Horizonte en el mes de agosto de ese mismo año. En esta reunión se presentó el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas y se dio inicio a la definición de competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Una vez definida la lista de competencias específicas, se

validaron nuevamente en un proceso de consulta en el que participaron estudiantes, académicos, graduados y/o empleadores de cada área temática.

En la Tercera Reunión General llevada a cabo en febrero de 2006, se integraron nuevos grupos de trabajo de las áreas de: arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería civil, medicina y química, para definir en esta ocasión la lista de competencias específicas de las áreas mencionadas.

Un año después se organizó la primera reunión conjunta de Tuning América Latina con Tuning Europa, en Bruselas, Bélgica. En dicha reunión se analizaron las listas de competencias correspondientes a las diversas áreas de disciplina, elaboradas por los grupos de trabajo en ambos continentes. El propósito fue identificar similitudes y diferencias entre ambas perspectivas como base para la construcción de titulaciones comparables.

En el año 2007 México fue el anfitrión de los equipos de trabajo que se integraron para realizar un balance sobre los resultados del proyecto, así como su impacto y alcance en las instituciones participantes.

Flores (2009) asegura que México se enfrenta a la necesidad urgente de ajustarse a las circunstancias actuales del entorno y de hacer cambios de fondo y de forma en el Sistema Educativo Nacional, sin embargo todavía no existe una claridad sobre los ejes



centrales en los que hay que trabajar, ni los consensos necesarios para orientar la formación del alumno y las implicaciones que se deben atender en el proceso educativo.

La educación debe estar al servicio de la sociedad, ya que contribuye al desarrollo de las naciones en todos los ámbitos. El gran reto gira en garantizar la calidad de los egresados que buscan incorporarse de forma inmediata al campo laboral.

¿Cómo lograr que los profesionistas sean eficientes, productivos y competentes en sus respectivos entornos de trabajo?

Mohzó (2010) plantea que esta tarea, si bien requiere de una ardua labor tanto de los estudiantes y de los docentes, también implica que el proceso educativo cumpla con criterios de calidad, en este sentido la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, participa dentro del Comité de Gestión del Proyecto Tuning América Latina, sin embargo se debe unir esfuerzos e integrar a otros actores para desarrollar propuestas y establecer acuerdos nacionales que impulsen reformas, innovaciones y orientaciones para lograr mayor congruencia y vigencia en los procesos de formación.

Los informes de la UNESCO, de la OCDE, PISA y del proyecto Tuning demuestran el gran rezago que México tiene en el desarrollo de competencias generales y básicas en términos educativos. Sin embargo en las recomendaciones de estos organismos

internacionales no se considera que aunado a esta situación, en los procesos de evaluación de competencias básicas se están abordando en un segundo plano, valores y actitudes fundamentales que se deben desarrollar a través de los Modelos Educativos para garantizar una formación sólida y humanista en las nuevas generaciones en cuyas manos estará el futuro de México.

Existe una diluida visión holística de los alumnos como seres humanos, al respecto uno de los desafíos más importantes y trascendentes en la mejora del Sistema Educativo Mexicano es la formación de profesionistas con valores, además de ser excelentes en su campo profesional, se requiere una modificación sustancial en los procesos de aprendizaje, para cambiar aquellos valores, actitudes y hábitos que sean incompatibles con el desarrollo de la sociedad.

Será difícil progresar si las prácticas de los valores universales como parte fundamental de los procesos formativos permanecen sin contundencia en los Modelo Educativos, y ausentes o en un segundo plano en la agenda de los organismos internacionales que trabajan en el mundo y por el mundo a favor de una educación con mayor calidad.

## 1.2 Problemática de la educación en México

En toda sociedad moderna, el acceso al conocimiento y la capacidad para procesar la información son elementos importantes para su desarrollo cultural, social y económico.

Así la educación, como fuente proveedora de estos factores se convierte en actor prioritario de las sociedades.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de México (2007:9) la educación ocupa un nivel decisivo en la agenda nacional. En el siglo XX pasó de un millón de alumnos a más de 30 millones. Sin embargo, estos avances han sido insuficientes para hacer frente a los retos impuestos por el crecimiento demográfico del país.

Según la Secretaría de Educación Pública (2007:55) México afronta los siguientes desafíos:

Cobertura con equidad: el desarrollo desigual del país impide que los beneficios educativos alcancen a toda la población, en particular a los grupos de mayor marginación. Por tal motivo, la cobertura y equidad constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país.

Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje: la efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje de los alumnos son también desiguales y en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio; así como a los requerimientos de una sociedad moderna.

Integración y funcionamiento del sistema educativo: los problemas de cobertura, equidad y calidad educativa, dependen de las instituciones educativas y del sistema educativo en su conjunto. El desafío es ofrecer soluciones más eficaces, en el contexto de las organizaciones modernas.

De acuerdo con Castrejón (1986) en México el proceso educativo tiene por función transmitir cultura, valores, normas, pautas de comportamiento y conocimientos científicos y tecnológicos, con la finalidad de desarrollar un espíritu crítico en la sociedad y preparar una visión positiva ante el cambio. Para lograr todo esto se requiere una cohesión social, la cual se origina en cuanto se establece un equilibrio sociocultural que permita crear un nuevo tipo de sociedad, orientada al desarrollo del país.

Sin embargo la desigualdad económica, social y política del país, se fundamenta hasta cierto punto en la desigualdad educativa, representada en una gama dentro de la cual se encuentra la educación primitiva, la tradicional, la moderna y la posmoderna. Esta situación no es producto de la casualidad, y es aquí en donde se inicia un análisis en cuanto a las marcadas diferencias de la educación que se imparte en la nación.

Las diferencias son tan marcadas que el nivel educativo es más eficiente en la ciudad que en el campo, aunque en ninguno de los dos se cubren los niveles de calidad requeridos.

Existe un desequilibrio entre el campo y la ciudad debido a la atracción que genera la zona urbana al considerar en ella la existencia de un mayor número de satisfactores en cuanto a empleo, vivienda y educación: “La metropolización es el reflejo de la centralización del poder y de la concentración económica”. (Castrejón, 1986:24)

Es la sociedad en su conjunto la que determina el ideal propuesto por la educación. La educación se ha convertido en un medio para lograr la transformación social. Se considera que a través de la igualdad educativa es posible lograr una igualdad social o económica, sin embargo existen factores que impiden el cumplimiento de esta premisa.

La desigualdad de oportunidades educativas se encuentra en estrecha relación con la desigualdad de oportunidades sociales. Por mucho tiempo los egresados se colocaron en la sociedad al encontrar lugar en el mercado de trabajo, pero a medida que aumenta el número de egresados de las universidades, las posibilidades disminuyen.

Según Dresser (2006) aún persisten rezagos de consideración en el Sistema Educativo Nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto ligado al anterior es superar la desvinculación entre la educación media superior, superior y el sistema productivo.

La formación de generaciones de profesionales que no encuentran su ubicación social, se convierte en un elemento de presión, que genera un reto y un compromiso importante en el desarrollo de la educación.

Hacia el último cuarto del siglo XX el sistema nacional de educación estaba cerca de alcanzar una cobertura educativa de primaria para casi todos los mexicanos. En 2006, 1.7 millones de maestros brindaron servicios de educación a 32.3 millones de niños y jóvenes en 238 mil escuelas. El sistema extraescolar atendió a 3.7 millones de personas en educación inicial, formación para adultos y servicios semiescolarizados y abiertos (Poder Ejecutivo Federal, 2007).

Ante estas problemáticas de tiempo que enfrenta la educación en México el Programa Nacional de Educación 2001-2006 elaborado por la Secretaría de Educación Pública de México (2001), planteó para aquel período:

...a lo largo del siglo XX se produjo en México una profunda transformación en los patrones de asentamiento de su población: mientras en 1900 sólo una de cada diez personas habitaba en alguna de las 33 ciudades entonces existentes, hoy siete de cada diez viven en alguno de los 372 centros urbanos del país. (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Puede estimarse que la población urbana seguirá en aumento, aunque con ritmo más lento que el registrado hasta ahora. Más del 80% del crecimiento de la población en los próximos 25 años ocurrirá en las ciudades. Mientras que, entre 1995 y 2010, el número de personas que habita en localidades de menos de 2,500 habitantes disminuirá de 24.8% a 21.7% del total de la población, el número de pobladores de los centros urbanos aumentará de 53.9% a 57.9%. La disminución de la población en las comunidades pequeñas ha sido un factor de debilitamiento del campo, donde la migración en busca de trabajo, en el interior del país o hacia los Estados Unidos, redundará en la pérdida de parte de los recursos que el país invierte en educación.

En el país se ha vivido un período constante de especulación y desequilibrio en términos sociales, económicos y políticos. No se puede dejar de contemplar que la educación es una variable dependiente, y por consiguiente necesita que tanto lo económico, lo social y lo político se conjuguen con armonía para poder alcanzar las metas establecidas.

En la actualidad la toma de decisiones en cuanto al quehacer educativo, debe hacer frente a las necesidades de desarrollo del País. Sin embargo, uno de los problemas cruciales del siglo XXI es sin duda, la necesidad de tomar decisiones en el momento pertinente; si no se actúa a tiempo, las generaciones futuras no tendrán la posibilidad de actuar, y existe la visión de que en un futuro se vean atrapados por una dinámica incontrolable de acontecimientos, mismos que impedirán disminuir la brecha en

materia educativa, que separa a los países pobres de los países ricos; a la educación rural de la urbana; a la educación particular de la gratuita; a la mala educación de la buena educación, al estancamiento del desarrollo.

De acuerdo con Oria (1998:153) se ha dicho y suscrito como consenso, que ningún país podrá avanzar en su desarrollo, más allá de donde llegue su educación. Aquel principio de la economía del siglo pasado, hoy se puede reformular estableciendo que el gobernar es educar.

La educación no ha dejado de ser una herramienta para sobrevivir en un mundo abatido por el cambio y la globalización, el cual se encuentra enmarcado por una imperiosa necesidad de formación ética y del conocimiento de los valores humanos. Por tal motivo el Sistema Educativo Mexicano debe orientarse hacia este aspecto, de lo contrario se estarán desperdiciando los esfuerzo de maestros e instituciones que creen en la educación, que luchan por su vocación, por sus ideales, que buscan y proponen un cambio educativo que permita formar seres humanos capaces de tomar las riendas del desarrollo de la sociedad.

Es indispensable volver a poner en el centro de los valores a las personas y no a los sistemas macroeconómicos... Se requiere una transformación que reparta con justicia social las oportunidades de riqueza para todos los estratos de la sociedad. (Casares, 2000:77).



Según la Secretaría de Educación Pública Mexicana (Poder Ejecutivo Federal, 2001:17) la educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos, dicha aseveración parte de la prioridad que los mexicanos le damos a la educación planteada en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural.

Bajo este esquema la educación en México busca impulsar el desarrollo digno de la persona, para que pueda desenvolver sus potencialidades, reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades.

Dentro del Sistema Educativo de México cada día se forma un tercio de la población total del país. Sin embargo existen, grandes rezagos que se deben superar y para lograrlo se han desarrollado proyectos educativos que en las últimas décadas se han implementado para combatir los retos.

Según el Poder Ejecutivo Federal (2007:29), la educación mexicana debe tener el propósito de contribuir a construir el país que se necesita en el contexto del siglo XXI: una nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional, a la que se adhiere el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, para la consolidación de un país en el que se reduzcan las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la

población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente.

### 1.2.1 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

De acuerdo con el Gobierno Federal el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 contiene las directrices sobre las cuales se trabajará para construir un México moderno, sin ignorar la historia y sin pretender reinventar a la nación.

La importancia y trascendencia de los objetivos que están plasmados en el Plan convocan a todos los mexicanos y son un primer e importante paso hacia las metas que se han trazado con miras al 2030.

Según el Poder Ejecutivo Federal (2007) el Plan Nacional de Desarrollo es la carta de navegación en la que sociedad y Gobierno deben trazar la mejor ruta para llevar a México a ser el país desarrollado que se pretende: “el propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo es hacer de la educación el gran proyecto nacional.”

Dicho documento plantea que la educación es considerada como un factor de primera importancia. Al ser México un país independiente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en su Artículo 3º, que la educación impartida por

el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La fracción I del artículo establece su carácter laico, y la fracción II añade tres criterios:

1. La educación será democrática
2. Será nacional
3. Contribuirá a una mejor convivencia humana.

Para contextualizar este proyecto de investigación, se seleccionaron dos objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, PND, (2007-2012) con sus respectivas estrategias en las cuales tendrá impacto esta investigación: 1. Elevar la calidad educativa y II. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.

I. Elevar la calidad educativa (Objetivo 9 del PND 2007-2012)

- Rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.
- Desarrollo de los alumnos
- Requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional.
- atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo.

- Fomentar los valores que aseguren una convivencia social solidaria.
- Preparar para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

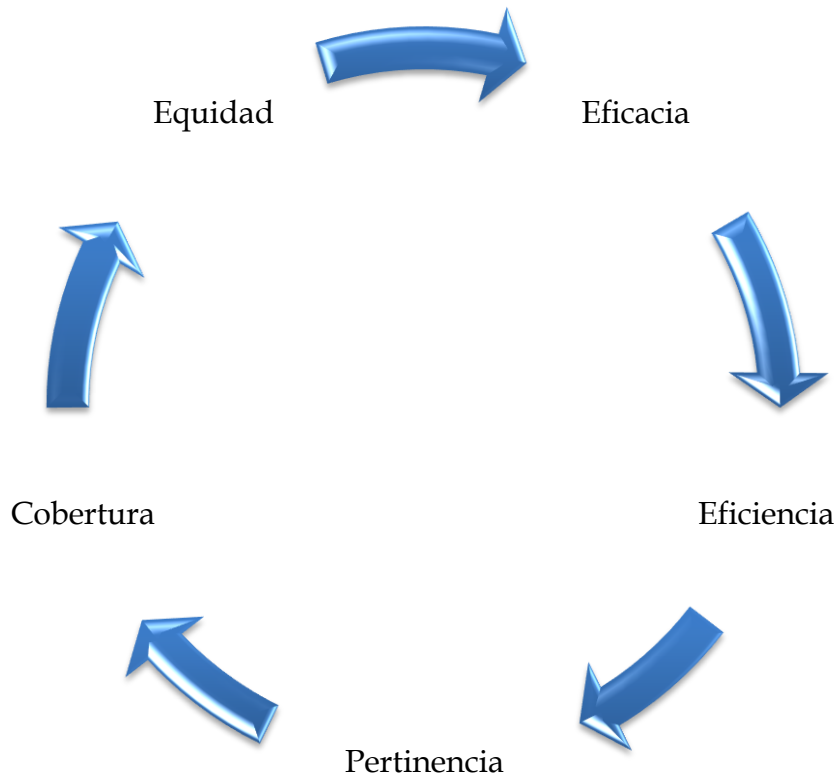


Figura 1. Variables de la calidad educativa

Fuente: Elaboración propia con datos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

De acuerdo con el objetivo de calidad educativa se exponen a continuación las estrategias enfocadas a su logro, subrayando aquellas en las que tiene impacto el proyecto de investigación.

<b>Estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 para elevar la calidad educativa</b>		
<b>Estrategia 9.1</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Aprendizaje de los alumnos</b>
		Desempeño de los profesores, supervisores y directivos Procesos de enseñanza Gestión del Sistema Educativo
<b>Estrategia 9.2</b>	<b>Capacitación de profesores</b>	<b>Programas de capacitación</b>
		Certificación de profesores
<b>Estrategia 9.3</b>	<b>Actualización de programas</b>	<b>Planes de estudio</b>
		Contenidos y materiales que promuevan el desarrollo integral Fomento de valores
<b>Estrategia 9.4</b>	<b>Fortalecer el federalismo</b>	<b>Viabilidad operativa</b>
		Promoción de formas de financiamiento Operación eficiente

Tabla 9. Estrategias para elevar la calidad educativa (Objetivo 9)  
Fuente: Elaboración propia con datos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

II. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas (Objetivo 10 del PND 2007-2012)

- Invertir más en educación es imprescindible para elevar la calidad educativa.
- Llevar los servicios educativos a donde más se necesitan.
- Apoyar a los estudiantes más rezagados de modo que estén en condiciones de aprovechar las oportunidades que ofrece la educación.

- Propiciar la igualdad de oportunidades educativas entre las dimensiones personal y regional.

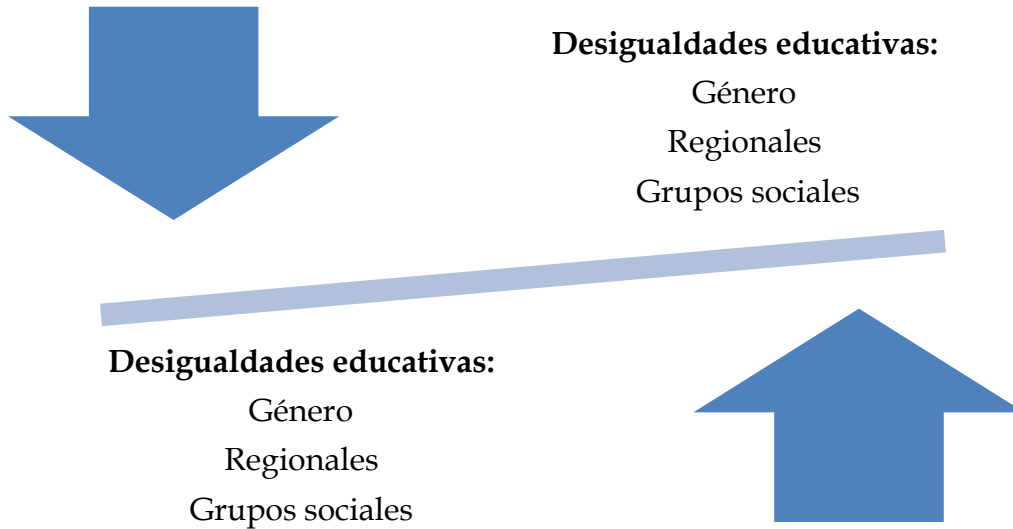


Figura 2. Desigualdades educativas en México  
Fuente: Elaboración propia con datos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

De acuerdo al objetivo de reducir la desigualdad se exponen a continuación las estrategias enfocadas a su logro, subrayando aquéllas en las que tiene impacto el proyecto de investigación.

<b>Estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 contra la desigualdad</b>	
Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.	
<b>Estrategia 10.1</b>	Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación.
<b>Estrategia 10.2</b>	Ampliar las becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos.
<b>Estrategia 10.3</b>	Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo.
<b>Estrategia 10.4</b>	Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Tabla 10. Estrategias para reducir la desigualdad (Objetivo 10)  
Fuente: Elaboración propia con datos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

El Plan Nacional de Desarrollo ha enmarcado durante décadas las acciones específicas en materia educativa que el Gobierno Federal Mexicano debe emprender para enfrentar los retos del nuevo milenio, al respecto ha sido necesario crear el Plan Sectorial de Educación el cual abordaremos a continuación para profundizar en las acciones del gobierno mexicano en el período del Presidente Felipe Calderón, con la finalidad de contextualizar aún más el impacto de esta investigación.

### 1.2.2 Programa Sectorial de Educación 2007-2012

El Programa Sectorial de Educación ha sido elaborado tomando como punto de partida el documento Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo, así como los resultados de una consulta con actores relevantes del sector educativo que han aportado elementos de diagnóstico y de acción.

En el documento se expresan los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que definirán la actuación de las dependencias y de los organismos federales que pertenecen a este sector.

El escrito está organizado en seis objetivos principales con referencia a cada nivel del sistema educativo y a los siguientes temas transversales (evaluación, infraestructura, sistema de información, mejora de la gestión institucional y marco jurídico del sector educativo).

Según el Presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa “En este proyecto quedó plasmado un compromiso común para aprovechar todo nuestro potencial de desarrollo” (Secretaría de Educación Pública, 2007:5).

Con la finalidad de identificar tanto los objetivos como los indicadores en los que tendrá impacto la implementación de este proyecto de Gestión de la calidad de la enseñanza



artística a través de la certificación de competencias docentes, se remarcan aquellos que han impulsado e inspirado el desarrollo de esta investigación y en los cuales medirá el impacto de la misma como alcances del proyecto.

<b>Impacto de la implementación del modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>
1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	Eficiencia Terminal. Porcentaje de profesores de tiempo completo de educación superior que toman cursos de actualización y/o capacitación. Porcentaje de matrícula en programas de educación superior de buena calidad.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Becas educativas. Cobertura. Número de entidades federativas con cobertura superior de al menos 25%.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	Porcentaje de instituciones de educación superior con conectividad.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.	Porcentaje de programas educativos orientados al desarrollo de competencias profesionales en los institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y universidades politécnicas.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	Porcentaje de instituciones de educación superior públicas con Consejos de Vinculación.

<p>6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p>	<p>Porcentaje de instituciones de educación superior cuyas comunidades participen en la elaboración del Programa de Fortalecimiento Institucional.</p>
--	--

Tabla 11. Impacto de la implementación del modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes  
Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

El Programa Sectorial de Educación ha sido un insumo clave para el desarrollo de este trabajo de investigación, ya que además de la visión de México ante los organismos internacionales en materia de educación, se requiere enriquecer el marco contextual desde la perspectiva del Gobierno, tal y como se plantea al inicio de este capítulo.

Para contextualizar de una manera puntual la investigación, una vez analizado el Plan Sectorial de Educación, se identificaron y se seleccionaron aquellas estrategias y líneas de acción que el Gobierno ha emprendido o está por emprender para elevar la calidad educativa; desarrollar las competencias docentes a través de programas de capacitación, diseñar esquemas de normatividad para la certificación de los docentes, así como enriquecer las competencias generales y básicas de los estudiantes para garantizar un perfil de egreso acorde a las necesidades de la sociedad.

Las siguientes estrategias y líneas de acción sustentan y validan la relevancia de este proyecto de investigación, a través del cual se instrumenta una propuesta para

profesionalizar la enseñanza artística como parte fundamental de los modelos de las instituciones educativas en México para lograr la formación integral de sus estudiantes a través de la formación continua, el desarrollo de competencias, la actualización docente, la calidad educativa, la certificación de competencias, la educación artística.

<b>Formación continua</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.	Establecer los perfiles de desempeño de los docentes, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.
	Adecuar los sistemas de formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo.
	Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y la superación de los profesionales de la educación.

Tabla 12. Formación continua: estrategias y líneas de acción.  
Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

<b>Desarrollo de Competencias</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.	Asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo.
Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.	Incorporar en los planes y programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo.
	Diseñar talleres y cursos de capacitación y actualización docente, con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de sus estudiantes.
Transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias.	Conformar grupos de trabajo de especialistas para transformar los programas de estudios al modelo de educación basada en competencias.

Tabla 13. Desarrollo de competencias: estrategias y líneas de acción.  
Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

<b>Actualización docente</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.	Establecer los perfiles de desempeño de los docentes, con el fin de encauzar la formación continúa hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.
	Adecuar los sistemas de formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo.
	Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y la superación de los profesionales de la educación.

Tabla 14. Actualización docente: estrategias y líneas de acción.  
Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

<b>Calidad educativa</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
Contribuir a extender y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto pública como particular.	Fomentar las prácticas de evaluación tanto del desempeño de los académicos y de los estudiantes, como de las instituciones de educación superior y de sus programas educativos.
	Aprovechar la función pedagógica de la evaluación para incidir en la superación del personal académico, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de los programas.

Tabla 15. Calidad educativa: estrategias y líneas de acción.

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

<b>Certificación de competencias</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.	Establecer un esquema de certificación de competencias docentes, sobre la consideración de los propósitos formativos de este tipo educativo.
	Evaluar sistemáticamente el desempeño de los cuerpos docentes de los planteles sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias docentes.
	Impulsar la participación de las instituciones de educación superior a fin de asegurar que los profesores tengan las competencias didácticas, así como los conocimientos necesarios para realizar en forma apropiada su trabajo docente.
Fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico.	Promover la renovación de las prácticas docentes, establecer incentivos a la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores.
Ampliar las capacidades del personal académico de las instituciones de Educación Superior para impulsar la generación y aplicación innovadora de nuevos conocimientos.	Desarrollar las normas técnicas de competencia laboral que demande el aparato productivo.
Fortalecer la pertinencia de los programas de Educación Superior.	Fomentar que los programas educativos incorporen enfoques que tomen en consideración normas de competencias profesionales.

Tabla 16. Certificación de competencias: estrategias y líneas de acción.  
Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

<b>Educación artística</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales.	Fortalecer las iniciativas y los programas dirigidos a la formación integral de la persona, en los que la participación y el ejercicio de la ciudadanía, el cuidado de la salud, el medio ambiente y el patrimonio cultural y natural sean actividades regulares del aula y la práctica docente.
	En coordinación con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, aprovechar al máximo la infraestructura cultural, impulsar una mayor vinculación entre las instituciones educativas y las culturales, así como favorecer la actualización docente en contenidos y métodos de la educación artística.
Promover la incorporación de los centros escolares a un programa de desarrollo físico sistemático que contribuya a mejorar la salud física y mental, como parte de una mejor calidad de vida.	Contribuir a la formación, capacitación, certificación y actualización de las personas dedicadas a la dirección, gestión y administración de la cultura física y el deporte.
	Destinar, en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, tiempo para la educación física, el cuidado de la salud y la prevención de adicciones, y la educación física y artística, como prácticas que tiendan a extenderse a todas las escuelas.
	Promover, mediante concursos y otras actividades, la expresión artística de los alumnos, tanto en las artes plásticas como en las escénicas, la música (con especial atención a actividades grupales como coros), con base en el conocimiento de las tradiciones mexicanas y las artes populares, y con alcance universal.

Tabla 17. Educación artística (I): estrategias y líneas de acción.

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.



<b>Tema vinculado con el proyecto de investigación Educación artística</b>	
<b>Estrategia</b>	<b>Líneas de acción</b>
<p>Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los estudiantes reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.</p>	<p>Promover la realización sistemática de talleres de prevención de conductas de riesgo entre los alumnos (violencia, adicciones, sobrepeso y trastornos alimenticios, entre otros).</p>
	<p>Verificar que los planes y programas de estudios incluyan contenidos y prácticas sobre el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas.</p>
	<p>Promover estudios sobre adolescentes y jóvenes para conocer mejor sus características y circunstancias, cuyos resultados enriquezcan planes y programas de estudios.</p>
	<p>Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el desarrollo de soluciones creativas ante problemas que se les presenten; la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos en forma asertiva.</p>
	<p>Impartir talleres para impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades creativas, aprovechando la influencia indirecta que para este fin brinda la educación artística, así como sobre temas de desarrollo personal, liderazgo y autogestión, entre otros.</p>

Tabla 18. Educación artística (II): estrategias y líneas de acción.

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 ha sido realizado con la finalidad de responder a las necesidades de los mexicanos, a través del planteamiento de sus

objetivos se pretende dirigir las acciones pertinentes para enfrentar los retos y desafíos de la educación en México.

Las estrategias y líneas de acción anteriormente descritas muestran claramente la visión del Gobierno mexicano en torno al rumbo que deben tomar los proyectos e iniciativas en el país para lograr una alineación entre lo que se hace y lo que espera con el fin de lograr un impacto trascendente en materia educativa.

Conocer la visión del gobierno como base de esta investigación ha sido fundamental para definir el alcance y las limitaciones que un proyecto de gestión de la calidad de la enseñanza artística, a través de la certificación de competencias docentes puede tener en el contexto mexicano.

Es un hecho que la realidad de México en términos educativos implica el compromiso, las acciones y la vinculación de actores fundamentales para generar y aplicar estrategias que permitan impulsar el desarrollo del Sistema Educativo Mexicano. Si bien no existen soluciones que garanticen la vía indicada para salir del estancamiento que sufre la educación en México, sí existe una claridad de los principales desafíos que hay que enfrentar. Definitivamente esto no es un consuelo, pero tal vez sea el primer paso, el identificar y aceptar nuestras debilidades como Nación para poder trabajar en el fortalecimiento de las mismas.

Con este referente, la instrumentación de este proyecto impactará de manera positiva en la calidad educativa en México, en específico, en aquellas que integran la enseñanza artística como parte fundamental de sus Modelos Educativos para enriquecer la formación integral de sus estudiantes.

No podemos pretender que dicho proyecto resuelva todos los rezagos de la educación que reciben los mexicanos, pero sin duda será un ejemplo del cómo podemos contribuir en su mejora a partir de propuestas innovadoras, alineadas a las necesidades y acciones que se están emprendiendo, con la finalidad de generar una sinergia que concentre y enfoque los esfuerzos con una perspectiva en la que converjan las necesidades y aspiraciones de los mexicanos.

Sin duda alguna los desafíos de México obligan a recorrer caminos difíciles, algunos sin rumbo definido, pero no imposibles de transitar para lograr su bienestar.

### 1.3 Desafíos de la educación en México

A inicios del segundo milenio, la educación mexicana enfrenta los mayores desafíos generados a través de su historia. Se tienen retos por delante, aunque se pueden considerar difíciles de resolver, es necesario que se mantenga la fortaleza para poder enfrentar los cambios de cultura de las instituciones educativas, en cuanto a costumbres y maneras cíclicas de hacer las cosas.

Durante el Siglo XX, el sistema educativo en México creció sin precedentes, sin embargo los avances alcanzados no han sido suficientes para hacer frente a los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político del país se han presentado en las últimas décadas.

Es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que efectivamente los proyectos gestados contribuyan a construir un México como una nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional.

Bajo esta perspectiva retomando el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal, 2007:23) elaborado por el Poder Ejecutivo Federal Mexicano se parte de que la educación mexicana afronta grandes desafíos:

Pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país, ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población, persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo, particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país.

La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y, en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio, y a los requerimientos de una sociedad moderna. Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente, en el entendido de que no debe desligarse del punto anterior pues una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa.

Los problemas sustantivos de cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de ser consecuencias de condicionantes demográficas, económicas, políticas y socioculturales, dependen del funcionamiento de escuelas e instituciones, y del sistema educativo en su conjunto. El tercer desafío de la educación mexicana en el sexenio pasado, radicaba en alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno.

Éstos fueron los retos señalados hace más de una década, mismos que encontraron su expresión en tres principios fundamentales:

- Educación para todos
- Educación de calidad
- Educación de vanguardia

Ya avanzado el nuevo milenio los desafíos a los que se enfrenta México continúan siendo los planteados en el anterior período de gobierno, sin embargo en esta ocasión se hace énfasis en lo siguiente:

- Lograr la eficiencia.
- Diversificar los servicios.
- Transformar las maneras de enseñar y aprender.
- Elevar la calidad de la educación.

El Sistema Educativo Mexicano se ha caracterizado por una débil vida académica y por la falta de ética y vocación docente, lo que perjudica de manera directa la calidad de la educación. Por tal motivo uno de los retos a los que se enfrenta la sociedad mexicana es poner en claro que se tiene la existencia de muchos intereses que afectan directamente a la calidad de la educación en México, siendo necesario que tanto el Gobierno Federal, como el sector privado y la sociedad emprendan acciones que permitan elevar el nivel educativo para construir un país más competitivo y fuerte en su estructura social.

En el marco de la modernización, importantes organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, coinciden en señalar una serie de retos y tendencias a asumir para la transformación del Sistema Educativo Mexicano,

a fin de que se atienda con calidad y pertinencia las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento (Díaz, 2006).

A pesar de la problemática educativa de los últimos años, la educación siempre ha tenido en México un valor incalculable. Se ha configurado un sentido de unidad y permanencia a través del tiempo, con miras a proyectarse hacia el mundo como una nación con fisonomía propia. Definitivamente el valor de la educación y la cultura no se han agotado, sin embargo es necesario reforzar la identidad nacional hacia el porvenir de los mexicanos.

En ese sentido, las instituciones educativas deben adoptar un papel más activo en la formación de docentes capacitados en todas las áreas del conocimiento incluyendo las artísticas, como una de las estrategias para abordar una formación holística.

La eficaz transmisión del saber y una mayor dinámica cultural son necesarias para un desarrollo social justo y equilibrado, en la actualidad es inevitable el sentimiento de consternación, ya que se ha sido testigo de un paulatino deterioro en materia educativa. La educación ha quedado como una promesa incumplida que acarrea profundas deficiencias y debilidades estructurales, y por supuesto, la crisis económica y social ha hecho más difícil brindar la atención que la educación demanda.

A toda esta situación deben sumarse los ya mencionados retos que enfrenta nuestro sistema educativo: incrementar la cobertura a nivel nacional y desarrollar la calidad de la enseñanza que reciben los mexicanos en todos los rincones del país.

No podemos perder de vista que la calidad de la educación es un ingrediente esencial de la eficiencia productiva, y por esta razón, los servicios educativos deben regirse por criterios competitivos a nivel internacional.

Según a Regan (1992) toda empresa puntera en México, en los comienzos del siglo XXI, deberá centrar su atención en el aprendizaje y en la gestión del conocimiento como factores estratégicos clave para competir en el mercado global y así dar respuesta a las necesidades cambiantes de sus clientes. De ahí el interés en gestionar las competencias de las diversas funciones y puestos que integran su estructura.

El sistema educativo mexicano no puede ser la excepción y como en toda reforma educativa el profesor sigue siendo la clave del sistema. La calidad de este último, sólo quedará garantizada mediante un proceso eficaz de evaluación y actualización profesional permanente.

Esto exige una particular atención a aquellas competencias que el profesional de la docencia ha de adquirir y desarrollar a lo largo de su vida profesional.



En México el desarrollo profesional del docente deberá siempre basarse en el auto-diagnóstico y en el intercambio de información de retorno, que son dos piezas esenciales en todo sistema de evaluación.

Regan (1992) señala el fuerte impacto del sistema de valores y de expectativas del profesor, sobre los resultados que se esperan del alumnado en sus decisiones futuras. Esto recalca la importancia de la definición precisa de un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional para el docente mexicano, con base en líneas de acción hacia la formación integral y holística del educando.

Si bien el liderazgo y la cultura de la Institución Educativa influyen en el quehacer profesional del docente, él ha de ser el responsable último del desarrollo de su carrera, en un entorno donde se multiplican los conocimientos y cada día la sociedad exige más al docente y al sistema educativo.

Una de las reformas que puede tener un efecto positivo y duradero en el futuro económico y social de México está relacionada con el Sistema de Educación Pública Nacional. La Secretaría de Educación Pública, junto con la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) anunciaron a mediados de 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación, y su aportación más importante es la de poner fin a la práctica de los maestros de heredar o vender su plaza. Ahora, los aspirantes al

magisterio deben realizar un examen de conocimientos y aquellos con las calificaciones más altas se quedarán en los puestos. (Langston, 2009).

Según Díaz (2006), la producción de conocimiento tiene bajo impacto en el entorno y su calidad, salvo destacadísimas excepciones, dista mucho de satisfacer los estándares internacionales.

Como otro de los desafíos más trascendentes que enfrenta la educación se presenta el inadecuado financiamiento de la misma. Superar las limitaciones del Sistema Educativo Mexicano exige mucho más que reformas de alcance limitado, es necesario desarrollar un proyecto educativo de carácter funcional que emprenda un nuevo camino en el sistema educativo y en los procesos de enseñanza. Sin lugar a dudas gran parte del desarrollo económico, social y tecnológico de México está íntimamente ligado a su problemática educativa. Sin embargo uno de los grandes retos en materia educativa es unificar criterios con la finalidad de generar las estrategias para educar al mayor porcentaje de la población mexicana.

Al respecto la UNESCO (2000:39) ha establecido mecanismos de apoyo a los gobiernos para mejorar la calidad, actualización y adaptación de programas educativos con base en las necesidades de cada región.

Sin embargo es importante contemplar la necesidad de que el gobierno mexicano incremente el financiamiento educativo, con la finalidad de lograr igualdad de oportunidades; desarrollar la calidad docente; invertir en la investigación de programas educativos y generar nuevas áreas de oportunidad. Todo esto para lograr preparar ciudadanos con las competencias requeridas en el ámbito profesional, siempre en busca de una mejora continúa para cubrir las necesidades de las sociedades, de las naciones y del mundo en general.

La educación no se puede abocar única y exclusivamente a enseñar a leer, escribir y hacer operaciones básicas, son demasiados recursos para tener como objetivos estas metas tan pobres.

Si en algún tiempo la educación formal fue el receptáculo de la cultura y los valores humanos creados por la sociedad y dicha educación respondía a las instituciones y los individuos de otras épocas, hoy no es suficiente y requiere incrementar su importancia como formadora de personas, instrumento de oportunidades sociales y fundamento de competitividad entre los países (Casares, 2000:78).

De acuerdo con Casares (2000) el desafío de lograr la formación integral de los estudiantes radica en visualizar que “la preparación de los estudiantes para la vida” va más allá de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos científicos.

Para influir significativamente es necesario que los Modelos Educativos integren el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos y habilidades, y no limitar la educación a la transmisión de conceptos y técnicas, “cuando su fin fundamental es la formación del ser y la enseñanza para aprender a aprender y aprender a convivir”. (Casares, 2000:59).

La importancia de construir una sociedad con valores sólidos y profundos es incuestionable ya que una sociedad con valores profundos será capaz de definir sus prioridades y orientar su comportamiento hacia un desarrollo positivo.

Una estrategia para enfrentar este desafío consiste en construir una ética que permita formar personas que sean constructivas para sí mismas y para su comunidad, con principios de solidaridad, colaboración y desarrollo, mediante una conducta de paz, creativa y propositiva que estimule el desarrollo individual y comunitario.

Ante este panorama el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 emitido por la Secretaría de Educación Pública de México (2007:12) plantea de manera concreta los siguientes desafíos:

Aún hay niños y jóvenes de los grupos marginados que no asisten a la escuela o la tienen que abandonar. Particularmente en las zonas indígenas y rurales, las carencias de muchas escuelas vulneran el derecho a una educación de buena calidad.

Millones de mexicanos no saben leer y escribir, a los que se suman otros más que no han terminado la educación básica. Un país democrático no puede admitir la falta de equidad, y menos en la educación que es el medio por excelencia para promover la igualdad.

- Ofrecer a niños, jóvenes y adultos más opciones educativas, con independencia de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región.
- Enfrentar de manera simultánea los retos de la calidad y la equidad. Diversas evaluaciones muestran las graves deficiencias que aún tiene nuestro sistema educativo. Maestros, padres de familia, empleadores y los propios alumnos están insatisfechos con los resultados alcanzados hasta ahora.
- Promover la evaluación de todos los actores y procesos.
- Poner en marcha instrumentos innovadores cuyos resultados que sirvan para diseñar e implementar acciones y programas eficaces, que permitan tanto reafirmar y extender los logros, como corregir deficiencias y limitaciones.
- Mejor preparación de los maestros, así como su compromiso y sus esfuerzos cotidianos de cara a las nuevas generaciones y al futuro del país.
- Una educación de calidad con equidad debe tener como soporte la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Impulsaremos la participación de la familia.
- Convertir cada escuela en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad; donde se generen nuevas formas de gestión y se tomen en conjunto

decisiones para hacer de cada plantel un modelo a escala de la educación y de la sociedad que queremos.

- Incorporar en la tarea educadora a las organizaciones de la sociedad civil, a los colegios de profesionistas, al sector privado y los medios de comunicación.

Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirarla. El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo(...) El México del nuevo milenio demanda que el Sistema Educativo Nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación social; de su conciencia ciudadana y ecológica. (Secretaría de Educación Pública, 2007:9)

La labor de las instituciones educativas debe ser efectiva e imparable, siempre en busca de la mejora continua y de la innovación educativa, por tal motivo este proyecto de investigación propone desarrollar y evaluar el impacto de la implementación de un

modelo de capacitación basado en el diseño de una norma de competencia, para crear un programa de certificación de los docentes de la enseñanza artística.

Este proyecto permitirá complementar de manera formal y con calidad, la didáctica de las actividades artísticas y culturales que ofrece la universidad privada en cuestión, para lograr, a través del desarrollo de competencias docentes, la formación integral de los alumnos a partir de un Modelo de Formación Holística que sea el eje de acción del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la posibilidad de medir su efectividad en el desarrollo de las competencias de los alumnos.

## CAPÍTULO II. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

En el capítulo anterior abordamos los desafíos que enfrenta México dentro de una realidad educativa en la que la formación de las nuevas generaciones de mexicanos no está cumpliendo con los estándares mínimos requeridos para hacer frente a los retos del nuevo milenio en los escenarios nacional e internacional.

Aspectos como el nivel educativo; la formación y actualización docente; las nuevas metodologías para garantizar el aprendizaje; el desarrollo de las competencias de egreso alineadas a las necesidades del mercado laboral; entre otros, son temas para organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Proyecto Tuning América Latina.

La Certificación de competencias es una de las acciones que han surgido a nivel nacional con la finalidad de enfrentar los retos de la calidad educativa. Para explicar sus planteamientos partimos del antecedente de la Reunión Internacional sobre la vinculación de prácticas de reconocimiento a marcos de calificaciones organizada por la UNESCO a principios del año 2010.

En este evento México estuvo representado por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), a través del cual compartió las actividades que se realizan para proyectar, organizar y



promover en todo el país el desarrollo de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral, como una práctica exitosa para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal (RVA, siglas en inglés). En la última década, la reflexión de los aprendizajes no formales ha cobrado gran relevancia en este país a través de la incorporación de modelos de competencia para elevar la calidad del sector productivo.

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) presentó ante la UNESCO la necesidad y el deseo de los mexicanos de que los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en el transcurso de sus experiencias de vida constituyan hechos visibles, evaluados y reconocidos en diversos contextos. Un ejemplo de esto es la Certificación de Competencias Laborales, a través de la cual los mexicanos desarrollan y evalúan sus capacidades para hacer frente a los retos actuales y futuros, y así fomentar el aprendizaje continuo.

En este capítulo abordaremos los modelos teóricos existentes sobre el aprendizaje basado en competencias, la formación por competencias y la certificación de competencias laborales en el contexto mexicano. Presentaremos la certificación de competencias laborales como una de las estrategias para hacer frente a los desafíos del sistema educativo y, en lo particular, como fundamento de este

proyecto de investigación, en el que se propone un Modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes.

## 2.1 Modelos de competencias

El concepto de competencia laboral surgió en los años ochenta en países industrializados para responder a la necesidad de impulsar la formación de mano de obra y resolver las necesidades generadas por las demandas de los sistemas productivo y educativo.

La aplicación de la competencia laboral responde a una necesidad cualitativa; es decir, los sistemas educativos y la formación de sus aprendices no correspondían a las necesidades demandadas por el mercado laboral, situación que propició la creación de modelos de competencia laboral para definir estándares mínimos requeridos en el desempeño de una función, y obtener así los resultados esperados en el escenario del trabajo.

La competencia laboral se gesta como un enfoque integral de formación que se vincula, a partir de su diseño, con el mercado laboral, con la sociedad en general y con el sector educativo.

En el aspecto social, la crisis global ha traído como consecuencia que los países industrializados -que en épocas pasadas tenían controladas variables como la pobreza, la explosión demográfica, la desigualdad social, la falta de calidad y cobertura educativa- no sean ajenos a los problemas que antes eran exclusivos de los países en vías de desarrollo. En los países no industrializados como México, la crisis se traduce en un rezago aún mayor, lo que demuestra la interdependencia existente entre las naciones. Por esta razón, el tema de la competencia laboral adquiere una dimensión transnacional.

Según Romero (2007) el tema de competencias se aborda con gran impulso tanto en el plano nacional como en el internacional, ya que a través de los modelos de competencias se pueden determinar las aptitudes que tiene o no una persona y con ello identificar su nivel de productividad. Por ello es preciso que todos los actores involucrados en dichos ámbitos conozcan los alcances de los modelos con sus respectivas implicaciones, según el contexto en el que se instrumenten.

En la última década, los modelos de competencias han tenido un auge importante en el sector productivo mexicano. A diferencia de otros enfoques tradicionales, estos son estratégicamente prácticos, lo que facilita su operación así como el alcance de los resultados esperados del empleado a través del desempeño de funciones determinadas por la organización.

Es importante recalcar que no existe una sola definición de competencia. Al aplicarse en diversos contextos, la variedad de autores y enfoques es vasta, por mencionar algunos: Leonard Mertens, Antoni Zabala, Laia Arnau, Antonio Argüelles, Sergio Tobón, entre otros y el enfoque funcional, conductual o constructivista. Por lo que es imprescindible conocerlos para saber cuál se ajusta más a las necesidades de las personas y de las organizaciones, ya sean exclusivas del sector productivo, propias del ámbito educativo o producto de una vinculación entre ambas.

Para contextualizar este proyecto de investigación abordaremos diversas definiciones de competencia con la finalidad de identificar el amplio panorama conceptual a través del cual se abordan las características que determinan el desempeño sobresaliente de una persona en un puesto o función específica, ya sea en el sector productivo o en el de la educación.

Aunque el concepto de competencias inició su aplicación en el ámbito de desempeños dentro del sector productivo a nivel mundial, su uso se ha generalizado en varios contextos. Este es el caso de las competencias básicas que tienen que ver con la persona y desde el punto de visión holístico se basan en los pilares de la educación propuestos por la UNESCO (Delors, 1998:48):

- Aprender a conocer.
- Aprender a ser.

- Aprender a hacer.
- Aprender a convivir.

Estos ejes se representan en el siguiente esquema propuesto por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior en México (CENEVAL, 2010).



Figura 3. Concepto de Competencia

Fuente: Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL, 2010).

La definición de competencia aplicada por el CENEVAL, integra los ejes conceptuales que plantea la UNESCO “los cuatro pilares de la educación”. Esta definición ha evolucionado en su concepción y aplicación a pesar de la existencia de los mismos términos y elementos.

Esta evolución se debe a la integración de la competencia en otras áreas fundamentales para el desarrollo de la persona, tal y como lo contempla la UNESCO, aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a

convivir (Delors, 1998) para brindarle énfasis al impacto que puede tener el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un ser humano en lo individual a través de un proceso de autoconocimiento y autogestión, como en lo social, a través del impacto positivo de sus acciones (de su ser y de su hacer) en las personas con quienes convive en las esferas de su vida personal y laboral.

En este sentido es necesario considerar que la estrategia para lograr los desempeños esperados en cualquier función productiva, sea cual sea el contexto, tiene que ir más allá del desarrollo de competencias en el ámbito laboral. Se debe orientar hacia el desarrollo de aquellas competencias personales que aborden al individuo en su totalidad para impulsar la realización de su persona como un ser humano completo, con un conocimiento de sí mismo que le permita ser autogestor de su propio desarrollo en beneficio de su persona, de la organización en la que trabaja y de la sociedad.

La competencia laboral parte de la construcción de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje experiencial en situaciones concretas de trabajo.

El enfoque de Mertens (2000) plantea que el sistema de competencia laboral está compuesto por varios elementos que a su vez constituyen subsistemas dentro del sistema global. Esto significa que ante la pregunta sobre la naturaleza del sistema de competencia laboral, la respuesta se debe orientar a definir la dimensión de la competencia a la que está haciendo mención: capacitación por competencias, certificación de competencias, normas de competencias o metodologías de identificación y construcción de competencias.

En las organizaciones existe una gran divergencia en aproximaciones, definiciones y aplicaciones del concepto de competencia laboral. En el ámbito educativo este concepto parte del planteamiento de los académicos con definiciones puristas de las competencias, las calificaciones, las tareas o funciones, y prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico requerido por las empresas, ya que en el campo laboral es donde se mezclan y confunden los términos de competencia por la falta de vinculación entre el sector productivo y el educativo.

La apreciación anterior sugiere que hay una diversidad de interpretaciones conceptuales y/o académicas, que en ocasiones han provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en las organizaciones. Un ejemplo de la diversidad de interpretaciones es que hay quienes postulan que el lenguaje del marco de interpretación, es

fundamental, otros dicen que no lo es y lo que importa es la calificación, porque esto facilita un sistema práctico y balanceado, siendo la antesala para el surgimiento de modelos de competencia.

Los modelos de competencia laboral son múltiples, dependiendo del enfoque que se le dé al aprendizaje del personal, la posición que ocupa la persona y las funciones que realiza en la organización.

Mertens (1996) plantea los siguientes modelos para el desarrollo de competencias:

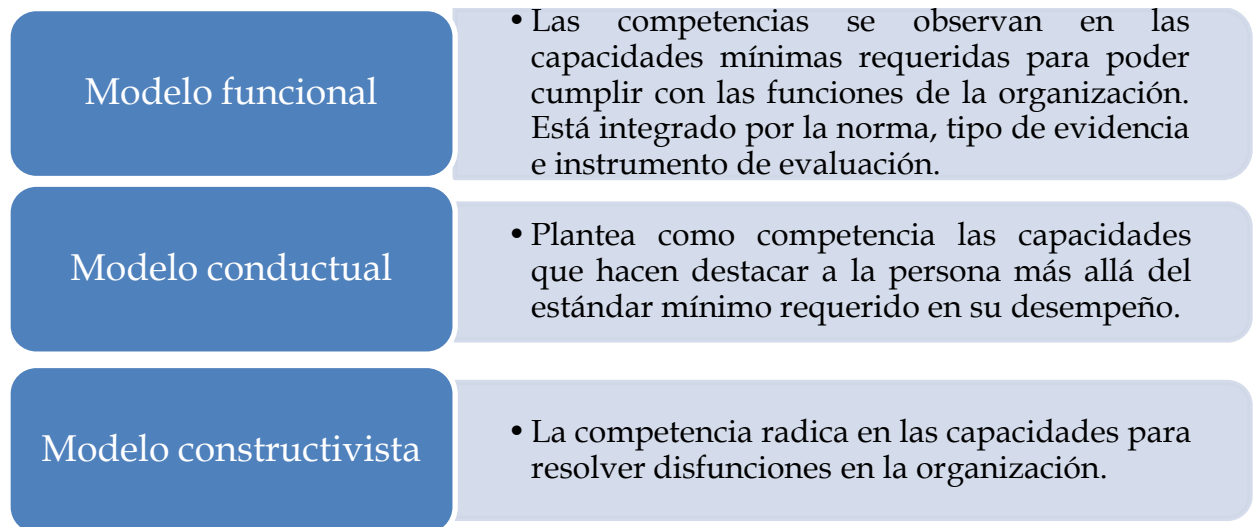


Figura 4. Modelos de Competencia Laboral.  
Fuente: Mertens (1996).

A continuación se presenta un análisis elaborado por Velasco (2006) en el que se reflejan aspectos comparativos entre los tres modelos de competencias con la



integración de los objetivos, enfoques, críticas, dimensiones, representantes y organismos correlacionados con cada uno de estos.

Perspectivas en el estudio de las competencias (Velasco, 2006)							
	Definición	Objetivo	Enfoque	Críticas	Modelos	Dimensiones	Representantes y organismos que operan bajo esta perspectiva
Análisis conductual	La capacidad para hacer, abarca los motivos, la personalidad, las habilidades, la auto-imagen, el role social y los conocimientos de cada individuo.	Seleccionar a la persona más adecuada al puesto. Las competencias son diferenciadores del desempeño y surgen de la observación y el análisis de los expertos que las llevan a cabo.	El desempeño efectivo (alcanzar resultados específicos en acciones específicas).	Muy general, diferencias entre las competencias poco nítidas, basada en otros modelos de administración de tipo más mecanicista; muestra con resultados poco generalizables.	Modelo genérico de competencias gerenciales (ej. Boyatzis); Competencias transversales (SCANS); NCVQ; McBer JCA;	Gestión y acción por objetivos; liderazgo; gestión de RH; dirección; enfocar a otros; conocimientos específicos (Boyatzis).	Katz, 1955; White, 1959; McClelland, 1973, 1976, 1998; Boyatzis, 1982; Hager, 1995; CONOCER: (Mx); INEM (Esp); POLFORM /OIT; Provincia de Québec (Ca); Consejo Federal de Cultura y Educación (Arg); Australia, Alemania; NCVQ (UK).
Análisis funcional	Combinación holística de atributos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) subyacentes a un desempeño exitoso que varía de complejidad y se establece de acuerdo a los productos o las necesidades.	Construir bases mínimas para el efecto de la certificación en productos específicos.	Describe el puesto/función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos. Sistema abierto.	Verifica los logros, pero no cómo se alcanzaron. No todos los atributos se pueden aislar sino que su enseñanza debe ser en el contexto. Separación de las relaciones entre las tareas.	Nivel de Calificaciones Nacionales (NQV, UK); Cinterfor; AACSB, SCANS, 1992	Amplitud y alcance, complejidad, requerimiento de habilidades especiales, para realizar actividades especiales, contextuales, para organizar planificar y supervisar. / Cognitiva, funcional, personal, ética y meta-competencia.	Luhmann, 1991; Mertens, 1998; Gonzci y Athanasou, 1996; Wolf, 1994; Mansfield, 2004; Hamlin y Stewart, 1992; Cheetham y Chivers, 1996, 1998. CONOCER, INEM, NCVQ POLFORM, OIT, entre otros organismos.
Análisis constructivista	Capacidad para hacer y saber en el hacer (aprendizaje colectivo, teórico y práctico).	Definir competencias y las normas a través de la capacitación colectiva y la participación efectiva, progresiva y coordinada del personal, en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones (Mertens, 2000).	Capacitación, confianza y responsabilidad. Integrar expertos de manera colectiva y participativa en su capacitación. Aprendizaje. Enfoque activo, retroalimentación. Comprender prácticas específicas, dar sentido al trabajo y negociar los términos a interactuar (Coupland, 2004)	Con una definición previa de los procesos y objetivos específicos sería discutible emplearla. Permite la comprensión del fenómeno, pero no la mejora del desempeño y la productividad.	Modelo generado por los empleados de una fábrica en Francia con cinco categorías (Schwartz, 1995) Uso de la narración como metodología de investigación	Cultura base, saberes científicos, de organizaciones, técnicos, relacionales y comportamentales.	Escuela sociológica; Schwartz, 1994, 1995; Bandura, 1982; 2001; Young y Collin, 2004; Gibson, 2004; Stead, 2004; Cohen, Duberley y Mallon, 2004; Chen, 2003; Stumpf, 1995; Heilman et al, 1992; Dalton, 1997

Tabla 19. Análisis comparativo de los enfoques sobre competencias.

Fuente: Velasco, 2006.

El papel de los modelos de competencia como respuesta a los desafíos de la globalización, en gran parte recoge los enfoques de las organizaciones empresariales y se centra en estas tres corrientes metodológicas: funcional, conductista y constructivista.

Hetcher (1992) correlaciona de una manera más puntual los diferentes tipos de normas existentes y su alineación con los modelos de competencias que plantea Mertens, a través de la articulación de elementos tales como normas, grupos de competencia, criterios, resultados de aprendizaje, tipo de productos y procesos de aprendizaje.

<b>DIFERENCIAS DE NORMAS ENTRE TIPOS DE COMPETENCIAS</b>		
<b>Función tipo NVQ</b>	<b>Conductista</b>	<b>Constructivista</b>
Normas de rendimiento, desarrolladas y convertidas por la industria	Grupos de competencia desarrollados por investigación basada en excelentes ejecutores	Competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje ante disfunciones que incluyen a la población menos competente
Normas basadas en resultados (referencia a criterio)	Normas orientadas a resultados (validadas por criterios)	Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje
Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo)	Proceso educacional (Desarrollo de competencias)	Procesos de aprendizaje por alternancia en planta
Marca fija de rendimientos competentes, convenida sectorialmente	Especificaciones de rendimiento superior definido por investigación educativa	Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores
Producto: competencias duras	Producto: competencias blandas	Producto: competencias contextuales

Tabla 20. Diferencias normativas entre distintos tipos de competencias.  
Fuente: Elaboración propia basada en Mertens (1996).

Los modelos de competencias y su correlación con los procesos normativos surgen por la necesidad de lograr aprendizajes significativos requeridos para el desempeño, ya que, día con día existen variables sorpresivas en el ámbito laboral que requieren poner en práctica habilidades aprendidas y reforzadas a través de

la experiencia, esta situación nos remite a aprendizajes inconscientes que son producto de la improvisación o de prácticas de ensayo y error, que con el paso del tiempo se convierten en procesos y funciones sistematizados establecidos formalmente en las organizaciones.

Ducci (1998) plantea que la situación de los diferentes países que enfrentan el tema de la formación y desarrollo de los recursos humanos basados en un enfoque de competencia laboral es múltiple y diversa, ya que los enfoques y las experiencias en la competencia laboral son relativamente recientes y han sido abordados de diferente manera, debido a que nos enfrentamos a un mundo multicultural, del que emergen países con historia, cultural, escenarios políticos, económicos y sociales diferentes.

En los sistemas de Recursos Humanos de las organizaciones, esta situación representa una dimensión importante porque coloca nuevamente en el centro del debate el surgimiento de la auténtica competencia laboral a través de la práctica del oficio o del desempeño de una función en donde el aprender haciendo, es el punto de partida del empirismo sistematizado, lo que le otorga un valor intrínseco a la cultura del trabajo productivo (Argüelles, 2001:63).

En este sentido, las competencias han cobrado una importancia determinante, ya que han permitido establecer parámetros muy claros y específicos en los procesos de selección, reclutamiento, desarrollo y compensación.

Situación que ha confrontado una subjetividad involuntaria, que por momentos se presenta en este tipo de procesos a falta de atributos, funciones, criterios de desempeño y programas de formación claros que permitan dirigir y potenciar al personal de las organizaciones para traducir sus acciones en los resultados esperados en términos de productividad y del desarrollo de las personas dentro de la organización.

A continuación se presenta la propuesta de un modelo que engloba los conceptos abordados en los Sistemas de Recursos Humanos, surgido del análisis de la aplicación de los modelos de competencias para el desarrollo de programas de formación estratégica.

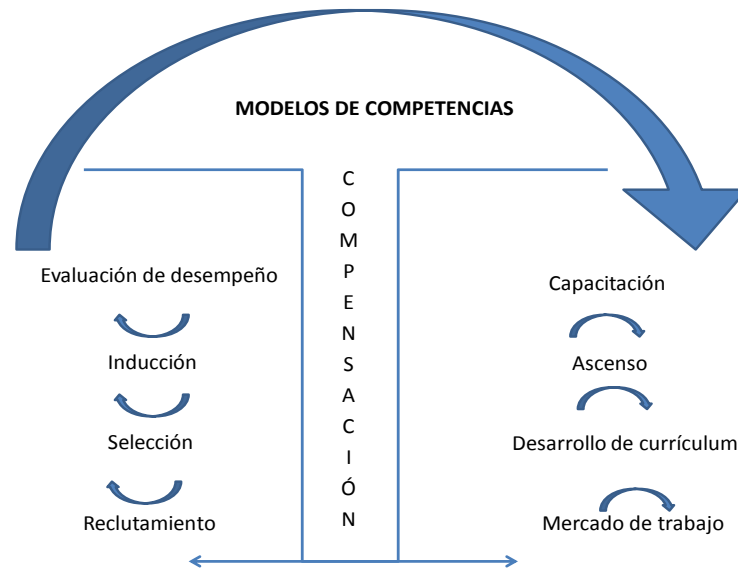


Figura 5. Modelo de formación por competencias.  
Fuente: Elaboración Propia.

El modelo plantea que la formación estratégica inicia con el proceso de reclutamiento, el cual es fundamental para determinar la preselección de personas que debido a su perfil pueden llegar a desempeñar una función específica en cualquier organización o institución.

A partir de este riguroso reclutamiento se lleva a cabo el proceso de selección tomando como parámetros las competencias básicas que requiere el puesto, con la conciencia por parte de la organización de que el desarrollo óptimo de las competencias requeridas se dará como resultado del plan de carrera que le brinde ésta, al colaborador (Ducci, 1998:10).

Existen casos en los que estos dos primeros pasos no se consideran fundamentales y se contrata personal por la presión del tiempo y el contexto situacional, sin percatarse de que la persona contratada no cuenta con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para iniciar su actividad laboral.

Una vez que el proceso de selección se ha llevado a cabo de forma minuciosa es imperante la inducción a la organización, empresa o institución, ya que de ahí dependerá la adaptación de los colaboradores a la cultura organizacional y el conocimiento claro de la razón de ser de su trabajo dentro de la organización para poder desempeñarse de manera óptima con un plan de carrera claramente trazado desde un inicio, aunque éste sea susceptible a cambios.

Ya que el colaborador está inmerso en su nuevo campo laboral, a partir de objetivos de desempeño definidos por la organización se evaluará el resultado de los mismos para detectar las competencias que requieren ser desarrolladas a través de un programa de formación.

De esta etapa de evaluación surge el diseño de la capacitación pertinente para brindar una formación profesional que desarrolle las competencias requeridas para el óptimo desempeño del puesto, con la finalidad de brindarle al colaborador posibilidades de crecimiento dentro de la misma organización y

enriquecer su currículum laboral para permanecer vigente en el mercado de trabajo (empleabilidad) al fortalecer su formación a través de una dinámica de aprendizaje continuo.

Es importante destacar que la variable compensación, es clave en este modelo de formación, entendiendo la compensación como un reconocimiento en términos económicos, de responsabilidad, así como otro tipo de incentivos que determine la organización y que le demuestren al empleado el grado de satisfacción que ésta tiene por su desempeño.

Este modelo de formación puede responder a uno de los problemas que tienen las organizaciones, el cual radica en la falta de actualización de los colaboradores a través de la capacitación. Permite también afrontar sus expectativas en materia de remuneración con base en el desarrollo de las competencias requeridas para un desempeño sobresaliente en la organización.

Otra característica de este modelo de formación es la posibilidad de brindar una enseñanza individualizada, basada en un programa personal de desarrollo para que el aprendizaje le permita al trabajador acoplar mejor sus atributos y capacidades personales con las necesidades de formación establecidas por la organización.

Según Mertens (2000:72) las principales características de un programa de capacitación por competencias son:

- 1.- Las competencias que los capacitandos tendrán que cumplir deben ser cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
- 2.- Los criterios de evaluación serán derivados del análisis de las competencias, sus condiciones deben ser explícitamente especificadas y de conocimiento público.
- 3.- La instrucción se debe dirigir al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
- 4.- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
- 5.- El progreso de las personas que participan en el programa debe ser al ritmo que ellos determinen y según las competencias demostradas.
- 6.- La instrucción debe ser individualizada al máximo posible.
- 7.- Las experiencias de aprendizaje deben ser guiadas con una frecuente retroalimentación.
- 8.- El énfasis debe ponerse en el logro de resultados concretos.
- 9.- El ritmo de avance de la instrucción debe ser individual y no por tiempo.
- 10.- La instrucción se hace con material didáctico que refleje situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.



11.- Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluyen una variedad de medios de comunicación, son flexibles en cuanto a materias obligatorias y opcionales.

12.- El programa en su totalidad debe ser cuidadosamente planeado y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.

13.- Debe evitarse la instrucción frecuente en grupos grandes.

14.- La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.

15.- Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.

16.- Se requiere la participación de los trabajadores y el sindicato, en caso de existir, en la estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

En el siguiente esquema, Mertens (2000:82) plantea que la competencia laboral, parte de un aprendizaje que se traduce en la construcción de una cultura organizacional a través de la cual la innovación en los procesos internos y la calidad en la operación brindan la satisfacción del cliente hasta lograr el liderazgo en el mercado, así como el incremento en la productividad y la competitividad en el mercado laboral.

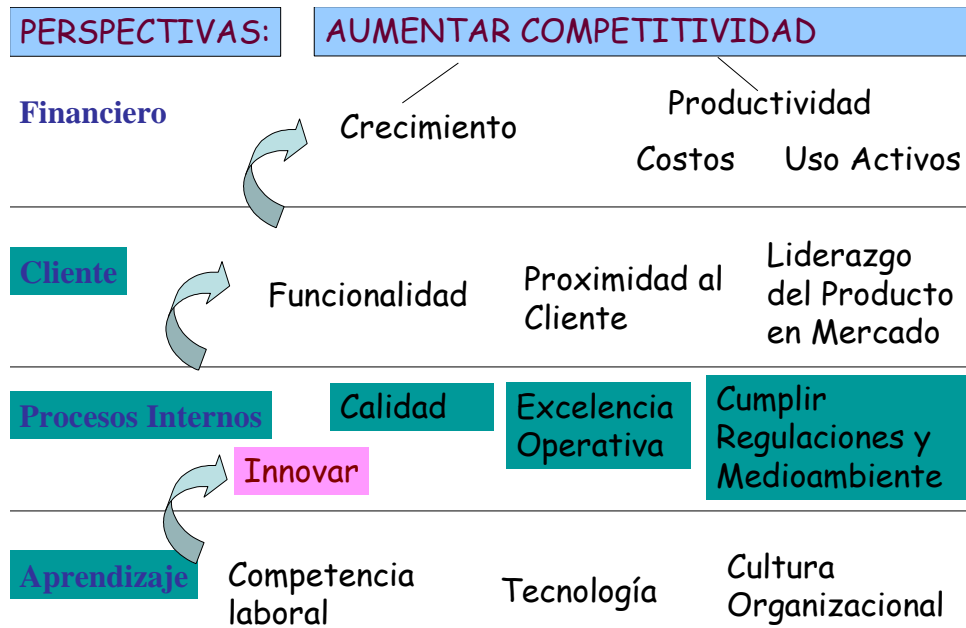


Figura 6. La Competencia Laboral dentro de una Cultura Organizacional.  
Fuente: Mertens, 2000:82.

Bajo esta dinámica, la competencia laboral vinculada con programas de formación estratégicamente instaurados en las organizaciones permite el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se traducen en un mejor desempeño laboral y por añadidura en productividad y satisfacción de los colaboradores.

En este esquema, la competencia también se puede entender como la "capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y

actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad" (Vargas, 2005:91).

Todos estos aspectos constituyen justamente la piedra angular sobre la que se asienta el fundamento de la formación profesional; sin embargo, existe uno que es contundente en el proceso de desarrollo de competencias: la evaluación, proceso variable según el modelo de competencias de que se trate, pues cada uno tiene un propósito diferente. Las evidencias que se recogen y el juicio que se realiza tienen un contenido con particularidades propias del desempeño.

En cualquier caso, la evaluación por competencias lo que busca es la comparación con el resultado preestablecido, que no es una media, sino la medida en relación con el valor de cada competencia y el juicio que supone la calificación de competente o no competente.

El análisis de la vinculación entre los elementos formativos y el desarrollo de competencias, es fundamental para poder reconocer la posición de México respecto al tema, ya que una limitante difícil de controlar, es la disponibilidad de recursos para la instrumentación de un sistema educativo que garantice a través de sus procesos formativos, las competencias requeridas en el ámbito laboral.

Según Romero (2007) el concepto de competencia surge a partir de la necesidad de identificar una alternativa puntual que permita establecer las aptitudes del recurso humano en términos de desempeño, vinculado a la productividad, de tal manera que pueda determinarse la presencia o no de dicha aptitud específicamente en el ámbito laboral. Posteriormente surge la necesidad de vincular este ámbito en el contexto académico; en tanto que se reconoce a las entidades educativas como un importante proveedor de recurso humano para el mundo laboral.

La aplicación del enfoque de competencia laboral se visualiza en México como una alternativa para impulsar la formación de las personas a través de un sistema educativo estratégicamente implementado, es decir, se requiere de “programas de formación flexibles no solamente para que se puedan actualizar rápidamente en función de los cambios tecnológicos, sino sobre todo para atender las necesidades heterogéneas de la población. En este sentido, se deben otorgar apoyos y dar facilidades para que el individuo pueda satisfacer sus necesidades de formación de la manera más rápida, económica y pertinente posible”. (Ibarra, 1999 en Argüelles, 1999:44).

La integración de los modelos de competencia en la educación tradicional es relativamente nula, ya que ésta se basa en la oferta de las propias instituciones de enseñanza y se ha consolidado poniendo especial hincapié en la teoría y el

conocimiento, apartada de las necesidades de una aplicación real en la práctica laboral. En contraste la educación basada en competencias nace de la demanda de habilidades, destrezas y aptitudes que se requieren emplear en el trabajo de las organizaciones.

La sociedad está reclamando nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas. Surge un doble posicionamiento: formar esas competencias en el ámbito profesional o desarrollarlas en el ámbito académico previo al laboral (Villa, 2008:23).

Es una inquietud que debería desembocar en el innegable anhelo de desarrollar estas competencias en el ámbito académico previo al laboral, es por esto, que en México las instituciones de educación superior se plantean como meta esencial formar a un profesional competente, en el entendido de que esta competencia implica poder resolver problemas eficientemente para integrarse a la vida laboral.

Sin embargo, según Arriola (2006), la vía para cumplir este compromiso de carácter social, no está libre de inconvenientes. Uno de estos es la dificultad que tienen los estudiantes en formación o egresados, para poder transferir el conocimiento a situaciones de la vida real.

El hecho de que la competencia significa resolver un problema o alcanzar un resultado, convierte al currículo en una enseñanza integral, al mezclarse en el problema los conocimientos generales, los conocimientos profesionales y la experiencia en el trabajo, áreas que tradicionalmente estaban separadas (Gonczi, 2001 en Argüelles, 2001).

En el panorama internacional las naciones se encuentran en un proceso de evaluación constante sobre las definiciones de los modelos de competencia y su vinculación con los sistemas educativos.

Ducci (1997) plantea que prácticamente todos los países del mundo enfrentan revisiones profundas sobre la orientación y enfoque de la formación y la educación, así como reformas radicales en la organización y regulación de su funcionamiento. La oferta formativa requiere nuevas reglas del juego, así como enfoques conceptuales y metodológicos, sobre cuyas bases sea posible armonizar un sistema cada vez más complejo que se enfrente al riesgo de vacíos y traslapos que pueden mermar la eficacia y eficiencia en materia educativa.

En este primer apartado hemos abordado definiciones de competencias aplicadas al sector productivo y al ámbito educativo. Describimos los tres modelos de competencias implementados para desarrollar conocimientos, habilidades,

actitudes y valores, que se traducen en un desempeño óptimo, de acuerdo con parámetros establecidos, de una función determinada.

La implementación de modelos de competencia involucra, por una parte, el diseño de normas que permiten identificar los elementos que integran los desempeños esperados para una determinada función; por otra, las evidencias y los instrumentos de evaluación para validarlas en un contexto laboral determinado.

Los programas de formación deben considerarse como parte de la estrategia del establecimiento de normas y modelos de competencia. A través de ellos se capacita con una metodología puntual y con un conocimiento teórico y práctico de los desempeños de una función orientada, orientada a las tareas específicas dentro de la organización.

Este marco de referencia es básico para el desarrollo de este proyecto de investigación, ya que proponer un modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes implica redefinir los modelos de competencia existentes. En particular retomamos el modelo de análisis funcional para diseñar las normas que integran el proceso de certificación presentado en este trabajo. Este modelo está alineado con la

normatividad de competencia laboral, así como con las necesidades, estrategias y acciones para elevar la calidad educativa en México.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar en sus aprendices una conciencia en la forma de aprender y en sus profesores una conciencia en la forma de enseñar. Con la ayuda de los actores del sector laboral, las instituciones deben identificar cuáles son las competencias que se requieren durante el proceso de formación de los estudiantes o en el proceso de instrucción que realizan las organizaciones o las instituciones educativas. De tal manera, el docente o el facilitador diseñará los cursos con el fin de que el aprendizaje sea evidente, medible, con validez y confiabilidad; y así poder determinar si se está desarrollando o no una competencia en el alumno.

En el siguiente apartado se aborda con mayor detalle el vínculo estratégico existente entre el mercado laboral y la educación, como respuesta a la transformación de la calidad educativa, con el fin de poder cubrir las necesidades existentes en términos de aprendizaje para el logro de desempeños competentes en los diferentes escenarios laborales.



## 2.2 Caso: CONALEP

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, es una institución educativa del nivel Medio Superior que forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica en México. Fue creado, en 1978, por decreto presidencial como un Organismo Público descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio:

Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria. Es una institución educativa diseñada para responder a las necesidades de formación de cuadros técnicos que demanda el aparato productivo de México.

Se caracteriza por formar Profesionales Técnicos Bachiller, que cuentan con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que garantizan su incorporación exitosa al mundo laboral, su acceso competitivo a la educación superior y el fortalecimiento de sus bases para un desempeño integral en su vida personal, social y profesional.

En 1993, la visión, el alcance y el impacto del CONALEP en el Sector Productivo en México, abre sus funciones en materia de capacitación laboral, vinculación

intersectorial, apoyo comunitario, asesoría y asistencia tecnológica a las empresas.

En 1994 el Colegio adopta el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando la reforma de su modelo educativo en congruencia con dicho enfoque.

En 1998, como producto de su experiencia en el desarrollo de programas de capacitación bajo el esquema de EBNC, el CONALEP emprende un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales con el propósito de impulsar la evaluación de competencias adquiridas a lo largo de la vida, con el referente en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL).

Desde el año 2000 la Unidad de Estudios e Intercambio Académico es responsable de las actividades internacionales del CONALEP y de coordinar la realización de estudios diversos sobre aspectos del quehacer educativo del Colegio.

En el 2003, se lleva a cabo una nueva Reforma Académica, con la cual se innova y consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC).

En México ha sido fundamental admitir que los roles en el campo laboral exigen el cumplimiento de un conjunto de funciones que no son reconocidas en categorías profesionales. Esta situación ha propiciado el establecimiento de estándares o criterios orientadores de los desempeños en el sector productivo.

Ha sido necesario definir procesos de exigencia de calidad y por tal motivo ha surgido la necesidad de diseñar normas de competencias con la finalidad de establecer los parámetros de los desempeños esperados.

Ante este panorama México ha decidido incorporar el modelo por competencias al contexto nacional tanto en el ámbito educativo como en el laboral a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

La primera institución en participar en la instrumentación del Modelo de Competencias en México fue el CONALEP, convirtiéndose en un caso exitoso en Latinoamérica, al facilitar la inserción de sus egresados al mercado laboral y lograr que su profesorado estuviera certificado en la disciplina correspondiente a su ejercicio como docente.

La vinculación internacional es una prioridad para el CONALEP. Mediante ella se establecen relaciones de colaboración con instituciones educativas homólogas

en otros países y con organizaciones internacionales dedicadas a la formación técnica. Estas relaciones sirven para compartir experiencias en dos sentidos:

1. El CONALEP forma recursos humanos técnicos de los países que lo soliciten.
2. El Colegio también conoce experiencias de prácticas novedosas de otras instituciones.

Así mismo, las instituciones con las cuales se tiene firmado un Convenio pueden aportar espacios para cursos de especialización para alumnos, prestadores de servicios profesionales, personal directivo y personal administrativo.

Según Argüelles (2001), el modelo de competencias desarrollado por el CONALEP para estudiantes de profesional técnico ha tratado de combinar materias académicas y de carrera. Al ser más práctico, ha sido más fácil conceptualizar las materias de las carreras en términos de competencias.

Actualmente es una Institución Federalizada, constituida por una unidad central que coordina 30 Colegios Estatales, una Unidad de Operación en el Distrito Federal y la Representación del Estado de Oaxaca. Esta estructura opera los servicios en más de 280 planteles los cuales se encuentran en las principales

ciudades y zonas industriales de México y ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST).

El CONALEP busca mejorar para cumplir las expectativas de estudiantes, docentes y empresarios; está trabajando para que su población estudiantil se realice como profesional técnico capaz de laborar en cualquier empresa o institución nacional o internacional, con base en un modelo educativo basado en competencias laborales certificadas, diseñadas en conjunto con los sectores productivos, cuyo principio sea la calidad para la competitividad.

Sin lugar a dudas, el CONALEP es un ejemplo mexicano del alcance que puede tener la implementación de un modelo de competencias en una institución educativa, a través de la cual se eleve tanto la calidad en términos de la formación integral de personas con impacto en lo individual y en lo social, así como la productividad orientada al desarrollo del país.

### 2.3 Mercado laboral y su vínculo con la educación: el caso del Tecnológico de Monterrey

La aplicación del enfoque de competencias, por una parte, a la gestión de los recursos humanos de una organización y por otra, a la educación en sus distintos niveles, es uno de los cambios emergentes que definen el momento actual. Esta

característica se asocia, a la vez que interacciona, con otras tales como la globalización del mercado laboral, la movilidad de estudiantes y trabajadores, la calidad de procesos y productos, la competitividad empresarial que repercute directamente en la exigencia de una mayor calificación de los recursos humanos y algunas otras (Oliveros, 2006:111).

Resultaría arriesgado predecir el desempeño eficiente de una persona en un determinado contexto laboral, a partir de sus pensamientos, emociones y de su comportamiento. Si bien los rasgos de personalidad son elementos fundamentales, las pruebas tradicionales no presentan la correlación requerida entre los conocimientos instruccionales que brinda una formación profesional, el desempeño requerido en el mercado laboral (en el escenario real del trabajo) y los rasgos de personalidad de quien aspira a colaborar en una organización.

La educación del siglo XXI acentúa la reflexión de que no basta con tener conocimientos técnicos o instruccionales de una disciplina específica, es fundamental contar y desarrollar las habilidades que permitan dar respuesta a las diversas necesidades del contexto laboral.

Ducci (1998:18) aborda tres elementos vinculados con las experiencias que se han acercado al enfoque de competencias en el escenario mundial:

El enfoque de competencias enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valorización de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo. En este sentido, constituye una manera de recuperar la humanización del trabajo, es decir, centrar nuevamente el proceso de crecimiento económico y desarrollo social en el ser humano, como agente y beneficiario del cambio.

Es un enfoque que responde a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre la educación y el empleo; entre los esfuerzos educativos, de formación del aparato productivo y del funcionamiento del mercado de trabajo. Tras el enfoque de competencia laboral subyace la premisa de que, ante el actual panorama de disociación creciente entre crecimiento económico y creación de empleo, con la consiguiente secuela de desigualdad y exclusión, no sólo se trata de crear más puestos de trabajo, sino también mejores puestos de trabajo; y que la calidad y capacidad de cada ser humano sea determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira.

El enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio en escenarios con variables contrastantes. Se ha hablado tanto del cambio, que pareciera que se ha habituado y adaptado a él. Sin embargo el ritmo y las consecuencias del cambio no dejan de sorprender y en ocasiones, confundir. La competencia laboral es un concepto dinámico, que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para

innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él, en vez de convertirse en víctima pasiva y arrasada por transformaciones sin control.

La implementación del enfoque de competencias parte de una perspectiva global, ha sobrepasado las fronteras de naciones con diversos sistemas tanto laborales como educativos, tal es el caso de México, país en el que en marzo de 2006 la Secretaría de Educación Pública declaró ante la UNESCO, el Banco Mundial, la ANUIES y otros organismos internacionales y nacionales, que todos los programas de estudios desde el nivel preescolar hasta el nivel superior serían desarrollados con base en competencias (Vargas, 2005:18).

Esta declaración ha tenido implicaciones significativas para el ámbito educativo mexicano, ya que para las instituciones educativas ha implicado trabajar en la actualización de sus programas, en la preparación de sus maestros y en la vinculación con el ámbito laboral para alinear la educación a las demandas de la sociedad.

México, al igual que los países en desarrollo, enfrenta la necesidad de encontrar nuevas estrategias para integrarse en el escenario de la transformación mundial, a través de los planteamientos expuestos en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Plan Sectorial de Educación.



Según Argüelles (2001) la estrategia de cambio está en la formación integral y permanente de los recursos humanos, por esta razón tanto las instituciones educativas, como las organizaciones deben desarrollar el recurso más preciado, las personas. De ahí la importancia y proyección que el modelo de competencia laboral ofrece a los países en desarrollo, en este caso específico, a México.

Ante este panorama se requiere un nuevo perfil del trabajador; el mundo laboral es cada vez más exigente y es clave que las organizaciones impulsen sus acciones a través de la definición de perfiles que integren una combinación de competencias cognoscitivas, competencias personales, competencias sociales y competencias propias de la disciplina o área de desempeño. Las primeras se refieren a los diversos niveles de dominio de las áreas fundamentales del conocimiento, empezando por la lectura y la escritura, el lenguaje y la lógica; las segundas integran las aptitudes, actitudes y valores asociados al autoconocimiento y a la autogestión de la persona en su desempeño y desarrollo profesional; las terceras se refieren a las habilidades de interacción con los otros, a las relaciones interpersonales que facilitan y promueven el desarrollo en grupo y de la organización (comunicación, empatía, escucha efectiva); la cuarta hace énfasis en los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas en el campo especializado de la ocupación o puesto a desempeñar.

Argüelles (1999) plantea que se requiere que el individuo tenga la oportunidad de alternar trabajo y estudio en distintos momentos de su vida productiva. Hace énfasis en la necesidad de adaptación de los futuros universitarios al mundo laboral, así como a las demandas del mercado. En este panorama, dichos perfiles son medulares para organizar la docencia y esenciales para ofrecer promesas de futuro laboral, es decir, empleabilidad a los egresados.

En este sentido hay que recordar que trabajar con competencias es esencialmente trabajar con perfiles profesionales bajo la justificación de formar profesionistas competentes.

Ante la necesidad inminente de vincular la educación con el sector laboral, el Tecnológico de Monterrey, ha creado los Centros de Vida y Carrera en cada uno de sus campus, en los cuales se trabaja con el propósito de asegurar la calidad del proceso formativo del alumno a través del desarrollo de las competencias que garanticen el perfil del egresado para mejorar su empleabilidad.

La misión del Tecnológico de Monterrey es:

Formar personas íntegras éticas, con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y

cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.  
(Mijares, 2010:9)

Para el cumplimiento de su misión, la universidad definió el perfil de egreso de sus estudiantes, con la integración de competencias institucionales que se gestan a partir de los cambios y las demandas de la sociedad mexicana que exige perfiles de egreso alineados a las demandas del ámbito laboral con una perspectiva global.

Según Gimeno (2008) es fundamental señalar el peso que las corrientes y las prácticas del mundo laboral tienen en los denominados perfiles profesionales y en la marcada orientación a implantarlos en la formación universitaria.

El análisis de los criterios del perfil de los egresados del Tecnológico de Monterrey se resume en el siguiente cuadro, en el cual se exponen los valores, actitudes y habilidades que tanto alumnos como egresados deben manifestar en sus desempeños durante su vida estudiantil y a lo largo de su vida profesional.

Entre los valores, actitudes y habilidades que quieren desarrollarse entre los alumnos y egresados del Tecnológico de Monterrey se encuentran los siguientes:

<b>Competencias Institucionales (conjunto de valores, actitudes y habilidades)</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Egresados</b>
Ética	Comportamiento fundamentado en la ética.	Coherencia ética como personas, profesionistas y ciudadanos.
Respeto		
Aprecio por la cultura humanística y cultural de México y sus regiones	Respeto a las personas y actitud de tolerancia a la diversidad..	Aprecio por la cultura humanística en sus diversas manifestaciones.
Autoconfianza	Responsabilidad ciudadana y sensibilidad a la realidad social	Aprecio por el conocimiento
Responsabilidad ciudadana	Solidaridad y espíritu de servicio	Aplicación del conocimiento para el bien personal y el bien común
Aprecio por la identidad histórica	Espíritu de superación.	Pensamiento crítico.
Solidaridad	Cultura de trabajo y de exigencia	Valoración crítica del desarrollo tecnológico.
Espíritu de servicio	Trabajo colaborativo	Capacidad de investigar y aprender por cuenta propia.
Espíritu de superación		
Aprecio por el conocimiento	Evaluación de los cambios y adaptación inteligente a ellos.	Capacidad emprendedora y de innovación.
Cultura de trabajo		
Pensamiento crítico	Capacidad de adoptar, aprovechar y asumir las innovaciones tecnológicas	Capacidad de liderazgo
Trabajo colaborativo		
Innovación Tecnológica	Capacidad de liderazgo	Visión y cultura internacional
Cultura emprendedora		
Liderazgo	Aprecio y cuidado de su salud.	Interés en actualizarse a lo largo de su vida profesional.
Aprecio y cuidado de la salud	Identificación y vinculación con la comunidad universitaria	Comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés
Comunicación efectiva		
Perspectiva Global	Comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés.	

Tabla 21. Valores, actitudes y habilidades de alumnos y egresados del Tecnológico de Monterrey. Fuente: Mijares (2008:8).

Como contribución de este proyecto de investigación, a partir de los criterios del perfil de egreso se implementó en el Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, desde agosto de 2009 un Modelo de formación para el desarrollo de competencias, con el propósito de conocer el lenguaje y las necesidades del mundo laboral para adecuar la formación de los estudiantes, elevar el nivel de empleabilidad y evaluar sus competencias de egreso aplicadas al trabajo.

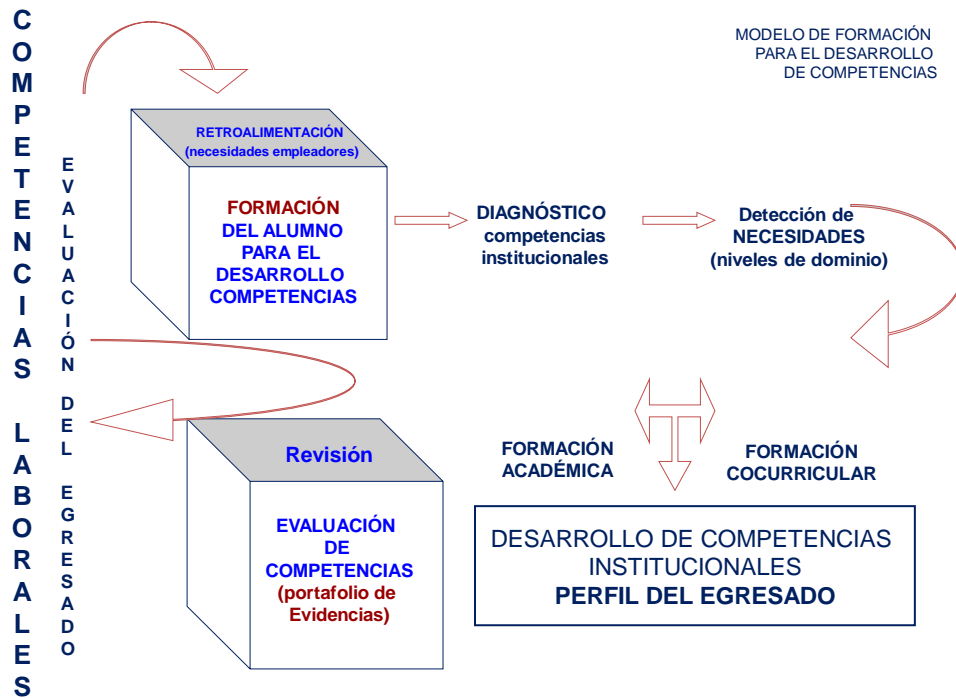


Figura 7. Modelo de formación para el desarrollo de competencias del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Argudín (2006) señala que es importante enfatizar la utilización de un lenguaje común entre las empresas y las instituciones educativas, con el fin de que la educación basada en competencias tenga éxito.

Con este enfoque el Modelo de formación para el desarrollo de competencias instrumentado en el Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México plantea los siguientes objetivos:

- Diseñar planes para el desarrollo de competencias en los alumnos a través de programas cocurriculares.
- Evaluar las competencias de los egresados aplicadas al ámbito laboral.
- Detectar necesidades de empleadores.
- Alinear las competencias institucionales con las competencias laborales.
- Retroalimentar de manera oportuna a las distintas áreas de la universidad objeto de estudio con relación al dominio de las competencias durante la etapa formativa de los alumnos.
- Verificar el desarrollo del perfil del alumno y del egresado a través de la evaluación de las competencias institucionales y profesionales en colaboración con todas las áreas del campus.
- Detectar indicadores cualitativos de la calidad de las competencias institucionales.
- Detectar indicadores cualitativos de la calidad de las competencias laborales.
- Diseñar instrumentos de evaluación de competencias.

Estos objetivos han impulsado las acciones del Centro de Vida y Carrera, desde 2009, año en el que se creó, con la finalidad de vincular estratégicamente a la institución educativa con el mercado laboral, para elevar el nivel de empleabilidad de los egresados, así como la calidad de su desempeño en el sector productivo.

Existen factores que influyen en la transición de la educación formal al mercado laboral, como lo señala el informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) emitido por el Department of Labor de Washington D.C., donde se expresa la necesidad de un lenguaje común y explica que algunas empresas se quejan de la falta de eficacia y eficiencia de los egresados de las escuelas, pero en realidad parte del problema radica en que, al desconocer el lenguaje educativo, no entienden en qué áreas los egresados son o no son capaces.

En este sentido el Modelo de formación para el desarrollo de competencias tiene dos funciones principales:

1. El seguimiento profesional del alumno en su formación universitaria.
2. El seguimiento profesional del egresado en su formación laboral.

## Funciones del Modelo de formación para el desarrollo de competencias

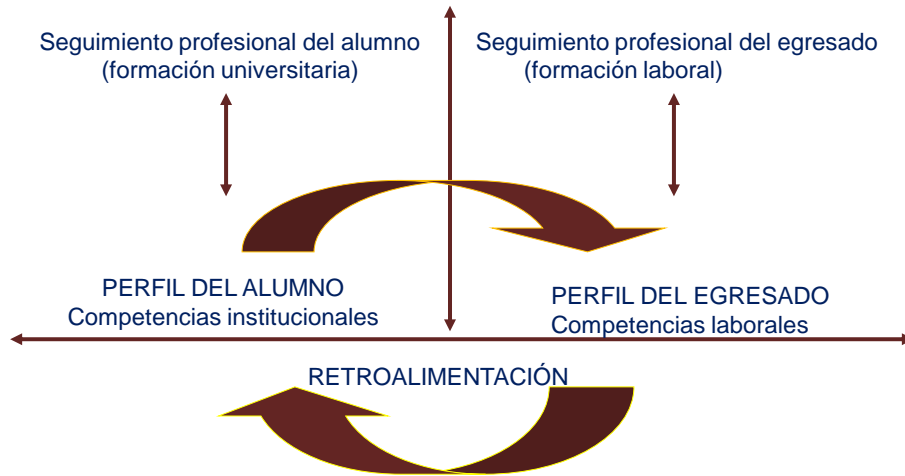


Figura 8. Funciones del Modelo de formación para el desarrollo de competencias del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

A partir de estas dos funciones, se establece un vínculo efectivo entre el ámbito laboral y la institución educativa; un flujo constante de retroalimentación que permite alinear los procesos formativos con las competencias requeridas, dentro de un marco de referencia en común en términos del lenguaje, para garantizar desempeños adecuados de las funciones encomendadas por los empleadores, así como planes de estudio que desarrollen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a la aplicación en el escenario real del trabajo.

Castro (en Pedroza, 2006) comenta que la formación de un profesional universitario, tanto en el pregrado como en el posgrado, centrada en la



enseñanza y fundamentalmente en el trabajo en las aulas y laboratorios de la universidad ha sido rebasada por las necesidades que impone el vertiginoso cambio tecnológico y laboral de esta época. El vínculo, mercado laboral-educación se hace una necesidad, no sólo para la labor extensionista de la escuela direccionada desde la misma, sino que se vuelve indispensable en ambas direcciones para la actividad de formación del alumno.

Por otra parte, el propio proceso docente está urgido de cambios que permitan la plenitud en la formación del profesional universitario, de acuerdo con las necesidades actuales del mercado laboral.

Como claro ejemplo se puede mencionar el Foro Económico Mundial en su Informe de Competitividad Global 2009-2010, donde menciona que las palancas de educación y formación en el trabajo son fundamentales para la competitividad económica y deben guiarse por algunas tendencias mundiales de los Sistemas Nacionales de Competencias de Personas algunas de estas son:

Transitar desde un enfoque sólo de política pública de gobierno con énfasis en educación en el trabajo, hacia uno de acción concertada entre los sectores de los trabajadores, empleadores, social, académica y de gobierno para la competitividad económica y el progreso social.

Asegurar un enfoque de desarrollo con alto nivel de interlocución en los sectores productivo, social, académico y de gobierno.

Alinear la oferta educativa con los requerimientos de los sectores productivos, a través de instrumentos de los Sistemas Nacionales de Competencias. Ejemplo: Registros Nacionales de Estándares de Competencia.

Garantizar el acceso a los sistemas nacionales de competencias a todos los trabajadores incluyendo los de las grandes empresas, pymes, micro-empresas, los independientes y auto-empleados, del sector social y también de todos los niveles de gobierno. Así como a todos los estudiantes que requieran certificación en competencias, para fortalecer sus posibilidades de integrarse de manera exitosa al mundo laboral.

Evolucionar del paradigma de enseñanza y evaluación de conocimientos con base en exámenes, hacia uno de enseñanza y evaluación de competencias, con base en portafolios de evidencias Saber, Saber Hacer y Saber Ser.

Avanzar en la homologación de certificaciones nacionales e internacionales, para asegurar movilidad laboral dentro del país y entre países, con base en educación y formación en competencias de personas.

Las tendencias de la educación a nivel internacional en términos de certificación de competencias laborales abordadas en el apartado anterior (UNESCO, OCDE, PISA, Tuning), aunados al Informe de Competitividad Global 2009-2010, presentado en el Foro Económico Mundial son útiles para mi proyecto como referentes en la segunda fase de la implementación del Modelo para el desarrollo de competencias.

Actualmente el proyecto se encuentra en la fase de instrumentación de una Certificación de competencias profesionales para la incorporación al ámbito laboral como parte medular del Modelo para el desarrollo de competencias implementado por el Tecnológico de Monterrey, en el que el vínculo educación-mercado laboral es el eje de acción.

## Certificación de competencias profesionales para la incorporación al ámbito laboral

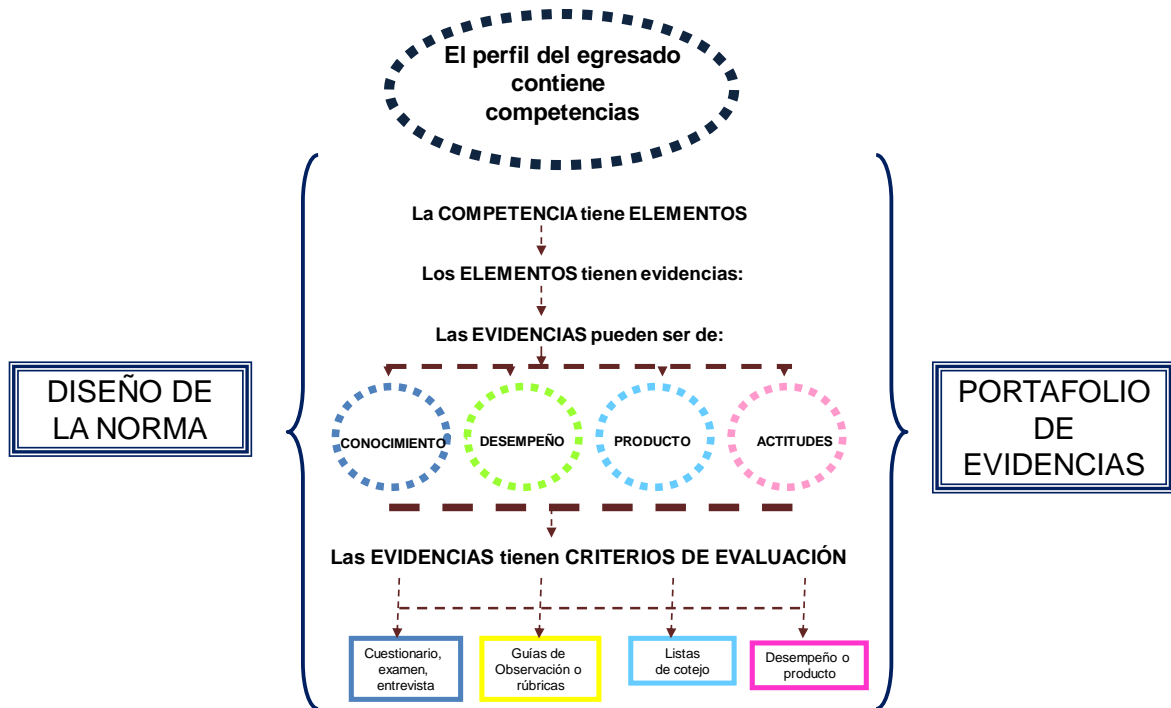


Figura 9. Certificación de competencias profesionales para la incorporación al ámbito laboral. Fuente: Gluyas y Romero, 2009.

Esta segunda fase plantea diseñar una norma de Competencias Profesionales para la Incorporación al Ámbito Laboral, cuyos elementos sean producto de un análisis funcional realizado por expertos académicos y por expertos de las áreas de recursos humanos del sector laboral, tomando como referente la metodología normativa mexicana implementada por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER, así como las estrategias indicadas por los organismos internacionales.

Una vez diseñada la Norma de Competencias Profesionales para la Incorporación al Mercado Laboral, a partir de la cual se definirán los elementos de la competencia y los tipos de evidencia con sus respectivos criterios e instrumentos de evaluación, la estrategia para su instrumentación es aplicarla como parte del currículum transversal a lo largo de toda la carrera, a través de la integración de un portafolio de evidencias que al término de la carrera profesional se convierta en una certificación que complemente el título profesional del egresado.

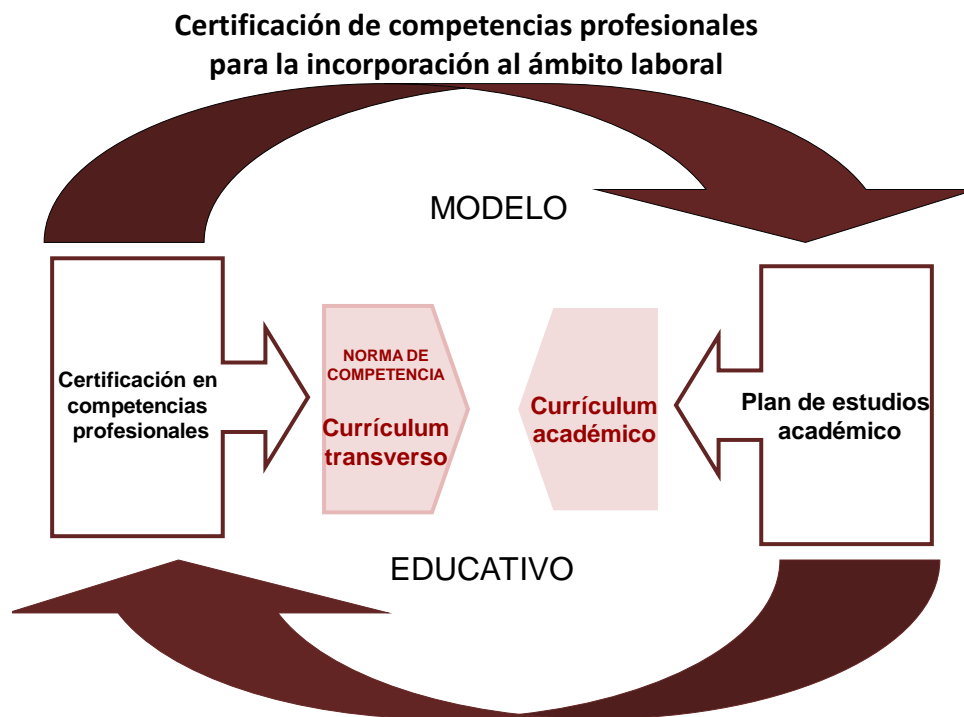


Figura 10. Certificación de competencias profesionales para la incorporación al ámbito laboral. Fuente: Elaboración Propia.

Con la instrumentación de esta certificación el egresado podrá incorporarse a la vida laboral con una preparación en escenarios reales de trabajo para aplicar las competencias requeridas en su desempeño profesional.

Una vez implementada la segunda fase del Modelo para el desarrollo de competencias, éste evolucionará de tal forma que a partir del diagnóstico del nivel de dominio de las competencias de ingreso que presenten los alumnos y la brecha existente entre éstas y el nivel de dominio de las competencias de egreso, el alumno pueda iniciar en paralelo tanto su formación profesional como la integración de un portafolio de evidencias mediante un currículum transversal que vincule la formación académica y la formación cocurricular (esta última integrada por actividades artísticas, entre otras), el cual a su vez se contrastará con una evaluación de seguimiento del egresado en el campo laboral, con la finalidad de recibir retroalimentación de los empleadores para adecuar y alinear los planes de estudio a las necesidades del sector productivo.

El Modelo para el desarrollo de competencias (Fase II) que se presenta a continuación integra la Certificación de competencias profesionales (orientada a los alumnos), así como la intervención del proyecto de “Gestión de calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes” (orientada a los profesores que imparten programas cocurriculares).



tecnología y mercados, así como de conocer y ejecutar diferentes funciones dentro de los procesos productivos. (Ibarra, 1999 en Argüelles, 1999).

En este sentido el trabajador podrá demostrar de una manera fehaciente sus conocimientos prácticos, aplicados en su radio de acción y así utilizar las competencias pertinentes en el ámbito laboral.

Podemos concluir de este apartado que las sociedades se hacen competitivas porque cuentan con personas competentes. La formación del capital humano, la evaluación y certificación de competencias, son fundamentales para acelerar la competitividad económica, el desarrollo educativo y el progreso social. Estos temas deben consolidarse en la agenda estratégica de los sectores laboral, empresarial, social, educativo y de gobierno, para lograr los avances económicos y sociales que requiere México.

Retomando el planteamiento de Ducci (1998), el enfoque de competencias constituye una manera de recuperar la humanización del trabajo, es decir, centrar nuevamente el proceso de crecimiento económico y desarrollo social en el ser humano, como agente y beneficiario del cambio.

El Tecnológico de Monterrey trabaja con una visión estratégica constante en la implementación del Modelo de competencias vinculado con el mercado laboral,



en atención a las demandas de la sociedad en un mundo global, pero sin dejar como el centro de este proceso de transformación lo más importante: la formación integral de personas, elemento fundamental para validar el impacto de la implementación del proyecto de Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes para el desarrollo de las competencias institucionales de dicha universidad.

Este proyecto de investigación es una aportación original al enfoque de competencias, puesto que desarrolla una visión humanística de las personas como transformadoras del mundo, utilizando como estrategia la enseñanza artística incorporada de manera precisa en el proceso formativo. De esta manera, busca consolidar los perfiles del tipo de personas que requieren egresar las instituciones educativas para enfrentar los retos y desafíos del nuevo milenio.

2.4 Panorama general de la certificación de competencias en México: ventajas y limitaciones.

A principios de la década de los noventa, comenzó a hablarse de la implementación de modelos de educación basada en normas de competencia para el nivel medio superior. Esta tendencia se suma a la inercia mundial de la certificación de competencia laboral, que se implementa en México a partir de

1995, como una alternativa para el reconocimiento del aprendizaje no formal (aprendizaje empírico) a través de la experiencia.

La implementación de la certificación de competencia laboral parte de un proceso de evaluación que permite reunir en un portafolio de evidencias, lo que una persona sabe hacer. Por lo que todo aquel que desee certificar su competencia en un contexto determinado debe conocer con claridad y precisión lo que se le evaluará. (Samperio, 2005).

Como lo hemos abordado en el desarrollo de este capítulo, los modelos de competencia, así como su vinculación e impacto en el ámbito laboral, han dado surgimiento a proyectos que permiten orientar las acciones de la labor de gestores educativos, docentes, investigadores e interesados en el tema. Al respecto se han realizado diversos esfuerzos en materia educativa para implementar la educación basada en normas de competencia, así como la certificación de competencias laborales.

Los primeros proyectos gestados en México, surgieron en su momento de acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STYPS) basados en ejercicios de consulta con el sector educativo, el sector empresarial, organismos sindicales y civiles, con la finalidad

de alinear la visión de estos sectores en acciones estratégicas que contribuyeran al desarrollo de la sociedad mexicana.

El proyecto de Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación, fue uno de los primeros en implementar la certificación de competencias. Dicho proyecto fue creado en 1993 por la Secretaría de Educación Pública, SEP, y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, STYPS, con la colaboración de los sectores anteriormente mencionados (Valle, 2000:98).

Posteriormente se estableció, en 1995, el Sistema Normalizado de Competencias Laborales vinculado con el Sistema de Certificación de Competencia Laboral y el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. (Rojas, 2000 en Valle, 2000).

El desarrollo y la gestión de dichos proyectos han sistematizado y dirigido la operación e implementación de los modelos de competencias y de certificación de competencias laborales tanto en el ámbito educativo, como en los sistemas de recursos humanos.

De las instituciones educativas mexicanas que han instrumentado tanto el modelo como la certificación de competencias en la formalización y actualización de la planta docente; en el diseño e impartición de carreras en áreas

ocupacionales estratégicas; y en la certificación de competencias en áreas técnicas, destacan (Valle, 2000:122):

- El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
- Colegio de Bachilleres (CB)
- El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS)
- El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CEBETIS)
- Los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI)

Las instituciones educativas anteriormente mencionadas, son un claro ejemplo del esfuerzo que el gobierno mexicano ha realizado en torno a la implementación del modelo de competencias en el ámbito educativo con vinculación e impacto directo en el sector productivo.

Es importante mencionar que la implementación de los modelos de competencias en ambos sectores, así como la vinculación entre estos mismos enfrenta grandes retos que van desde la falta de comprensión del modelo de competencias y su aplicación en el contexto mexicano; hasta la resistencia al cambio en la transición de modelos tradicionales en la educación y en la formación del capital humano dentro de las organizaciones.

En México la certificación de competencia ha transformado la vinculación entre la educación y el sector productivo, con los programas de formación profesional diseñados y ejecutados por las instituciones educativas para elevar el nivel de empleabilidad y la calidad del desempeño en el trabajo.

El siguiente cuadro presenta una propuesta de la vinculación que debe existir entre la educación y el mercado laboral en torno a las variables que permiten instrumentar el enfoque de competencias en el contexto mexicano en ambos escenarios.

Sector educativo	Sector laboral
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de admisiones</li> <li>• Perfiles de ingreso (análisis funcional del perfil)</li> <li>• Evaluación diagnóstica de las competencias institucionales y del área de especialidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de Reclutamiento y selección</li> <li>• Perfiles de puesto: de entrada e ideal (análisis funcional del puesto)</li> <li>• Evaluación diagnóstica de las competencias requeridas para el desempeño de la función</li> </ul>
<p>Proceso de inducción</p> <p>Responder al alumno lo siguiente:</p> <p>¿Cuál es la cultura institucional?</p> <p>¿Cuál es el perfil de ingreso?</p> <p>¿Cuáles son las áreas de desarrollo?</p> <p>¿Cómo va a autogestionar su desarrollo?</p> <p>¿Cómo va a administrar el proceso de autogestión?</p> <p>¿Cómo se va a evaluar la formación?</p>	<p>Proceso de inducción</p> <p>Responder al colaborador lo siguiente:</p> <p>¿Cuál es la cultura de la organización?</p> <p>¿Cuál es el perfil del puesto?</p> <p>¿Cuáles son las funciones?</p> <p>¿Cómo va a autogestionar su desarrollo?</p> <p>¿Cómo vas a administrar el proceso de autogestión?</p> <p>¿Cómo se va a evaluar tu desempeño?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planes de estudio enfocados al desarrollo de competencias de egreso.</li> <li>• Perfiles de egreso</li> <li>• Diseño, seguimiento y evaluación de programas de formación de los estudiantes</li> <li>• Diseño, seguimiento y evaluación de programas de formación de los docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planes de desarrollo enfocados al crecimiento dentro de la organización:</li> <li>• Perfil ideal</li> <li>• Seguimiento y evaluación de competencias</li> <li>• Diseño, seguimiento y evaluación de programas de formación para el desempeño de las diversas funciones dentro de la organización</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del desarrollo del alumno a lo largo del proceso formativo:</li> <li>• Evaluación diagnóstica</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Evaluación sumativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del desarrollo del colaborador a lo largo del proceso de desempeño:</li> <li>• Evaluación diagnóstica</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Evaluación sumativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de portafolios de evidencias de las competencias profesionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de portafolios de evidencias de las competencias laborales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificación de competencias profesionales para la incorporación al mercado laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificación de competencias laborales propias del quehacer profesional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación de los empleadores para el diseño de programas de formación de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación de las instituciones educativas para el diseño de los programas de formación de los colaboradores</li> </ul>

Tabla 22. Variables implicadas en la instrumentación del enfoque de competencias. Fuente: Elaboración Propia.

El análisis de las variables en las que puede tener impacto la implementación del enfoque de competencias en la formación y certificación, claramente muestra los paralelismos existentes en procesos clave que conllevan al desarrollo de las personas, ya sea por la avenida de la educación formal o por la avenida del trabajo.

Es importante considerar que existen ventajas y limitaciones en la implementación, aspectos que pueden impulsar o mermar la aplicación de la certificación de competencias laborales, como en cualquier propuesta innovadora el respecto.

En nuestra coyuntura histórica nos encontramos en un momento en el que es imperante la definición de criterios, organismos e instancias, para la acreditación de la calidad de las instituciones por medio de sus planes y programas educativos con el fin de avalar el perfil de egreso a través de una certificación profesional.

En los siguientes cuadros se plantean aspectos relevantes que se deben considerar para diseñar las estrategias y trazar los caminos que permitan potencializar las ventajas y resolver las limitaciones que presenta la certificación de competencias laborales.

### Ventajas del enfoque de certificación de competencias laborales

- El reconocimiento de las habilidades y competencias del individuo adquiridas empíricamente.
- Eliminación de barreras de entrada, tanto a los mercados de trabajo como a los servicios formales de capacitación.
- Oportunidad de instruirse y que esta formación sea reconocida como parte de su competencia.
- Acumulación de conocimientos, habilidades y destrezas para ir cumpliendo, progresivamente, con los distintos niveles de complejidad de una norma técnica o en su caso para transferir su competencia hacia otros campos de actividad laboral.
- Brinda una motivación para lograr progresivamente a certificación de las unidades que integran una calificación, en una dinámica de aprendizaje continuo.
- Posibilita la transferencia de la competencia alcanzada hacia otros campos de actividad laboral.
- Ofrece mayores posibilidades de trabajo en el mercado laboral.
- El certificado constituye un elemento muy valioso para la toma de decisiones de individuos, empresas y gobierno pues emite información oportuna y confiable sobre lo que los individuos conocen y saben hacer en el ámbito de trabajo.
- El hecho de que las personas cuenten con un certificado que acredite su competencia laboral facilita el proceso de contratación. Por ello la certificación de competencias mejora los procesos de reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo.

Tabla 23. Ventajas del enfoque de certificación de competencias laborales.  
Fuente: Elaboración Propia basado en (Gonczy, 2001 en Argüelles, 2001)



### Limitaciones del enfoque de certificación de competencias laborales

- Promover una visión de la competencia basada en principios totalmente conductistas, sin tomar en cuenta los valores y las actitudes básicas que se consideran esenciales para la adquisición de habilidades, experiencias y conocimientos técnicos, es decir, se pasa por alto la importancia de determinar qué, cómo y por qué deben llevarse a cabo tales o cuales tareas y cómo aplicar este conocimiento a una diversidad de situaciones (Gonczi, 2001 en Argüelles, 2001).
- Las limitaciones más importantes de la certificación por competencias se presentan en los países en donde las relaciones laborales se basan en títulos profesionales.
- La certificación de competencias laborales es un enfoque muy bueno pero difícil de implementar porque requiere actualización costosa de programas y estándares e instrumentos de certificación y educación. Por ahora el costo de la certificación lo asume el empleador, sin embargo a futuro el costo deberá ser del empleado.
- La capacitación por competencias también puede generar conflicto entre empleadores y sindicatos. Los empleadores sostienen que deben efectuarse mejoras salariales sobre certificados y no sobre productividad. Los trabajadores manifiestan que los empleadores subirán artificialmente los estándares para no subir los sueldos (Argüelles, 2001).

Tabla 24. Limitaciones del enfoque de certificación de competencias laborales  
Fuente: Elaboración Propia basada en (Gonczi, 2001 en Argüelles, 2001)

El conocimiento de las ventajas y las limitaciones que presenta este enfoque es crucial, ya que la educación basada en normas de competencia representa una de las políticas educativo-económicas mundiales instituida en México para impulsar la calidad y reorganización del sistema educativo nacional, con impacto, por añadidura, en el sector productivo.

Actualmente, las instituciones de educación superior enfrentan retos hasta ahora inéditos con respecto a su participación en los procesos de regulación de los mercados educativos y laborales (Rojas, 2000 en Valle, 2000).

La certificación profesional juega un papel estratégico en la política educativa mexicana, tal y como lo analizamos en el capítulo anterior al abordar el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2007-2012. La certificación apunta a objetivos específicos que permiten asegurar la calidad del sistema de educación superior en vinculación con el sector productivo.

Bajo este enfoque se desarrolla este proyecto de investigación Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes, como una propuesta innovadora, necesaria y estratégica para fortalecer el sistema educativo mexicano.

No se trata de adoptar la enseñanza del arte como un medio o una estrategia, trillada, para enriquecer la formación integral de las personas a través del desarrollo de su sensibilidad y de su creatividad. México requiere profesionalizar aspectos fundamentales de la enseñanza artística, tales como el diseño curricular, la evaluación del proceso formativo y el desarrollo de competencias docentes.

Es tiempo de que el arte ocupe una posición relevante y formal en los modelos educativos de las instituciones mexicanas y del mundo. Para esto se requiere profesionalizar aquellos desempeños que aún no tienen carácter de profesión. En México son contadas las disciplinas artísticas que brindan una formación profesional de docentes, en este sentido la enseñanza artística tiene grandes áreas de oportunidad para sistematizar sus procesos en términos de diseño curricular; formación y evaluación del desempeño docente; seguimiento y evaluación del aprendizaje; impacto en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entre otros.

El contexto educativo mexicano está ávido de propuestas innovadoras que contribuyan al desarrollo de la nación y de las personas que la integran. La educación basada en normas de competencia implementada es tierra fértil, razón por la cual el desarrollo del proyecto de Gestión de la calidad de la enseñanza artística, a través de la certificación de competencias docentes se ha gestado con miras a tener un impacto a nivel nacional que sirva como referente en el escenario internacional.

Hasta este momento el capítulo ha abordado los modelos y la certificación de competencias, así como la vinculación estratégica entre el mercado laboral y la educación, todos estos temas han sido base fundamental y marco de referencia para el desarrollo del proyecto de investigación.

En el siguiente apartado se abordará de manera más puntual el proceso de regulación de normas mexicanas a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER, para tener una visión detallada de las implicaciones operativas de las certificaciones laborales en este país y su aplicación en esta investigación.

## 2.5 Regulación de normas mexicanas a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)

En 1993 el Gobierno Federal Mexicano instauró el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) en respuesta a los desafíos de la globalización de los mercados, al acelerado avance e innovación tecnológica, y a las demandas que los cambios vertiginosos ocasionan en los ámbitos laboral y educativo.

El PMETyC es coordinado por las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, su propósito es reestructurar los diversos programas de capacitación del sector productivo para elevar la calidad en los niveles de rendimiento y desempeño, así como la productividad nacional (Valle, 2000:78).

El PMETyC está conformado por cinco componentes:

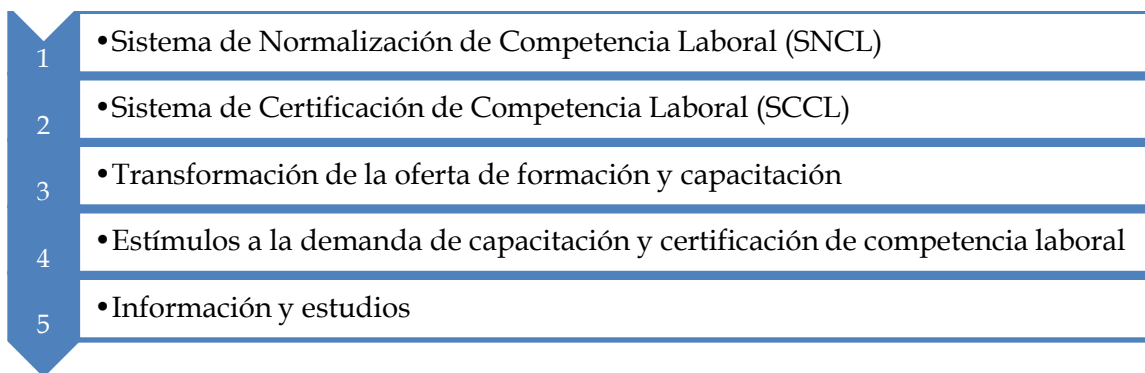


Figura 11. Componentes del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC). Fuente: Elaboración Propia.

Los dos primeros componentes del PMETyC constituyen los ejes del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), fideicomiso público no paraestatal que fue instalado el día 2 de agosto de 1995, con base en el Acuerdo Intersecretarial STYPS-SEP publicado en el Diario Oficial de la Federación.

En México el CONOCER fue creado para los trabajadores, empresarios y habitantes en general, que deseen obtener el reconocimiento oficial de su aprendizaje informal (de sus conocimientos, habilidades o destrezas) susceptibles a una certificación con base en una Norma Técnica de Competencia Laboral, con este propósito operó sus primeros años.

Posteriormente el 29 de abril de 2005, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Fideicomitente), Nacional Financiera (Fiduciaria) y la Secretaría de Educación

Pública (Comparecencia, suscriben un contrato constitutivo de fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral, SNCL y de los Sistemas de Certificación de Competencia Laboral, SCCL).

El objeto del CONOCER en esta nueva figura es:

Impartir formación para el trabajo, misma que procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe, desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados (Valle, 2000:132).

Las actividades del CONOCER son las siguientes:

1. Proyectar, organizar y promover en todo el país, el desarrollo del Sistema Normalizado de Competencia Laboral.
2. Proponer a la SEP las reglas generales y los criterios para la integración de SNCL Y SCCL.
3. Someterlas a consideración del Director General del CONOCER.
4. Vigilar su cumplimiento una vez aprobadas por la SEP.

Sin cambiar el propósito y las actividades principales que dirigen su operación, el 8 de febrero de 2006 el Director General del CONOCER, sometió a consideración del Comité Técnico las Reglas Generales, de las cuales se realizó una selección, análisis y síntesis para fundamentar el diseño de la Norma de Certificación de

Competencias para los Docentes de Disciplinas Artísticas, que surge como propuesta de esta investigación.

El documento de Reglas Generales y criterios para la integración y operación de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral ha representado un recurso de gran utilidad y crucial en el desarrollo de esta investigación, ya que a partir de su revisión detallada, clasificación y selección de artículos, se pudo comprender el Sistema Nacional de Competencia Laboral, así como el proceso de certificación en el contexto mexicano sintetizado en el siguiente esquema.

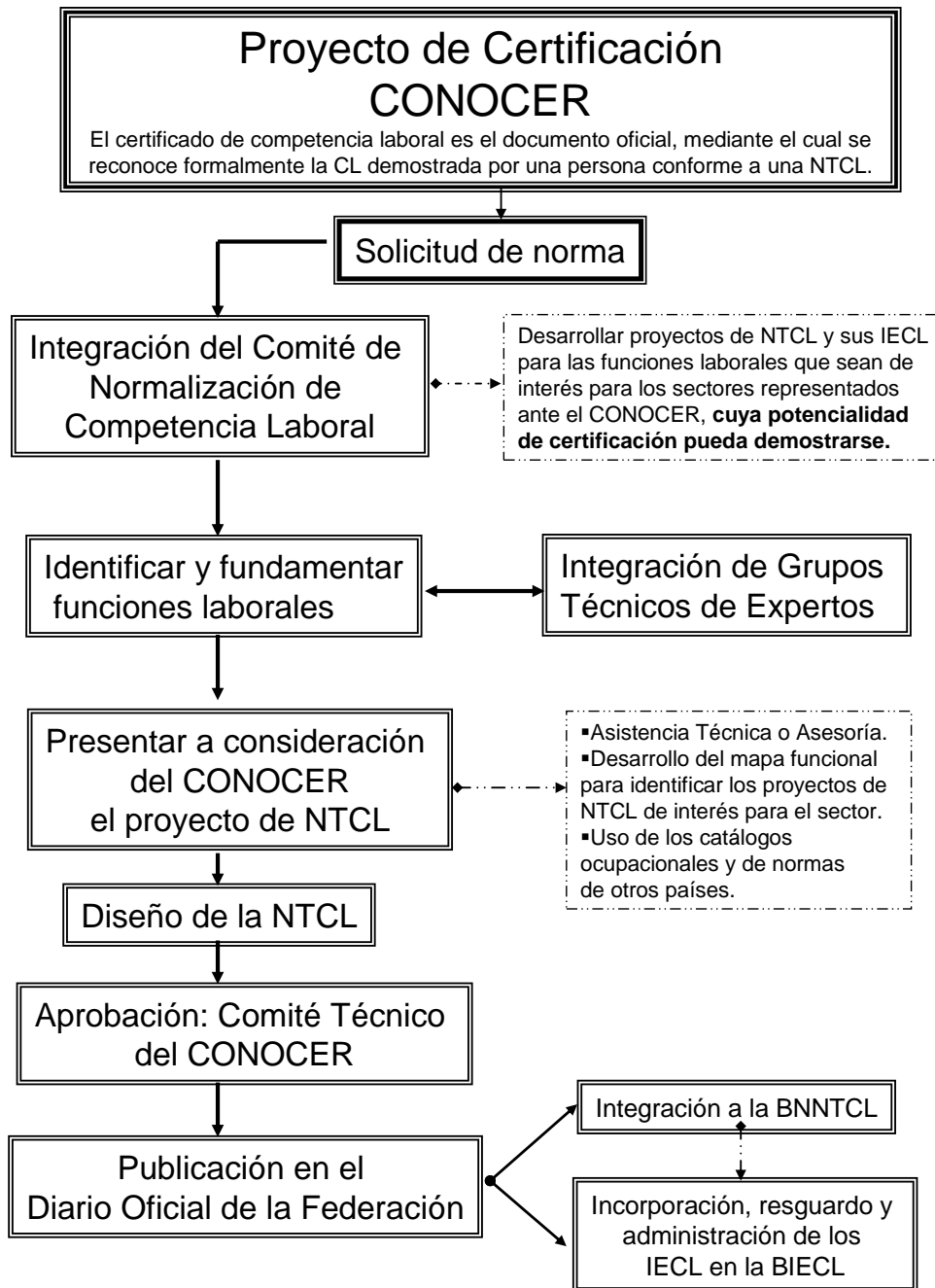


Figura 12. Proyecto de Certificación CONOCER. Fuente: Elaboración Propia con base en las Reglas Generales y criterios para la integración y operación de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral.

Con este marco de referencia el papel que juega el CONOCER en México en la implementación del enfoque de competencias es sumamente relevante, ya que



además de realizar una revisión sobre los requerimientos formativos en el sector productivo, promueve un cambio de paradigma en cuanto a la formación y la capacitación de los trabajadores abordando el ámbito personal y profesional, así como la productividad y la competitividad de las empresas.

El Sistema de Normalización de Competencia Laboral tiene como propósito fundamental promover la construcción de Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) a través de las cuales se define las competencias laborales (conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que se requieren para el desempeño de una función productiva a partir de estándares en la calidad de los desempeños requeridos por el sector del trabajo (Arriola, 2006:121).

Para poder comprender la relación existente entre los elementos que integran un proyecto de certificación de competencias bajo los lineamientos del CONOCER, vistos a lo largo de este apartado, en donde la construcción de la norma es el eje de su operación, se presenta en el siguiente esquema el detalle de los elementos que se consideran para su construcción.

Elementos que deben considerarse en el diseño de una norma:

<b>Titulo de La Unidad:</b>	<b>Provee una descripción de un grupo de elementos</b>	
<b>Titulo del Elemento:</b>	<b>Señala lo que la persona debe ser capaz de hacer</b>	
<b>Criterio de desempeño</b> Establece los planteamientos de evaluación que describen él o los resultados a obtener por el elemento. Al verificar también el desempeño correcto, se confirma la competencia	<b>Requerimientos de Evidencia y Guía de Evaluación</b>	
	<b>Evidencia por desempeño</b>	<b>Evidencia por producto</b>
	Detalla las situaciones requeridas por los criterios de desempeño para la demostración del logro de la Norma, mediante una evidencia por desempeño. También detalla cuánta evidencia se requiere	Detalla los resultados o productos tangibles que pueden usarse como evidencias y cuántos de esos resultados o productos se requieren
	<b>Evidencia de conocimiento</b>	<b>Evidencia de actitud</b>
	Detalla conocimientos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos</li> <li>• Principios</li> <li>• Teorías</li> </ul> que se consideren necesarios para un desempeño competente	Detalla las principales actitudes de los candidatos asociadas al desempeño de éste y a los productos que entrega como evidencias.
<b>Campo de aplicación</b> Enuncia las diferentes circunstancias con las que la persona se enfrentará en el lugar de trabajo y en las que pondrá a prueba su competencia	<b>Lineamientos generales de Evaluación</b>	
	Generalmente detalla los métodos de evaluación y cómo se relacionan los diferentes <i>paquetes</i> de evidencias con los criterios de desempeño	

Figura 13. Elementos a considerar en el diseño de una norma.

Fuente: CENEVAL (2010).

Para que la construcción de una Norma Técnica de Competencia Laboral pueda ser instrumentada, el Sistema de Certificación de Competencia Laboral cuenta con tres niveles de operación, el primero de estos es el CONOCER, instancia reguladora que promueve, autoriza y supervisa a los Organismos Certificadores y a través de estos a los Centros Evaluadores, así como a los evaluadores independientes; en el segundo nivel están los Organismos Certificadores (OC) y en el tercer nivel los Centros de Evaluación y los evaluadores independientes.

Para facilitar la comprensión de los niveles de operación del Sistema de Certificación de Competencia Laboral se elaboró el siguiente esquema en el cual se especifican sus principales funciones.



Figura 14. Niveles de Operación del Sistema de Certificación de Competencia Laboral. Fuente: Elaboración propia con información del CONOCER.

A través de estos niveles de operación el Sistema de Certificación de Competencia Laboral cumple con los siguientes propósitos (Arriola, 2006:132):

1. Establecer los mecanismos de acreditación para la certificación de competencia laboral.
2. Acreditar a las empresas e instituciones educativas como Centros de Evaluación y a las personas físicas como Evaluadores Independientes.

3. Definir los procedimientos de evaluación para determinar si se posee la competencia definida en la NTCL.
4. Establecer las normas para expedir la documentación que certifique el dominio de la competencia.

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) es la máxima instancia que representa a México en el escenario internacional en cuanto a la implementación del modelo de competencias.

La participación del CONOCER es activa y constante en foros internacionales tales como la Reunión Internacional sobre la Vinculación de Prácticas de Reconocimiento a Marcos de Calificaciones que se llevó a cabo el 11 de marzo de 2010.

El CONOCER es un claro ejemplo de las acciones que esta instancia realiza para proyectar, organizar y promover en toda la República Mexicana el desarrollo de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral, como una práctica exitosa para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal, tema que marca las directrices de este proyecto de investigación, con la finalidad de mejorar la capacidad de los

mexicanos para hacer frente a los retos actuales y futuros, fomentando así el aprendizaje continuo a lo largo de la vida de las personas.

En este apartado hemos profundizado en el primer nivel de operación del Sistema de Normalización de Competencia Laboral, a continuación abordaremos el segundo nivel, con la presentación del Centro Nacional de Evaluación de Competencias, CENEVAL, como Organismo Certificador regulado, promovido, autorizado y supervisado por el CONOCER.

El CENEVAL ha jugado un rol fundamental en la construcción de este proyecto, a través de la Dirección de Certificación de Competencias Laborales, la cual ha asesorado y dictaminado el diseño de la norma para la Certificación de competencias para los docentes de cursos artísticos.

#### 2.5.1 Auditor de la calidad educativa en México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

El CENEVAL es una asociación civil, sin fines de lucro, que quedó formalmente constituida el 28 de abril de 1994, está inscrita en el Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, es un Organismo Certificador acreditado por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER. Es miembro

de la International Association for Educational Assessment; de la European Association of Institutional Research; del Consortium for North American Higher Education Collaboration y del Institutional Management for Higher Education de la OCDE. (CENEVAL, 2010)

El objetivo del CENEVAL es contribuir a mejorar la calidad de los programas de educación media superior y superior a través del diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación. El análisis y la difusión de los resultados de las pruebas aplicadas en las instituciones educativas de México dan cuenta de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos; proporcionan información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas a través de los programas de educación formal e informal.

Su máxima autoridad es la Asamblea General, constituida por instituciones educativas, asociaciones, colegios de profesionales, organizaciones sociales, representantes del sector productivo, así como autoridades educativas y gubernamentales.

El CENEVAL cuenta con un Consejo Directivo que supervisa y garantiza su operación a nivel nacional para promover la mejora de la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes, que

contribuyen a la toma de decisiones en materia educativa con base en fundamentos objetivos.

El CENEVAL ha conjuntado el conocimiento y experiencia de reconocidos especialistas en diferentes áreas del conocimiento para el diseño y construcción de los instrumentos de medición apegados a las normas internacionales. El alcance del funcionamiento del CENEVAL tiene sustento en sus órganos de gobierno integrados por la Asamblea General, el Consejo Directivo, la Dirección General, los consejos técnicos (más de 900 consejeros técnicos) y los comités académicos.

Los comités académicos están integrados por numerosos representantes de instituciones educativas, de los colegios de profesionales, de las dependencias públicas, de empleadores, de expertos independientes y por representantes del sector de la educación. Dichos comités apoyan los consejos técnicos para establecen las normas, las políticas y los criterios para el diseño y la construcción de los instrumento de evaluación.

El diseño y la construcción de normas está basada en los planes y programas de estudio de las instituciones de educación media superior y superior para definir el perfil referencial que le otorgue validez a las pruebas.

Las funciones del CENEVAL como Organismo Certificador son las siguientes:

- Acreditación de instituciones públicas y privadas como Centros de Evaluación (CE).
- Otorga la certificación de competencia laboral, con base en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) publicadas ante el CONOCER.
- Amplía y renueva Normas Técnicas de Competencia Laboral para los Centros de Evaluación.
- Evaluación por competencia laboral con base en la metodología del CENEVAL.
- Modelo de evaluación de puestos por competencias laborales.
- Modelo de evaluación de satisfacción de usuarios para la mejora de la competencia laboral.
- Revisión y validación de modelos de evaluación por competencia laboral.
- Diseña normas institucionales de competencia laboral.
- Institucional
- Empresarial
- Educativa
- Brinda asesoría teórica y metodológica en el ámbito de las competencias laborales.
- Valida normas institucionales por competencia laboral.
- Diseña cursos de transferencia de conocimiento tales como:



- Talleres de evaluación por competencia laboral
- Seminarios de evaluación por competencia laboral
- Formación de evaluadores
- Formación de verificadores externos
- Elaboración de herramientas de verificación interna
- Formación de Coordinadores de Centros de Evaluación (CENEVAL, 2010).

Un factor fundamental para el funcionamiento del CENEVAL es la vinculación existente con las organizaciones y las personas relacionadas con la administración y el desarrollo del capital humano bajo el enfoque de competencias laborales.

El CENEVAL es el Organismo Certificador en México con mayor reconocimiento a nivel nacional e internacional en la implementación del modelo de competencias. Por esta razón el Tecnológico de Monterrey se acercó a esta instancia para enriquecer, a través de su participación en la revisión y dictamen de la norma, el proyecto de Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes.

En el siguiente apartado abordaremos el tercer y último nivel de operación del Sistema de Certificación de Competencia Laboral integrado por los Centros de

Evaluación y por los evaluadores independientes, acreditados por los Organismos Certificadores adscritos al CONOCER.

#### 2.5.1.1 Evaluación de competencias

La evaluación basada en criterios de competencia laboral, es la etapa crucial en la instrumentación de cualquier modelo de competencia, a través de este proceso se integran las evidencias requeridas para un desempeño determinado con base en una Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL), siendo esta última un referente fundamental para dirigir la evaluación con miras a obtener una certificación.

De acuerdo con Villa (2008:59) definir el modelo de competencia ha sido difícil porque es un constructo que se deduce del desempeño de los individuos y deriva de su dominio de conocimientos, valores, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo.

En México las instituciones o personas físicas que están interesadas y cumplen con los requerimientos para acreditarse como Instancias de Evaluación del Sistema de Certificación de Competencia Laboral, por lo general se dedican a la formación y/o al desarrollo del capital humano, siendo parte de sus funciones la evaluación de Normas Técnicas de Competencia Laboral.

Según el CONOCER los posibles aspirantes para acreditarse como Centros Evaluadores (CE) o Evaluadores Independientes (EI) son:

- Centros de Capacitación de Cámaras Nacionales de Industria.
- Centros de Capacitación de Empresas.
- Centros de Capacitación de Asociaciones.
- Centros de Capacitación de Corporativos.
- Centros de Capacitación y Adiestramiento para Trabajadores.
- Escuelas de Formación para el Trabajo Públicas y Privadas.
- Institutos de Capacitación para el Trabajo.
- Empresas.
  - Personas físicas que proporcionan servicios de capacitación.
- Todo tipo de instituciones educativas interesadas en la formación y capacitación con base en Normas Técnicas de Competencia Laboral.

El Sistema de Certificación de Competencia Laboral determina los requerimientos para las instituciones o personas que desean acreditarse como Centro Evaluador o como Evaluador Independiente, entre los que destacan:

- Garantías de imparcialidad en los procedimientos de evaluación.
- Capacidad técnica y personal competente para realizar las funciones solicitadas.

- Infraestructura física y administrativa, suficiente para la realización de sus funciones.
- Garantías a los usuarios del servicio y a la sociedad en general.

El procedimiento para acreditar a un Centro Evaluador o Evaluador Independiente por parte de un Organismo Certificador consta de tres etapas:



Figura 15. Etapas para acreditar a un Centro Evaluador o Evaluador Independiente por parte de un Organismo Certificador. Fuente: Elaboración Propia.

El Organismo Certificador analiza cada una de las etapas y de acuerdo con sus resultados proporciona la acreditación del Centro Evaluador o del Evaluador Independiente, quienes estarán en posibilidad de llevar a cabo las siguientes funciones:

- Planear la evaluación de la competencia laboral con base en lo establecido en la NTCL correspondiente.
- Presentar y acordar con el candidato el plan de evaluación.
- Recopilar evidencias conforme lo establecido en el plan de evaluación.
- Emitir juicios de evaluación (CENEVAL, 2010).

Los Centros Evaluadores o evaluadores independientes cuentan con dos verificaciones que regulan y auditan el proceso de evaluación: una interna y una externa.

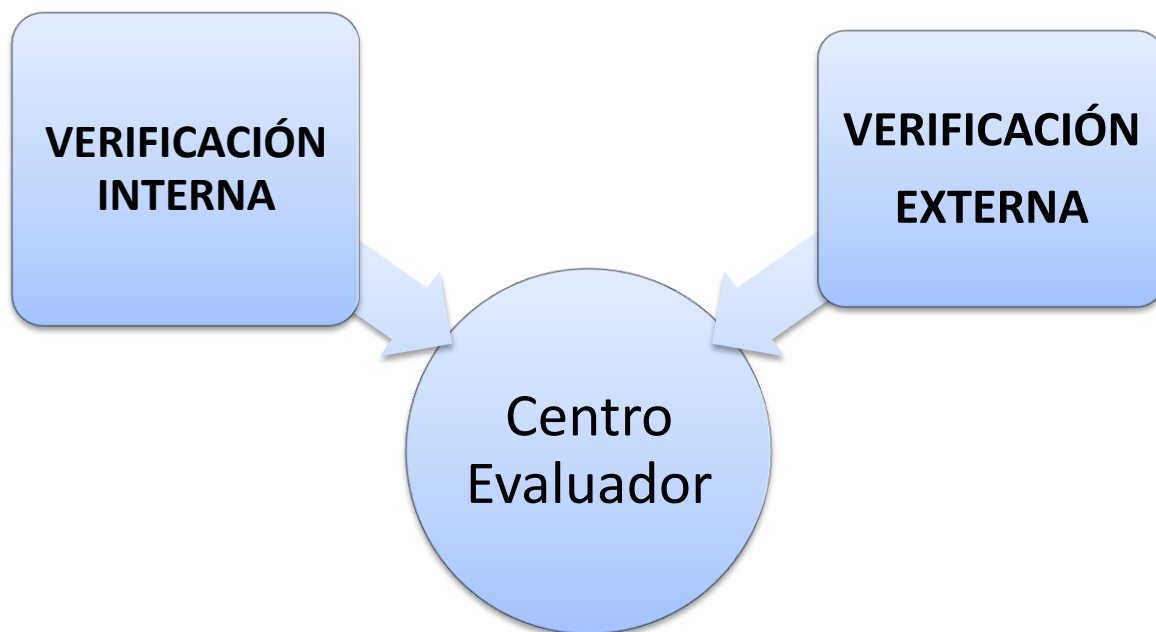


Figura 16. Proceso de Evaluación de un Centro Evaluador.  
Fuente: Elaboración Propia.

La verificación interna se encarga de:

- Verificar las prácticas de evaluación.
- Asesorar y apoyar a los evaluadores.
- Procesar información de evaluaciones.
- Comunicar y retroalimentar el proceso de verificación interna.

Por su parte la verificación externa supervisa la operación y el cumplimiento de las siguientes funciones desarrolladas por los Centros de Evaluación y los Evaluadores Independientes:

- Verificar las prácticas de evaluación.
- Asesorar y apoyar a los evaluadores, para proporcionar información al Organismo certificador y al Centro de Evaluación.
- Comunicar y retroalimentar el proceso de verificación a los Organismo Certificadores.
- Actualizar los registros de visita brindando seguimiento al reporte de no conformidades
- Presentar un diagnóstico del CE o del EI a partir del cual elabora y aplica un Plan de Verificación Externa (CENEVAL, 2010).
- En caso de que el Verificador Externo detecte irregularidades en el proceso de evaluación, tiene la capacidad de detener el proceso de evaluación en cualquiera de los CE o EI.

En México, los Centros de Evaluación y los Evaluadores Independientes son el punto de partida de la evaluación de la competencia laboral. Una vez constituidos estos se encargan de observar de manera directa en circunstancias laborales o lo más parecida a ellas a los candidatos aspirantes a obtener una certificación de competencia laboral, aunque exista otro tipo de evidencia como la de conocimientos o la del aprendizaje previo.

El siguiente cuadro presenta la relación existente entre las formas y fuentes para obtener evidencias, su descripción, y el medio o los medios en las que estas se presentan en el contexto mexicano.

Formas para obtener evidencias	Descripción	Medio en el que se presenta
Registros de desempeño Fuente PRINCIPAL de evidencia: desempeño e informes de otras personas en relación con la competencia evaluada.	Evidencia que el candidato genera cotidianamente en la realización de su trabajo y que se encuentra a disposición de manera inmediata en el sitio de trabajo.	Registros de producción, registros de control de calidad, expedientes. Observación de las actividades en el momento en que ocurren y el análisis de los resultados.
Evidencia histórica Fuente de evidencia: aprendizaje previo e informes de otras personas en relación con la competencia evaluada.	Actividades que el candidato a certificación ha desempeñado en el pasado, tanto en el trabajo como fuera de él.	Los artículos, los libros, los videos, programas elaborados, en general los productos que haya elaborado el individuo a lo largo de su vida laboral.
Interrogatorios Fuente de evidencia: conocimientos e informes de otras personas en relación con la competencia evaluada.	Cubre todas las técnicas en las cuales el candidato es entrevistado. Se utiliza, generalmente, para recopilar evidencia de conocimiento o confirmar información que no queda clara mediante la evidencia por desempeño.	Las preguntas y respuestas se harán oralmente, por escrito o a través de la computadora.

Tabla 25. Formas y Fuentes para obtener Evidencias.

Fuente: (Zabala, 2007:76)

- I. *Evaluación Diagnóstica.* Nivel en el cual se encuentra un individuo en relación con la Norma Técnica de Competencia Laboral, NTCL, para



conocen las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se requiere obtener para efectos de una certificación.

- II. *Evaluación Formativa*: a través de este proceso tanto los Organismos Certificadores como los Centros de Evaluación o evaluadores independientes brindan asesoría y orientan las estrategias de los responsables de los programas de capacitación y desarrollo humano de las organizaciones, así como de las instituciones educativas para proponer programas de formación o certificaciones en competencias claves para el óptimo desempeño de la persona dentro de la organización.
- III. *Certificación*: evaluación que reconoce de manera formal la competencia que tiene el individuo al momento de la aplicación, esto no significa que la certificación tenga vigencia indefinida, no podemos olvidar que el aprendizaje debe ser continuo a lo largo de la vida de las personas.

Las evidencias son siempre el rendimiento real de lo logrado. La evaluación de competencias en el contexto de la normatividad mexicana, se alinea a los siguientes tipos de evidencias para determinar si el desempeño de una función cumple con los estándares mínimos en cuanto a los criterios de desempeño establecidos para obtener los resultados esperados.

Los tres tipos de evidencia que son evaluados por estándares mínimos indispensables para asegurar que se den los resultados deseados, se clasifican en desempeño, conocimiento y producto; y parten de la base conceptual del modelo de competencias que México ha manejado a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

A cada tipo evidencia corresponde un instrumento de evaluación:

Relación del Instrumento de Evaluación según el tipo de Evidencia

<b>EVIDENCIA</b>	<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>
Conocimiento	Cuestionario
Desempeño	Guía de observación o rúbrica
Producto	Lista de cotejo

Figura 17. Relación del Instrumento de Evaluación según el tipo de Evidencia.  
Fuente: Elaboración Propia.

Estos instrumentos de evaluación son utilizados tanto en el proceso formativo (objetivos instruccionales) como en la etapa de evaluación (certificación de competencias). Los instrumentos instruccionales los utiliza un profesor, instructor, facilitador o tutor para determinar el alcance y la calidad de los objetivos de aprendizaje y los instrumentos de la certificación de competencias son utilizados por un evaluador para poder emitir el juicio de competente o todavía no competente en una función o tarea determinada.

Este tipo de evaluación aplicado al contexto mexicano corresponde al modelo de análisis funcional, en el que las competencias se observan en las capacidades mínimas requeridas para poder cumplir con las funciones de la organización. Está integrado por una norma de competencia laboral con sus respectivos tipos de evidencia e instrumentos de evaluación, correspondientes a los elementos propios de la competencia.

El siguiente recuadro presenta la relación entre los tipos de evidencia, los instrumentos de evaluación correspondientes a cada tipo de evidencia y las características de los mismos.

Evidencia	Instrumento De evaluación	Características de los instrumentos
<p>Conocimiento Desempeño Producto</p>	<p>Cuestionario Guía de observación Lista de cotejo</p>	<p>Transparencia Todos los actores que intervienen en el proceso de evaluación (candidatos, evaluadores, verificadores, empresarios, formadores...) conocen los criterios de evaluación que el candidato debe demostrar del proceso conocen lo que se debe demostrar.</p> <p>Objetividad El juicio que emite el evaluador se realiza a partir de las evidencias que presenta el candidato y no sobre las creencias o expectativas que el evaluador tiene sobre él.</p> <p>Confiabilidad Al ser aplicado el instrumento en diversos contextos y por diferentes evaluadores, se debe obtener una evidencia similar y resultados consistentes a través del tiempo.</p> <p>Validez Los instrumentos que se utilizan para recoger la evidencia deben corresponder a la competencia expresada en la NTCL.</p>

Tabla 26. Relación del Instrumento de Evaluación según el tipo de Evidencia.  
Fuente: Elaboración Propia.

Si bien se han realizado diversos estudios para analizar los resultados del sistema y los problemas de evaluación, se ha puesto poca atención al proceso de aprendizaje del evaluador, cuáles son sus experiencias en la evaluación, cómo se organiza para llevarla a cabo, cómo aprender a juzgar diferentes desempeños de manera sistemática y cómo aprende a enfrentar situaciones inesperadas o cambiantes que afectan su práctica.

Los evaluadores juegan un rol fundamental, ya que el juicio que emiten, con base en los criterios de una NTCL, con relación a las competencias del candidato determina si es competente o no.

En caso de que el juicio del candidato determine que “aún no es competente”, debe ser entendido como una oportunidad para adentrarse a un proceso de aprendizaje continuo para alcanzar el cumplimiento de los criterios de desempeño esperados con relación a la competencia en la que desea certificarse.

Con la finalidad de restarle subjetividad al proceso de evaluación, el procedimiento está constituido por tres etapas: la elaboración del plan de evaluación; la integración del portafolio de evidencias y la emisión del juicio de competencia.

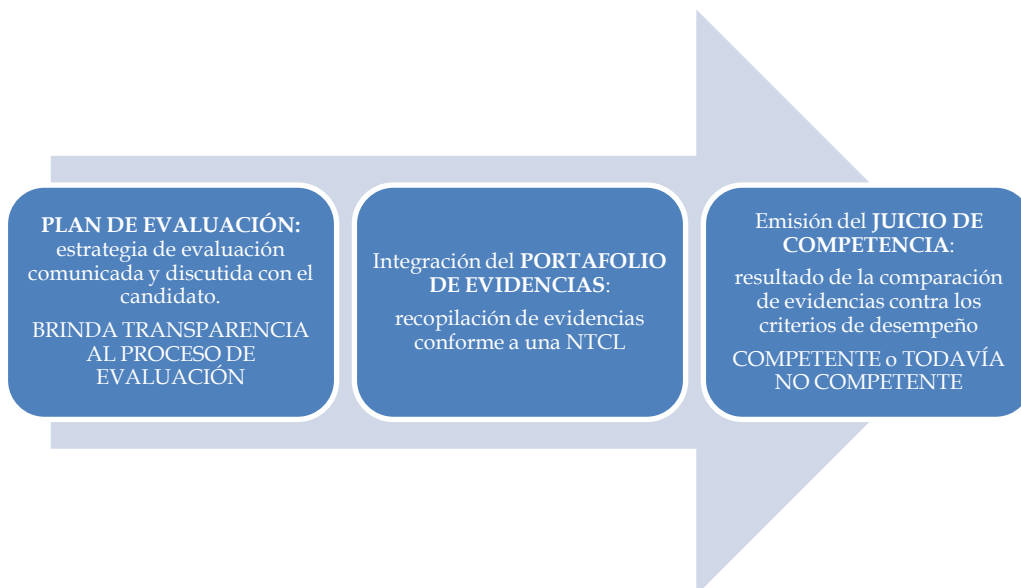


Figura 18. Etapas del procedimiento de competencia laboral.  
Fuente: Elaboración Propia.

La evaluación proporciona información del nivel en el cual se encuentra un individuo en relación con la NTCL. Parte de una evaluación diagnóstica que es de utilidad para el trabajador y para el empleador; ya que tanto uno como el otro conocen las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se requieren desarrollar para obtener la certificación en una determinada competencia.

La evaluación proporciona información para los Organismos Certificadores y para los evaluadores, ya que a partir de esta asesoran y orientan a los solicitantes hacia la capacitación o certificación de alguna competencia. En este sentido la evaluación tiene una función formativa, ya que contribuye con el desarrollo del individuo y orienta los esfuerzos de los capacitadores de las empresas.

Como cierre del proceso, con base en una cédula de evaluación y en los reportes de verificación tanto interna como externa un grupo honorífico e imparcial, convocado por el Organismo Certificador, integrado al menos por tres personas con conocimiento y experiencia en el área o subárea de competencia laboral a evaluar, se expide un veredicto de acuerdo con las Reglas del SCCL para emitir el certificado de competencia laboral.

Una vez otorgado el certificado concluyen los niveles de operación del Sistema de Certificación de Competencia Laboral.

En conclusión, la revisión y análisis tanto de la visión de México en el mundo; los desafíos de la educación mexicana, los modelos de competencias y su implementación en el sector educativo han marcado un parteaguas en la definición de las líneas de investigación de este proyecto, por una parte la formación integral para el desarrollo de competencias, la gestión de la calidad de la enseñanza artística y la certificación de competencias docentes.

En el siguiente apartado, y como cierre de este capítulo, abordaremos la formación por competencias como antesala a la presentación de la propuesta para instrumentar el Proyecto de gestión de la calidad de la enseñanza artística, a través de la certificación de competencias docentes.

## 2.6 Formación por competencias

La formación basada en competencias es una opción educativa caracterizada por un nuevo rol de la formación, en la cual este proceso se convierte en generador de capacidades que permiten a los sujetos la adaptación al cambio, el desarrollo del raciocinio, la comprensión y la solución de situaciones complejas, mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas (Ruiz, 2009).

Las visiones parciales en torno a la problemática idea de las competencias es lo que ha traído consigo, en parte, que muchos creen que reformar la enseñanza equivale a cambiar los términos, entonces señalan que donde antes hablaban de objetivos, ahora se va a hablar de competencias, donde antes se hablaba de temarios o unidades temáticas, ahora se les dirá unidades de aprendizaje, etcétera.

Estas visiones parciales, lejos de favorecer la síntesis, ha contribuido a una dispersión teórica y metodológica, dentro de la cual crecen los argumentos erróneos, los cuales se resisten cuando los sujetos logran tener una visión de conjunto (Ruiz, 2009).

Para ello, resulta muy importante que se pueda tener una visión global como punto de partida, la cual tenga valor germinal y sea capaz de contribuir a contrarrestar la posible dispersión en torno a las propuestas metodológicas para llevar a la práctica la formación de competencias, además, esta visión global guía la discusión y favorece que los argumentos, ya sea a favor o en contra, encuentren una base más sólida desde el inicio, pues aunque la propuesta de la visión global que ofrecemos viene del mundo del trabajo, no es menos cierto que es una de las más consolidadas y con posibilidades de adecuaciones, por su valor extrapolativo contextualizado.



Ese valor extrapolativo de la siguiente propuesta está contribuyendo al creciente fortalecimiento entre el sistema educativo y el sistema productivo, de bienes y servicios, siempre y cuando se sepan establecer de manera adecuada las diferencias de procedimiento, determinadas por las finalidades, que se dan entre cada uno de los procesos sistémicos a través de los cuales se materializa la implementación de la alternativa de competencias en una institución concreta (Ruiz, 2009):

- El proceso de identificación de competencias.
- El proceso de normalización o descripción de competencias.
- El proceso de diseño de programas de formación.
- El proceso de elaboración de secuencias didácticas y evaluación.
- El proceso de evaluación, acreditación y certificación de competencias.

La educación es uno de los retos substanciales del nuevo milenio, por lo que es indispensable no perder de vista la formación humana para construir las bases de las nuevas estrategias y tácticas educativas como respuesta a las necesidades de un mundo en constante cambio. Sin duda alguna la educación es clave para que las acciones de las personas se basen en los principales valores de la humanidad. Por esto se requiere una formación que no solo englobe el aspecto académico sino que integre el crecimiento como seres humanos de las futuras

generaciones de profesionales que tendrán la responsabilidad de transformar de manera positiva al mundo.

Las instituciones educativas se encuentran en proceso de rediseño de sus planes de estudio a través de la identificación y construcción de nuevos perfiles académicos y profesionales, que cada vez son más holísticos, ya que abarcan una serie de criterios específicos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, como atributos necesarios para impulsar la evolución de las sociedades con una visión humanista que ponga en el centro de este cambio la consolidación de una formación integral de las personas.

Como lo hemos analizado a lo largo de este capítulo, la implementación de los modelos de formación por competencias se convierte en una alternativa estratégica para hacer frente a los retos de la educación sin importar el contexto delimitado entre las naciones, es decir, esta es una tarea que nos ocupa a todos e implica impulsar dos áreas de acción:

1. El ámbito académico previo al laboral.
2. El ámbito profesional.

En el ámbito académico la implementación de la formación por competencias en esta nueva etapa de gestión de los modelos educativos, ha permitido la evolución

del diseño curricular a través de proyectos de aprendizaje activo, que avanza de la instrucción de contenidos temáticos a la aplicación y transferencia del aprendizaje en contextos cada vez más cercanos a la realidad.

Si analizamos las reflexiones y las acciones que han generado las propuestas curriculares desarrolladas a lo largo de la historia, se evidencia un proceso muy lento de evolución, de una visión centrada en contenidos temáticos hacia una visión centrada en el alumno.

A lo largo de la historia se han tenido que romper paradigmas para poder abrir el camino hacia nuevas propuestas en las que la educación sea un medio para lograr una verdadera formación de personas transformadoras de su sociedad.

Según Zabala (2007:81) la introducción de las competencias en la escuela, en la capacitación laboral y para la vida, puede representar una aportación sustancial a la mejora general de la enseñanza.

El mundo cambia, las sociedades cambian; las necesidades cambian. La educación debe orientar el cambio hacia la evolución. Esta aplicación y transferencia del aprendizaje con impacto en la sociedad no puede evolucionar sin considerar la gestión de la calidad, como un atributo imprescindible de la educación. Hablar de calidad en la formación por competencias implica traducir

la enseñanza en el aprendizaje del conocer, del hacer y del ser a través de un desarrollo integral con la inclusión de los valores como algo natural, no solamente en la escuela, sino en todos los ámbitos de la vida del ser humano.

El contexto global nos enfatiza que la diversidad humana es muy amplia; factores de tipo cultural, social, ideológico, entre otros, abren un abanico de posibilidades para abordar la educación de las personas desde enfoques innovadores en los que la enseñanza de valores como el respeto y la tolerancia a dicha diversidad, son elementos clave en el diseño de experiencias de aprendizaje que involucran los diferentes niveles, estilos y necesidades de los actores principales del proceso de formación por competencias.

No se puede perder de vista que si bien la formación por competencias ha fortalecido la evolución de las sociedades en términos de productividad, al desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para lograr desempeños óptimos en el ámbito laboral, dicha formación no puede dejar en segundo plano a la persona, más allá de lo que sabe y puede hacer o de la función que debe desempeñar en un determinado contexto.

Un punto importante en el que se debe tener extremada precaución reside en la identificación de aquellas competencias que deben ser objeto de la educación. En este espacio es donde hay que ser beligerantes ante propuestas curriculares que

no tengan presente una formación pensada en el desarrollo de la persona en todas sus capacidades y que posibilite la formación de una ciudadanía para la equidad y la justicia.

Por esta razón una de las principales premisas de la formación por competencias, es que en primera instancia ésta tiene que responder a las necesidades de los individuos como personas para proveer de herramientas en la esfera de desarrollo personal que orienten su actuación ante la dinámica de cambios vertiginosos que se presentan a lo largo de la vida en todos los escenarios sociales.

En este sentido la formación por competencias fomenta una toma de conciencia y una reflexión del impacto socio-cultural que tiene el desempeño de una persona en cualquier ámbito de su vida. Los gestores de la educación no deben perder de vista la influencia que ejerce en esta toma de conciencia las relaciones familiares, sociales y en el proceso académico, sobre todo el impacto en la formación de adolescentes y jóvenes que tienen la expectativa de transformar de manera positiva a la sociedad, pero principalmente en la labor de quienes están a cargo de su formación en el campo de la educación.

Según Tobón (2006) desde una perspectiva amplia y compleja la formación por competencias no es responsabilidad solamente de las instituciones educativas,

sino también de la sociedad, del sector laboral, de la familia y de la persona misma.

Tobón (2006:62) plantea los siguientes ejes para la formación en competencias:

- *Responsabilidad de las instituciones educativas*: implementación de procesos pedagógicos y didácticos de calidad, con recursos suficientes, autovaloración continua basada en estándares de calidad y talento humano capacitado para tal propósito (directivos y docentes).
- *Responsabilidad social*: promoción de una cultura de formación del talento humano con idoneidad, fortaleciendo los valores de solidaridad y cooperación incidiendo en los medios de comunicación y aportando los recursos económicos necesarios en este propósito.
- *Responsabilidad del sector laboral-empresarial-económico*: participación activa en la formación de competencias mediante su integración con el sistema educativo y social.
- *Responsabilidad de la familia*: formación de la familia en valores de convivencia y respeto, así como en habilidades básicas de pensamiento.
- *Responsabilidad personal*: formación de las competencias a partir de la autogestión de un proyecto ético de vida.

El no perder de vista el vínculo entre estos ejes formativos es una de las características del proceso de formación por competencias, ya que la relevancia

que tiene la convivencia en un entorno global donde deben destacar las competencias personales y sociales de los individuos, en específico a través de la interacción familiar y social basada en el respeto y la tolerancia a la diversidad es fundamental para el éxito de la formación.

Ante este panorama la respuesta educativa a la diversidad en un mundo global se ha convertido en el gran desafío del siglo XXI, pues debe alcanzar el desarrollo de las capacidades personales de todos y cada uno de los alumnos independientemente de sus diferencias. Ante esta realidad, la escuela debe brindar las herramientas y la capacitación necesarias a todas aquellas personas que actúan como facilitadores del proceso formativo, para que puedan contribuir al desarrollo de las competencias requeridas para vivir, en algunos casos sobrevivir, en un contexto que evite la selección, segmentación y clasificación de los alumnos y que, por el contrario, promueva la tolerancia y el respeto a la diversidad en la convivencia con los otros.

La introducción del concepto de competencias de forma generalizada puede ser un medio notablemente eficaz para extender unos principios pedagógicos que aún hoy en día siguen siendo parte de una minoría, pero no solo eso, de algún modo pueden ser un recipiente apropiado para contener de forma rigurosa una enseñanza más acorde con una perspectiva de formación integral en equidad y para toda la vida.

Existe la necesidad de entornos educativos en los que además de reconocer los valores universales, se muestre un sentido de empatía en el proceso de acompañamiento al alumno a lo largo de su formación académica, para orientarlo hacia una formación profesional alineada a las necesidades de la sociedad.

En este entorno global, una de las principales oportunidades que brinda la formación por competencias reside en el diseño y desarrollo de métodos didácticos que pueden adaptarse a la diversidad de alumnos, a la diversidad de contextos educativos, a la diversidad de profesores, a la diversidad de instituciones educativas y principalmente, a la diversidad de necesidades que tiene la sociedad en busca de su bienestar y desarrollo.

Una de las herramientas de la formación por competencias es el diseño instruccional, que parte de un nivel macro para posteriormente realizar una transferencia de la enseñanza a un nivel micro:



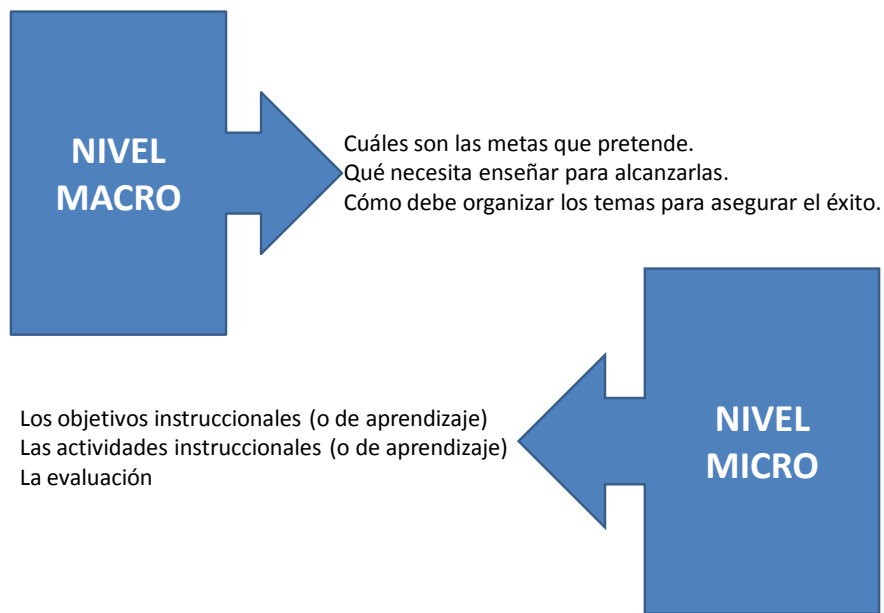


Figura 19. Niveles del Diseño Instruccional. Fuente: Elaboración Propia.

Al pensar en perfiles de egreso de personas auto-reguladas y con pleno conocimiento de la gestión de su desarrollo, es necesario precisar con claridad, por lo menos los siguientes cuestionamientos:

Para el profesor	Para el alumno
¿Qué habilidades requieren los docentes?	¿Qué habilidades requieren los alumnos?
¿Qué conocimientos necesitan?	¿Qué conocimientos necesitan?
¿Qué actitudes se desarrollan en los docentes?	¿Qué actitudes se desarrollan en los alumnos?
¿Cómo se evalúa la enseñanza?	¿Cómo se evalúa el aprendizaje?

Tabla 27. Cuestionamientos pertinentes hacia el perfil de egreso  
Fuente: Elaboración Propia.

Una vez aclarado lo anterior para contextualizar el proceso de diseño instruccional, la elaboración de los objetivos de aprendizaje se convierte en el primer paso de este proceso para la formación de competencias, ya que son el punto de partida de la enseñanza orientada al aprendizaje aplicado, por lo que se tienen que tomar en cuenta para su elaboración la complejidad de la disciplina que se enseñará, las características de los alumnos y las características del entorno.

A partir de los objetivos de aprendizaje el profesor debe crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la contextualización y fomenten la autosuficiencia del alumno en cuanto a la construcción, aplicación y transferencia del conocimiento.

Durante el proceso formativo por competencias, el profesor impulsa y motiva su enseñanza con sus experiencias formativas, lo que le permite enriquecer sus estrategias didácticas para configurar un nutrido ambiente de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno decodifica la información recibida y la asocia con sus vivencias más significativas en diversas etapas de su vida. Tales experiencias cobran significado en sus comportamientos, los cuales se traducen en habilidades, conocimientos, actitudes y valores que conducen y reflejan de forma positiva su actuar en diversas circunstancias, tanto en el ámbito personal como en el laboral.

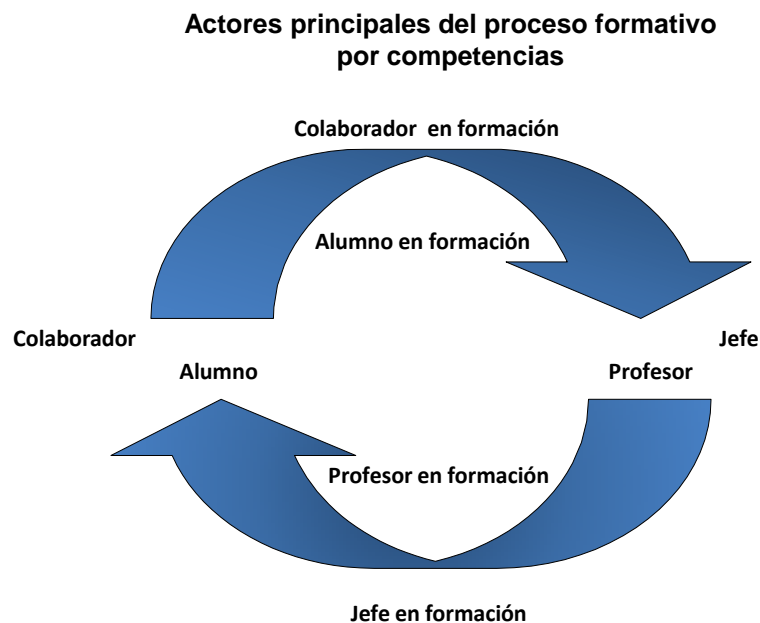


Figura 20. Actores principales del proceso formativo por competencias.  
Fuente: Elaboración Propia.

De esta manera, la formación por competencias se presenta en sentido bidireccional, dentro de un marco de constante observación, análisis, creación y evaluación. El alumno se encuentra en un proceso de formación el cual es impulsado por un profesor que también está inmerso en su propio proceso de formación continua; traduciendo esta dinámica al ámbito labor, la formación de competencias también involucra al colaborador en formación, con el impulso del jefe en formación.

Ambas dinámicas muestran la sinergia que debe existir para lograr el aprendizaje deseado y su aplicación en diversos contextos, tanto en el personal, en el académico como en el profesional.

Esta perspectiva educativa, desde la cual se observa una relación entre el formador y el alumno, parte de la idea de que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje son personas diferentes entre sí, con diversos esquemas de valores y modelos de comportamiento que convergen durante el proceso formativo. Esta diversidad de experiencias entre ambos actores enriquece la formación por competencias a partir de su relación tanto en la escuela como en el trabajo.

Rara vez se otorga tiempo para reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace, cómo saber si el desempeño es correcto y con calidad en el trabajo. En el proceso de formación por competencias los formadores deben convertirse en facilitadores hábiles y con experiencia, ya que son los responsables de diseñar experiencias de aprendizaje, así como de establecer las competencias a desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ocasiones se adopta la posición de que lo que saben los profesores es bueno y por lo tanto deben saberlo los alumnos. Sin embargo, utilizando un buen diseño instruccional basado en el desarrollo de competencias los métodos de enseñanza

de los profesores pueden ayudar a los alumnos a ser exitosos. De esta manera, el rol del profesor se convierte en el de facilitador.

Según Argudín (2006:72) el profesor como facilitador deberá:

- Organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos.
- Diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades realizadas por los alumnos.
- Concebir el currículum como un proyecto de actividades a través de las cuales las competencias y las habilidades pueden ser construidas por los alumnos.
- Diseñar proyectos de trabajo para una investigación dirigida.
- Diseñar estrategias para plantear la enseñanza y el aprendizaje como investigación.
- Diseñar actividades dirigidas a la utilización de modelos, simulación de experimentos, y al trabajo en distintos escenarios.
- Dirigir las actividades de los alumnos: presentar las actividades a realizar haciendo posible que los alumnos adquieran una posición integral para la tarea y se interesen por la misma de manera ordenada, tomando decisiones fundamentadas en el contexto complejo dentro del cual se desarrolla la clase.

- Facilitar oportunamente la información necesaria para que los alumnos contrasten la validez de su trabajo, abriendo así nuevas perspectivas.
- Contribuir a establecer nuevas formas de organización que favorezcan las interacciones entre el aula, la institución y el medio exterior, actuando como experto capaz, por ejemplo, de coordinar el trabajo en equipo de investigadores principiantes.
- Evaluar: concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje. Ampliar el concepto y la práctica de la evaluación al conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores.
- Implantar la autoevaluación, diseñar e introducir nuevas formas de evaluación, basadas en el resultado y desempeño.
- Utilizar la investigación y la innovación, asociando sólidamente la docencia y la investigación.
- Considerar la investigación como una de las actividades más efectivas que mejoran la enseñanza y la toma de decisiones tanto de profesores, como de alumnos.

Zabala (2007:42) plantea que el concepto de competencia indica que los aprendizajes deben concentrarse siempre de modo funcional y significativo, es decir, atribuyendo sentido a aquello que se aprende. Y por si ello fuera poco complicado, el aprendizaje de una competencia implica siempre un aprendizaje para actuar.

El diseño instruccional con base en competencias es una herramienta que facilita el cumplimiento de los resultados esperados en términos de aprendizaje, trata simple y llanamente de que los alumnos aprendan para que este se refleje en el bienestar personal y de la sociedad.

Identificar las competencias necesarias para un mejor aprendizaje y gestión, es una tarea vital en el proceso de formación por competencias, no porque los profesores conozcan una disciplina, pueden impartir el conocimiento a los alumnos, es necesario comprender que la práctica docente requiere competencias que no necesariamente garantiza el conocimiento o el grado académico en un área o disciplina.

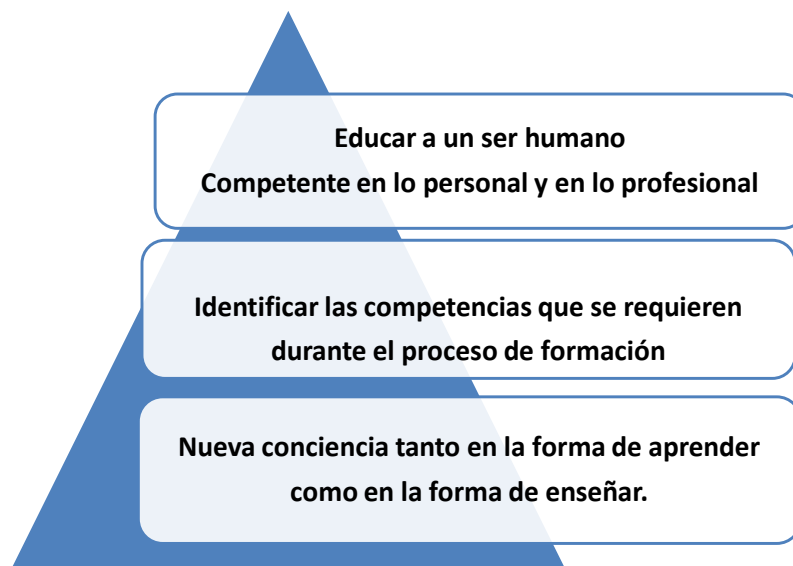


Figura 21. Implicaciones del Diseño Instruccional para la formación de competencias. Fuente. Elaboración Propia.

De acuerdo con Villa (2008:42) las competencias son efectivas en la persona en la medida en que cada uno establece la base y la referencia de superación a partir de la autogestión del desarrollo. Somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos y el origen de esos logros está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales tanto individuales como sociales.

La formación por competencias se ha convertido en un impulso para la superación individual con impacto en el crecimiento grupal. Permite el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano para explotar las posibilidades del entorno y obtener aprendizajes significativos que se traduzcan en beneficios para la humanidad y el entorno en el que esta evoluciona.

Para concluir con este apartado podemos resumir que la formación basada en competencias está orientada a la formación integral del ser humano, como elemento esencial de los modelos educativos; vincula la teoría con la práctica en diversas actividades diseñadas a lo largo del currículo a través de un diseño instruccional que permite alinear los procesos de formación en todos los niveles educativos acorde con las demandas de la sociedad. Principalmente, fomenta la autogestión del aprendizaje; orienta la formación y el afianzamiento de un plan de desarrollo personal como base del crecimiento del ser humano.



En este capítulo hemos abordado los modelos de competencias y su implementación en el contexto mexicano tanto en el ámbito educativo como en el laboral. La vinculación entre estos elementos es fundamental para que todos los esfuerzos por mejorar el desempeño de las personas esté alineada a lo que demandan sus funciones, independientemente del escenario en el que este se lleve a cabo.

La comprensión de los niveles de operación del Sistema Nacional de Competencia Laboral mexicano y su relación con los desafíos de este país analizados en el capítulo uno, han brindado un valioso marco de referencia para la construcción de este proyecto de investigación a partir del cual se propone un Modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes.

A continuación se presentará de manera puntual el diseño implementación y resultados de la instrumentación de dicho proyecto. Esta propuesta puede sumarse a los esfuerzos que está realizando el sistema educativo mexicano para construir una educación desde una visión humanista, global, comprometida, responsable y ciudadana. La educación mexicana debe redescubrir la potencialidad del ser humano a través del arte como medio esencial para encontrar la mejora de la sociedad y del mundo en su conjunto.

### CAPÍTULO III. MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA A TRAVÉS DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

En los capítulos anteriores se ha planteado la visión de México ante el mundo, los retos y desafíos que enfrenta como nación en materia educativa. En este ámbito, una de las principales estrategias de mejora recae en la formación, capacitación y desarrollo de los profesores que tienen la responsabilidad de fungir como facilitadores del proceso formativo de los alumnos.

Dichas estrategias se emprenden acompañadas de otras variables a partir de las cuales se consolida la efectividad de los sistemas educativos como, por ejemplo, los modelos de gestión de la calidad en las instituciones educativas, los planes de estudio y los perfiles de egreso alineados a las demandas del mercado laboral y de la sociedad.

La educación en México ha sido receptiva a las diferentes prácticas que otros países han implementado para enriquecer la calidad educativa de sus naciones, con plena conciencia de que esta tarea debe ir de la mano de una profunda claridad en términos del tipo de educación que se requiere para formar personas altamente competitivas, pero con una gran capacidad de crear en beneficio de la humanidad.

Una de estas prácticas que ha impulsado el sistema educativo mexicano ha sido la instrumentación de modelos de competencia con la premisa de vincular en todo momento la educación con el mercado laboral, al ser este último el campo de acción en donde las personas ponen en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos a lo largo de su proceso formativo.

La integración del modelo de competencias no solamente ha enriquecido los planes de estudio de las instituciones, sino que ha motivado la capacitación de personas que de manera informal han desarrollado habilidades a lo largo de su vida, las cuales no son reconocidas con carácter de profesión. En este sentido, la certificación de competencias laborales se ha convertido en una vía a través de la cual se formaliza el aprendizaje informal, lo que permite consolidar los perfiles de las organizaciones para lograr el desempeño óptimo de las funciones requeridas en el contexto laboral.

En México, la incorporación de los modelos de competencias -como estrategia para mejorar la educación de las personas con impacto positivo en la calidad del sector productivo del país- ha promovido el desarrollo de metodologías para el diseño y la formación de competencias. Esta estrategia se adopta con la finalidad de impulsar la superación individual y obtener beneficios para la humanidad y

la consecuente transformación positiva del entorno a través de las experiencias de aprendizaje significativo.

Una de las premisas de la formación basada en competencias en la que se sustenta el planteamiento de este trabajo de investigación, es la orientación que brinda para potenciar la formación integral del ser humano.

En este capítulo se aborda el desarrollo e implementación del proyecto de *Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes*, vinculado en su instrumentación con el *Modelo de Educación Holística*. Ambos se plantean como ejes del proceso formativo para el desarrollo de competencias institucionales a través de la incorporación de talleres y cursos artísticos como parte de los programas cocurriculares del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México.

El proyecto que se presenta a continuación es una propuesta para que la educación mexicana redescubra la potencialidad del ser humano a través de la educación artística, como medio esencial para contribuir en el desarrollo integral de las personas, el cultivo de la sensibilidad humana, el bienestar de la sociedad y del mundo en su conjunto.

### 3.1 Gestión de la calidad

Antes de abordar el proceso de *gestión de la calidad de la enseñanza artística* es importante comprender el concepto de calidad y su aplicación en las organizaciones para posteriormente focalizar su implementación en el ámbito educativo.

La definición de calidad no se puede desligar del resultado de un proceso instrumentado por personas, por esta razón a pesar de que la implementación de calidad está orientada a garantizar la satisfacción de un producto o servicio, se ha reconocido que ésta es el resultado de una gestión integral que se basa en el principio de hacer las cosas bien.

Con esta premisa la integridad de las personas que participan en el proceso es tan importante como la efectividad del liderazgo para dirigir las acciones de la organización con miras a satisfacer y cubrir las necesidades de los usuarios, consumidores o clientes, siendo estos últimos quienes promueven la gestión de la calidad, ya que adquieren productos o servicios y esta adquisición les otorga el derecho de obtener el beneficio y la calidad esperados.

Los clientes son el motor de la gestión de la calidad, ya que si no hubiera personas con necesidades o gustos por productos o servicios específicos, no habría demanda y por consiguiente las organizaciones no tendrían razón de existir.

Esta premisa es una de las bases de la gestión de la calidad en las organizaciones del siglo XXI; la satisfacción del cliente determina qué es calidad, dicho enfoque se fundamenta en el *Modelo de Gestión de Calidad Total* (GCT) de Edwards Deming, inicialmente implementado en Japón en la década de los sesenta y setenta, posteriormente adoptado en diversas empresas del mundo.

Según Lepeley (2001:48) el modelo de gestión de calidad total abarca e integra todas las áreas de gestión que intervienen en el proceso productivo como condición necesaria para conseguir calidad. El modelo se articula también con el fundamento práctico a través del círculo de la calidad que se aplica a las áreas de gestión de la organización e integra en sus etapas la generación de ideas, la planificación, la realización, la evaluación y el mejoramiento continuo.

Es por esto que existe el planteamiento de que la calidad como fin debe centrarse en las personas dentro de la organización (clientes internos) y en las personas fuera de la organización (clientes externos).

En este sentido, Lepeley (2001:39) plantea que si bien la satisfacción de las necesidades de los clientes externos orienta la gestión de calidad, esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los clientes internos sientan que la organización atiende sus necesidades.

Para que la organización logre cumplir con las expectativas de quienes están recibiendo el producto o servicio, los miembros de la organización deben tener cubiertas sus necesidades, de lo contrario la calidad se puede ver mermada por una falta de satisfacción en quien tiene la responsabilidad de hacer el producto o de brindar el servicio.

Lepeley (2001:44) resume los principios de gestión para la calidad de la siguiente forma:

- La calidad no es un problema aislado, abarca a toda la organización.
- El cliente, consumidor, usuario o cliente externo es lo más importante.

- El bienestar de quienes trabajan en la organización, los clientes internos, es determinante en los resultados de la gestión de calidad.
- La satisfacción de las necesidades del cliente externo gobierna todos los indicadores importantes del proceso productivo de la organización.
- La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en el desarrollo de la gestión de calidad.
- El mejoramiento de largo plazo impera sobre la solución rápida de corto plazo.
- La comunicación efectiva determina eficiencia y éxito.
- Los hechos y datos son importantes, los supuestos y adivinanzas no lo son.
- La preocupación principal es encontrar soluciones no errores.
- La gestión de calidad es un modelo de gestión intensivo en las personas, no en el capital.

El enfoque de la calidad basado en las personas que integran una organización (cliente interno) es el eje de acción de las organizaciones modernas, ya que la evolución que éstas pueden tener se relaciona directamente con la importancia que se le brinda no solamente a la capacitación del cliente interno para desempeñar las funciones de un puesto determinado, sino al desarrollo de sus



competencias personales y sociales fundamentadas en la autogestión como condición necesaria para poder llegar a conocer y entender mejor a los demás en el contexto laboral, convirtiéndose ésta en una práctica estratégica que se traduce en:

- buen clima organizacional,
- calidad de los procesos y
- validez del producto o servicio destinado al cliente externo.

El modelo teórico de gestión de calidad en el que se basa esta propuesta de investigación retoma el enfoque del desarrollo humano y organizacional (la teoría Y), propuesta por Douglas McGregor en 1957, quien define una forma de desarrollo organizacional en la que plantea la necesidad imperante de humanizar a las empresas y a las organizaciones como condición necesaria para evolucionar en un escenario mundial cada vez más complejo y competitivo.

La *teoría Y*, se fundamenta en una amplia preocupación por la persona, con un sentido humano canalizado a la obtención de resultados que son significativamente más altos en beneficio tanto de la organización como de los colaboradores que la integran.

A continuación se describen las características que distinguen a este tipo de organización (Lepeley, 2001:52).

- Las personas sienten satisfacción de estar ocupadas.
- A las personas les estimula asumir responsabilidades.
- La mayoría de las personas considera que trabajar es agradable.
- Las personas trabajan para conseguir beneficios intelectuales, económicos y crecimiento personal y profesional.
- Las personas en quienes se delegan tareas las asumen con el gusto y la responsabilidad de realizarlas.
- Es necesario orientar y dar libertad para que las personas realicen sus tareas satisfactoriamente.
- Las personas disfrutan y se esfuerzan por conseguir los objetivos de la organización en un clima organizacional caracterizado por una dirección clara y participativa, que incentive la creatividad, promueva la cooperación, facilite el flujo de información y ofrezca reconocimiento afectivo y recompensa monetaria de acuerdo con el desempeño y la productividad.

En otras propuestas divergentes con la Teoría Y se encuentran las organizaciones que implementan una dinámica en donde la gestión de la calidad no está centrada en la persona (organizaciones donde prevalece la Teoría X), y existe la tendencia a perder el beneficio esperado de las potencialidades de los colaboradores como motor del desarrollo de la organización, al presentar las siguientes características:

- A las personas no les gusta trabajar.
- La mayoría de las personas considera que trabajar es desagradable.
- Las personas sólo trabajan para obtener un ingreso que les permita vivir.
- Es necesario forzar a las personas para que realicen trabajos.
- A las personas les molesta asumir responsabilidades y hacen lo posible por evitarlas.
- Es necesario dirigir constantemente a las personas para que realicen sus tareas como corresponde.
- El método más eficaz para inducir a las personas a trabajar y conseguir los objetivos de la organización es aumentarles el deseo de seguridad y provocarles temor de perder el empleo.

Ante estos dos escenarios (X y Y) es claro que la calidad no es sólo una característica de un producto o servicio, sino que comienza en el liderazgo e incluye el compromiso y la responsabilidad de cada persona que interviene en el proceso para satisfacer las necesidades y expectativas de los consumidores y clientes.

Los antecedentes del modelo enfocado en las personas asignaban importancia al rol de los miembros de la organización, pero acotados al área de recursos humanos desde el punto de vista técnico de las funciones del puesto. No eran tomadas en cuenta nuevas estrategias como el conocimiento e implementación de las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional para obtener mejores resultados a partir del conocimiento del ser humano en todas sus dimensiones, con la finalidad de impulsar su desarrollo integral, no solamente en el ámbito laboral sino también en el personal.

En la actualidad, los modelos de gestión de calidad enfocados en las personas son una tendencia relativamente nueva que está permeando las instituciones educativas. Veamos a continuación de qué manera el concepto de gestión de calidad se transfiere al escenario educativo como una estrategia para consolidar la formación del tipo de personas que requiere la sociedad.

### 3.2 Un modelo de gestión de calidad para la educación

Hasta fines del siglo XX la prioridad educativa de los países se concentró en la cantidad, no en la calidad. El incremento de la matrícula y el acceso sin costo a la educación propició el impulso significativo de políticas educativas que facilitaron el acceso a la educación. Los gobiernos crearon una expansiva oferta dirigida, por un lado a combatir el analfabetismo y por el otro a aumentar la capacidad productiva de la fuerza laboral (Lepeley, 2001).

La primera década del siglo XXI se ha caracterizado por un marcado énfasis en los vertiginosos avances de la tecnología y las comunicaciones, ambos fenómenos claves en la evolución del mundo ante un acelerado proceso de globalización, ávido de romper las barreras de tiempo y espacio para vincular a las personas y a los países en busca del bien común.

En este contexto la educación juega un papel fundamental para no perder de vista que el promotor de este desarrollo, a pesar de los avances tecnológicos, continúa siendo el ser humano.

Los retos y desafíos que enfrentan las naciones -y México en particular- en materia de educación, siempre serán motivadores para impulsar acciones estratégicas en busca de la formación de personas que tienen que actuar con seguridad y creatividad en un escenario global cada vez más competitivo y demandante de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, traducidos en su conjunto en las competencias requeridas para consolidar la evolución de la humanidad.

Ante las expectativas que la sociedad tiene con relación a la educación, una pregunta constante se hace presente en las instituciones que tienen encomendada esta trascendente tarea: ¿Cómo educar a personas integrales para que desarrollen competencias que les permitan sobrevivir y ser productivos en un mundo donde el cambio continuo es la única constante?

La actitud positiva de ser humano ante cualquier circunstancia o contexto puede ser una respuesta acertada, ya que impulsa la creación e innovación ante cualquier proceso de cambio. Sin embargo, a pesar de ser un factor clave, una buena actitud no puede por sí sola cubrir las necesidades de mejora en términos educativos, ya que se requiere la implementación de un proceso de gestión de calidad para responder a las demandas existentes en materia de educación.

La gestión de calidad en las instituciones educativas surge de una concepción del ser humano respaldada en la confianza, la honestidad, la ética, la eficiencia, la responsabilidad y la efectividad. La calidad en las instituciones educativas se concentra en las necesidades de los alumnos, ya que el ser humano aprende lo que tiene relevancia en su vida y le permite potenciar sus habilidades para “ser y hacer” en beneficio de sí mismo y de su sociedad.

La *American Productivity y Quality Center* define la gestión por calidad total (Total Quality Management, TQM), como la gestión para maximizar la calidad de los procesos y productos de un sistema que cumplan o excedan las necesidades y expectativas de los clientes o consumidores. Bajo esta perspectiva, Valenzuela (2007:38) considera que el TQM aplicado al sector de la educación es un concepto que concibe a una institución educativa desde un enfoque sistémico, lo cual supone un sistema de gestión, un sistema técnico y un sistema social, en donde los principios de calidad son implementados en su totalidad.

A diferencia de otras organizaciones que existen en una sociedad, la educación es imprescindible en todo proceso productivo, porque cumple un rol determinante en el desarrollo de la gente y en el progreso de las naciones.

De ahí que los alumnos y la sociedad son clientes con alta injerencia en el desarrollo e implementación de procesos y programas educativos, los cuales deben estar ligados a modelos de gestión de calidad que orienten la satisfacción de sus necesidades.

La existencia de las instituciones educativas depende de la demanda de alumnos que requieran sus servicios; de aquí que estos sean los clientes directos de este sector porque son los beneficiarios directos del servicio educativo.

Existen también clientes indirectos, los cuales se identifican como aquellas personas u organizaciones que requieren cubrir o satisfacer necesidades en materia de educación, sin llegar a ser los consumidores directos del servicio educativo.

Se consideran clientes indirectos los padres, tutores y apoderados de alumnos, el mercado laboral y la sociedad en general. Siendo esta última el cliente más importante, ya que el impacto de una buena o mala educación trasciende en su desarrollo.



Una vez identificados los tipos de clientes, la gestión de la calidad en las instituciones educativas facilita la operación y vincula a todos los elementos necesarios para brindar el tipo de educación que demanda la sociedad. Esto implica no solamente definir, dar seguimiento y evaluar procesos que administran el quehacer educativo, principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también transformar el conocimiento impartido por los profesores en aprendizajes significativos, útiles y relevantes que permitan a los alumnos tomar decisiones, resolver problemas y aplicarlos en diversos contextos de vida.

Los modelos de gestión de calidad implementados en las instituciones educativas requieren incorporarse de forma estratégica en el diseño de las nuevas políticas de educación, ya que el crecimiento y desarrollo de las sociedades y economías tienen cada día mayor relación con los niveles de educación y la formación del capital humano, entendiendo como la educación que cada persona aporta en términos de información, conocimiento, capacidades y habilidades.

Según Cantón (2004:69) los países en la era actual deben implementar planes de mejora en los centros educativos para optimizar la formación de su capital

humano, basándose en la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones para elevar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual.

Bajo este enfoque la educación es un factor determinante en la formación del capital humano, por lo que es de suma importancia garantizar la calidad del tipo de educación de las personas que se requiere para la evolución y trascendencia del siglo XXI en la historia de la humanidad.

En México las instituciones de educación superior requieren contar con procedimientos para orientar la gestión e interacción de los elementos que contribuyen a la mejora de la calidad de sus procesos.

Esta necesidad estimula la creación de modelos para facilitar la gestión de aquellos factores y actores que inciden directamente en la mejora de la calidad con la finalidad responder a las necesidades educativas en un escenario global.

Arenas (2008:90) plantea que la gestión de calidad de los sistemas educativos, se debe orientar a mejorar los procesos mediante acciones tendientes a disminuir la burocracia y los costos, aumentar la flexibilidad administrativa y operacional,

facilitar el aprendizaje continuo, proponer el aumento de la productividad y la creatividad en los procesos.

Bajo esta dinámica, la gestión educativa en México se entrelaza significativamente con el ciclo: planear, hacer, verificar y actuar; fundamento conceptual de la calidad, que en todo momento es retroalimentado por la sociedad, el Estado y el sector productivo, quienes constituyen los actores que definen los indicadores de calidad que las Instituciones de Educación Media y Superior deben cumplir.

En la siguiente tabla se plasman los indicadores de calidad planteados para el Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que plantea “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Secretaría de Educación Pública, 2007:15).

Nombre del indicador	Unidad de medida	Situación en 2006	Meta 2012
Calificación en el examen PISA en las pruebas de matemáticas y comprensión de lectura	Puntaje entre 200 y 800 (800 equivale al mejor rendimiento)	392 (de acuerdo a resultados 2003)	435
Porcentaje de alumnos con un logro académico al menos elemental en la prueba ENLACE (los niveles de la prueba son insuficiente, elemental, bueno y excelente)	Porcentaje de alumnos	<i>Primaria</i> Español=79.3% Matemáticas=79%  <i>Secundaria</i> Español=59.3% Matemáticas=38.9%	<i>Primaria</i> Español=82% Matemáticas=83%  <i>Secundaria</i> Español=70% Matemáticas=53%
Revisión, actualización y articulación de programas de asignatura u otras unidades de aprendizaje por nivel y grado de educación básica	Programas de asignatura revisados, actualizados y articulados	13	87 (Todos los programas de asignatura revisados, actualizados y articulados)
Porcentaje de docentes de escuelas públicas actualizados y/o capacitados en los programas de la reforma en educación básica	Porcentaje de docentes	17.8% (197,840 docentes)	87.9% (973,020 docentes)
Porcentaje de docentes de escuelas públicas federales que participaron en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior	Porcentaje de docentes	Nuevo programa	100%
Porcentaje de profesores de tiempo completo de educación superior que tomaron cursos de actualización y/o capacitación	Porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado	56.4%	72%

Porcentaje de docentes de educación básica capacitados en la enseñanza de las matemáticas a través de materiales y talleres	Porcentaje de docentes capacitados	4.7% (26,300 docentes)	74.7% (419,210 docentes)
Tasa de terminación de secundaria	Porcentaje de alumnos que concluyen secundaria	75.5%	86.7%
Porcentaje de niñas y niños indígenas escolarizados que concluyen su educación primaria en escuelas de educación indígena	Porcentaje de indígenas de 6 a 14 años que concluyen la primaria en escuelas de educación indígena	85.1% (712,173 niños)	88.1% (754,903 niños)
Eficiencia terminal	Porcentaje de egresados	Educación media superior=58.3% Educación superior=62.9%	Educación media superior=65.7% Educación superior=70%
Orientación educativa	Porcentaje de alumnos que tienen acceso a orientación educativa en escuelas federales de educación media superior	20%	100%
Porcentaje de matrícula en programas de educación superior de calidad	Porcentaje de matrícula en programas de educación superior de buena calidad	38.3%	60.0%

Tabla 28. Indicadores del Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2007:15)

\* En México se consideran programas de educación superior con calidad aquellos que alcanzan el nivel 1 que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y/o que son acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior asignan nivel 1,2 ó 3 a los programas que evalúan, siendo el nivel 1 el único que certifica que el programa es de calidad.

Las instituciones de educación superior de países desarrollados y en vías de desarrollo, reconocen la necesidad de implementar la gestión de calidad total para elevar el nivel educativo de la sociedad. En este sentido México ha definido claramente sus indicadores con la finalidad de identificar aquellas variables en términos de calidad educativa a través de las cuales se pueda fortalecer el sistema educativo de los mexicanos.

Además de la implementación de modelos de gestión de calidad, las instituciones educativas han detectado la necesidad de implementar planes de mejora, como los proyectos de innovación educativa, con el objeto de conseguir mayores avances de los que normalmente se logran en aspectos didácticos, organizacionales y de gestión.

Se entiende como *plan de mejora* el instrumento que la organización utiliza para optimizar la gestión educativa. Es un medio para elevar la calidad de los centros educativos y se establece como resultado de un proceso de evaluación que facilita la detección de puntos fuertes y débiles de la institución para trabajar en su mejoramiento con la participación de todos sus miembros. (Cantón, 2004:66)

El proceso de mejora considera la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones que tienen como objetivo aumentar la calidad desde una perspectiva práctica aplicada y contextual. Cantón (2004:106) plantea y describe los siguientes componentes de un plan de mejora:

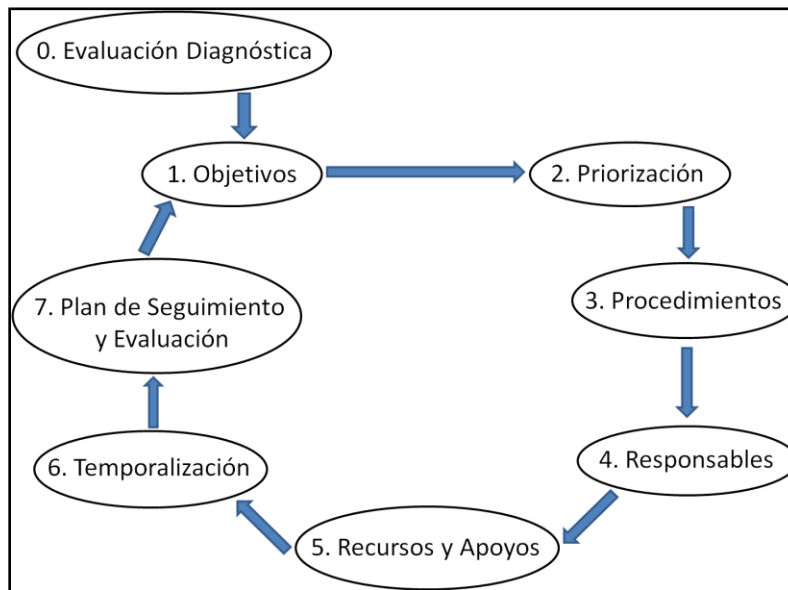


Figura 22. Componentes de un Plan de Mejora. Fuente: Cantón (2004:106)

1. *Evaluación diagnóstica*: no es posible ningún tipo de mejora si antes no se sabe cómo se está actuando, cuáles son los puntos fuertes y los débiles, lo que se hace bien y lo que se hace mal.
2. *Objetivos*: deben ser pocos y claros a fin de que en el plan de mejora se vea la coherencia entre los objetivos y todos los demás componentes, hasta la evaluación.

3. *Priorización*: se deberán tomar las decisiones pertinentes con base en técnicas de selección y priorización de criterios, temas o áreas a considerar en el plan de mejora.
4. *Procedimientos*: en los que se va a concretar la intervención y las acciones señaladas en los objetivos. Se debe definir el enfoque, es decir, la forma que el centro educativo utilizará para solucionar sus problemas y alcanzar sus objetivos.
5. *Responsables*: designación de las personas que tienen encomendada la realización de cada una de las acciones previstas.
6. *Recursos y apoyos*: con los que se cuenta o los que se han de buscar para la puesta en marcha del plan de mejora. Hay que tener en cuenta fundamentalmente los recursos personales (expertos, personas formadas, dirección, etcétera) y los materiales (laboratorios, idiomas, tecnologías, posibilidad de adquisición de todos ellos o la posibilidad de contratar asesores externos en el proceso).
7. *Temporalización*: cuándo se van a realizar las acciones previstas. La temporalización es un elemento básico para conseguir el avance de las acciones y debe estar muy marcada con revisiones en períodos cortos y con correcciones muy concretas en esos momentos de revisión y previsión de acciones.



8. *Plan de seguimiento y evaluación*: es el comienzo y el final del proceso de mejora. Sin evaluación no es posible determinar qué mejorar y sin evaluación al final de cada proceso no se sabe si se ha avanzado y si se ha hecho en la dirección correcta. La evaluación final constata los resultados obtenidos en el proceso de mejora, justifica esos resultados tanto en función del contexto específico del centro educativo, como en función de los objetivos, recursos, personas, temporalización, liderazgo y circunstancias que los hacen comprensibles y factibles.

Indiscutiblemente los planes de mejora impulsan los modelos de gestión de calidad de las instituciones educativas, al respecto Medina (2003:130) plantea que las universidades tienen suficiente trascendencia como para ser sometidas a un proceso evaluador que permita conocer su organización, su funcionamiento, su cultura, su sistema de gestión, el ambiente universitario, los grandes resultados, así como la satisfacción del personal y de los usuarios.

Dicha trascendencia obliga reflexionar y evaluar la gestión de las instituciones educativas para sentar las bases de un auténtico sistema de calidad, orientado a la mejora continua.

En la publicación *Modelos de evaluación de la calidad en Instituciones Universitarias*, Medina (2003:132) plantea un modelo de evaluación de la calidad de instituciones educativas, creado con la colaboración de académicos del ámbito universitario; basado en la vinculación entre la reflexión teórica y la práctica de la gestión de la calidad en la educación.

El modelo propuesto por Medina y otros (2003), ofrece una concepción holística y sistémica, en la que los componentes contribuyen al efecto global de un modo integrado. Al actuar como un sistema, todos los componentes que determinan la calidad de una institución educativa tienen un efecto sobre ésta, lo cual implica que en la medida en que uno de dichos componentes mejore o se deteriore el conjunto del sistema reajustará su nivel de calidad institucional.

Esta propuesta de gestión de la calidad en instituciones educativas se ha configurado a partir del estudio y aportaciones sobre la educación, sin embargo en su configuración se han tomado como referentes diversos enfoques, teorías y modelos de calidad de otras organizaciones que no brindan servicios educativos. Para la creación de este modelo se estudiaron aportaciones obtenidas de la gestión de empresas consolidadas en su productividad a través de la implementación de planes de mejora y modelos de gestión de calidad como el de

Deming, el de Malcolm Baldrige y el de la fundación Europea de Gestión de Calidad y que se presentan a continuación como referentes teóricos:

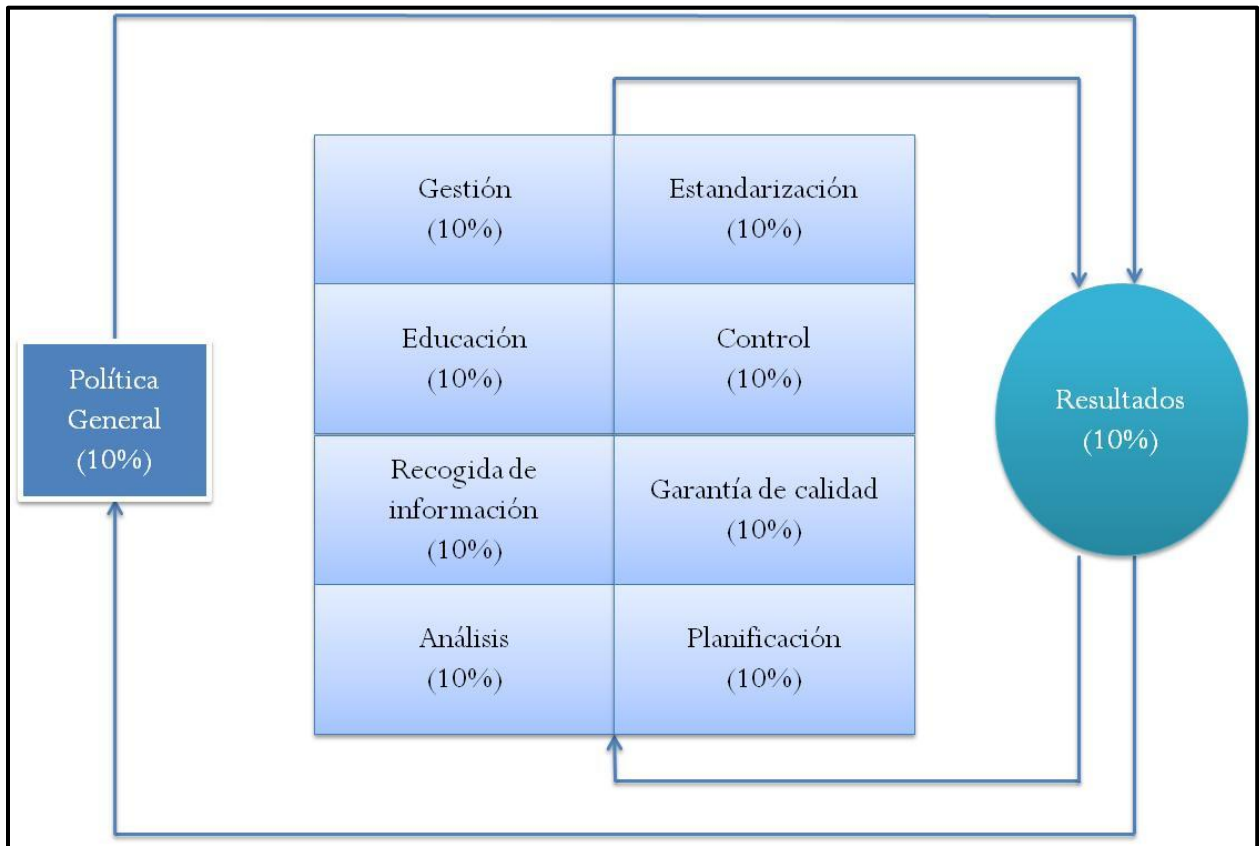


Figura 23. Modelo de Calidad Deming. Fuente: Medina (2003:69)

- El Modelo de Calidad Deming busca la implicación general de todos los niveles de la organización, desde la Dirección General hasta los puestos más inferiores; se basa en el control estadístico de la calidad y concede más relevancia a los procesos que a los resultados.

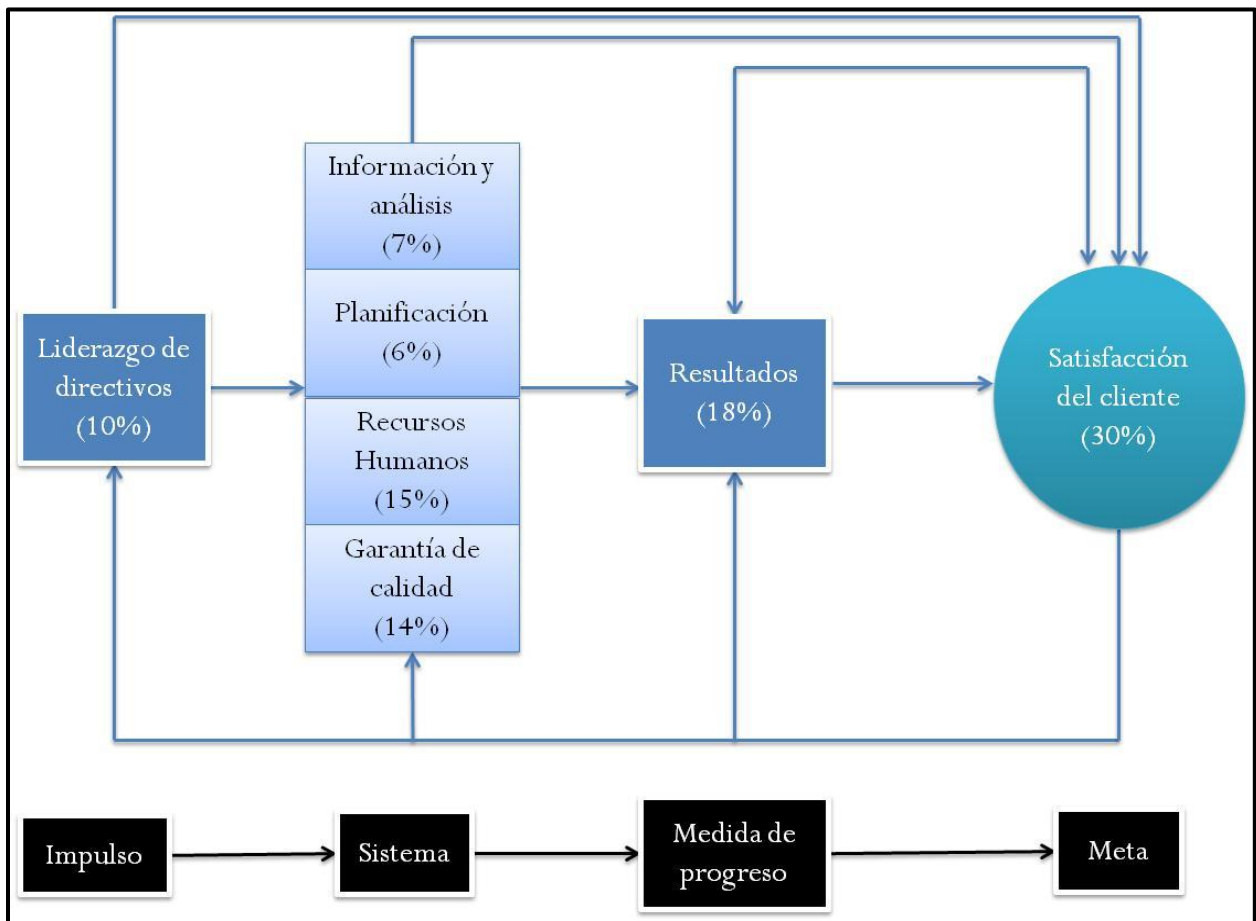


Figura 24. Modelo de Calidad Malcolm Baldrige. Fuente: Medina (2003:83)

El Modelo Malcolm Baldrige establece diferentes ponderaciones porcentuales para las distintas categorías. En primer plano fija como metas a conseguir la satisfacción del cliente y en un los resultados porcentuales de las categorías a considerar en el proceso de gestión de la calidad.

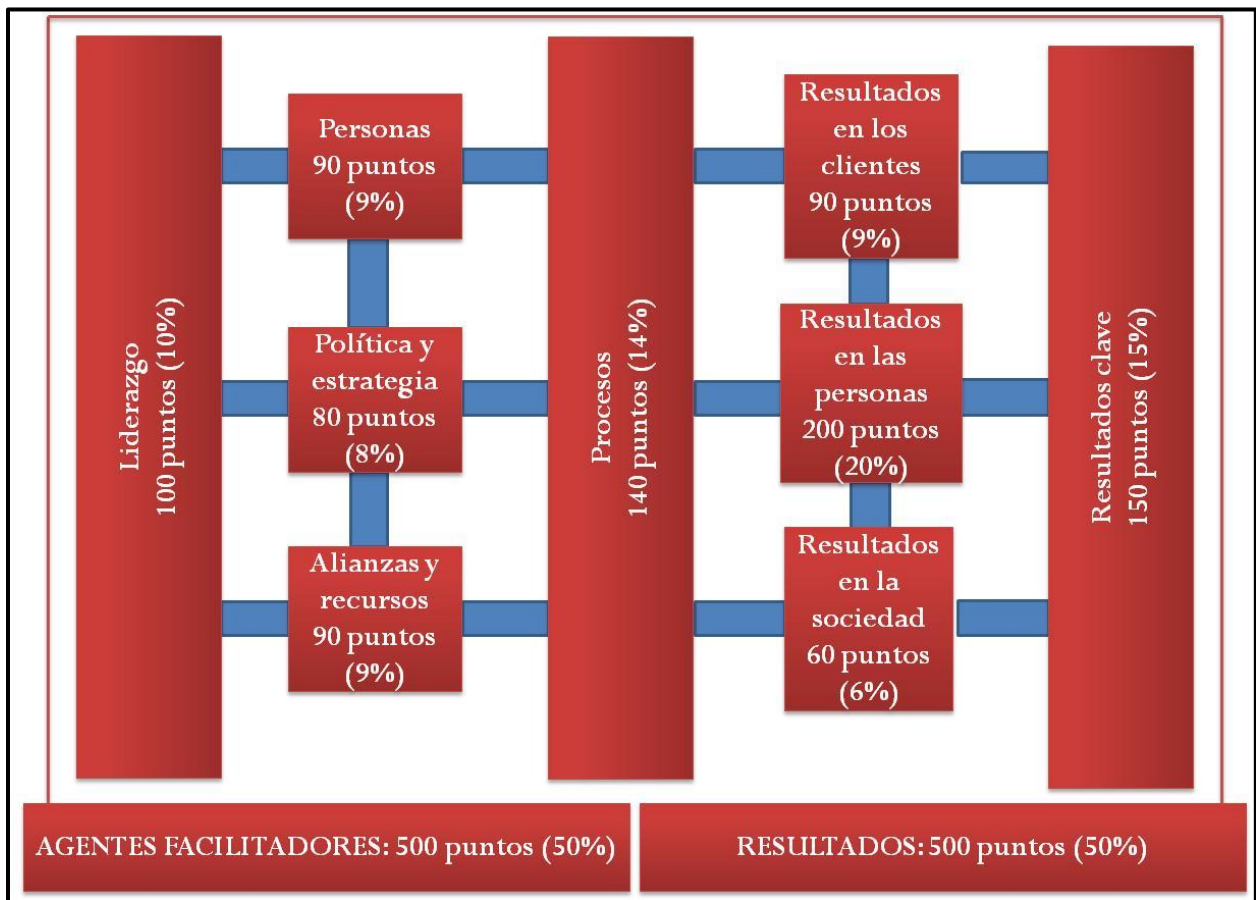


Figura 25. Modelo de Calidad de la Fundación Europea  
Fuente: Medina (2003:99)

El Modelo de Calidad de la Fundación Europea plantea que una empresa conseguirá los resultados esperados cuando controle adecuadamente aquellos que son determinantes con base en una ponderación: los resultados en los clientes externos (200 puntos), los resultados de las personas de la propia empresa (90 puntos) y los resultados de la sociedad (60 puntos).

El análisis teórico-práctico de estos tres modelos permitió la configuración del *Modelo de Calidad en Instituciones Educativas*, el cual parte de la premisa de que la calidad está presente en todos los momentos, ya que en ocasiones los más pequeños detalles pueden ser extraordinariamente relevantes para la excelencia de la institución.

Al respecto Medina (2003) enfatiza que esta premisa no será obstáculo para determinar cuáles son aquellos que han de ser ponderados con mayor énfasis por tener mayor repercusión sobre la calidad, ni en los intentos de priorización de aquellas deficiencias que será necesario atender en primer lugar o en las necesidades cuya urgencia sea mayor.

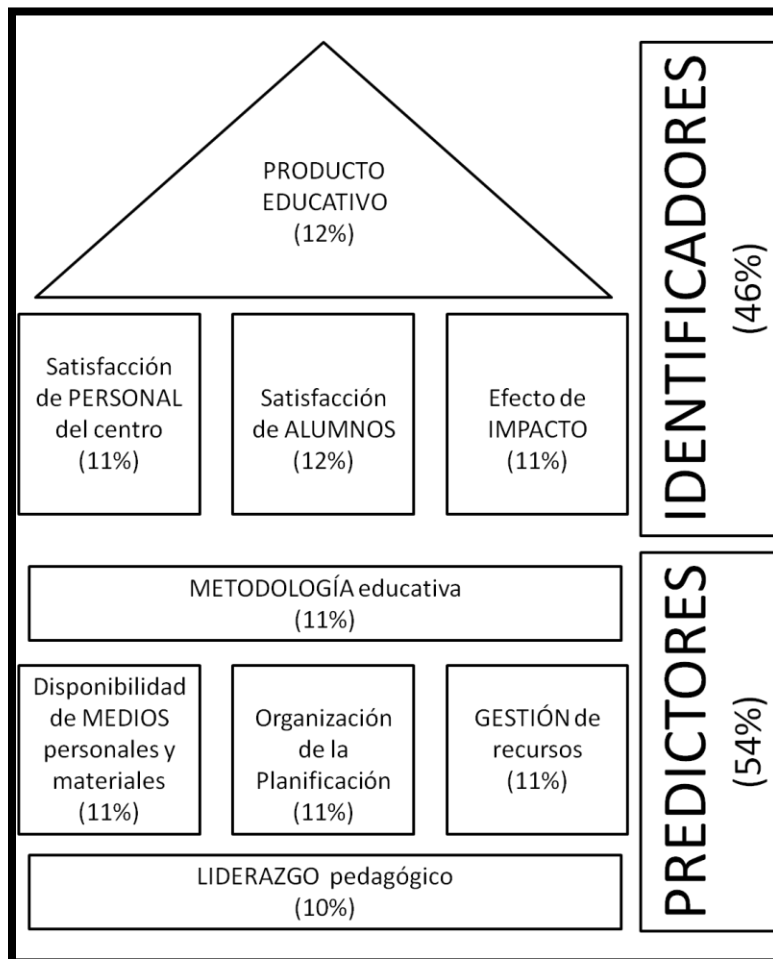


Figura 26. Componentes ponderados de calidad de una institución educativa.  
Fuente: Medina (2003:132)

El modelo está estructurado en dos grandes bloques: *identificadores* y *predictores*. Los primeros permiten identificar los rasgos configurativos que ponen de manifiesto el grado de calidad alcanzado en una institución educativa; los segundos predicen si dicha calidad va a producirse.

Los identificadores son componentes que conectados con el producto educativo y con los procesos de funcionamiento, permiten valorar la medida en que una institución alcanza niveles de calidad en sus resultados.

El modelo considera en primer término el producto educativo; en segundo lugar, identificadores para evidenciar la calidad de la institución:

- Satisfacción del personal que trabaja en el centro.
- Satisfacción de los estudiantes o alumnos.
- El efecto de impacto de la educación alcanzada.

Los predictores de calidad son el punto de partida o *input* estático; aquí se sitúan la disponibilidad de medios personales y materiales, así como la organización de la planificación. Existen predictores que se sitúan en el ámbito de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, tales como la metodología educativa e investigadora, la gestión de recursos (material, personal y funcional) y el liderazgo pedagógico.

Como propuesta para el aseguramiento de la calidad en una institución educativa se sugiere la instrumentación del Modelo de Calidad en Instituciones Educativas a través de planes de mejora correspondientes a cada uno de los



elementos identificadores, ya que cada uno de estos requiere un tratamiento en particular sin perder de vista que todos en su conjunto integran un sistema.

Con esta perspectiva la instrumentación del Modelo de Calidad en Instituciones Educativas vinculada con los planes de mejora se propone en el siguiente esquema:

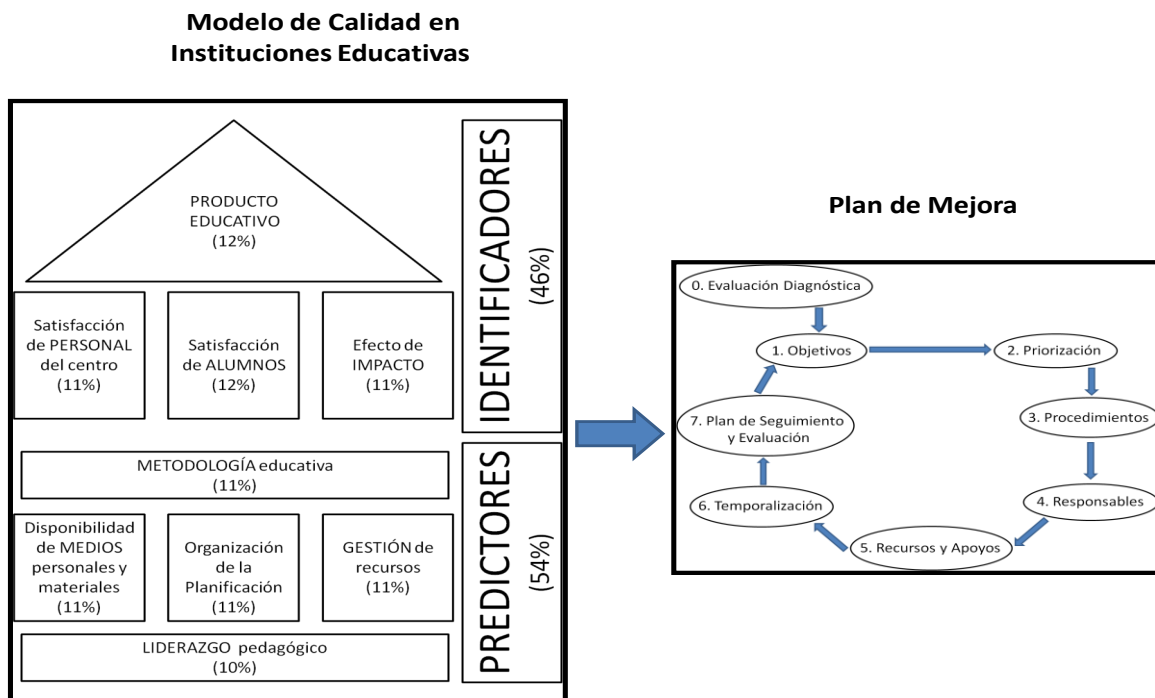


Figura 27. Modelo de Calidad en Instituciones Educativas vinculada con los planes de mejora, retomado de Medina (2003) y Cantón (2004).

El planteamiento propone la integración del Modelo de Calidad y los Planes de Mejora para constituir un todo unitario y un conjunto en el que todos los elementos que lo conforman inciden en un sistema. No deben considerarse de modo aislado o individual, ya que contribuyen al cumplimiento de la calidad como resultado de la integración de cada uno de sus componentes.

### 3.2.1 Modelo de Gestión de Calidad para la enseñanza artística en el Tecnológico de Monterrey

El Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, ha creado un programa de formación docente, como parte de las acciones para elevar la calidad educativa. El objetivo de dicho programa radica en proporcionar a los profesores un plan integral que oriente su desarrollo personal y les permita adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores alineados al modelo educativo de esta institución.

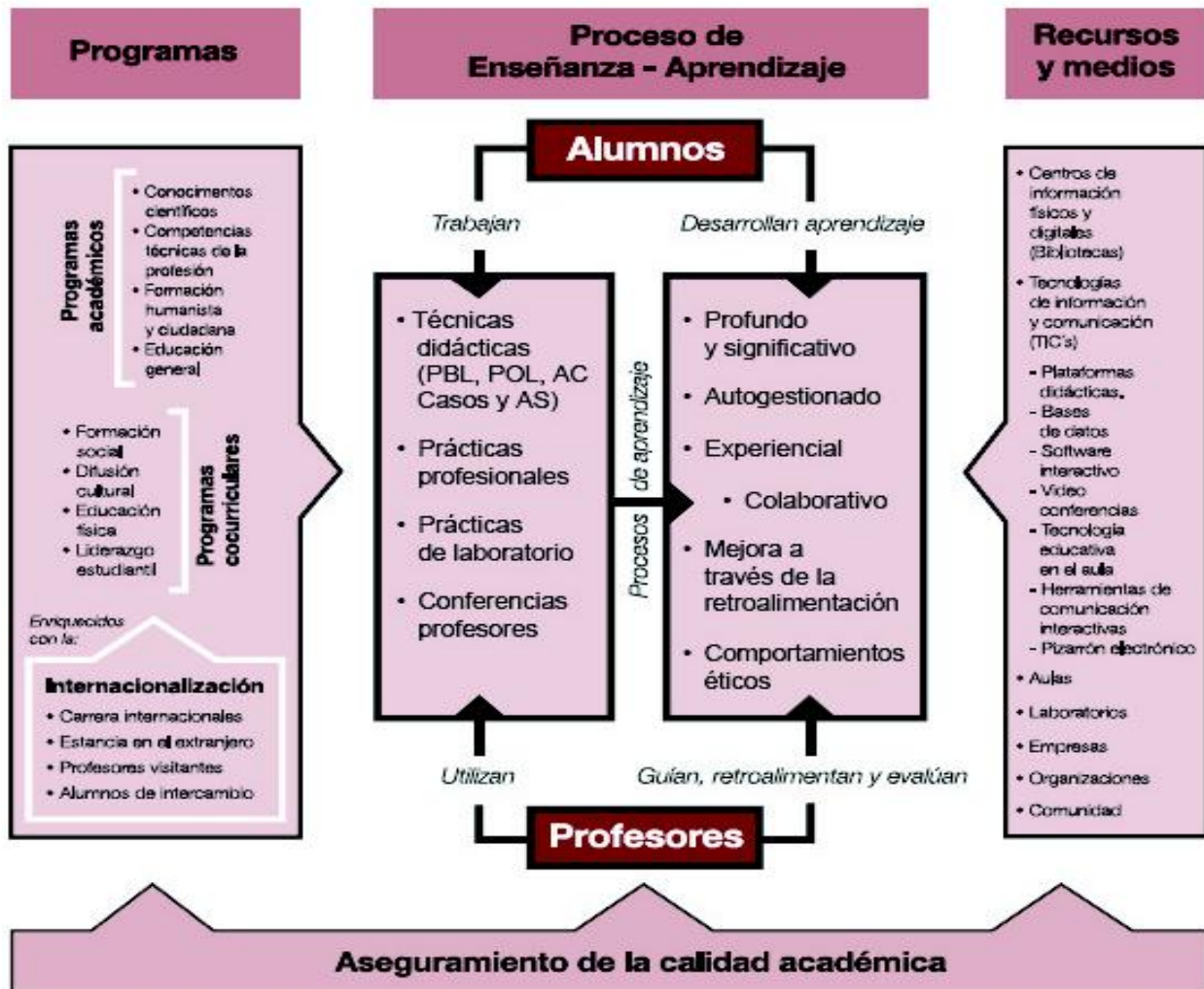


Figura 28. Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey  
Fuente: Mijares (2007:25).

Los programas de formación docente se gestan en la Vicerrectoría Académica del Sistema Tecnológico de Monterrey, con sede en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, de la cual se canalizan a todos los campus para su instrumentación. En el caso del Campus Ciudad de México, la operación, seguimiento y

evaluación de estos programas de capacitación se regula a través de la Dirección de Desarrollo Humano.

Los profesores del Tecnológico de Monterrey, son parte fundamental de su modelo educativo, el desarrollo y el ejercicio de valores, actitudes y habilidades institucionales orientadas al cumplimiento de su misión se convierten en una de las acciones estratégicas para lograr la calidad del proceso formativo de los alumnos.

Para contextualizar este apartado, se presentan a continuación la visión y la misión planteadas en el Modelo Educativo de esta institución (Mijares, 2010:9):

### **Visión**

En el año 2015, el Tecnológico de Monterrey será la institución educativa más reconocida de América Latina por el liderazgo de sus egresados en los sectores privado, público y social; y por la investigación y desarrollo tecnológico que realiza para impulsar la economía basada en el conocimiento, generar modelos de gestión e incubación de empresas, colaborar en el mejoramiento de la administración pública y las políticas públicas, y crear modelos y sistemas innovadores para el desarrollo sostenible de la comunidad.

## **Misión**

Es misión del Tecnológico de Monterrey formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

Con la finalidad de contribuir al cumplimiento de la misión, los profesores del Tecnológico de Monterrey fungen como facilitadores y guías del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual, como expertos en la disciplina que imparten, diseñan experiencias y recursos para enriquecer los aprendizajes que los alumnos van construyendo a través de la autogestión de su propio desarrollo. Para llevar a cabo esta tarea tan trascendente en el proceso educativo de los alumnos, la institución desarrolla las habilidades, actitudes y valores que conforman el perfil del profesor para que éste, como ejemplo ante sus alumnos y colegas, los refleje en su labor como formador.

El siguiente esquema engloba las competencias institucionales, consideradas en el perfil del profesor para ejercer con calidad su quehacer como formador en un contexto educativo en el que el alumno es autogestor de su propio aprendizaje.

Habilidades, actitudes y valores	
Aprecio por la cultura humanística en sus diversas manifestaciones	Aprecio por la identidad histórica y cultural de México y sus regiones.
Pasión por el conocimiento	Aplicación del conocimiento para el bien personal y el bien común
Pensamiento crítico	Valoración crítica del desarrollo tecnológico.
Capacidad de investigar y aprender por cuenta propia.	Capacidad emprendedora y de innovación en su ámbito profesional.
Compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes y con la obtención del perfil deseado de los egresados	Competencia docente y apertura a la investigación.
Vinculación con la comunidad profesional de su campo de especialidad	Liderazgo en el campo de su especialidad
Dominio del modelo educativo del Tecnológico de Monterrey	Exigencia en la impartición de sus cursos y justicia en la evaluación de sus alumnos
Corresponsabilidad de su desarrollo profesional.	Visión y experiencia internacional
Comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés.	

Tabla 29. Habilidades, actitudes y valores de los profesores del Tecnológico de Monterrey. Fuente: Mijares, 2010.

El desarrollo del perfil del profesor es uno de los elementos fundamentales en la gestión de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier institución educativa.

En el caso específico del Tecnológico de Monterrey el diseño e instrumentación de programas de capacitación es fundamental para el desarrollo de estas competencias institucionales con la finalidad de asegurar el óptimo desempeño de los docentes, para contribuir a la calidad de la enseñanza y que ésta se vea reflejada en la consolidación de un aprendizaje significativo por parte de los alumnos, con impacto directo en la mejora de la sociedad.

El siguiente esquema muestra la orientación existente en los programas de capacitación para desarrollar las competencias institucionales requeridas en el perfil del profesor como parte fundamental de su ejercicio como docente del Tecnológico de Monterrey.



Figura 29. Perfil del profesor y programas de formación. Fuente: Mijares (2007:7).

Estos programas de capacitación impactan en el desarrollo del perfil del profesor en todas las dimensiones de su ejercicio profesional y se resumen bajo los siguientes descriptores:



<b>Programa</b>	<b>Descripción del programa</b>
<b>Cursos de actualización en la disciplina (CADI)</b>	Favorecen la actualización de los conocimientos de los profesores en el área de su especialidad profesional, que tengan impacto inmediato en los planes de estudio vigentes.
<b>Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (basado en competencias) (PDHD)</b>	Favorecen el desarrollo de las competencias docentes para asegurar que el profesor lleve a cabo una acción docente efectiva y de calidad para el cumplimiento del modelo educativo, en la que demuestre conocimientos pedagógicos, habilidades y destrezas didácticas, dominio de recursos tecnológicos y actitud de compromiso con el aprendizaje del estudiante y las metas de la Institución.
<b>Programa de Inglés</b>	El programa está orientado para que el profesor interesado pueda mejorar su nivel de desempeño en el idioma según los estándares institucionales. Asimismo, para preparar a aquellos profesores que imparten o desean impartir clases en inglés y requieren mejorar sus habilidades de comunicación en dicho idioma.
<b>Programa en Formación Humanística y Ciudadana (FHC)</b>	El Programa de Formación Humanística y Ciudadana (FHC) responde a un componente curricular, común a todas las carreras del Tecnológico de Monterrey, conformado de ocho materias articuladas, que tiene por objetivo promover una formación humanista.
<b>Diplomado en Asesoría y Orientación Educativa (ASESORE)</b>	Desarrollar competencias de asesoría y orientación educativa en un contexto institucional para acompañar de manera efectiva a adolescentes y jóvenes en su formación personal y académica.
<b>Uso de Herramientas Tecnológicas</b>	Los programas de formación docente que apoyan la competencia en el uso de la tecnología se ofrecen dentro del PDHD (señalado en el inciso b de ese documento) orientados principalmente a incorporar plataformas tecnológicas como <i>Blackboard</i> ,
<b>Programa de Inducción</b>	El programa de inducción ha sido diseñado para apoyar la integración del profesor de nuevo ingreso a la cultura del Tecnológico de Monterrey a través del conocimiento de la Visión, Misión, Valores que lo caracterizan. Asimismo, se presentan las estrategias institucionales y los servicios diseñados para apoyar la labor docente. Los temas que se abordan en este curso son:
<b>Programa de Capacitación para Profesores (PCP)</b>	En la actualidad, los cursos que se ofrecen dentro del Programa de Capacitación para Profesores (PCP) están enfocados a la especialización de los docentes en actividades como: didáctica, estadística, cursos sello, comercio electrónico, filosofía, paquetes computacionales, literatura, ingeniería, entre otras.
<b>Programa de Desarrollo Humano (PDH)</b>	Orientado a desarrollar a la persona en los aspectos vinculados con el desarrollo humano, a través de la Cátedra de investigación "Alfonso Reyes".
<b>Programa de Desarrollo de Habilidades Administrativas (PDHA) - SAP</b>	Este programa está orientado principalmente a personal administrativo, que tiene una función docente. Su contenido está orientado a que los profesores desarrollen otras habilidades adicionales a las de la docencia.
<b>Programa de Capacitación y Desarrollo para Asuntos Estudiantiles (PCDAE)</b>	Este programa de formación docente parte de la premisa de que todos los colaboradores son formadores. La oferta de capacitación de este programa apoya en el desarrollo de habilidades específicas para orientar a los alumnos en los programas cocurriculares.

Tabla 30. Programas de capacitación para el desarrollo del profesor  
Fuente: Mijares, 2010.

La capacitación que ofrece el Tecnológico de Monterrey a sus profesores parte de aspectos básicos de competencias docentes, preparación para el dominio de una segunda lengua, hasta la actualización de conocimientos especializados de las disciplinas que imparten en su desempeño como académicos. También se busca el desarrollo de habilidades administrativas, así como aspectos claves abordados en los Programas de Desarrollo Humano y de Formación Humanística y Ciudadana.

Aunado a estos programas el Tecnológico de Monterrey ha diseñado el *PCDAE* (Programa de Capacitación de Asuntos Estudiantiles), el cual parte del hecho de que todos los que integran la comunidad educativa, tanto docentes como personal administrativo son formadores.

Bajo esta premisa, la oferta de capacitación del *PCDAE* apoya el desarrollo de habilidades específicas para enriquecer la formación de los alumnos a través de los *programas cocurriculares*, dentro de los cuales se ubican los talleres y cursos artísticos, y en los que impactará de manera directa esta investigación.

Estos talleres se ofrecen a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, *DAE*, la cual tiene como misión:

Contribuir a la formación integral de la persona DAE, mediante cursos y actividades (cocurriculares) adecuados a sus necesidades, con un enfoque de mejora continua, para que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento y se comprometan con la formación de los alumnos del Tecnológico de Monterrey y de sus compañeros de trabajo.

Los propósitos fundamentales de los programas cocurriculares impartidos por la Dirección de Asuntos Estudiantiles como parte fundamental del Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey son los siguientes:

- Ser un medio para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida y el desempeño profesional.
- Poner en juego y desarrollar las diferentes dimensiones de las personas.
- Atender a la diversidad de intereses de los alumnos.
- Considerar diferentes niveles de participación en los alumnos.
- Cuidar que la imagen estudiantil sea congruente con los valores institucionales.
- Considerar la influencia de otros compañeros en el crecimiento de los alumnos.
- Permitir la participación de los alumnos voluntariamente o como parte de sus programas académicos.

- Promover la pertenencia de los estudiantes a su alma máter.
- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de descubrir sus capacidades.
- Enriquecer la vida estudiantil de los campus.
- Reforzar el compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.
- Identificar el nivel de desempeño de los alumnos en una determinada actividad y desarrollar su potencial.

Para que los programas cocurriculares entre los que destacan los cursos y talleres artísticos, puedan cumplir los propósitos anteriormente mencionados orientados a la misión del Tecnológico de Monterrey, ha desarrollado un modelo de capacitación para los profesores de programas cocurriculares fundamentado en tres principios formativos.

## Principios del Modelo de Capacitación de Asuntos Estudiantiles

I. "Que la persona DAE adquiera, practique y promueva como un estilo de vida, los valores y actitudes establecidos en la misión del Instituto, así como concientizarla de su responsabilidad como formadores, tanto de los alumnos como de sus compañeros de trabajo".	II. "Que la persona DAE desarrolle las habilidades establecidas en la misión del Instituto para mejorar el desempeño personal y en consecuencia el de su área".	III. "Que la persona DAE adquiera los conocimientos y habilidades para administrar, mejorar y enriquecer los programas de su área de responsabilidad".
--	---	--

Tabla 31. Principios del Modelo de Capacitación de Asuntos Estudiantiles.  
Fuente: Mijares, 2010.

En este sentido el programa de capacitación, PCDAE, busca beneficiar principalmente al personal de las áreas de Deportes, Grupos Estudiantiles, Asesoría Psicopedagógica, Prevención, Servicios Médicos, Residencias, el Programa de Padres de Familia y Difusión Cultural. Esta última área es en la que impactará directamente el *Modelo de Gestión de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes*, objetivo de este proyecto de investigación.

Como antecedente de la propuesta que arroja esta investigación, hemos partido del contexto general planteado por el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey, con la identificación de dos de los elementos fundamentales para su

implementación: el perfil del profesor y los programas de capacitación diseñados para desarrollar en ellos las competencias institucionales consideradas como claves para lograr la calidad académica y formativa, orientadas al cumplimiento de la misión de la institución.

Entre los programas de capacitación se ha destacado el PCDAE, orientado a la preparación de los profesores que imparten los programas cocurriculares, entre los que destacan los de liderazgo social, de asesoría, prevención, talleres y cursos deportivos tanto deportivos como artísticos.

A este marco de referencia que permite poner en contexto el impacto de la aportación de esta investigación, se une un intenso proceso de revisión y evaluación del modelo de capacitación del PCDAE, llevado a cabo en el año 2006, y por el que surgió la necesidad de diseñar programas orientados al desarrollo de competencias docentes para las áreas de deportes y de difusión cultural, debido a que la oferta de capacitación existente no estaba enfocada a la profesionalización de la enseñanza de las actividades cocurriculares impartidas a través de dichas áreas.

Como respuesta a esta necesidad, se gestó el *Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE* y se propuso a las instancias correspondientes, las cuales aceptaron implementarlo en los cursos y talleres artísticos, y una vez instrumentado y probado, extenderlo al área de deportes. La propuesta inicial arrojó como producto el *Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes* planteado en el siguiente esquema. Este modelo tiene el objetivo capacitar al profesorado en el Desarrollo de programas e impartición de cursos en las áreas de Difusión Cultural, con base en competencias acordes con el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.



Figura 30. Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes. Fuente: Gluyas (2006).

El modelo parte del referente de las competencias institucionales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que debe tener un profesor que imparte cursos y talleres artísticos. Con base en el perfil del docente, propone la aplicación de un instrumento diagnóstico para determinar la brecha existente entre el nivel real y el nivel ideal de dominio de las competencias requeridas para la enseñanza artística.

El resultado del diagnóstico permite detectar aspectos que deben ser reforzados a través de programas de capacitación, con la finalidad de garantizar la calidad del desempeño del profesor no solo en términos de la enseñanza de la disciplina, sino en un sentido en el que las actitudes y los valores que promulga la institución son fundamentales en el tipo de formación que quiere brindar a sus alumnos.

En este sentido, la capacitación está dirigida al fortalecimiento del desempeño del docente de acuerdo con el perfil definido por la institución. De esta manera, se busca desarrollar las competencias mínimas requeridas para el desempeño de la función, vinculando, por una parte, los aspectos institucionales fundamentales para generar un sentido de pertenencia en los profesores; y por otra, las



necesidades de capacitación especializada para enriquecer la enseñanza de la disciplina artística.

La capacitación institucional y la capacitación especializada contribuyen al desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que son fundamentales para elevar la calidad del ejercicio docente. Sin embargo, en México la enseñanza de las actividades artísticas como parte de los modelos educativos tiende a ser improvisada y dista mucho de basarse en un planteamiento metodológico que dirija la didáctica de la disciplina. Por tal motivo, el modelo propone como una segunda fase el reconocimiento formal de las competencias requeridas para el desempeño de los docentes a través de una certificación institucional, que le otorgue la formalidad al aprendizaje que han obtenido los maestros a partir de la experiencia en el ejercicio de la docencia de la disciplina artística.

El modelo propone una certificación nacional en el diseño e impartición de cursos, con el esquema normativo mexicano abordado en el capítulo anterior. Posteriormente, refuerza la preparación con la certificación de competencias docentes para la enseñanza artística, a partir del diseño de una norma educativa creada e implementada como resultado de este proyecto de investigación.

El proceso de certificación del docente planteado en el modelo, se concreta con la integración de un portafolio de evidencias, el cual es evaluado para determinar si el docente es competente o no para diseñar e impartir cursos artísticos.

El resultado de la evaluación del portafolio de evidencias, permite determinar los ajustes requeridos en los programas de capacitación con un enfoque de mejora continua, para fortalecer el perfil de los docentes y realizar las modificaciones pertinentes al programa de capacitación diseñado para enriquecer su desarrollo personal y profesional dentro del Tecnológico de Monterrey.

El diseño del *Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes*, se concretó en diciembre de 2006, e inició su implementación en el 2007 considerando las siguientes etapas:

<b>Etapas de desarrollo del proyecto</b>
I. Integración de una <b>red capacitadores</b> de la Dirección de Asuntos Estudiantiles para todo el Tecnológico de Monterrey, mediante un proceso Certificación Nacional en la Norma Técnica de Competencia Laboral en Diseño e Impartición de cursos.
II. <b>Diseño de normas institucionales</b> para el diseño de cursos artísticos.
III. <b>Certificación</b> de los docentes de los cursos artísticos.

Tabla 32. Etapas del desarrollo del proyecto. Fuente: Elaboración Propia.

## Etapa I. Integración de una red capacitadores de la Dirección de Asuntos

### Estudiantiles

*El Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes, consideró integrar, en primera instancia, una red de capacitadores del Tecnológico de Monterrey para el área de Asuntos Estudiantiles con cobertura en todos los campus del país. Para la integración de esta red de capacitadores se diseñó e implementó el Modelo de Formación de la Red de Capacitadores DAE.*

Este modelo de formación de capacitadores integró tres fases fundamentales:

a) La fase inicial integrada por:

- Curso satelital en línea de “Inducción a la certificación de los programas co-curriculares”, el cual tuvo como objetivo brindarle a los participantes una introducción sobre el proyecto de certificación de la Dirección de Asuntos Estudiantiles y su impacto en el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.

- Curso presencial “Diseño Instruccional con base en competencias para la elaboración de programas co-curriculares”, a través del cual se capacitó en la metodología del diseño instruccional para la elaboración de los programas cocurriculares con base en competencias.

b) La fase de fortalecimiento integrada por:

- Curso en línea de “Introducción a competencias”, a través del cual se reforzó el concepto de competencias bajo el cual trabaja la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey en el Proyecto de Profesionalización de la enseñanza de cursos y talleres artísticos.
- Curso en línea “Competencias docentes para el instructor de DAE”, reforzamiento teórico y práctico de los conceptos manejados en el curso presencial “Diseño Instruccional con base en competencias para la elaboración de programas co-curriculares”, impartido en la fase I.
- Curso presencial de micro-enseñanza  
Laboratorio que permitió vivir la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando los principios pedagógicos del quehacer docente.

c) La Fase final integrada por:

- Aplicación del instrumento de evaluación del curso “Competencias docentes para el instructor de DAE”, con la finalidad de medir el conocimiento adquirido hasta esta etapa del desarrollo del proyecto.
- Conformación del portafolio para obtener el Certificado Nacional como Instructor en el diseño e impartición de cursos. Los docentes integraron su portafolio de evidencias con base en los elementos de la Norma Nacional de Competencia Laboral “Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación”.

Para obtener el Certificado Nacional como Instructor, los aspirantes no estuvieron condicionados u obligados a recibir un curso previo, sin embargo se les apoyó con la impartición de un taller para informar sobre los elementos que debía contener el mismo.

- Presentación de simulacros ante un evaluador para demostrar los conocimientos y habilidades requeridos como evidencia de las competencias en impartición de cursos, según la Norma Técnica de Competencia Laboral.

Al término de este proceso el Tecnológico de Monterrey contaba con una *Red de Capacitadores* integrada por 57 colaboradores que concluyeron las etapas de capacitación anteriormente descritas.

- 1 colaborador del Campus Sta. Fe
- 1 colaborador del Campus Saltillo
- 2 colaboradores del Campus San Luis
- 9 colaboradores del Campus Monterrey
- 23 colaboradores del Campus Estado de México
- 23 colaboradores del Campus Ciudad de México

Una vez integrada la red de capacitadores, el Modelo de formación de la red de capacitadores de DAE se enriqueció con el inicio de la elaboración de los programas artísticos de las áreas de Difusión Cultural del Tecnológico de Monterrey, con la metodología de diseño instruccional con base en competencias, dando inicio a la sistematización y profesionalización de la enseñanza de este tipo de programas cocurriculares, con reconocimiento en algunos de los casos del Instituto Nacional de Bellas Artes, a través de sus Centros Nacionales de Investigación.

### Modelo que integra la conformación de la Red de Capacitadores y el proceso del diseño de programas cocurriculares



Figura 31. Modelo que integra la conformación de la red de capacitadores y el proceso del diseño de programas cocurriculares. Fuente: Elaboración Propia.

Los profesores certificados dieron inicio al diseño de sus programas, que una vez integrados, se revisaron y se evaluaron con la finalidad de conformar academias por áreas, con la intención de homologar los programas cocurriculares en todo el Tecnológico de Monterrey. Sin embargo, el ejercicio de homologación se ha realizado por zonas pero no se ha transferido a nivel nacional por la diversidad existente en los campus a pesar de que estos pertenecen a la misma institución.

El hecho de que el Tecnológico de Monterrey cuente con una red capacitadores certificada a nivel nacional enriqueció el perfil de los profesores de Asuntos Estudiantiles, en específico de quienes imparten los talleres y cursos artísticos. Sin embargo, a pesar de tener profesores certificados en diversas zonas de la República Mexicana, la siguiente fase del modelo se consolidó en el Campus Ciudad de México, debido al perfil tanto de los alumnos como de los profesores, caracterizado por una formación artística más profesional y menos improvisada, así como por las innumerables posibilidades de crecimiento y desarrollo que brinda esta ciudad para la enseñanza de las artes.

A raíz de la implementación del Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes, el Campus Ciudad de México, se convirtió en un referente en el sistema Tecnológico de Monterrey por la calidad tanto de sus profesores como de sus programas.



## Alcances de la implementación del Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza en DAE a través de la certificación de competencias docentes

I. Capacitación para la elaboración de programas analíticos de cursos artísticos a través de la red de capacitadores.

II. Diseño de programas analíticos de los talleres y cursos artísticos.

III. Revisión de programas analíticos de los talleres y cursos artísticos.

IV. Homologación de los programas por medio de la integración de academias por disciplina.

Tabla 33. Alcances de la implementación del Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza en DAE a través de la certificación de competencias docentes.

Fuente: Elaboración Propia.

A partir de la instrumentación del *Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través del desarrollo de competencias docentes*, se detectó la necesidad de crear un esquema de certificación orientado a la enseñanza de las artes, ya que la certificación nacional con la cual se había integrado la Red de capacitadores de Asuntos Estudiantiles, no abordaba aspectos fundamentales en el diseño e impartición de los cursos y talleres artísticos.

Se debía enriquecer el perfil de los docentes de las artes a través de la profesionalización de su desempeño, así como la formación de los alumnos a través de la enseñanza artística. En este sentido el reto consistía en quitarle a la práctica docente de las artes el carácter improvisado y poco sistematizado en la

didáctica de la disciplina, por lo que paralelamente al diseño de los programas artísticos con base en competencias se emprendió la segunda etapa de desarrollo del modelo: la Certificación de competencias para los docentes de las artes.

Esta etapa implicó la construcción del siguiente Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística, a través del cual se dirigió tanto el proceso de diseño como el piloteo de la norma.

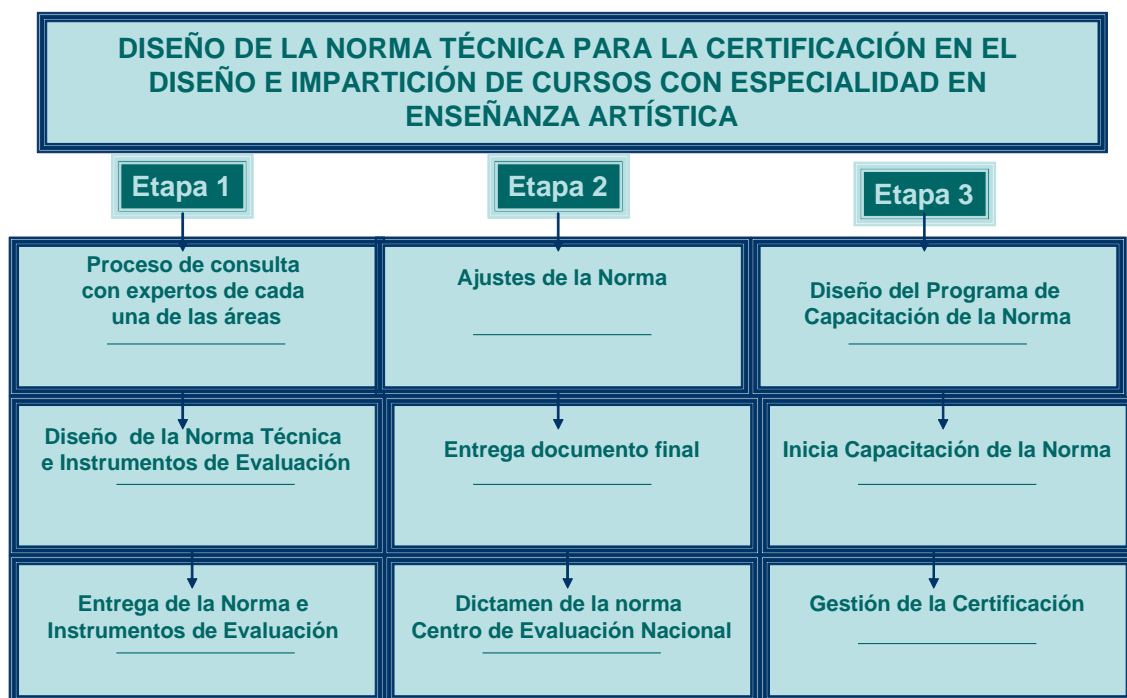


Figura 32. Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística. Fuente: Elaboración Propia.

Al dar inicio a la segunda etapa del *Modelo de gestión de la calidad de la enseñanza en DAE a través de la certificación de competencias docentes* con el planteamiento del *Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística* se visualizó la necesidad de integrar un *Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística* que conjuntara y alineara todos los esfuerzos realizados en un mismo esquema, para facilitar tanto su comprensión como su instrumentación.

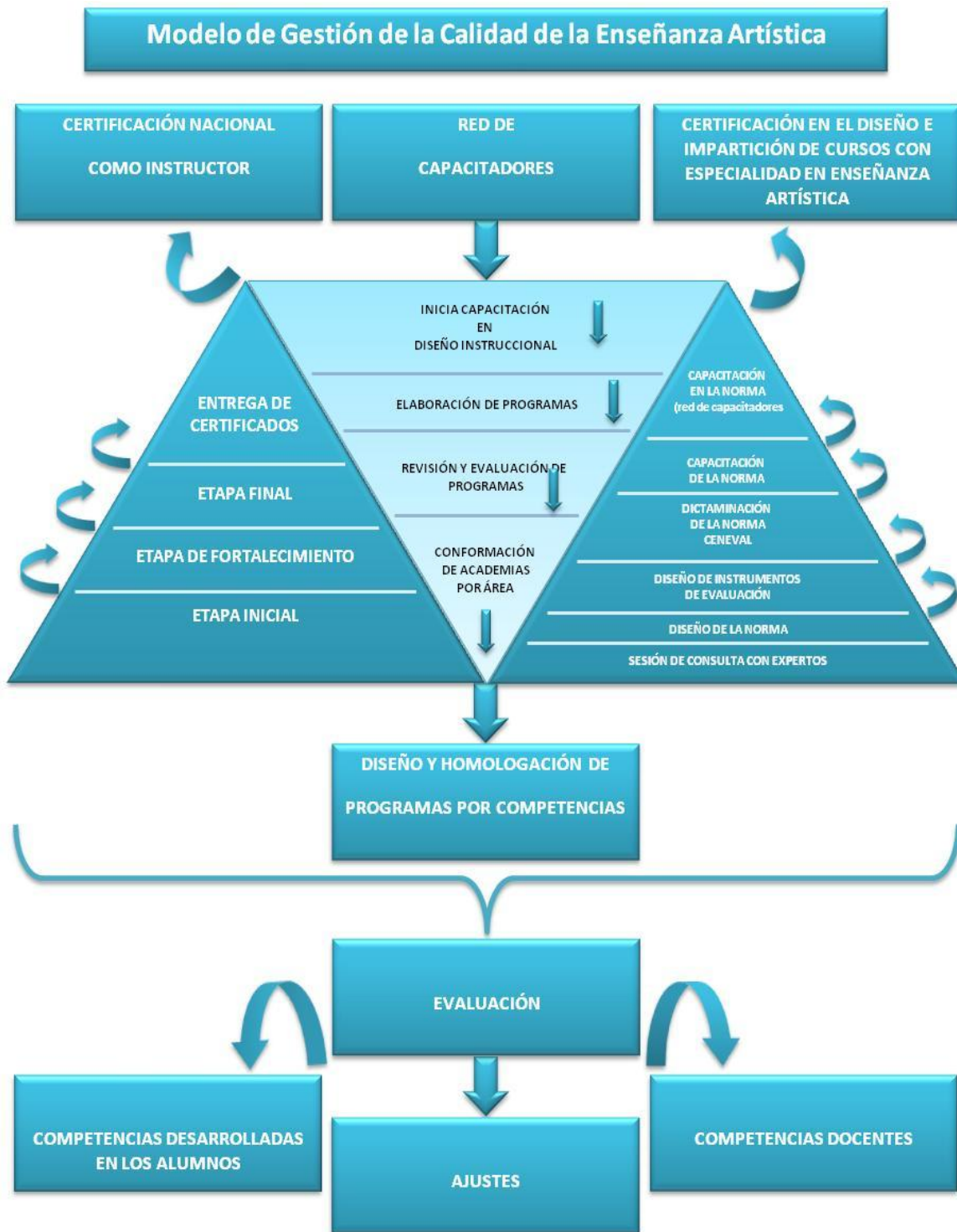


Figura 33. Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza Artística.  
 Fuente: Elaboración Propia.

La tendencia de formación del profesorado ha pasado de las directrices pedagógicas a una necesidad de colaboración con el profesor a partir de su práctica docente, por tal motivo el diseño, instrumentación y evaluación del *Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística* le otorga el reconocimiento formal de las competencias demostradas por los docentes del ámbito artístico, a partir de la certificación de competencias docentes requeridas para desempeñar su rol como formadores.

Un concepto que se ha puesto de moda en los discursos teóricos en torno a la formación del profesorado es el de profesionalidad. Buena parte de teóricos de la pedagogía sostienen que nuestro sistema educativo necesita un nuevo modelo de profesor, que sea innovador, creativo, colaborador, y en torno a esta cuestión ha surgido el debate sobre el concepto de profesionalidad educativa, (Peñalba, 2006:45).

La instrumentación del Modelo de Gestión de la Enseñanza Artística, busca la profesionalización de los docentes de las artes; les brindan los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarias para ejercer su rol y colaborar con el desarrollo de la calidad en su entorno profesional. Del mismo modo brinda una reflexión sobre el tipo de educación artística a la que aspiran los mexicanos, así como del análisis académico, la práctica profesional que conlleva la educación artística.

Es complicado encontrar investigaciones que aborden la formación del profesorado de las artes, por tal motivo de este *Modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística* surge el diseño de una capacitación pertinente con miras a brindarles a los profesores las competencias requeridas para su óptimo desempeño, no solamente como expertos de la disciplina artística que imparten, sino como formadores que asumen el reto de formar seres humanos, mejores personas, tal y como lo plantea la misión del Tecnológico de Monterrey.

En este sentido, los modelos de formación para los docentes de la enseñanza artística deben considerar el conocimiento del ser humano en todas sus dimensiones: física, emocional, intelectual y social para poder impactar en el alma de los alumnos y alimentar su espíritu como persona.

El pilar de la concepción de este proyecto de investigación pone en el centro al ser humano: al profesor y al alumno, para enriquecer la educación que brinda el Tecnológico de Monterrey con cursos y talleres artísticos impartidos por profesores preparados y con una vocación de formadores. Por tal motivo propone un Modelo de Educación Holística, como el sentido formativo de la gestión de la calidad de la enseñanza artística.

Podemos considerar este modelo de gestión como un ideal educativo inalcanzable, sin embargo la formación docente no se puede quedar en buenas intenciones y este proyecto de investigación es una muestra de que todo se puede concretar si se pone en el centro al ser humano, para que a través de su educación le brinde beneficios a la sociedad.

### 3.3 Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano

De acuerdo con Casares (2000:17) el sistema educativo ha dado por hecho que los alumnos, “ya tienen desarrolladas sus habilidades básicas, personales y sociales, así como sus actitudes vitales, el autoconcepto, la seguridad personal, la autoestima y el compromiso de superación continua”.

Esta realidad evidencia la necesidad de una educación enfocada a la formación del ser humano, para trascender los planes de estudio y los objetivos de aprendizaje considerados relevantes en el desarrollo de las competencias requeridas por el sector productivo.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de desarrollar una nueva forma de organización, que brinde apoyo a la formación holística de los alumnos, con una visión integral del ser humano y del mundo en el que éste se desarrolla.

La formación holística del ser humano requiere de la integración de saberes: *saber ser* a partir del autoconocimiento, para proyectarlo en un *saber conocer* que motive el aprendizaje continuo con miras a ser reflejado en un *saber hacer* que impacte en el desarrollo del entorno inmediato con resonancia en la sociedad y en la humanidad.

Este tipo de formación debe ser el objetivo del proceso educativo y por consiguiente el principal motivador de los proyectos de las instituciones educativas.

Según Tobón (2006:91) la visión de brindar una formación holística a través de la educación se fundamenta en los siguientes planteamientos:

1. El planteamiento de la UNESCO de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos.



2. El informe de Delors en el cual se introduce el ámbito de los saberes en la educación para trascender el aprendizaje de conocimientos: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir.

El marco del *saber* responsabiliza a las instituciones educativas a brindar respuesta a las siguientes preguntas como un punto de partida obligado en la construcción de los proyectos formativos:

- ¿Para qué y por qué educamos?
- ¿Qué valores requieren los alumnos para comprender, enfrentar, resolver e impulsar con éxito el mundo actual y del futuro?
- ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores requieren los alumnos para insertarse en el mundo laboral, enriquecerlo y transformarlo?
- ¿Cuáles son las debilidades que debemos superar como país mediante la educación?
- ¿Cómo fortalecer la búsqueda de la identidad personal para traducirla en acciones que promuevan el desarrollo y bienestar de la humanidad?
- ¿Cómo ayudar a los alumnos a que encuentren su vocación, a que descubran sus habilidades e intereses en un contexto poco alentador con problemáticas sociales y recursos limitados?

Es un hecho que el encontrar respuestas a estas preguntas va más allá de la teoría, del estudio y del análisis de los modelos educativos, de su implementación y evaluación de los resultados obtenidos en la formación de personas para impulsar el desarrollo de la sociedad.

Brindar respuestas a estas preguntas implica asumir y enfrentar el reto de lo que implica la formación de personas desde la trinchera de los sistemas educativos; implica crear y proponer la implementación de modelos que contribuyan a la formación de personas íntegras, seres humanos comprometidos consigo mismos y con los otros, con una actitud positiva orientada al beneficio de la humanidad.

Hace una década Casares realizó la siguiente afirmación “La principal crisis que vive nuestra época es de valores, de orientación y de actitudes ante la vida, ante el ser humano, ante la sociedad como un todo, ante la civilización y la cultura” (Casares, 2000:108).

A pesar del paso de los años, los hechos que definen esta realidad persiguen a México con mayor intensidad, sin palpar una mejora, sino todo lo contrario, observar una sociedad con comportamientos decadentes que parten de una falta

de identidad como nación, impidiendo el progreso y fomentando el rezago en todos los ámbitos.

Quienes están inmersos en la tarea formativa deben realizar análisis sobre el desarrollo del sistema educativo mexicano, enfatizar los esfuerzos realizados para profesionalizar la práctica de los docentes e impulsar la calidad de los planes de estudio; abandonar la gestión improvisada de las instituciones educativas y adoptar modelos de gestión de la calidad que consideren todas las variables y a todos los actores que se ven inmersos en estos procesos. Solamente así será posible garantizar las competencias requeridas en las personas en cuyas manos se encuentra el desarrollo de la sociedad.

Sin embargo, todo lo anterior no tendrá el efecto deseado si no se parte de una visión humanista en la concepción, diseño e instrumentación de proyectos que buscan una mejora sustancial en el tipo de formación que recibirán las nuevas generaciones para poder enfrentar los retos del nuevo milenio en materia de educación.

Por tal motivo además de que este proyecto de investigación propone el diseño e implementación de un *Modelo de gestión de la calidad de las enseñanza artística a*

*través de la certificación de competencias docentes, propone la creación de un Modelo de Educación Holística* como base del proceso de instrumentación para no perder la formación integral del ser humano como el eje de esta propuesta aplicada en el Tecnológico de Monterrey.

La fundamentación del *Modelo de Educación Holística* que surge de esta investigación se inspira y se fundamenta del trabajo *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI* (2001), realizado por el español Rafael Yus Ramos; y de *La Ética en la Universidad* (1995), también del español Juan Masías Clavel, quien concibe la educación como un ministerio de humanización.

Continuamente escuchamos que “el mundo necesita mejores seres humanos”, sin embargo, ¿qué están haciendo las instituciones educativas para lograr la formación de mejores seres humanos, que sean el motor del cambio y el impulso para el bienestar social?

Para abordar la concepción de las instituciones educativas como ministerios de humanización, Masías Clavel plantea que “... ministerio es, como sabemos, diaconía, es decir, servicio en un triple sentido: servicio a la persona en su totalidad corpóreo-espiritual, servicio a la comunidad de los creyentes y servicio

a la comunidad humana. En estos tres sentidos nuestras tareas educativas quieren ser un servicio en favor de todo lo que promueva la humanización y evite la deshumanización.” (Masías, 1995:56).

Ante este planteamiento subjetivo en el que realidad es percepción y cada persona le otorga un significado único a este tipo de conceptos a partir de su historia de vida, cómo saber de qué manera nos humanizamos o deshumanizamos para promover la humanización a partir de la educación. Es fundamental detonar una reflexión sobre la labor formativa de las instituciones educativas en torno a las acciones y estrategias que éstas emprenden para dirigir la labor educativa con una visión humanista, que ponga en el centro del proceso la formación holística de personas.

En el siguiente cuadro comparativo es una adaptación de la postura de Masías (1995), en el cual se exponen algunas variables a considerar para responder a la siguiente pregunta: ¿En qué aspectos se percibe que nos deshumanizamos (percepción negativa del alumno) o humanizamos (percepción positiva del alumno)?

<b>Punto de vista</b>	<b>Percepción positiva del alumno</b>	<b>Percepción negativa del alumno</b>	<b>Responsabilidades de las instituciones educativas</b>
<b>Búsqueda de sentido</b>	Alumno que emana una motivación ante la vida, alegre, con un sentido de esperanza.	Alumno sin motivación para vivir, sin sentido, sin alegría, sin esperanza.	Contribuir en la búsqueda del sentido, brindarle al alumno una cara diferente de la vida que contribuya en su autoestima y en su desarrollo como persona.
<b>Convivencia</b>	Alumno con deseo de acompañar y estar acompañado, gran sentido de comunicación y apertura hacia los demás con actitud de colaboración y solidaridad.	Alumno que huye del encuentro con otras personas, de los vínculos, de las relaciones duraderas, con dificultades de convivencia, de aprender de los demás.	Contribuir a desarrollar en el alumno un sentido de comunidad, de recibir y brindar ayuda a los demás, de compartir valores y creencias.
<b>Cultura</b>	Alumno que aprecia y entiende el conjunto de estructuras sociales, religiosas, artísticas, intelectuales, etc. que caracterizan a su sociedad.	Alumno que se deja manipular y que vive sin pensar, sin darse cuenta de la mezcla de bien y mal que hay en las costumbres, hábitos, comportamientos o ideas de su sociedad.	Promover en los alumnos y el conocimiento y el aprecio por el arte y la cultura.
<b>Situación social, política y económica</b>	Alumno que se indigna ante las injusticias, ante la falta de deseo por cambiar y mejorar la sociedad.	Alumno con una falta de sensibilidad para percibir las injusticias, la destrucción, la violencia, sin solidaridad con quienes lo requieren.	Promover en los alumnos una conciencia de su entorno, con la finalidad de que sus acciones lo hagan hacer un agente de cambio en beneficio de su sociedad.

Tabla 34. ¿En qué aspectos se percibe que nos deshumanizamos (percepción negativa del alumno) o humanizamos (percepción positiva del alumno)?

Fuente: Adaptación de Masías (1995).

Es imperante que las instituciones educativas asuman el compromiso de trascender de la enseñanza de conocimientos a la formación del carácter de las personas con la finalidad de forjar una identidad que refuerce el sentido de la vida y el impacto positivo que la convivencia humana debe brindarle.

En este sentido es importante retomar que el Tecnológico de Monterrey ha planteado un Modelo Educativo que trabaja para enriquecer las experiencias de aprendizaje a través de la inserción de programas cocurriculares que integren actividades deportivas, culturales, de servicio social comunitario, de liderazgo y política estudiantil con la finalidad de consolidar la formación que reciben los alumnos dentro del aula, desarrollando habilidades, actitudes y valores que hagan posible su crecimiento como seres humanos.

Para poder dimensionar el impacto que tendría el Modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística, en los profesores y alumnos, además de conocer los programas de capacitación de los profesores, fue necesario analizar el impacto de las actividades cocurriculares (en específico las artísticas) en el proceso formativo del alumno a partir del cual se propone el esquema de *Vinculación de Áreas Formativas* como antesala para instrumentar el *Modelo de Educación Holística*.

En los siguientes esquemas podremos observar las etapas de integración del esquema de Vinculación de Áreas Formativas para construir las bases que le brinden soporte al Modelo de Educación Holística propuesto en este trabajo.



Figura 34. Formación académica. Fuente: Elaboración Propia.

Podemos observar que la primera parte que se integra a la vinculación es la formación académica, es decir, la formación del alumno dentro del aula que se enfoca específicamente a la trasmisión y aplicación de conocimiento.





Figura 35. Integración de actividades cocurriculares. Fuente: Elaboración Propia.

La educación de una persona debe tratar todos los aspectos y dimensiones que conforman al ser humano, es por esto, que la formación debe considerar a los aprendices como seres humanos holísticos. Por esta razón la integración de las actividades cocurriculares es fundamental como complemento de la formación académica de los alumnos.



Figura 36. Intersección entre lo académico y lo curricular.  
Fuente: Elaboración Propia.

Aquí podemos observar que el punto de intersección entre las actividades dentro del aula (académicas) y las actividades fuera del aula (cocurriculares) marca el espacio ideal en el que los alumnos deben llevar a cabo su formación dentro de la institución educativa. Por esta razón es fundamental reflexionar y propiciar la incorporación y la aplicación de los valores y las actitudes que promulga el Tecnológico de Monterrey, más allá de las aulas.

Todos los que forman parte del proceso de formación de los alumnos deben contemplar estos dos elementos fundamentales (valores y actitudes) para que los alumnos lleguen a ser personas íntegras y no sólo profesionistas con alcances en el plano individual, alejados del sentido humano de la vida.

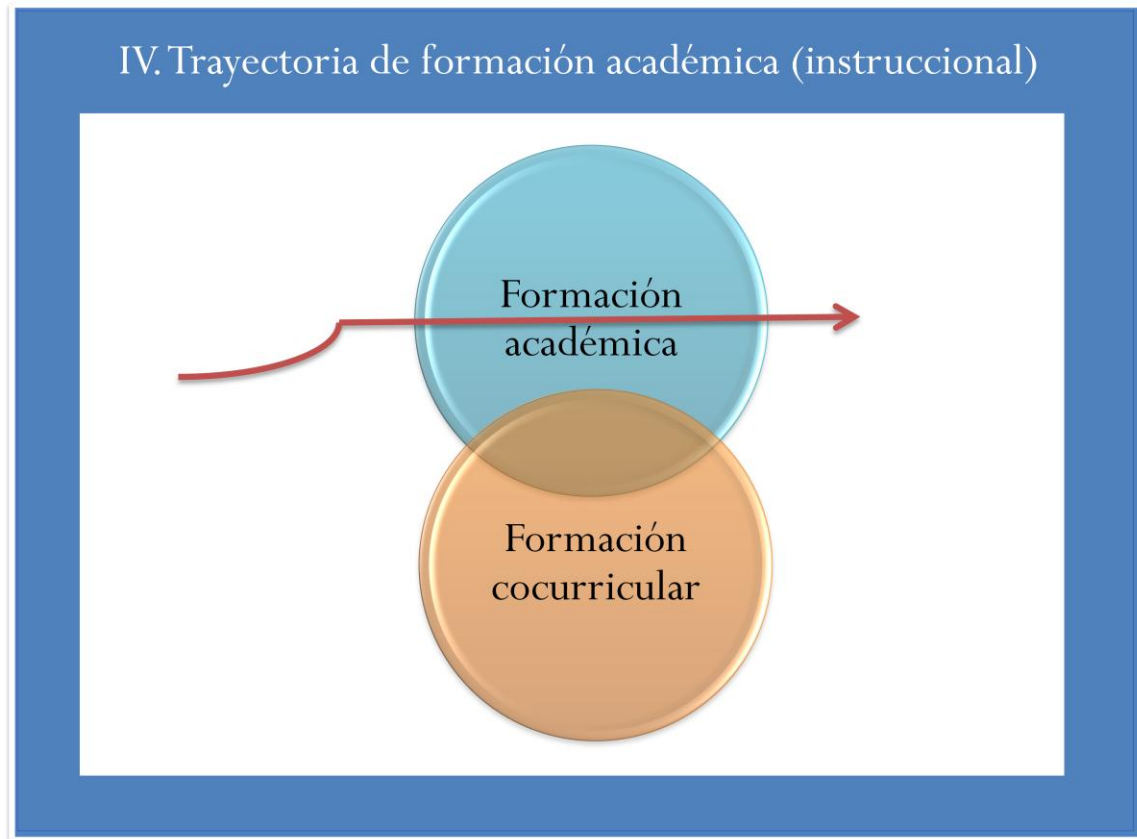


Figura 37. Trayectoria de formación académica. Fuente: Elaboración Propia.

El alumno puede tomar únicamente la trayectoria que se enfoca en la formación académica, egresando con un cúmulo de conocimientos científicos que se limitan a lo aprendido en el aula.

Si el alumno se inclina hacia esta trayectoria, la institución educativa debe estar consciente de que no sólo se deben transmitir y aplicar conocimientos, sino que es fundamental el fomento de valores y actitudes que no se pueden transmitir de manera efectiva si el alumno únicamente transita por la trayectoria académica.

Los valores se viven, las actitudes se reflejan en cada actuar de las personas, por esta razón los alumnos tienen que experimentarlo y difícilmente esto será posible si no se enriquece la educación que se brinda dentro del aula con experiencias de aprendizaje que fomenten y promuevan su práctica.

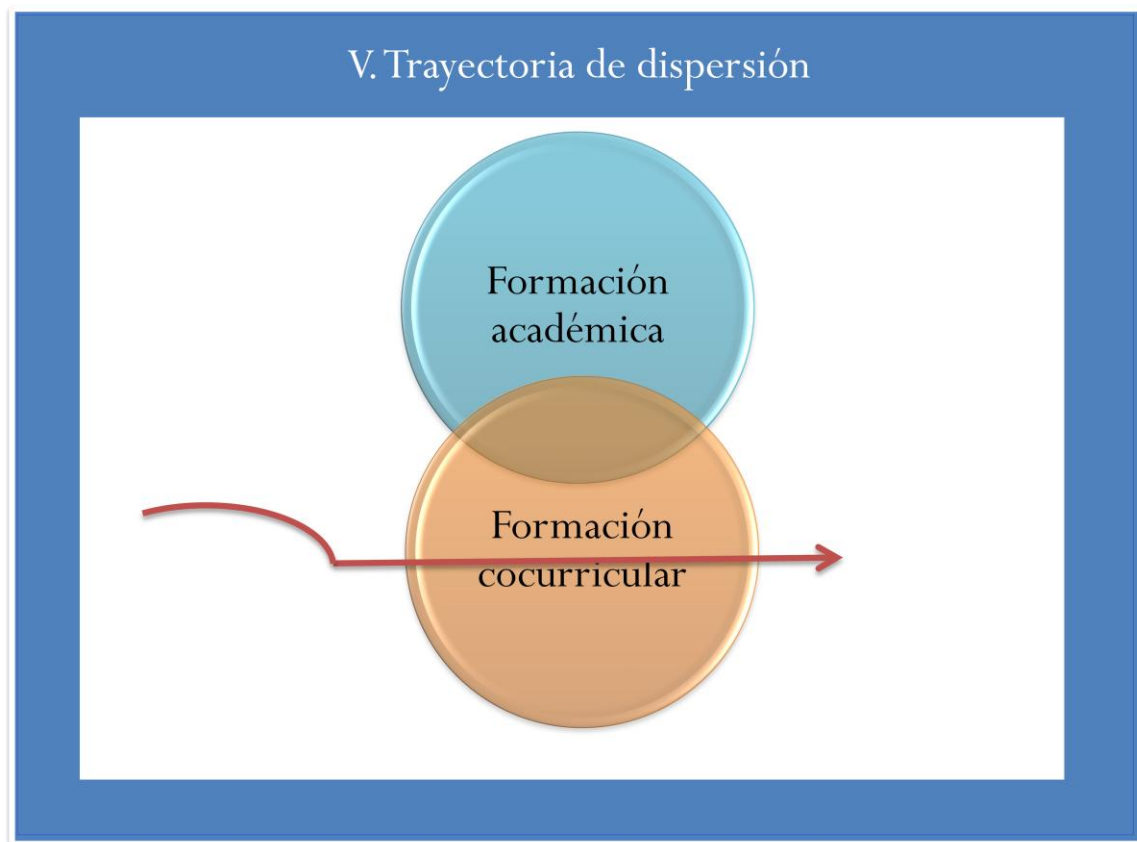


Figura 38. Trayectoria de dispersión. Fuente: Elaboración Propia.

En las instituciones educativas que cuentan con una amplia gama de actividades cocurriculares, el alumno puede dispersar su atención de las clases académicas, pretendiendo asistir a la Institución para participar únicamente en este tipo de actividades, perdiendo de vista que la razón de ser de éstas en los modelos educativos es enriquecer la preparación académica para lograr una formación integral.

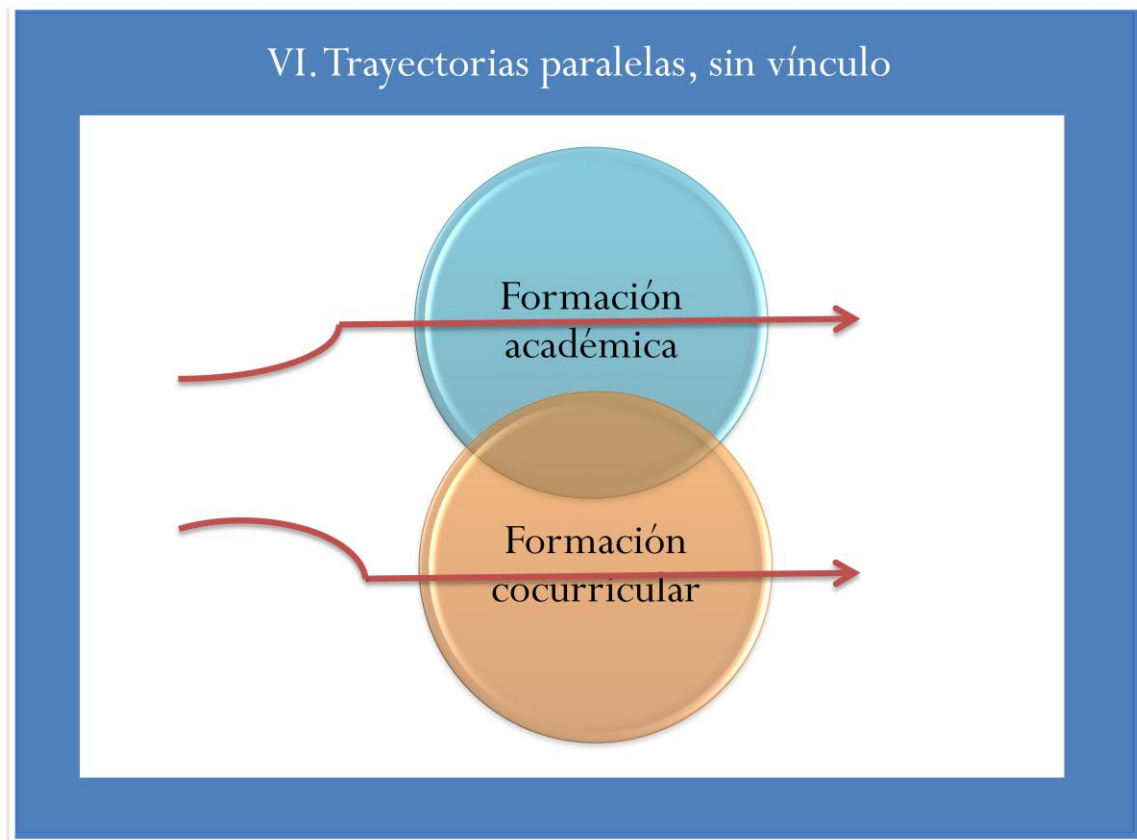


Figura 39. Trayectorias paralelas. Fuente: Elaboración Propia.

El alumno puede tomar ambas trayectorias de forma paralela pero sin que exista un vínculo entre la formación académica y la formación cocurricular.

En este caso el alumno no visualiza las actividades cocurriculares como parte de su formación, sino que contempla estas actividades como una oportunidad de esparcimiento o como una forma agradable de pasar o matar el tiempo, sin visualizar que su proceso formativo es integral y engloba diversas alternativas esquemas para enriquecer su aprendizaje.

Cabe mencionar que en este tipo de dinámica puede presentarse el caso de que los profesores de las materias académicas no visualizan el modelo de formación integral a partir de la conjugación de los programas académicos y los programas cocurriculares, por considerar a estos últimos pretextos para dispersar la atención de los alumnos del aprendizaje formal que reciben dentro del aula, orientado a su preparación profesional.

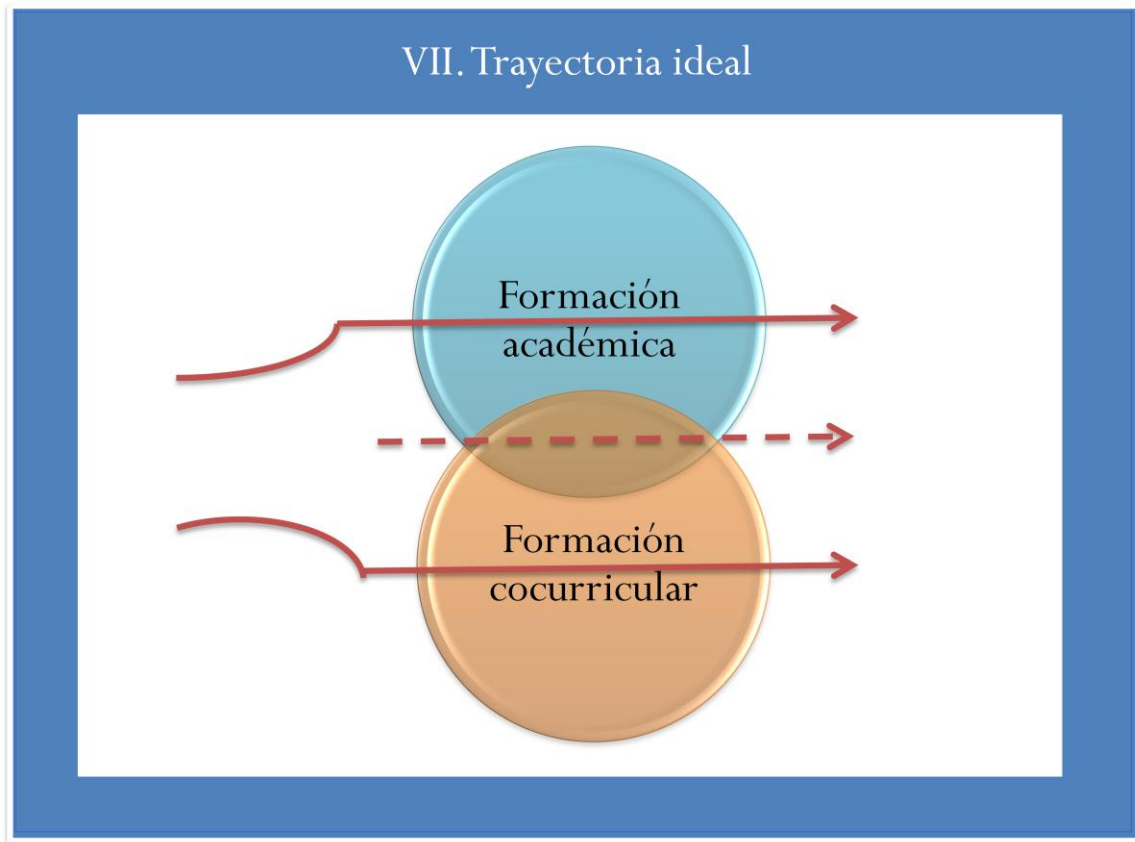


Figura 40. Trayectoria formativa vinculada. Fuente: Elaboración Propia.

Año con año las instituciones ven pasar por sus aulas nuevas generaciones de jóvenes. Los profesores tienen la oportunidad de ver dos caras de los alumnos: en la primera se observa la actitud y el perfil de la persona al momento de entrar a la Institución, y en la segunda se visualiza el perfil del alumno al momento de salir de la Institución con una formación académica-profesional.

La diferencia entre una cara y otra radica en la labor formativa de las instituciones y el impacto positivo en la educación de los alumnos mediante la aplicación de un esquema formativo que vincule la formación académica y la formación cocurricular.

En este sentido el esquema de Vinculación Formativa, considera elementos que se identifican en los siguientes procesos interrelacionados del aprendizaje (Ortega, 2008:412).

1. La formación integral del alumno que le lleva al pleno desarrollo personal.
2. Su capacidad para integrar adecuadamente dentro de una estructura mental todos sus conocimientos tanto de su propia carrera como los adecuados para una visión adecuada de la realidad global.
3. La predisposición básica de la cualidad de la inteligencia a preguntarse por la realidad de las cosas y a buscar la verdad de las mismas, a fin de mejorar y hacer avanzar tanto la ciencia como la técnica.
4. Su preparación para la inserción en el mundo laboral junto a la inquietud necesaria por mejorar el mundo que le rodea, ayudando a la sociedad a través de su puesto de trabajo.



Aunadas a este referente, la visión que brinda el conocimiento y la aplicación del esquema de *Vinculación Formativa en el Tecnológico de Monterrey*, constituyen un requerimiento esencial para sustentar el *Modelo de Educación Holística* como parte fundamental del *Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza artística, a través de la certificación de competencias docentes*. Este modelo propone una serie de acciones en pro de la humanización, el estímulo y aplicación de valores que posibiliten la convivencia humana, que impulsen el desarrollo de la sociedad.

El punto de partida de los educadores holistas planteado por Rafael Yus Ramos (2001) es la convicción de la existencia de una fragmentación de todas las esferas de la vida humana, esta fragmentación afecta la vida económica, la vida social, la vida personal y la vida cultural; mientras más bienes tenga la humanidad, mayor felicidad pensamos que podemos alcanzar.

Yus (2001) plantea que la educación holística establece las siguientes conexiones en todas las esferas de la vida:

- Relaciones entre pensamiento lineal e intuición: metáfora, visualización.
- Relaciones entre mente y cuerpo: danza, ejercicios de concentración y relajación.

- Relaciones entre dominios de conocimiento: el lenguaje global.
- Relaciones entre el yo y la comunidad: destrezas interpersonales, destrezas de servicio comunitario y destrezas de acción social.
- Relaciones entre el yo y el yo: intereses universales de los seres humanos.

El Modelo de Educación Holística fundamentado en el planteamiento de Yus Ramos, propone el diseño de un currículum holístico como eje de los Modelos Educativos de las instituciones para que el estudiante, visto como ser humano, identifique, analice, aborde, examine y viva con intensidad cada una de las relaciones existentes entre las esferas de la vida humana. Este proceso le permitirá adquirir conciencia de ellas y establecer una vinculación con otras esferas nunca o poco abordadas en su contexto de aprendizaje.

El Modelo de Educación Holística que se ha diseñado a raíz de este trabajo de investigación, busca impulsar a través del arte, el desarrollo de:

- Personas entusiastas capaces de contribuir en la mejora de su entorno inmediato y de la sociedad.

- Personas tolerantes a la diversidad, capaces de convivir y de crear vínculos para el bien común.
- Personas capaces de identificar, analizar, criticar, resolver y proponer con creatividad su cultura, para arraigarla y heredarla como un ícono de orgullosa identidad.
- Personas que promuevan y actúen para la humanización del mundo y que colaboren en la construcción de una ética ciudadana.
- Personas que sean competentes para la vida.

Modelo de Educación Holística Propuesto.

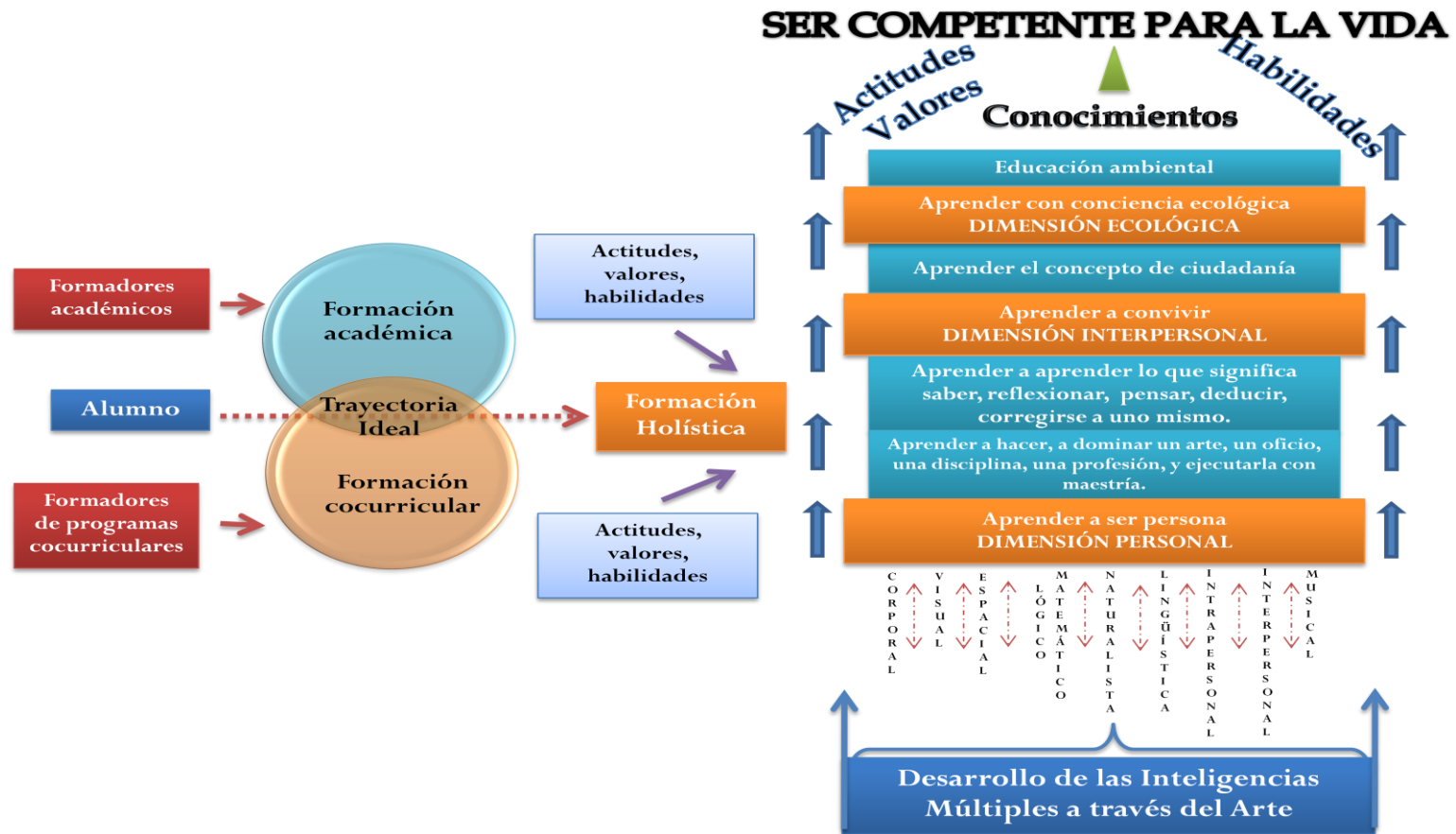


Figura 40. Modelo de Educación Holística. Fuente: Gluyas (2008)

### 3.3.1 Descripción del Modelo de Educación Holística

La integración del Modelo de Educación Holística parte de la premisa de que no estamos educando a las nuevas generaciones de jóvenes en la totalidad de su ser, en todas sus dimensiones considerando las potencialidades existentes para su desarrollo.

Es un hecho que desde su concepción, las instituciones educativas han otorgado gran relevancia a las áreas del saber, a la transmisión de conocimientos científicos considerados pilares fundamentales para la actuación de las personas en los diversos contextos sociales. Sin embargo, el desarrollo de conocimientos y habilidades instruccionales de diversas disciplinas están destinadas al ámbito profesional, dejando a un lado aspectos fundamentales de la persona como el autoconocimiento, el carácter, la identidad, las emociones, el desarrollo moral, la autoestima, las artes, el deporte y todas aquellas esferas que deben formar parte fundamental de la vida de cualquier ser humano.

Al respecto es imperante equilibrar los currículos que promueven las instituciones educativas, actualmente enfocados a la parte académica, para no sesgar la educación del individuo y visualizarlo en el proceso formativo en su totalidad, como el ser humano que es, vinculando la formación académica con la formación cocurricular. Es necesario

diseñar espacios y experiencias de aprendizaje que permitan la vivencia de valores y actitudes positivas para impulsar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades requeridas para su aplicación como parte del proceso de una formación holística.

A partir de la vinculación formativa entre los programas curriculares y los programas cocurriculares, el Modelo de Educación Holística plantea el desarrollo de las inteligencias múltiples a través del arte para fortalecer las dimensiones, personal, interpersonal y ecológica como base de la estructura formativa del ser humano. El desarrollo de valores y actitudes que fungen como soporte para enriquecer las habilidades y los conocimientos que desembocan en la consolidación de competencias para la vida con un énfasis específico en el primero *ser para hacer*.

A partir de la interconexión de estos elementos se pretende visualizar la formación del alumno en su totalidad, abarcando todas las esferas que lo integran como ser humano.

### 3.3.1.1 Desarrollo de las inteligencias múltiples a través del Arte

El Modelo de Educación Holística plantea enriquecer la formación de las personas con el desarrollo de las inteligencias múltiples a través del arte, para ello es importante

partir de uno de los principales referentes en torno a este tema, Howard Gardner (1995), quien plantea que es trascendental reconocerlas en nuestro sistema mental y corporal para crear entornos inteligentes que promuevan el desarrollo humano.

Para comprender el porqué de la integración de las inteligencias múltiples como parte del Modelo de Educación Holística, se parte en primera instancia de los diversos planteamientos en torno al concepto tradicional de inteligencia:

- La inteligencia se ha concebido desde un enfoque simple y reductivo como un proceso unitario. El enfoque más común ha sido medir la inteligencia con pruebas psicométricas estándares.
- La construcción teórica del concepto de inteligencia se ha dado de manera abstracta. La inteligencia se ha asumido como una estructura que tiende a permanecer inmodificable (Tobón, 2006:39).
- Gardner (1995) en contraposición a este enfoque, lanza en 1983 su teoría de las inteligencias múltiples como una nueva perspectiva de conceptualización de la inteligencia. Esta propuesta plantea que el desenvolvimiento de una persona en

la vida cotidiana tiene que ver con muchas capacidades que trascienden el enfoque de los factores lógico-matemáticos y de lectoescritura.

Con base en esta premisa Gardner muestra evidencia empírica y teórica para argumentar la existencia de por lo menos ocho tipos de inteligencia, no solo de un tipo de inteligencia, como se planteaba tradicionalmente: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, cinética-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Los ocho tipos de inteligencia son independientes entre sí, sin embargo pueden interactuar de forma dinámica, considerando su interacción como la conexión que identifican los holistas, entre esferas de la vida humana al considerar que cada inteligencia se expresa y opera de acuerdo con sus propios procedimientos y bases biológicas.

La teoría propuesta por Howard Gardner (2001) resalta el carácter cultural de la inteligencia, es decir considera que no es pertinente evaluar la inteligencia de las personas con los mismos criterios o pruebas, ya que existen diferentes realidades. Por esta razón se requiere poner en práctica diversas habilidades para resolver problemas de acuerdo con el contexto.



Ruiz (2009:92) sostiene que el valor que se le otorga al concepto de inteligencia es cultural, puesto que considera el conjunto de atributos indispensables para la vida en comunidad, que no son necesariamente los mismos para todas las culturas. De ahí que Gardner señale que la inteligencia es la aptitud o destreza para solucionar problemas o diseñar productos que son valorados dentro de una o más culturas.

Desde esta visión se plantea la existencia de los ocho tipos de inteligencia, determinadas y valoradas de acuerdo con el contexto en el que son aplicadas por las diversas culturas.

El siguiente cuadro muestra la definición de los ocho tipos de inteligencia y nuestra propuesta sobre las posibles avenidas para su desarrollo a través del arte.

<b>Tipo de Inteligencia</b>	<b>Definición</b>	<b>Avenidas de desarrollo a través de las áreas artísticas</b>
<b>Lógico-matemática</b>	Es la sensibilidad y la capacidad para el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos o numéricos. Implica la capacidad para manejar cadenas extensas de razonamiento.	Danza Teatro Música Artes Visuales Cine Literatura Arquitectura
<b>Lingüística</b>	Sensibilidad y capacidad para la lectoescritura y la comunicación verbal con otras personas, mediante el manejo de sonidos, ritmos y palabras con sus matices de significado.	Teatro Literatura

<b>Musical</b>	Capacidad para apreciar y producir los ritmos musicales, junto con sus tonos, melodías y sonidos en diferentes espacios.	Danza Música
<b>Espacial</b>	Capacidad para percibir el mundo espacial visual y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales. Comprende el pensamiento en tres dimensiones y la orientación en el espacio, reconociendo diversos escenarios.	Danza Teatro Artes Visuales Cine Arquitectura
<b>Cinética Corporal</b>	Capacidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza. Comprende la comunicación con el cuerpo, la realización de actividades gimnásticas y la creación de objetos manuales.	Danza Teatro Artes Visuales Cine
<b>Interpersonal</b>	Capacidad para discernir y responder con propiedad a los modos, temperamentos y motivaciones de otros, mediante la comprensión.	Danza Teatro Música Artes Visuales Cine Literatura Arquitectura
<b>Intrapersonal</b>	Capacidad para la introspección y conocimiento de sí mismo. Acceso a los sentimientos propios y capacidad para tenerlos en cuenta en la guía de la conducta.	Danza Teatro Música Artes Visuales Cine Literatura
<b>Naturista</b>	Capacidad y sensibilidad para distinguir, discriminar, reconocer y definir las cosas vivas y no vivas. Se expresa en el establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes del entorno y el desarrollo de acciones tendientes a su protección.	Danza Teatro Música Artes Visuales Cine Literatura Arquitectura

Tabla 35. Inteligencias Múltiples y posibles avenidas para su desarrollo a través del arte.

Fuente: Elaboración propia basada en Gardner (1995).

Las diversas áreas artísticas brindan un amplio abanico de posibilidades para enriquecer la formación de las personas con una práctica clara y dirigida de las diversas disciplinas artísticas.

La construcción de las experiencias de aprendizaje que contribuyan al descubrimiento de los ocho tipos de inteligencias múltiples dentro del proceso formativo de las personas es un gran reto para mostrar evidencia científica de la contribución del arte al desarrollo de las inteligencias y al impacto que su práctica dirigida y sistematizada puede llegar a tener en la formación del tipo de personas que requiere la humanidad.

La integración de las inteligencias múltiples al *Modelo de Educación Holística* no pretende brindar una formula rígida sobre cómo desarrollar las inteligencias múltiples a través del arte, pero sí plantear la necesidad de explorar estas avenidas de desarrollo desde una concepción del proceso formativo que considere otras alternativas para enriquecer la educación que reciben las personas en las instituciones educativas.

Entre los ocho tipos de inteligencia planteados por Gardner, la intrapersonal e interpersonal se consideran claves para impulsar el escalón de aprendizaje que propone el Modelo de Educación Holística, ya que éste tiene un gran soporte en las dimensiones tanto personal (aprender a ser persona), como en la interpersonal (aprender a convivir).

La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer distinciones entre las personas, distinguir matices en sus estados de ánimo, motivaciones, e intenciones con la finalidad de promover conductas que favorezcan las relaciones.

La inteligencia intrapersonal se orienta a autoconocimiento, es la entrada vida emocional a través de la identificación, reflexión, discriminación y evaluación de la infinita gama personal de sentimientos, para interpretar y autodirigir el comportamiento.

La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar consigo mismo (Bisquerra, 2006).

A través de la instrumentación del Modelo de Educación Holística se busca abordar una educación emocional como parte de proceso de aprendizaje continuo, que debe estar presente a lo largo de todo el currículum a través de la vinculación de la formación académica y cocurricular.



Figura 41. Educación Emocional. Fuente: Elaboración Propia.

Según Bisquerra (2006), la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

En este proceso de aprendizaje los conocimientos y las habilidades sobre las emociones permiten capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

El desarrollo de las inteligencias múltiples a través del arte planteado en el Modelo de Educación Holística persigue el desarrollo humano en la esfera personal y social, es decir las competencias emocionales traducidas en la formación integral de los alumnos.

Nos encontramos en un momento histórico en el que se puede abordar con argumentos científicos el tema de las emociones y su impacto tanto en el desarrollo del individuo, como en el de las organizaciones con una visión humanista.

El desarrollo de las inteligencias múltiples en la implementación del Modelo de Educación Holística, ofrece un desafío a quienes consideran que el coeficiente intelectual es más que un factor genético que no puede ser modificado por el aprendizaje experiencial. Abre una ventana para demostrar no solamente que la inteligencia se aprende, sino también el impacto que la enseñanza de las artes puede tener en el desarrollo del aprendizaje bajo el paraguas de las ocho inteligencias propuestas por Gardner.

### 3.3.1.2. Dimensiones del modelo de educación holística

El desarrollo de las Inteligencias Múltiples es el detonante de la escalera de aprendizaje propuesto en el Modelo de Educación Holística, en el cual se plantean tres dimensiones básicas:

1. Dimensión personal
2. Dimensión interpersonal
3. Dimensión ecológica

A continuación se abordan de manera puntual cada una de las dimensiones fundamentadas en la postura de Educación Holística de Yus Ramos (2001).

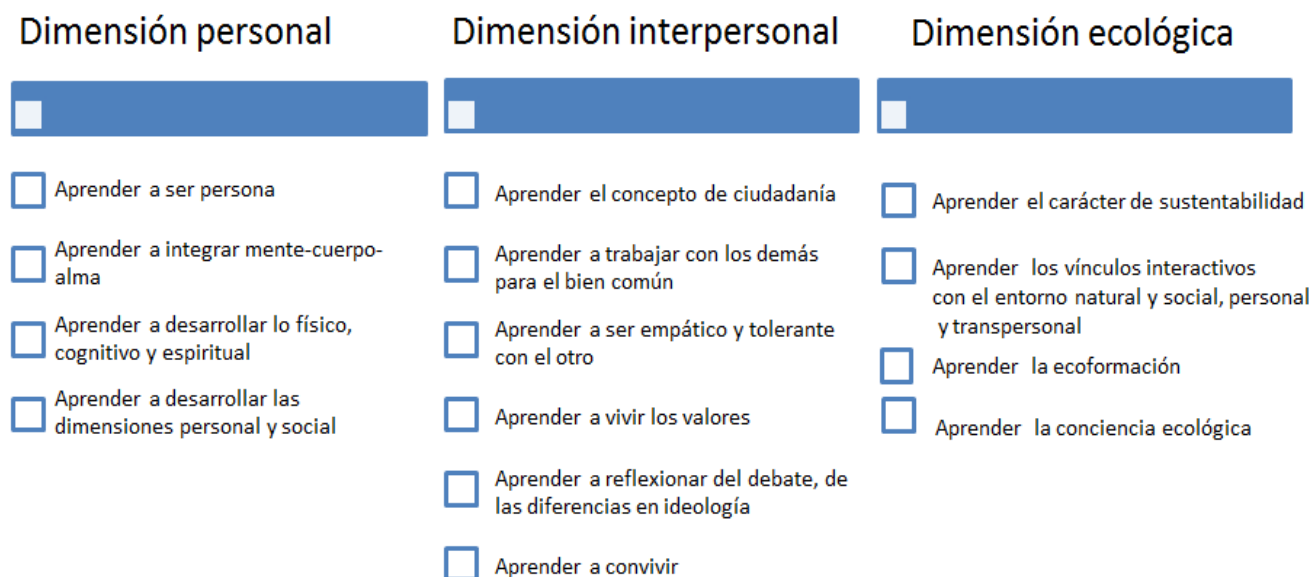


Figura 42. Dimensiones de aprendizaje para la formación holística.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Yus (2001).

La *dimensión personal* se enfoca en aprender a ser persona, a través de una conexión entre mente y cuerpo para activar los aspectos cognitivo, físico y espiritual como parte del proceso formativo para desarrollar al máximo el potencial humano, aquello que nos diferencia y nos hace únicos sin abandonar los planteamientos sociales y la cooperación para el bien común. Se trata de aprender a ser persona para aprender a aprender lo que significa saber reflexionar a partir del autoconocimiento y la autogestión.

La *dimensión interpersonal* plantea una educación cívica y social, que promueva la reflexión y la tolerancia sobre diversos planteamientos. Fomenta la educación en valores para aprender a convivir con la base del respeto y la conciencia ciudadana.

La *dimensión ecológica* propone aprender el carácter de la sustentabilidad a partir de las relaciones entre todos los elementos humanos. Desde un enfoque transdisciplinar trata los derechos de la persona y del planeta, con una conciencia ecológica que va más allá de la educación ambiental para poner de manifiesto las relaciones entre la humanidad y la Tierra.

Se puede centrar en dos aspectos: por una parte, la Tierra proporciona el medio en el que la especie humana se desarrolla, incluso en racionalidad y humanidad; y por otra parte, exige una profunda revisión de las formas en que tratamos al planeta y nos



relacionamos con el resto de los seres vivos, incluidos los humanos. Dicho de otro modo, una vertiente científica y otra más importante todavía, de tipo social y ética (Mallart en Medina, 2009).

Esta dimensión aborda el concepto de ecoformación como vínculos interactivos con el entorno natural, social, personal y transpersonal para promover el desarrollo humano.

La sustentabilidad se concibe como un rasgo sustantivo de la ecoformación y aborda los conceptos relativos a eco como ecopedagogía, ecodiseño, ecoevaluación, ecosistemas, con un carácter sistémico que permite comprender la ecoformación como redes y campos de aprendizaje bajo una dinámica transdisciplinaria.

La red de Ecología de Saberes es una ventana al futuro de la sociedad del conocimiento, de una nueva conciencia planetaria, de rescate de los valores humanos y medioambientales (...) Hoy ese paradigma emergente va cobrando forma en la mirada transdisciplinaria y ecoformadora, (de la Torre, 2008).

A partir de la integración de los componentes del Modelo de Educación Holística, se construyen los elementos que integran el programa de certificación de competencias docentes para desarrollar, en los alumnos, las competencias institucionales del

Tecnológico de Monterrey, pero antes de abordar los estándares de competencia para la Certificación de las competencias de los docentes de las artes, abordaremos principios fundamentales a considerar en la educación artística.

### 3.4 Consideraciones sobre la enseñanza artística para su aplicación en el modelo de educación holística

Las artes siempre han estado ligadas e incluso impulsadas por el contexto y el clima social en el que se manifiestan, al grado de posicionarse como íconos que han marcado las diversas etapas de la historia de la humanidad, con una evolución que transita desde manifestaciones naturalmente reflejadas por el ser humano, hacia esquemas metodológicos que academizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido conceptualmente como Enseñanza Artística.

La validez de las diversas corrientes y manifestaciones artísticas es otorgada por el contexto y los actores que intervienen y son cómplices del acto creador, al punto de que no ha existido alguna que predomine en todo momento y para todas las personas. Sin embargo la mayoría de este tipo de manifestaciones han pasado a formar parte de las prácticas comunes de la enseñanza artística.

La enseñanza de las artes se ha visto inmersa en movimientos que han surgido en diferentes épocas de la historia, basadas en corrientes de la educación, en un afán por buscar el sentido de la enseñanza, de la práctica y de aprecio del arte como necesidad inherente al ser humano.

**Corrientes en las que se basaron los movimientos de la educación artística desde la Segunda Guerra Mundial hasta el presente**



La mayoría de los movimientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial en el campo de la educación artística, se clasifican en estas tres corrientes de influencia reconocible dentro de todos los campos de la educación: la Expresionista, la Reconstruccionista y la Racionalista Científica. Las tres corrientes surgieron a partir de una serie de influencias presentes en los siglos XIX y XX.

Figura 43. Corrientes en las que se basaron los movimientos de la educación artística desde la Segunda Guerra mundial hasta el presente. Fuente: Gluyas y Gutiérrez (2010) basado en Efland, 2002.

Efland (2002) plantea que este tipo de movimientos de educación artística son continuos y que no concluyen a pesar del paso de la época en la que estos surgen, pero sí adquieren formas distintas y por lo tanto las propuestas de enseñanza y su impacto en el aprendizaje de las artes son evidentes en el desarrollo de las sociedades, independientemente del país y del contexto en el que se presentan.

Giráldez (2007:46) considera que parte de las limitaciones en la evolución de la educación artística proviene de los mitos y creencias sobre la enseñanza de las artes, mismos que han marginado la educación artística en el ámbito escolar.

- a) La creencia de que la expresión artística no requiere de aprendizaje, puesto que se trata de una actividad que depende de dones innatos o heredados.
- b) La idea de que las habilidades artísticas son totalmente diferentes de las requeridas para el cálculo, la lectura o la escritura, puesto que el arte es predominio de lo afectivo o de lo subjetivo, pero no del intelecto.
- c) La identificación popular y errónea de las artes con la creatividad y de la ciencia con la resolución de problemas.
- d) El acento puesto en el valor instrumental o subsidiario de la educación artística entendida como un mero recurso para el desarrollo de capacidades generales.

La presencia de las artes en la escuela es imprescindible.

Estas perspectivas limitantes no pueden mermar la creación de alternativas como el Modelo de Educación Holística, el cual considera que las artes pueden impulsar el desarrollo de una sociedad creativa y crítica, con una visión humanista que permita abordar las dimensiones del ser humano en su totalidad.

La educación artística cada vez adquiere más peso en las políticas educativas y culturales de las naciones, al grado de plantearse como una meta el derecho de todas las personas a participar plenamente en la vida cultural y artística, para hacer de ella una parte importante y obligatoria del programa educativo de cualquier país (Giráldez, 2007:55)

Además de la incorporación formal a los programas educativos, la tendencia actual de la educación artística se orienta hacia la sistematización de la metodología de la enseñanza y la didáctica derivada de los aspectos propios de la disciplina, con énfasis en el orden y la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo del siglo XX e inicio del nuevo milenio, el debate en el campo de la educación artística se ha planteado en términos de aquellos que se concentran en la metodología de enseñanza de los contenidos y aquellos que ven el arte como una expresión personal, natural sin necesidad de encajonamientos pedagógicos.

Este debate no debe limitar la infinita gama de posibilidades que ofrecen las artes para enriquecer la formación holística de las personas. Sin embargo, es fundamental encontrar un equilibrio que permita alejar la enseñanza de las artes de un proceso

improvisado, sin caer en un grado de rigidez que impida la exploración de nuevas alternativas de desarrollo humano a través del aprendizaje de las artes.

Según Efland (2002:19) las artes poseen la virtud de la implicación afectiva y el aprendizaje participativo, significan el triunfo de la vida de los sentimientos y la imaginación. La virtud de la ciencia, en cambio, consiste en el distanciamiento objetivo y la precisión, supone el triunfo del pensamiento racional, mientras que las humanidades poseen la virtud del interés por la acción moral.

La educación artística requiere de sus propios métodos de enseñanza y aprendizaje, esenciales para formalizar su integración en los modelos educativos que consideran la enseñanza de las artes como un medio para enriquecer la formación holística de los estudiantes.

En este sentido, la enseñanza de las artes como uno de los elementos del Modelo de Educación Holística para el desarrollo de competencias para la vida, requiere sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para otorgarle el soporte de una disciplina académica, que le brinde formalidad a dicho proceso.

Las soluciones hasta ahora propuestas por las instituciones educativas, proponen que la formación académica se nutra con un esquema transversal de aprendizajes que de manera natural no se pueden incluir en los contenidos de los planes de estudio.

El Tecnológico de Monterrey ha sido muy claro en el planteamiento de su Modelo Educativo al considerar la vinculación de los programas académicos con los programas cocurriculares (artísticos, deportivos y de liderazgo estudiantil), tal y como se plantea en el Modelo de Educación Holística propuesto en esta investigación.

Es necesario ver el campo específico del arte como un aspecto de la educación integral del individuo. ¿Qué lugar ocupa la educación artística en la labor de formar a una persona plenamente desarrollada? Debería funcionar como una de las tres áreas de aprendizaje cuya misión fuera dotar a la mente del joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículo.

Considerar la educación artística como un eje transversal del currículo formal, sin lugar a dudas puede enriquecer los objetivos de aprendizaje que se plantean en los planes de estudio. Sin embargo, en México la aplicación de este eje ha sido limitada, entre otras cosas porque no se han definido programas artísticos sistematizados y evaluables del



desarrollo de las competencias de los alumnos a lo largo del proceso formativo, aunado a una falta de profesionalización de la práctica de los docentes de la educación artística.

Zabala (2007:76) plantea que quien pretenda el desarrollo de competencias para dar respuesta a los problemas que va a plantear el siglo XXI debe proyectar de forma rigurosa la manera de organizar el desarrollo curricular.

En el Tecnológico de Monterrey la ya aparente sobrecarga de los contenidos de aprendizaje de las áreas académicas inhibe las buenas intenciones de integrar la enseñanza de las artes al currículum como parte de un Modelo de Educación Holística.

El hecho de no contar con una sistematización en el diseño e impartición de la enseñanza artística, aunado al exceso de contenidos académicos y a un claustro de académicos especialistas que creen profundamente que su modelo de enseñanza no sólo es importante, sino que es lo que domina y se debe enseñar, no ha facilitado el planteamiento de integrar la educación artística a la currícula formal, para trascender los límites de una propuesta transversal.

A partir de esta necesidad se convierte en un gran reto la sistematización de la enseñanza de las artes para facilitar su conjugación con la preparación académica, con la

finalidad de formar mejores seres humanos desde una visión holística y no solamente profesionistas competentes en su área de especialidad.

La educación artística forma parte del currículo porque a través de ella se adquieren conocimientos y se desarrollan capacidades y actitudes específicas que no tienen un equivalente en ninguna otra área y que resultan indispensables para la formación integral de todo el alumnado. (Giráldez, 2007:60)

En respuesta a este gran reto se presenta en el siguiente apartado la propuesta de certificación de competencias docentes para la enseñanza artística orientada a desarrollar las competencias institucionales en los alumnos del Tecnológico de Monterrey con base en el Modelo de Educación Holística.

### 3.5 Propuesta de certificación de competencias docentes para la enseñanza artística

A lo largo de este capítulo se ha abordado la importancia y los alcances de la educación artística en la formación holística de las personas. Sin embargo, se plantea que las áreas artísticas aún no ocupan un lugar preponderante dentro del currículo formal de los planes de estudio comparadas con otras áreas como las ciencias o la lectoescritura y que la formación debe concebirse a partir de los retos que enfrentamos en la actualidad:

- La educación artística no puede continuar visualizándose como un accesorio o complemento de los modelos educativos.
- El alumno del siglo XXI debe desarrollar competencias para la vida, independientemente de aquellas que requiera para la carrera en la que finalmente elija desempeñarse en términos profesionales.

El desarrollo de competencias para la vida en los alumnos requiere no solamente de programas académicos con una visión holística de la persona, sino de un compromiso de las instituciones educativas por garantizar las competencias docentes que le brinden soporte a la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, del aprendizaje.

El informe final presentado en México por el proyecto Tuning (2007) América Latina, plantea que el profesional de la docencia debe tener 27 competencias específicas para realizar correctamente su labor:

1. Dominar la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas.
2. Dominar los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseñar y operar estrategias de enseñanza y aprendizaje según el contexto.
4. Proyectar y desarrollar acciones educativas de carácter interdisciplinario.

5. Conocer y aplicar en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6. Identificar y gestionar apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseñar e implementar diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje con base en criterios determinados.
8. Diseñar, gestionar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos específicos en diferentes contextos.
9. Seleccionar, elaborar y utilizar materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Evaluar y crear un ambiente favorable y desafiante para el aprendizaje.
11. Desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Lograr resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseñar e implementar acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Seleccionar, utilizar y evaluar las TIC como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educar en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16. Investigar en educación y aplicar los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Generar innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conocer la teoría educativa y hacer uso crítico de ella en diferentes contextos.

19. Reflexionar sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orientar y facilitar con acciones educativas los procesos de cambio en los alumnos.
21. Analizar críticamente las políticas educativas.
22. Generar e implementar estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.
23. Asumir y gestionar con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conocer los procesos históricos de la educación de su país y de Latinoamérica.
25. Conocer y utilizar teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología e historia.
26. Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Producir materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2008:102)

Además de la revisión del Proyecto Tuning, se llevó a cabo la revisión y el análisis del modelo de formación de profesores que elaboró la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) para guiar el diseño de la Certificación de Competencias docentes para la enseñanza de las artes.

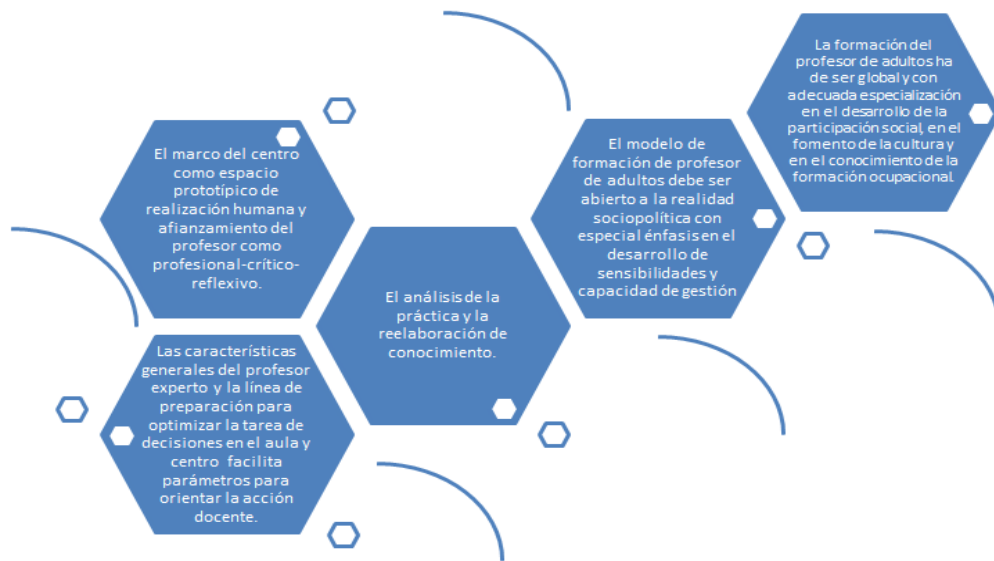


Figura 44. Modelo de formación del profesorado.  
Fuente: Medina, UNED (1992).

Las competencias requeridas en los profesores, planteadas por el proyecto Tuning América Latina, así como el Modelo de formación del profesorado propuesto por la UNED, sirven como marco de referencia para identificar en un mayor nivel de especificidad los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben desarrollar los profesores para garantizar la calidad de su práctica docente con una visión holística de la formación del alumno.

¿Cuáles son las competencias que debe tener el profesor de cursos artísticos del Tecnológico de Monterrey para garantizar el desarrollo de las competencias institucionales en los alumnos?

Lorente (2009:280) considera que ahora se sabe la importancia educativa que tiene el arte; sin embargo, la disparidad de criterios entre los que se dedican a la didáctica de las artes hace que su efectividad como ámbito educativo no produzca todo lo que se espera de ella.

Es un hecho que encontrar una metodología que satisfaga las diversas posturas en torno a la enseñanza de las artes no es una tarea fácil, pero éste no puede ser motivo para justificar la falta de propuestas que permitan tanto la profesionalización de los docentes como la sistematización de la enseñanza, sin caer en una rigidez que limite la libertad de explorar su potencialidad para enriquecer la formación holística de las personas, pero tampoco en tal grado de improvisación en la didáctica de las disciplinas artísticas por la falta de estándares de competencias docentes que marquen las pautas y guíen el desempeño quienes tienen la responsabilidad de enaltecer y evidenciar la trascendencia que tiene la educación artística en la formación holística del ser humano.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta de los estándares de competencia a través de los cuales se pretende orientar el desempeño de los docentes como parte del *Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza artística*.



## CAPÍTULO IV. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

El análisis del Sistema de Certificación de Competencia Laboral y de cada uno de los niveles de operación abordados en el capítulo de Certificación de Competencias ha permitido resolver las disyuntivas en torno al tipo de norma que se construiría para la certificación de los docentes de cursos y talleres artísticos del Tecnológico de Monterrey.

Al respecto, el análisis del modelo de competencias implementado en México, así como las instancias que lo integran y sus respectivas funciones, nos condujo al diseño de una Norma de Competencia Institucional en lugar de una Norma Técnica de Competencia Laboral, NTCL.

A continuación se presenta la síntesis de este análisis con la identificación de los elementos claves que orientaron la toma de decisión en cuanto al diseño de la norma.

Var.	CENEVAL		CONOCER		Tecnológico de Monterrey	
	Pros	Contras	Pros	Contras	Pros	Contras
Alcance	Certificación avalada por el CENEVAL ofertada a nivel nacional por la universidad.	Evaluación privada.	Certificación NACIONAL.	Convencer de la pertinencia de la norma al CONOCER.	Certificación Institucional sin depender de otras instancias.	Ser juez y parte, sin un auditor que avale el proceso.
Costo	Derechos reservados de la Universidad.  Posibilidad de comercializar la norma, con impacto más allá de la institución educativa.	Pago por revisión y aprobación.  Pago por revisión del portafolio.  Pago por el certificado.	Diseño y promoción de la norma de forma gratuita y a nivel nacional.	Pago por portafolio y certificado.  Pago por dar de alta la norma con algún organismo certificador como CENEVAL.	El costo lo define la universidad.	
Instituciones Implicadas	CENEVAL avala la calidad del proceso de certificación como verificador externo de los procesos de evaluación de implementados por la universidad.  Modificaciones a la norma: al año.  La Universidad y el CENEVAL las aprueban.	Principal organismo en Educación reconocido a nivel nacional.	CONOCER como organismo oficial tripartita nacional se encargada de imprimir el certificado, se requiere de una 2da instancia como CENEVAL que verifique el proceso y de una 1era instancia como CE que evalúe a los candidatos.  Modificaciones a la norma: a los dos años.  El comité del CONOCER las aprueba.		La universidad cuenta con reconocimiento a nivel nacional e internacional.  Administración interna de la norma.  La Universidad diseña y modifica.	
Inversión	Fuente de ingresos por capacitación y certificación.		Fuente de ingresos por capacitación y certificación.	Competencia con otros Centros Evaluadores (por precio y por marca).	Fuente de ingresos por capacitación y certificación.	

Tabla 36. Análisis con la identificación de los elementos claves para orientar la toma de decisión en cuanto al diseño de la norma. Fuente: Elaboración Propia.





Figura 45. Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística.  
Fuente: Elaboración Propia.

Esta norma puede tener impacto nacional, ya que la universidad cuenta con más de 30 campus en toda la República Mexicana a través de los cuales es posible instrumentarlas en las instituciones educativas que lo requieran.

Para el diseño de los estándares de competencia se convocó a un grupo de expertos que representaran a la Universidad Nacional Autónoma de México, al Instituto Nacional de Bellas Artes y al Tecnológico de Monterrey. Dirigió la sesión la Mtra. Rosalva Lili Vargas, Directora de Programas de Certificación de Competencias Laborales, CENEVAL.

Institución representada	Experto
Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM.	Mtro. Jesús Macías Hernández
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de las Artes Visuales, CONACULTA-INBA.	Mtra. Roxana Ramos
Subdirección General de Educación e Investigación Artística, Dirección de Servicios Educativos CONACULTA-INBA	Mtro. Fernando Martínez Ruiz
Dirección de Asuntos Estudiantiles, Tecnológico de Monterrey	Ing. Brenda Jiménez Ing. Humberto Muñiz
Dirección de Difusión Cultural y Coordinación del Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza en La Dirección de Asuntos Estudiantiles, Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México	Mtra. Rosa Isela Gluyas Fitch
Dirección de Difusión Cultural Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México	Mtro. Luis Elizondo Tristán
Consultora interna del Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza en La Dirección de Asuntos Estudiantiles, Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México	Dra. María del Carmen Romero Sánchez

Tabla 38. Asistentes a la sesión de expertos  
( 30 de noviembre de 2007, Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México).

Una vez constituido de manera formal el Comité de Normalización bajo la dirección de la Mtra. Vargas, se utilizó la Técnica Delphi para la realización del análisis funcional a través del cual el Comité acordó lo siguiente como marco de referencia para el diseño de la norma:

Función:

- Impartir contenidos en áreas u orientaciones artísticas con modalidades diferentes.

Propósito Fundamental

- Verbo: ejercer
- Objeto: la docencia áreas artísticas
- Condición: de acuerdo con un modelo institucional

Mapa Funcional (funciones clave)

- Diseñar
- Impartir
- Demostrar conocimiento y experiencia en el área artística
- Evaluar el aprendizaje

Nivel de Competencia 4

Papeletas de trabajo de la sesión.

A continuación se presentan las Normas Educativas y sus respectivos instrumentos de evaluación realizados por el Comité Técnico (Gluyas y Romero 2010), como parte de la propuesta del Modelo de Gestión de la Calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes.

Normas de Competencia considerados para la certificación de los docentes de disciplinas artísticas:

1. Determinar competencias para cursos en áreas artísticas
2. Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz
3. Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística

Los instrumentos de evaluación correspondientes a cada una de las normas se encuentran en el apartado de anexos digitales.

## 4.1 Determinar competencias para cursos en áreas artísticas

### I. Datos Generales

#### NORMA DE COMPETENCIA EDUCATIVA

**Código**                      **Título**  
 NURCHDAEDCU1.01    Determinar competencias para cursos en áreas artísticas

#### **Propósito de la Norma de Competencia:**

Proporcionar los parámetros que permitan elaborar las competencias que se desarrollarán a través de un curso artístico.

#### **Comité de Normalización que la desarrolló:**

Gestión de la Profesionalización de la Enseñanza de las Artes

#### **Fecha de Aprobación**

08/08/2008

#### **Nivel de Competencia:**

Cuatro

El maestro demuestra su experiencia en la disciplina artística y en la enseñanza de la misma para elaborar las competencias que desarrolle en el aprendiz las actitudes/hábitos/valores institucionales, dentro de un contexto de educación holística, por lo que requiere de autonomía, responsabilidad y toma de decisiones tanto de la información como de su impacto.

#### **Ocupaciones relacionadas con esta NCE de acuerdo al Sistema de Información del Catálogo Nacional de Ocupaciones (SICNO):**

Módulo ocupacional	Clave del Módulo	Clave Convergente
Capacitadores e instructores		
<b>Ocupaciones</b>	<b>Código</b>	
Capacitador	1123-02-01	
Facilitador	1123-02-02	
Instructor	1123-02-03	

#### **Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN) relacionado con la NCE:**

<b>Sector:</b>	61	Servicios educativos
<b>Subsector:</b>	611	Servicios educativos
<b>Rama:</b>	6117	Servicios de apoyo a la educación
<b>SubRama:</b>	61171	Servicios de apoyo a la educación
<b>Clase:</b>	611710	Servicios de apoyo a la educación

#### **Perfil de la NCE**

NCE	Unidad	Elementos
NURCHDAEDCU1.01 Determinar competencias para cursos en áreas artísticas	UDCU1DC4.01 Determinar competencias para cursos en áreas artísticas	EU1DA1
		Ejercer la disciplina artística
		EU1F2
		Fundamentar la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa
		EU1MC3
		Elaborar el mapa de competencias de un curso artístico
		EU1AC4
Elaborar tabla de análisis de los elementos del curso		



## NORMA DE COMPETENCIA EDUCATIVA

### Unidad de Competencia

#### II. Estándares de la competencia de la Unidad:

Determinar competencias para cursos en áreas artísticas

Referencia	Código	Título del Elemento
1 de 4	EU1DA1	Ejercer la disciplina artística

#### Criterios de Evaluación:

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### DESEMPEÑOS

1. Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma

#### PRODUCTOS

1. La creación artística diseñada con base en la teoría y la técnica de la disciplina

#### CONOCIMIENTOS

1. Metodología de la disciplina artística
2. Técnica de la disciplina artística

#### NIVEL

Aplicación  
Aplicación

#### ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES

1. Responsabilidad Ejercer la técnica de la disciplina artística de acuerdo con los principios teóricos y metodológicos de la misma.

#### GLOSARIO

1. Ejercer la disciplina artística Aplica las obligaciones inherentes al oficio del arte en diversos escenarios.
2. Creación artística Obra que revela una iniciativa creadora, a partir de impulsos emotivos internos, exploración, improvisación, visiones simbólicas del mundo, lenguajes significativos apoyados en la técnica de la disciplina artística, en función de las necesidades expresivas propias del creador o artista.
3. Técnica de la disciplina artística Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve un arte para desarrollar la habilidad en su ejecución.

#### RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES

Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma en cualquier condición aunque no sean las ideales.

#### PRÁCTICAS INADMISIBLES

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.

Referencia	Código	Título del Elemento
2 de 4	EU1F2	Fundamentar la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### **PRODUCTOS**

1. La reflexión sobre la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa integrada por:
  - a. La trascendencia que tiene para el aprendiz aprender con base en el modelo educativo de la institución
  - b. La razón de ser del curso dentro del Modelo Educativo de la Institución
  - c. La contribución del curso en el cumplimiento de la misión de la institución
  - d. Los valores, habilidades y actitudes institucionales que desarrollan los aprendices en el curso
  - e. La manera en que desarrollan los aprendices los valores, habilidades y actitudes institucionales en el curso
  - f. La aplicación de las técnicas didácticas que la institución utiliza para fomentar el aprendizaje autorregulado del aprendiz

#### **CONOCIMIENTOS**

1. Perfil del egresado
2. Perfil del aprendiz
3. Perfil del profesor
4. Técnicas didácticas
5. Visión del Instituto
6. Misión del Instituto
7. Modelo Educativo de la Institución

#### **NIVEL**

- Comprensión  
 Comprensión  
 Comprensión  
 Comprensión  
 Comprensión  
 Comprensión  
 Comprensión

#### **ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

1. Orden La reflexión de la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa demuestra una secuencia lógica en su desarrollo.

#### **GLOSARIO**

1. Misión Responde a las preguntas ¿Cuál es el propósito de la organización? ¿Cuál es su deber ser? y ¿Cuál es su razón de existir?
2. Modelo Educativo Conjunto de elementos formativos a través de los cuales la institución cumple con sus metas educativas.
3. Perfil del egresado Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan al egresado de una institución determinada.
4. Perfil del aprendiz Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan al aprendiz de una institución determinada.
5. Perfil del profesor Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan al profesor de una institución determinada.
6. Técnicas didácticas Conjunto de principios y herramientas que se aplican para enseñar a alguien.
7. Visión Se refiere a qué quiere alcanzar la organización.
8. Reflexión El análisis sobre algo reflejado de manera escrita.

#### **RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

Si la institución que imparte cursos artísticos no cuenta con alguno de los elementos solicitados, deberá proponerlos.

#### **PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.

Referencia	Código	Título del Elemento
3 de 4	EU1MC3	Elaborar el mapa de competencias de un curso en un área artística

**Criterios de Evaluación:**

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

**PRODUCTOS**

1. El mapa de competencias del curso en un área artística diseñado, incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. El propósito del curso
  - c. Las competencias para el logro del propósito del curso
  - d. El tipo de evidencias
  - e. Los instrumentos de evaluación

**CONOCIMIENTOS**

1. Enfoque de Competencias
2. Taxonomía de verbos
3. Entorno educativo

**NIVEL**

- Aplicación  
Aplicación  
Comprensión

**ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

1. Orden El mapa cuenta con una jerarquización lógica de la información.

**GLOSARIO**

1. Competencia Aptitud de una persona para desempeñar una misma función en diferentes contextos y con base en requerimientos de calidad esperados.
2. Entorno Educativo Cultura de la institución (misión y valores).
3. Mapa de competencias Proceso mediante el cual se define el propósito clave del curso y del cual se desagregan las funciones básicas o competencias para el logro del mismo.
4. Perfil del aprendiz Edad, nivel de estudios, experiencia e interés en la disciplina artística.
5. Taxonomía de verbos Sistema de clasificación comprendido dentro de un marco teórico.

**RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes/hábitos/valores, se puede tomar de referencia a la UNESCO.

**PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.

Referencia	Código	Título del Elemento
4 de 4	EU1AC4	Elaborar tabla de análisis de los elementos del curso

### **Criterios de Evaluación**

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### **PRODUCTOS**

1. La tabla de análisis contiene:
  - a. Los datos de identificación
  - b. La competencia redactada con la estructura de verbo + objeto + condición
  - c. La descripción de las actividades
  - d. Las actitudes/hábitos/valores institucionales de cada actividad
  - e. Una o más dimensiones del Modelo de Educación Holística de la actividad
  - f. El tipo de evidencia por actividad
  - g. El instrumento de evaluación de la actividad
  - h. La validación por parte de un colega experto en la disciplina

#### **CONOCIMIENTOS**

1. Mapa de competencias

#### **NIVEL**

Aplicación

#### **ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

1. Orden Se observa en la correlación entre la competencia, las actividades, el Modelo de Educación Holística, las actitudes/hábitos/valores institucionales y las evidencias.

#### **GLOSARIO**

1. Actitud/Hábito/ Valor Conductas señaladas en los criterios de evaluación definidas por instituciones que imparten cursos artísticos.
2. Actividades Conjunto de operaciones o tareas.
3. Competencia Saber demostrado en términos de ser, hacer y saber para la solución de problemas de manera contextual.
4. Conocimiento Conceptos que se debe poseer sobre determinados temas para ejecutar de manera competente las tareas específicas.
5. Entorno educativo Cultura de la institución (misión y valores).
6. Evidencia Comprobación mediante la práctica del cumplimiento de los criterios de evaluación de las actividades claramente establecidos.
7. Experto Es la persona capaz para dar la respuesta requerida.
8. Modelo de educación holística Esquema teórico que representa las dimensiones que desarrollan a la persona en su totalidad.
9. Propósito Resultado global del aprendizaje, con el que se pretende lograr un cambio, a través de la adquisición de conocimientos y/o para el desarrollo de habilidades a un nivel de ejecución perfecta.
10. Validación Acción que ratifica que la información es congruente entre sí y aplicable.
11. Tabla de análisis Herramienta que permite visualizar la interrelación entre los componentes básicos para el diseño de un curso con visión holística.

#### **RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes, hábitos y valores, entonces se pueden tomar de referencia a las indicadas por la UNESCO.

Si las actitudes, hábitos y valores institucionales no hacen referencia a las dimensiones del Modelo de educación holística hay que incorporarlas en la competencia.

#### **PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Diseño de actividades que ponen en riesgo al aprendiz

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega

## 4.2 Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz

### I. Datos Generales

**Código**

NURCHDAEDCU2.01

**Título**

Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz

**Propósito de la Norma de Competencia:**

Establecer los estándares de desempeño requeridos para diseñar cursos en áreas artísticas con base en la correlación del modelo de educación holística y el enfoque de las inteligencias múltiples, considerando la diversificación del contexto de formación, las necesidades de la institución y del aprendiz.

**Comité de Normalización que la desarrolló:**

Gestión de la Profesionalización de la Enseñanza de las Artes

**Fecha de Aprobación**

08/08/2008

**Nivel de Competencia:**

Cuatro

El maestro debe desempeñar diversas actividades en las que requieren ser experto en la disciplina artística que va a impartir, tener conocimiento para la elaboración de competencias, planeación de diseño curricular, demostrar la experiencia docente en la impartición de la disciplina artística correspondiente; diseñar y aplicar instrumentos de evaluación del aprendizaje a partir del grado individual de avance y el logro de resultados con base en las necesidades diferenciadas de los aprendices; demostrar habilidad para desarrollar las dimensiones de la educación holística en correlación con el desarrollo de las inteligencias múltiples, así como la aplicación de estrategias de integración y manejo de grupo para guiar la autogestión del aprendiz; por lo que requiere de autonomía, responsabilidad y toma de decisiones tanto de la información como de su impacto.

**Ocupaciones relacionadas con esta NCE de acuerdo al Sistema de Información del Catálogo Nacional de Ocupaciones (SICNO):**

Módulo ocupacional	Clave del Módulo	Clave Convergente
--------------------	------------------	-------------------

Capacitadores e instructores

**Ocupaciones**

Capacitador

Facilitador

Instructor

**Código**

1123-02-01

1123-02-02

1123-02-03

**Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN) relacionado con la NCE:**

<b>Sector:</b>	61	Servicios educativos
<b>Subsector:</b>	611	Servicios educativos
<b>Rama:</b>	6117	Servicios de apoyo a la educación
<b>SubRama:</b>	61171	Servicios de apoyo a la educación
<b>Clase:</b>	611710	Servicios de apoyo a la educación

**Perfil de la NCE**

NCE	Unidad	Elementos
NURCHDAEDCU2.01	UDCU2DC2.01	
Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	EU2DC1. Diseño de cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz
		EU2DI2. Diseñar instrumentos de evaluación de cursos en áreas artísticas

## **Unidad de Competencia**

### **Estándares de la competencia de la Unidad:**

Diseño de cursos artísticos para la formación holística del aprendiz

#### **Referencia**

#### **Código Título del Elemento**

1 de 2	EU2DC1	Diseño de cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz
--------	--------	---

### **Criterios de Evaluación**

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### **PRODUCTOS**

1. Las rúbricas de las competencias del curso contienen:
  - a. Los datos de identificación
  - b. El propósito del curso
  - c. Las competencias desagregadas
  - d. La descripción de los niveles de dominio de la competencia
2. El programa del curso elaborado incluye:
  - a. El nombre de la institución educativa
  - b. El nombre del curso
  - c. La intención educativa
  - d. La semblanza del curso
  - e. El perfil del maestro
  - f. La metodología sugerida
  - g. El propósito del curso
  - h. Las competencias
  - i. El material didáctico
  - j. El mobiliario y el equipo requerido
  - k. Las referencias bajo el sistema APA
3. El plan de evaluación de competencias acordado incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. El mapa de competencias del curso
  - c. La matriz del plan de evaluación
  - d. La fecha
  - e. La firma del aprendiz y del maestro
4. La tabla organizadora del curso incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. La descripción general de la dinámica del curso
  - c. La matriz de actividades por competencia
5. La tabla de diseño de las actividades por clase incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. La matriz
  - c. El apartado “Inteligencias múltiples a desarrollar” que especifica actividades a través de las inteligencias lingüístico, visual-espacial, musical, intapersonal, lógico-matemático, corporal-cinestésica, interpersonal y naturalista
  - d. Las recomendaciones y sugerencias

**CONOCIMIENTOS**

1. Didáctica de la disciplina artística
2. Modelo de Educación Holística
3. Entorno educativo
4. Taxonomía de verbos
5. Actitudes/Hábitos/Valores Institucionales
6. Formato *American Psychology Association* (APA)
7. Teoría de las Inteligencias múltiples

**NIVEL**

- Aplicación  
Aplicación  
Aplicación  
Aplicación  
Comprensión  
Aplicación  
Aplicación

**ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

1. Responsabilidad Visión holística de la organización y su entorno expresada en los objetivos, metodología y actividades.

**GLOSARIO**

1. Actitud/Hábito/  
Valor Explicación y ejemplificación de conductas señaladas en los criterios de desempeño o evaluación definidas por parte de la institución educativa y que hacen referencia básicamente a las habilidades sociales.
2. Actividad Realización de ejercicios para poner en práctica los conocimientos del curso.
3. Autogestión o autorregulación Graduar o dosificar el uso de algo, para obtener mayor rendimiento de ello o para que produzca mejor efecto.
4. Taxonomía de verbos CEO El Centro de Estudios Organizacionales de la División de Negocios del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México elaboró una taxonomía que resume la de Bloom en cuatro niveles identifica, categoriza, aplica o ejecuta y solución de problemas y toma de decisiones.
5. Competencia Una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer. Su competencia se refleja en el «saber» que involucra el conocimiento del individuo, el «saber hacer» que refiere sus habilidades y destrezas y el «saber ser» que refleja sus actitudes.
6. Conocimiento Nociones mínimas que se debe poseer sobre determinadas materias para ejecutar de manera competente las tareas específicas.
7. Contexto/Entorno educativo Elementos de la cultura, misión y valores de la institución a partir de los cuales el candidato debe demostrar capacidad para ejecutar una determinada tarea.
8. Criterio de evaluación Indicación de las acciones necesarias para llevar a cabo las actividades.
9. Didáctica Comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas.
10. Evidencia Pruebas que demuestran las habilidades para ejecutar determinadas tareas. Los tipos de evidencias son de conocimiento, desempeño y producto.
11. Formato APA *American Psychological Association* (APA) es una organización científica que establece ciertas normas de procedimiento para la investigación científica a través de un manual.
12. Intención Educativa Es la declaración de los objetivos instruccionales del maestro con base en el entorno educativo.
13. Módulo Componentes que permiten generar planteamientos de aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias de la disciplina, determinar criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje.
14. Modelo de Educación Holística Esquema teórico que representa las dimensiones que desarrollan a la persona en su totalidad así como la mejora de las inteligencias múltiples.
15. Metodología Modo de decir o hacer con orden.
16. Plan de evaluación por módulo Documento que se le entrega al aprendiz para seguir el plan del curso.
17. Rúbrica Herramienta que informa el nivel de dominio de una habilidad que el aprendiz demuestra en torno a una competencia.
18. Rangos de cumplimiento o niveles de dominio Son niveles ascendentes que determinan el grado de habilidad, que van desde imitar, ejecución consciente, ejecución automatizada, ejecución perfecta hasta la ejecución en situaciones complejas e impredecibles.
19. Semblanza Síntesis del curso, su contexto e impacto.
20. Teórica-experiencial Es la aplicación de la teoría en ejercicios vivenciales con el fin de desarrollar capacidades de manera progresiva, esto es desde la imitación, ejecución básica, ejecución interiorizada, ejecución automatizada, ejecución perfecta hasta obtener la competencia.

**RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

Si el maestro diseña el mismo curso en diferentes instituciones puede considerar elementos en común.

**PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.



Referencia	Código	Título del Elemento
2 de 2	EU2D12	Diseñar instrumentos de evaluación de cursos en áreas artísticas

### **Crterios de Evaluación**

La persona es competente cuando obtiene los siguientes:

#### **PRODUCTOS**

1. Los instrumentos de evaluación diseñados incluyen:
  - a. Los datos de identificación
  - b. El nombre de la actividad
  - c. La evidencia en términos de conocimientos, productos o desempeños
  - d. Las instrucciones de aplicación
  - e. Los reactivos con la misma ponderación
  - f. El total de evaluación
  - g. El apartado de sugerencias para fortalecer el aprendizaje
2. El reporte de validez de los instrumentos de evaluación incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. La tabla de especificaciones para el diseño de los instrumentos
  - c. La ratificación, modificación o eliminación de los reactivos con base en las recomendaciones de un experto
  - d. El reporte de validez del instrumento
  - e. La firma del maestro
3. El reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. El lugar y tiempo de aplicación
  - c. La descripción de la población validadora
  - d. La comparación de resultados de diferentes aplicaciones del instrumento
  - e. Las observaciones a los reactivos
  - f. La ratificación, modificación o eliminación de los reactivos
  - g. La confiabilidad del instrumento

#### **CONOCIMIENTOS**

1. Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación
2. Diseño de guía de observación, cuestionario, lista de cotejo y rúbrica
3. Enfoques de la evaluación educativa

#### **NIVEL**

- Aplicación  
Aplicación  
Aplicación

#### **ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

1. Orden                      Se aborda a partir del apego a los lineamientos para el diseño de los instrumentos de evaluación.

#### **GLOSARIO**

1. Confiabilidad            Es la obtención del mismo resultado con diferentes mediciones.
2. Instrumento de evaluación    Medio para valorar el resultado alcanzado. Para su elaboración se tendrá como referente el manual de diseño de instrumentos emitido por el CONOCER.
3. Validez                    Es una cualidad de los resultados de la evaluación obtenidos en la aplicación de algún instrumento de evaluación. Habrá más validez en unos resultados de evaluación cuando éstos proporcionen información más ajustada a las intenciones y contenidos de evaluación.

**RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

En caso de que el instrumento de evaluación validado por expertos y confiabilizado por la aplicación no refleje el desarrollo de la competencia, es importante replantear el instrumento.

**PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.

## 4.3 Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística

### I. Datos Generales

<b>Código</b>	<b>Título</b>
NURCHDAEDCU3.01	Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística

#### **Propósito de la Norma de Competencia Laboral:**

Establecer los estándares de desempeño requeridos para impartir un curso artístico dentro del contexto de la institución educativa, basándose en su misión y valores; así como en la implementación del Modelo de Educación Holística y el enfoque de las inteligencias múltiples.

#### **Comité de Normalización que la desarrolló:**

Gestión de la Profesionalización de la Enseñanza de las Artes

#### **Fecha de Aprobación**

08/08/2008

#### **Nivel de Competencia:**

Cuatro

El maestro experto en la disciplina artística requiere de autonomía, responsabilidad y toma de decisiones tanto de la información como del impacto del diseño e implementación de experiencias de aprendizaje para los aprendices, con el fin de promover su formación holística en sus cursos.

#### **Ocupaciones relacionadas con esta NCE de acuerdo al Sistema de Información del Catálogo Nacional de Ocupaciones (SICNO):**

<b>Unidad ocupacional</b>	<b>Clave de la unidad</b>	<b>Clave Convergente</b>
Capacitadores e instructores		
<b>Ocupaciones</b>	<b>Código</b>	
Capacitador	1123-02-01	
Facilitador	1123-02-02	
Instructor	1123-02-03	

#### **Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN) relacionado con la NCE:**

<b>Sector:</b>	61	Servicios educativos
<b>Subsector:</b>	611	Servicios educativos
<b>Rama:</b>	6117	Servicios de apoyo a la educación
<b>SubRama:</b>	61171	Servicios de apoyo a la educación
<b>Clase:</b>	611710	Servicios de apoyo a la educación

#### **Perfil de la NCE**

<b>NCE</b>	<b>Unidad</b>	<b>Elementos</b>
NURCHDAEDCU3.01 Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística	UDCU3IC3.01 Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística	EU3DA1 Desempeñar la docencia en la disciplina artística
		EU3IC2 Impartir cursos de áreas artísticas para la formación holística del aprendiz
		EU3AC3 Asegurar la calidad de la enseñanza de un curso de áreas artísticas

### **Unidad de Competencia**

#### **II. Estándares de la competencia de la Unidad:**

Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística

<b>Referencia</b>	<b>Código</b>	<b>Título del Elemento</b>
1 de 3	EU3DA1	Desempeñar la docencia en la disciplina artística

#### **Crterios de Evaluación:**

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### **DESEMPEÑOS**

2. Ejerce la técnica de la disciplina artística
3. Ejerce la docencia en la disciplina artística
4. Imparte la metodología de la disciplina artística

#### **CONOCIMIENTOS**

1. Técnica de la disciplina artística
2. Didáctica de la disciplina artística
3. Metodología de la disciplina artística

#### **NIVEL**

- Aplicación  
Aplicación  
Conocimiento

#### **ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

1. Responsabilidad      Desarrollar nuevas habilidades cuidando el aspecto físico y emocional de los aprendices.

#### **GLOSARIO**

1. Ejercer la disciplina artística      Aplica de manera frecuente las obligaciones inherentes al oficio del arte en diversos escenarios.
2. Técnica de la disciplina artística      Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve un arte para desarrollar la habilidad en su ejecución.

#### **RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

Ajustar el programa del curso con base en el nivel de desarrollo de las competencias de los aprendices, aun cuando éstas superen o sean inferiores a lo esperado.

#### **PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.

***Criterios de Evaluación***

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

***DESEMPEÑOS***

1. En la clase inicial:
  - a. Verifica las instalaciones antes de iniciar la sesión
  - b. Aplica lista de asistencia
  - c. Explica el propósito de aprendizaje a través del mapa de competencias y el programa del curso
  - d. Entrega el programa del curso
  - e. Aplica un ejercicio de integración
  - f. Indaga los intereses de los aprendices
  - g. Ajusta las expectativas de los aprendices
  - h. Revisa la dinámica del curso
  - i. Establece las reglas del curso
  - j. Indica los beneficios del curso
  - k. Realiza el diagnóstico del nivel de dominio de las competencias a partir de las rúbricas
  - l. Señala el resultado del diagnóstico
  - m. Aplica la carta compromiso con el curso
  - n. Promueve un ambiente participativo
  - o. Brinda ejemplos del contexto del aprendiz
  - p. Explica clara y estructuradamente
  - q. Lleva una secuencia lógica
  - r. Realiza síntesis antes de pasar a otro tema
  - s. Indica los logros alcanzados y los que faltan por cubrir en la sesión
  - t. Verifica la comprensión de los aprendices
  - u. Sustenta sus explicaciones con demostraciones
  - v. Propicia el aprendizaje colaborativo
  - w. Guía la autoevaluación del nivel de competencia de los aprendices a través de los planes de evaluación del módulo
  - x. Solicita las rúbricas de autoevaluación para incorporarlas posteriormente al portafolio del aprendiz
  - y. Aplica la carta compromiso
  - z. Realiza un resumen grupal
2. En la impartición de la disciplina artística:
  - a. Aplica la “Tabla de diseño de las actividades por clase”
  - b. Verifica las instalaciones antes de iniciar la sesión
  - c. Aplica lista de asistencia
  - d. Hace referencia al propósito del curso a través del mapa de competencias y el programa del curso
  - e. Identifica el nivel de dominio de cada aprendiz según su condición física, conocimiento y experiencia en la disciplina artística al inicio y al final de cada módulo
  - f. Aplica la técnica de la disciplina con la metodología adecuada
  - g. Transmite experiencias personales de la disciplina artística
  - h. Brinda espacios de invención o creación a través del desarrollo de actividades
  - i. Hace que los aprendices desarrollen por sí mismos los contenidos y materiales del curso
  - j. Impulsa las potencialidades del aprendiz

- k. Apoya al aprendiz para que construya su saber en la disciplina artística a partir de relacionar sensorial y racionalmente su cuerpo
- l. Incita el análisis sobre el lenguaje significativo de la disciplina artística de modo que el aprendiz evidencie una visión integradora del arte
- m. Dedicar el tiempo necesario para que se entienda el tema/ejercicio
- n. Comparte experiencias personales y profesionales relativas al tema
- o. Responde las dudas de los aprendices
- p. Maneja su cuerpo, su voz y su espacio para dar la clase
- q. Evalúa el desempeño de los aprendices de manera individual y grupal durante y al final del curso

#### **CONOCIMIENTOS**

#### **NIVEL**

1. Diseño de ejercicios y de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las inteligencias múltiples	Aplicación
2. Diseño de ejercicios para la autogestión o autorregulación	Aplicación
3. Didáctica de contenidos de la disciplina	Aplicación
4. Estilos de aprendizaje	Aplicación
5. Manejo de grupos heterogéneos en edad, intereses y estado físico	Aplicación
6. Principios de andragogía	Aplicación
7. Técnicas de motivación	Aplicación
8. Técnicas de comunicación	Aplicación
9. Técnicas didácticas para la formación de equipos de trabajo armónicos, motivados y eficientes	Aplicación

#### **ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

- 1. Respeto                      Uso del lenguaje corporal y verbal para el envío de mensajes de gusto y compromiso con la labor que se realiza. Al impartir la clase se dirige de manera personalizada, en tono atento y cordial. Aplicando todo el tiempo el reglamento académico.

#### **GLOSARIO**

- 1. Estilos de aprendizaje                      Uso del propio método o conjunto de estrategias para aprender algo en específico.
- 2. Inteligencias múltiples                      Es la capacidad para resolver problemas cotidianos a través del uso de la inteligencia musical, corporal, verbal, lógica, visual, interpersonal, intrapersonal.

#### **RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

Replantear el programa si se presentan situaciones o necesidades del grupo de subir o bajar el nivel del curso.

Si el aprendiz no puede ofrecer un resultado esperado, deberá considerarse la evolución de sus capacidades de acuerdo a sus potencialidades y limitaciones, de modo que se compare el avance con él mismo.

#### **PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Exigir más allá de lo considerado en el propósito del curso y el perfil de la institución educativa.

Demandar más tiempo y práctica al aprendiz del que se debió considerar en la planeación de la clase.

Apresurar al aprendiz para terminar el programa por no administrar el plan del curso.

Orientar la docencia al cumplimiento del programa y no al desarrollo de la competencia.

Ser irrespetuoso o indiferente a las emociones del aprendiz reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.

Referencia	Código	Título del Elemento
------------	--------	---------------------

3 de 3	EU3R3	Asegurar la calidad de la enseñanza de un curso de áreas artísticas
--------	-------	---

### **Crterios de Evaluación**

La persona es competente cuando obtiene los siguientes:

#### **DESEMPEÑOS**

1. Retroalimenta individualmente el proceso de desarrollo de la competencia cuando:
  - a. Revisa la rúbrica de la competencia en forma individual al finalizar el módulo
  - b. Detecta y analiza con el aprendiz los problemas en su dominio de la competencia
2. Retroalimenta grupalmente el proceso de desarrollo de la competencia cuando:
  - a. Realiza un resumen grupal
  - b. Formula la conclusión grupal
  - c. Aplica encuestas de satisfacción
  - d. Atiende las observaciones y recomendaciones de los aprendices sin inhibir su participación
3. Retroalimenta individualmente el cumplimiento del propósito del curso al finalizar el curso cuando:
  - a. Evalúa la actividad integradora a partir de la aplicación del instrumento de evaluación
  - b. Revisa la rúbrica de la competencia en forma individual
  - c. Reflexiona con el aprendiz su desempeño en el curso acerca del dominio del propósito del curso

#### **PRODUCTOS**

1. El guión de la clase inicial definido incluye:
  - I. Los datos de identificación
    - a. El propósito de aprendizaje del curso
    - b. La tabla de "Diseño de las actividades por clase" de la primera sesión
2. El reporte del diagnóstico grupal incluye:
  - I. La valoración del resultado individual y grupal de las rúbricas de las competencias
  - II. Las expectativas de los aprendices respecto al curso
  - III. La tipología del grupo acerca de las habilidades de los participantes
  - IV. El plan de adaptación de la "Tabla organizadora del curso" de acuerdo con el perfil del grupo
  - V. El informe de los resultados de la encuesta de satisfacción
3. La carta compromiso del aprendiz contiene:
  - I. Los datos de identificación
  - II. La descripción del compromiso del aprendiz con el curso
4. El plan de evaluación del curso en áreas artísticas acordado, incluye:
  - a. Los datos de identificación
  - b. El "Mapa de competencias del curso"
  - c. Una matriz
  - d. La fecha y la firma del aprendiz y del maestro
5. El reporte final del curso contiene:
  - a. El punto de vista del desempeño y aprendizaje de los aprendices
  - b. La valoración del cumplimiento del propósito y de las competencias

- c. Las expectativas y su cumplimiento
  - d. Las contingencias y desviaciones (presencia y manejo) de fallas de instalaciones, equipo, mobiliario, materiales de apoyo e insumos
  - e. La lista de asistencia del curso requisitada
  - f. La descripción de qué y cómo tomó en cuenta la retroalimentación de sus aprendices para mejorar su clase
  - g. El registro con las observaciones y recomendaciones analizadas con el grupo al final de cada módulo
  - h. Las rúbricas por módulo y de cada aprendiz
  - i. La comparación de los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada al inicio y al final del curso
6. La encuesta de satisfacción específica si el maestro:
- I. Verificó las instalaciones antes de iniciar la sesión
  - II. Aplicó lista de asistencia
  - III. Explicó el propósito de aprendizaje del curso
  - IV. Identificó el nivel de dominio de las competencias a aprender en el curso
  - V. Aplicó un ejercicio de integración
  - VI. Indagó los intereses del aprendiz
  - VII. Ajustó expectativas
  - VIII. Entregó el programa del curso
  - IX. Explicó la dinámica del curso
  - X. Aplicó el plan de evaluación por módulo
  - XI. Explicó el portafolio del aprendiz
  - XII. Estableció las reglas de participación del curso
  - XIII. Informó del reglamento institucional
  - XIV. Aplicó evaluación diagnóstica
  - XV. Señaló el resultado de la evaluación diagnóstica
  - XVI. Explicó los beneficios del curso
  - XVII. Aplicó la carta compromiso
  - XVIII. Promovió un ambiente participativo
  - XIX. Brindó ejemplos
  - XX. Expuso de forma clara y estructurada
  - XXI. Aplicó demostraciones
  - XXII. Propició el aprendizaje colaborativo
  - XXIII. Llevó una secuencia lógica de la clase
  - XXIV. Realizó síntesis
  - XXV. Indicó los logros por cubrir
  - XXVI. Realizó el resumen grupal
7. El portafolio del aprendiz incluye:
- a. Los datos de identificación
  - b. El índice
  - c. El resumen del proceso de evaluación
  - d. El plan de evaluación del curso
  - e. El índice y las características de las evidencias recopiladas
  - f. Los instrumentos de evaluación aplicados de acuerdo con el tipo de evidencia
  - g. Las rúbricas del curso
  - h. La cédula de evaluación final
8. El resumen del proceso de evaluación del curso incluye:



- I. Los datos de identificación
- II. La matriz de actividades
- III. La fecha y la firma del maestro

9. La evaluación de un colega contiene:
- a. Los datos de identificación
  - b. La aplicación de la “Tabla del diseño de las actividades por clase”
  - c. La aplicación de la “Guía de observación de la clase abierta” para la evaluación del maestro
  - d. Las observaciones
  - e. La fecha y la firma del colega evaluador

**CONOCIMIENTOS**

**NIVEL**

- |                           |            |
|---------------------------|------------|
| 1. Retroalimentación      | Aplicación |
| 2. Técnicas de motivación | Aplicación |

**ACTITUDES/HÁBITOS/VALORES**

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| 1. Responsabilidad         | Relaciona la misión y los valores de la institución con el contenido de la clase. |
| 2. Tolerancia y amabilidad | Manejo de grupo y del aprendiz al dar y recibir retroalimentación.                |

**GLOSARIO**

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| 1. Actividad                 | Realización de ejercicios para poner en práctica los conocimientos del curso.   |
| 2. Competencia               | Se demuestra en el «saber» que involucra el conocimiento del individuo, el «saber hacer» que refiere sus habilidades y destrezas y el «saber ser» que refleja sus actitudes al nivel de solución de problemas en situaciones impredecibles. |
| 3. Propósito                 | Resultado global del aprendizaje, con el que se pretende lograr un cambio, a través de la adquisición de conocimientos y/o para el desarrollo de habilidades.   |
| 4. Resultados de aprendizaje | Meta de aprendizaje que guía las acciones para el desarrollo de las capacidades con el fin de adquirir una competencia.   |
| 5. Portafolio                | Colección de evidencias que permiten al docente y al aprendiz reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.  |
| 6. Retroalimentación         | Proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias con la otra persona con una intención de mejorar su funcionamiento como individuo. Tiene que ser bidireccional.  |
| 7. Reflexión                 | Análisis de partes acerca de un tema de manera oral   |

**RESPUESTAS A SITUACIONES EMERGENTES**

En caso de que el aprendiz difiera de la valoración del desarrollo de su competencia por parte de un compañero o del maestro, se sugiere que un colega evalúe el portafolio. Asimismo contar con algún medio (de preferencia electrónico o tecnológico) con el cual el aprendiz pueda planear, monitorear y valorar su esfuerzo en cualquier momento del curso.

**PRÁCTICAS INADMISIBLES**

Ofrecer la retroalimentación calificando a la persona en lugar del desempeño (retroalimentación subjetiva).  
 La retroalimentación es con base en los instrumentos diseñados para el curso, por lo que el aprendiz debe contar con ellos desde la primera sesión.  
 Llegar tarde, sin el material y/o equipo didáctico completo.

Las normas de competencia presentadas en este apartado son parte fundamental del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística, ya que, como se ha planteado durante el desarrollo de esta investigación, la certificación de competencias docentes es una estrategia para profesionalizar la enseñanza de las artes.

Los siguientes esquemas resumen de manera puntual las variables que integran las normas de competencia considerando la relación existente entre los elementos y los tipos de evidencia para cada una.

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
<b>Determinar competencias para cursos en áreas artísticas</b>	Ejercer la disciplina artística	Metodología de la disciplina artística	Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma	La creación artística diseñada con base en la teoría y la técnica de la disciplina	Responsabilidad: Ejercer la técnica de la disciplina artística de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la misma.
		Técnica de la disciplina artística			
	Respuestas a situaciones emergentes	Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma en cualquier condición aunque no sean las ideales.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>
	Fundamentar la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa	Perfil del egresado		La reflexión sobre la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa	Orden: La reflexión de la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa demuestra una secuencia lógica en su desarrollo.
		Perfil del aprendiz			
		Perfil del profesor			
		Técnicas didácticas			
		Visión del Instituto			
		Misión del Instituto			
	Modelo Educativo de la Institución				
	Respuestas a situaciones emergentes	Si la institución que imparte cursos artísticos no cuenta con alguno de los elementos solicitados, deberá proponerlos.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>
	Elaborar el mapa de competencias de un curso artístico	Enfoque de Competencias		Mapa de competencias del curso en un área artística	
		Taxonomía de verbos			
		Entorno educativo			
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes/hábitos/valores, se puede tomar de referencia a la UNESCO.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>	
Elaborar tabla de análisis de los elementos del curso	Mapa de competencias		Tabla de análisis		
Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes, hábitos y valores, entonces se pueden tomar de referencia a las indicadas por la UNESCO. Si las actitudes, hábitos y valores institucionales no hacen referencia a las dimensiones del Modelo de educación holística hay que incorporarlas en la competencia.				
Prácticas inadmisibles	Diseño de actividades que ponen en riesgo al aprendiz Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
<b>Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz</b>	Diseñar de cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Didáctica de la disciplina artística		Rúbricas de las competencias del curso	Responsabilidad: Visión holística de la organización y su entorno expresada en los objetivos, metodología y actividades.
		Modelo de Educación Holística		Programa del curso	
		Entorno educativo		Plan de evaluación de competencias	
		Taxonomía de verbos		Tabla organizadora del curso	
		Actitudes/Hábitos/Valores Institucionales		Tabla de diseño de actividades por clase	
		Formato <i>American Psychology Association (APA)</i>			
		Teoría de las Inteligencias múltiples			
	Respuestas a situaciones emergentes	Si el maestro diseña el mismo curso en diferentes instituciones puede considerar elementos en común.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
	Diseñar instrumentos de evaluación de cursos en áreas artísticas	Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación		Instrumentos de evaluación	Orden: Se aborda a partir del apego a los lineamientos para el diseño de los instrumentos de evaluación.
		Diseño de guía de observación, cuestionario, lista de cotejo y rúbrica		Reporte de validez de los instrumentos de evaluación	
		Enfoques de la evaluación educativa		Reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación	
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que el instrumento de evaluación validado por expertos y confiabilizado por la aplicación no refleje el desarrollo de la competencia, es importante replantear el instrumento.			
Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores	
<b>Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística</b>	Desempeñar la docencia en la disciplina artística	Técnica de la disciplina artística	Ejerce la técnica de la disciplina artística		Responsabilidad: Desarrollar nuevas habilidades cuidando el aspecto físico y emocional de los aprendices.	
		Didáctica de la disciplina artística	Ejerce la docencia en la disciplina artística			
		Metodología de la disciplina artística	Imparte la metodología de la disciplina artística			
	Respuestas a situaciones emergentes	Ajustar el programa del curso con base en el nivel de desarrollo de las competencias de los aprendices, aún y cuando éstas superen o sean inferiores a lo esperado.				
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				
	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores	
	Impartir cursos de áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Diseño de ejercicios y de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las inteligencias múltiples	Desempeños observables en la clase inicial	Instrumentos de evaluación	Respeto: Uso del lenguaje corporal y verbal para el envío de mensajes de gusto y compromiso con la labor que se realiza. Al impartir la clase se dirige de manera personalizada, en tono atento y cordial. Aplicando todo el tiempo el reglamento académico.	
		Diseño de ejercicios para la autogestión o autorregulación	Desempeños en la impartición de la disciplina artística	Reporte de validez de los instrumentos de evaluación	Reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación	
		Didáctica de contenidos de la disciplina				
		Estilos de aprendizaje				
Manejo de grupos heterogéneos en edad, intereses y estado físico						
Principios de andragogía						
Técnicas de motivación						
Técnicas de comunicación						
Técnicas didácticas para la formación de equipos de trabajo armónicos, motivados y eficientes						
Respuestas a situaciones emergentes	Replantear el programa si se presentan situaciones o necesidades del grupo de subir o bajar el nivel del curso. Si el aprendiz no puede ofrecer un resultado esperado, deberá considerarse la evolución de sus capacidades de acuerdo a sus potencialidades y limitaciones, de modo que se compare el avance con él mismo.					
Prácticas inadmisibles	Exigir más allá de lo considerado en el propósito del curso y el perfil de la institución educativa. Demandar más tiempo y práctica al aprendiz del que se debió considerar en la planeación de la clase. Apresurar al aprendiz para terminar el programa por no administrar el plan del curso. Orientar la docencia al cumplimiento del programa y no al desarrollo de la competencia. Ser irrespetuoso o indiferente a las emociones del aprendiz reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.					

	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores
	Asegurar la calidad de la enseñanza de un curso de áreas artísticas	Retroalimentación	Retroalimenta individualmente el proceso de desarrollo de la competencia	El guión de la clase inicial	Responsabilidad: Relaciona la misión y los valores de la institución con el contenido de la clase.
		Técnicas de motivación	Retroalimenta grupalmente el proceso de desarrollo de la competencia	reporte del diagnóstico grupal	Tolerancia y amabilidad: Manejo de grupo y del aprendiz al dar y recibir retroalimentación
			Retroalimenta individualmente el cumplimiento del propósito del curso al finalizar el curso	carta compromiso del aprendiz	
				plan de evaluación del curso en áreas artísticas	
reporte final del curso					
	encuesta de satisfacción específica				
		portafolio del aprendiz			
		resumen del proceso de evaluación			
		evaluación de un colega			
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que el aprendiz difiera de la valoración del desarrollo de su competencia por parte de un compañero o del maestro, se sugiere que un colega evalúe el portafolio. Asimismo contar con algún medio (de preferencia electrónico o tecnológico) con el cual el aprendiz pueda planear, monitorear y valorar su esfuerzo en cualquier momento del curso.			
	Prácticas inadmisibles	Ofrecer la retroalimentación calificando a la persona en lugar del desempeño (retroalimentación subjetiva). La retroalimentación es con base en los instrumentos diseñados para el curso, por lo que el aprendiz debe contar con ellos desde la primera sesión. Llegar tarde, sin el material y/o equipo didáctico completo.			

Tabla 39. Normas de Competencia para los docentes de cursos en áreas artísticas  
Fuente: Elaboración Propia.

El 21 de octubre de 2010, la Directora de Certificación de Competencias Laborales del CENEVAL emitió por escrito el reconocimiento y dictamen de las normas creadas a raíz de este trabajo de investigación, lo que resalta sus aportaciones en la generación de conocimiento original y la educación.

Una vez presentadas las normas de competencia propuestas, reconocidas y dictaminadas por el CENEVAL para efecto de certificación, es importante recapitular la propuesta de este proyecto, que parte de un panorama general de la educación en México, luego aborda los retos y desafíos que enfrenta este país, el modelo de competencias y, por último, su contribución para profesionalizar la enseñanza artística como una de las estrategias para enriquecer la educación de los mexicanos desde una visión holística de la formación del ser humano.

Los modelos de formación de las instituciones educativas, requieren integrar de manera formal como parte de los planes de estudio, la enseñanza de las artes para consolidar la formación holística de los alumnos, a partir de la construcción de espacios de aprendizaje que en todo momento coloquen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al ser humano.

El reto en este sentido no es fácil, la educación artística en México requiere profesionalizar la práctica docente para que verdaderamente su impacto sea evidente en

la construcción de una sociedad más humana. Al respecto, el Tecnológico de Monterrey a través de esta propuesta refrenda su misión “Formar personas comprometidas (.....) con una visión humanista (....)” e impulsa la enseñanza de las artes como un elemento clave en la formación de sus alumnos.

Para tal efecto, considera la preparación de sus docentes como una responsabilidad básica para lograr, a través de ellos, la formación del tipo de personas que requiere la sociedad.

Este proyecto de investigación contribuye con la creación de un Modelo de Gestión de la calidad de la enseñanza artística; diseños de normas de competencia para profesionalizar el ejercicio docente; un Modelo de Educación Holística que brinda el soporte a su instrumentación y la orienta con un sentido humanista que rompe el paradigma de los modelos de competencia dirigidos a profesionalizar la función de los trabajadores desde una perspectiva laboral, enfocada a las funciones y dejando a un lado el desarrollo y crecimiento de las personas como seres humanos, al contribuir con una certificación que reconoce el desempeño de los docentes, pero colocando en el centro de su desempeño los valores que toda institución educativa busca fomentar y desarrollar en sus alumnos.



Las acciones estratégicas para profesionalizar el ejercicio de los docentes que imparten cursos y talleres artísticos en el Tecnológico de Monterrey y la construcción de las normas de competencia, se acompañan de una metodología de diseño instruccional que aporta una alternativa para sistematizar la enseñanza de las artes y despojarla de improvisaciones que le restan calidad y credibilidad ante los modelos educativos de las instituciones. Estos modelos, en su mayoría, no conciben el potencial del arte para la formación de personas debido a la falta de profesionalización de su enseñanza en instituciones en las que su aportación al currículum es transversal.

En el siguiente apartado se presenta una propuesta metodológica de diseño instruccional basado en competencias para la formación holística de los alumnos a través de las artes, como otra aportación relevante de este trabajo de investigación.

#### 4.4 Diseño instruccional con base en competencias para cursos artísticos

Según Tobón (2006:78) el diseño instruccional ha sido definido como el proceso sistemático por medio del cual se elaboran planes para el desarrollo de materiales y actividades de enseñanza con base en los principios del aprendizaje.

De esta forma, el diseño instruccional, tal y como lo abordamos en el capítulo tres, permite planificar las actividades de aprendizaje para lograr una correcta implementación y evaluación de las experiencias formativas que faciliten el proceso.

Tobon (2006:81) hace referencia a cuatro generaciones de diseño instruccional. Entre ellos, los modelos de tercera y cuarta generación (propios de las décadas de los ochenta y noventa) incorporan la dialéctica, la flexibilidad y lo sistémico. Los modelos actuales del siglo XXI se basan en enfoques de las teorías conductistas, cognoscitivas y constructivistas.

<b>Enfoques</b>	<b>Descripción</b>
<b>Conductismo</b>	Cambiar la conducta observable de las personas mediante programas que van por etapas, en secuencia y con empleo de la repetición y del refuerzo.
<b>Cognoscitivismo</b>	Cada persona construye su propia realidad, a través de las experiencias y esquemas mentales desarrollados, para lo cual se orientan las actividades de aprendizaje de tal manera que posibiliten el descubrimiento, la resolución de problemas ambiguos y la creatividad.
<b>Constructivismo</b>	Programación flexible de actividades que promuevan el aprendizaje a través de la exploración de los estudiantes.

Tabla 40. Enfoques para el diseño instruccional. Fuente: Tobón (2006).

Bajo este contexto es fundamental romper el paradigma de que el diseño instruccional parte de la enseñanza programada, ya que esta visión limita la posibilidad de

sistematizar la enseñanza artística al ser considerada por los docentes como un encajonamiento de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitando la creatividad y la libertad que promueven las artes.

La metodología de diseño instruccional, que surge como propuesta de este trabajo de investigación, permite sistematizar la enseñanza artística fundamentada en el Modelo de Educación Holística abordado en el capítulo anterior, para determinar con claridad qué competencias institucionales se pretenden desarrollar; en qué contexto educativo se crearán las experiencias de aprendizaje; qué valores institucionales se fomentarán a través de la enseñanza de las artes; y cómo se evaluará el aprendizaje, pero en todo momento poniendo en el centro del proceso formativo al ser humano.

La metodología propuesta de diseño instruccional para cursos artísticos, considera las tres normas de competencia a través de los cuales se busca profesionalizar el ejercicio de los docentes con la finalidad de garantizar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de las competencias institucionales del Tecnológico de Monterrey. Cabe recalcar que esta metodología de diseño instruccional puede ser aplicada y adaptada para cualquier contexto educativo.

En los siguientes apartados se abordan las consideraciones metodológicas del diseño instruccional fundamentado en las normas de competencia determinadas para la

certificación de los docentes como parte del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística.

#### 4.4.1 Metodología de diseño instruccional para cursos artísticos

La metodología de diseño instruccional para cursos artísticos que surge del diseño de las normas de competencia educativa creadas en esta investigación considera las siguientes tres etapas:

Etapa I. Determinar competencias para cursos en áreas artísticas

Etapa II. Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del alumno

Etapa III. Diseñar instrumentos para evaluar la formación holística del alumno

Estas tres etapas son los pilares en los que está anclado el diseño instruccional para cursos artísticos con base en competencias.

##### 4.4.1.1 Determinar competencias para cursos en áreas artísticas

Uno de los aspectos fundamentales que se debe considerar dentro del diseño instruccional, más allá de los principios relevantes en torno al aprendizaje que se busca lograr, es el hecho de reflexionar sobre la razón de ser y el impacto del curso en la institución educativa en la que éste se impartirá. Por esta razón el primer paso que

propone la metodología de diseño instruccional para cursos en áreas artísticas consiste en realizar una reflexión como fase inicial del diseño para tener una claridad en torno al impacto y los alcances que éste debe y puede llegar a tener en la institución educativa.

En este sentido es que para la determinación de las competencias a desarrollar a través de la impartición de cursos en áreas artísticas, se considera como primera fase la *Fundamentación de la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa* a partir de los siguientes criterios:

- a. La trascendencia que tiene para el educando aprender con base en el modelo educativo de la institución
- b. La razón de ser del curso dentro del Modelo Educativo de la Institución
- c. La contribución del curso en el cumplimiento de la misión de la institución
- d. Los valores, habilidades y actitudes institucionales que desarrollan los educandos en el curso
- e. La manera en cómo desarrollan los educandos los valores, habilidades y actitudes institucionales en el curso
- f. La aplicación de las técnicas didácticas que la institución utiliza para fomentar el aprendizaje autorregulado del educando

Para poder fundamentar la pertinencia del curso artístico en la institución educativa es esencial contar con los siguientes conocimientos en torno a la institución en un nivel de comprensión para demostrar una secuencia lógica en su desarrollo:

1. Perfil del egresado
2. Perfil del educando
3. Perfil del profesor
4. Técnicas didácticas
5. Visión del Instituto
6. Misión del Instituto
7. Modelo Educativo de la Institución

Veamos a continuación un ejemplo de esta primera fase del diseño instruccional aplicada al taller de Acondicionamiento Dancístico impartido en el Tecnológico de Monterrey, como resultado del ejercicio de reflexión durante la instrumentación de este proyecto de investigación, realizado por la profesora Martha Elena Welsh (2006), como parte de su proceso de certificación como docente de cursos artísticos.

Fundamentación de la razón de ser del taller de Acondicionamiento Dancístico en el Tecnológico de Monterrey

a) Trascendencia que tiene para el estudiante aprender con base en el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.

Los estudios profesionales sirven para realizar una vocación y ponerla al servicio de la sociedad. Y sirven también para tener un sentido de vida trascendente. Es por ello que involucrar las humanidades y las artes en la formación de profesionales, de todas las áreas del saber, cobra una dimensión fundamental y relevante.

No es gratuito que la investigadora del CENIDI Danza, Patricia Camacho, resalte la trascendencia vital en la formación de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, coincidiendo en la importancia que tienen los principios de la misión de esta institución: Formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y comprometida internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales. De aquí se parte para trazar el Modelo Educativo de esta institución, el cual tiene como objetivo principal preparar a los estudiantes para la vida con una formación integral considerando el desarrollo de todo su potencial humano, a través de la interacción del alumno con sus profesores en un

proceso de enseñanza y aprendizaje que aproveche los recursos, medios y programas estratégicos con que cuenta la Institución.

La trascendencia de este modelo educativo para la formación de los alumnos del Tecnológico de Monterrey es real e importante en la medida en que enriquece e incide de manera fundamental en la vida de sus alumnos, a partir de una educación basada en principios éticos y humanísticos. Este legado se verá reflejado a través del impacto que ellos lograrán desde lo particular hacia lo universal, desde su vida personal, hasta el desarrollo como ciudadanos en nuestro país, y aún más, de manera global, en el mundo que estamos construyendo. Así mismo, la experiencia trascendental que este aprendizaje representa comienza a desarrollarse a partir de las estrategias para llevar a cabo el modelo educativo, cuyos elementos formativos que lo constituyen, promueven los valores que en él se resaltan, orientadas a una formación holística, en la cual se busca la formación no sólo científica y tecnológica de los alumnos, sino el desarrollo humanístico del ciudadano, comprometido con su comunidad y sociedad, y con habilidades creativas y pensamiento crítico, impulsados por un espíritu emprendedor e innovador.

En síntesis, el alumno del Tecnológico de Monterrey vive una experiencia formadora que es trascendental en su vida ya que está basada no sólo en parámetros de excelencia



académica, sino más aún, orientada en la formación de seres humanos consientes y preocupados por la integridad física, intelectual y social de la persona.

El alumno vive un proceso de enseñanza aprendizaje en donde los valores humanos son el punto de partida para generar una conciencia social y humanística, que fundamentan y fortalecen las bases del pensamiento del individuo, de su identidad y del compromiso con su comunidad. De esta manera, el alumno va forjando su proyecto de vida, desenvolviéndose creativa y plenamente, cultivando la razón mediante el diálogo y la búsqueda de la comunicación como clave del consenso, valorando sus condiciones particulares y las de los demás, ampliando sus capacidades, desarrollando sus habilidades, preparándose, entendiendo y proponiendo, innovando, trazando camino, dejando huella, trascendiendo.

b) La razón de ser dentro curso del Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey

¿Por qué el Taller de Acondicionamiento Dancístico tiene razón de ser dentro del Modelo educativo del TEC? Como parte del departamento de Difusión Cultural, el taller de Acondicionamiento Dancístico ofrece un programa cocurricular que promueve intencional y organizadamente el desarrollo y la práctica de algunos de los valores, actitudes y habilidades que componen el perfil de los estudiantes trazado en la misión del Tecnológico de Monterrey. La responsabilidad, el interés por aprender y el

compromiso ante la institución serán el punto de partida para que el estudiante aproveche al máximo las actividades que el Tecnológico de Monterrey le ofrece para lograr calidad en su desempeño profesional y un óptimo desarrollo integral. Así, el contacto cotidiano con experiencias que promueven el desarrollo de habilidades, actitudes y valores como la coherencia ética, el aprecio por la cultura humanística, por la identidad histórica y cultural de su país, el aprecio por el conocimiento y su aplicación para el bien personal y común, el pensamiento crítico, la capacidad de innovación, la comunicación efectiva, etc., son algunos de los aspectos que fortalecen y enriquecen el perfil del estudiante

El taller de Acondicionamiento Dancístico desarrolla las diferentes dimensiones de la persona, a partir del reconocimiento de la conciencia física y artística del alumno con la finalidad de apoyar su formación dentro de los programas de los talleres de danza de Difusión Cultural, basándose en principios fundamentales del cuidado de la salud, el desarrollo kinético-artístico, así como el de ayudar a comprender y conocer la danza a partir de reflexiones tanto individuales como grupales, diversificando habilidades, permitiendo la participación del alumno que busca ampliar sus posibilidades de entendimiento y ejecución dancística, cultural, y creativa. Los alumnos aprenden a observar y a autoevaluar su desempeño y el de sus compañeros, retroalimentándose unos a otros dentro de un ambiente de compañerismo y responsabilidad en el trabajo colaborativo, ayudándose mutuamente y participando en actividades creativas y de

desarrollo físico consciente como base del buen desempeño corporal para la danza y para la vida.

Si observamos la propuesta que como intención educativa este taller ofrece a los alumnos, entenderemos su razón de ser, la coherencia existente entre su fundamento con respecto al Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey: Mediante esta experiencia y como parte del modelo educativo y de la misión que promueve el Tecnológico de Monterrey, espero que al participar en este taller logres fortalecer tu desarrollo integral y creativo, con un compromiso consciente y responsable, abierto al aprendizaje y al trabajo colaborativo, para que, a través del acercamiento a una disciplina artística como la danza, fomentes las habilidades, actitudes y valores que enriquezcan tu vida.

c) Contribución del curso en el cumplimiento de la misión del Tecnológico de Monterrey

La Misión del ITESM es: Formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y comprometida internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

A través del taller de Acondicionamiento Dancístico el alumno enriquece su formación holística, reconociendo sus habilidades y capacidades tanto físicas como artísticas y creativas, sustentadas por un marco teórico a través del conocimiento del arte de la danza, enriqueciendo su experiencia y aplicándola en la práctica tanto de manera individual como en relación con sus compañeros. Establece así un compromiso personal de cumplimiento de metas individuales y a la vez participa en el desarrollo de pequeños proyectos grupales que enriquecerán su experiencia colaborativa a través de la danza. Esta experiencia de aprendizaje vivencial amplía las dimensiones de su formación como persona íntegra, ética, al compartir y ayudar al desarrollo tanto personal como del compañero(s) con los que trabaje, buscando su buen desarrollo, cuidando su salud, responsabilizándose de la ayuda que comparte. Crea así una conciencia en su actitud y valor por la vida, evaluando su desempeño buscando la honestidad, reconociendo su trabajo y el de los demás, y valorando sus logros. Es así como las dinámicas que se llevan a cabo durante el curso de Acondicionamiento Dancístico contribuyen a la formación de los alumnos de acuerdo a los principios y valores que la misión del TEC promueve, a través de elementos dancísticos que enriquecen la experiencia y conocimientos del alumno.

d) Cuáles son las HAVs (habilidades, actitudes y valores) institucionales que desarrollan los alumnos en el curso

- Aprecio al cuidado de la salud
- Espíritu de superación
- Cultura de trabajo y de exigencia
- Evaluación de los cambios y adaptación inteligente a ellos
- Aplicación del conocimiento para el bien personal y el bien común
- Aprecio por el conocimiento
- Trabajo colaborativo
- Respeto a las personas y actitud de tolerancia a la diversidad

e) De qué manera los alumnos desarrollan las HAVs institucionales en el curso

Analizando el contenido temático del curso de Acondicionamiento Dancístico vemos cómo a través de los temas de acondicionamiento físico el alumno desarrolla:

- El aprecio y valoración de su salud mediante el conocimiento y el desarrollo de sus capacidades físicas que experimenta en la práctica de las actividades del taller, así como con la conciencia que se genera sobre el cuidado de la salud con las aportaciones de especialistas que asisten a dar pláticas relacionadas al temas y la actividad física

- Fomenta el espíritu de superación al trazar sus propias metas, consciente de sus posibilidades y con conocimiento sustentado de la aplicación de los ejercicios que realiza, valorando así los conceptos adquiridos tanto en la teoría como en la práctica.
- Una vez trazadas sus metas, el alumno desarrolla una cultura del trabajo y exigencia a partir de sus posibilidades, logrando confianza en sí mismo para alcanzarlas. Dinámicas como los “circuitos” ponen a prueba sus capacidades y exigen en los alumnos un desempeño eficiente de acuerdo a lo que ellos mismo consideran que necesitan desarrollar más.
- Evaluación de los cambios y adaptación inteligente a ellos: los alumnos aprenden a autoevaluarse y ver qué necesitan para alcanzar las metas que se han trazado. Cada actividad lleva una evaluación personal y/o grupal con la finalidad de que los alumnos analicen y decidan cómo aplicar lo aprendido para obtener el resultado deseado. Por ejemplo, si la intensidad y número de repeticiones de un ejercicio de acondicionamiento físico es adecuado o no para lograr la meta trazada. Si no es suficiente, el alumno valorará de qué manera modificar la intensidad de ejecución para así lograrla.
- Aplicación del conocimiento para el bien personal y el bien común: los alumnos desarrollan dinámicas en las que ponen en práctica los conocimientos y técnicas aprendidas en clase para desarrollar habilidades físicas como la flexibilidad, dinámicas de calentamiento, respiración y relajación para el ejercicio, etc., que les ayudarán a desarrollar una conciencia física para el bienestar integral de su persona, y así mismo al

aplicarlo en dinámicas por equipos o parejas, cuidando que la ayuda y participación con el otro sea consciente, correcta y adecuada para su óptimo desempeño.

- El aprecio al conocimiento va más allá del desarrollo físico al aplicarlo también en las prácticas de Laboratorio de movimiento mediante vivencias que aplican los conocimientos formales de elementos dancísticos. Así mismo, la valoración del conocer más sobre la cultura dancística, y que motivan al alumno a acercarse a las artes escénicas

- El trabajo colaborativo es fundamental en estas dinámicas en las que los alumnos participan activamente aportando ideas y propuestas a través de la experimentación de los elementos de la danza. En dichas dinámicas los alumnos aprenden a escuchar, proponer, y consensar para lograr un trabajo que se demostrará y evaluará por todos los participantes.

- Esto da lugar a un ambiente de tolerancia y respeto a las diferentes personas que integran el taller, valorando sus aportaciones y puntos de vista para la realización de la actividad que se lleva a cabo. De esta manera todos tiene la misma oportunidad de aportar sin importar qué tanta experiencia dancística se tenga, ya que le taller no enseña alguna técnica concreta de danza sino explora las posibilidades expresivas y creativas de las personas que lo integran.

f) Cómo aplica las técnicas didácticas que la institución utiliza para fomentar el aprendizaje

Las técnicas didácticas que se utilizan en el taller de Acondicionamiento Dancístico se escogen de acuerdo a las características mismas de un curso que promueve la participación activa y reflexiva de sus participantes, sin dejar a un lado la introspección y el trabajo individual, siempre buscando aplicar en la práctica los conocimientos que paulatinamente se van adquiriendo mediante el proceso de enseñanza aprendizaje. El programa del curso está diseñado para que, a partir de la autovaloración de sus capacidades individuales, el alumno aprenda a trabajarlas y desarrollarlas de manera eficiente y, sobre todo, consciente, motivándose a partir de sus logros. Así mismo fomenta la reflexión individual y grupal, y la autoevaluación para la búsqueda continua de superación, haciendo de la experiencia de aprendizaje un proceso gratificante y significativo.

Es difícil aislar las técnicas didácticas utilizadas durante el curso ya que unas y otras se complementan y enriquecen. Aunque es claro que las dinámicas están bien definidas y se pre establecen las actividades que se desarrollarán en cada sesión, los diferentes procesos para lograr una experiencia gratificante y enriquecedora dan cabida a la utilización de diversas formas de aplicación de las técnicas de acuerdo con las condiciones y necesidades del grupo. Esta flexibilidad da al curso la posibilidad de aprovechar las características que cada grupo ofrece para fructificar al máximo la experiencia del taller.



Entre las técnicas que se aplican en este curso, el aprendizaje colaborativo abarca un papel significativo. Esta técnica didáctica incluye procesos muy variados en los cuales la diversidad de actividades que se pueden realizar enriquece la dinámica del curso, a la vez que fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto mutuo, la tolerancia, la solicitud y aceptación de ayuda, la escucha activa, la corresponsabilidad en trabajos de grupo, la coevaluación y la autoevaluación, la negociación.

Además de reforzar habilidades generales como la adquisición, la construcción y la transferencia del conocimiento y la generación de conclusiones con base en la discusión.

A continuación veremos algunas de las técnicas utilizadas y la manera en que se desarrollan dichos procesos:

*Técnicas de discusión grupal en grupos o corrillos:* se utilizan, por ejemplo en las prácticas de laboratorio de movimiento de la segunda unidad del programa y sesiones temáticas de la tercera unidad del programa del taller, en donde los alumnos se dividen en grupos de 4 ó 5 integrantes para leer y discutir sobre un tema dado, buscando reflexionar y sacar conclusiones grupales que serán expuestas al grupo para un consenso final general.

Posteriormente, en el caso de las sesiones de Laboratorio de movimiento, se realizará alguna actividad en donde se aplicarán estos conocimientos en la práctica seguido de la demostración del trabajo resultante, por ejemplo el desarrollo de un diseño de trayectorias de desplazamiento con movimientos libres en diferentes niveles de movimiento

*Técnicas vivenciales:* se utilizan para el desarrollo y práctica de habilidades. Las técnicas vivenciales están diseñadas para que el grupo analice y reflexione específicamente a partir de ciertas experiencias que vive durante el desarrollo de la técnica.

Se explica el procedimiento, dando instrucciones claras para evitar confusiones o incorrecta aplicación del ejercicio a desarrollar. Los alumnos experimentan en su propio cuerpo la aplicación de los conceptos antes vistos para desarrollar las habilidades que se están trabajando. Un ejemplo claro de la aplicación de esta técnica es durante las sesiones de flexibilidad en donde los alumnos trabajan tanto de manera individual como por parejas. Los alumnos experimentan la técnica de estiramiento, fuerza y flexibilidad explicada por la profesora, y aplican los conceptos para lograr un desarrollo en dichas capacidades físicas, de acuerdo a sus capacidades individuales. La dinámica tiene su conclusión intercambiando experiencias durante y al final de la ejecución con el compañero(a) de trabajo, con quien debe de haber constante interlocución para la ejecución correcta y consciente del ejercicio. Una vez terminado el ejercicio se hace una

retro evaluación de la sesión para sacar conclusiones y valorar el desempeño tanto individual como grupal. Además, cada alumno debe hacer un registro y autoevaluación de lo experimentado en la actividad.

Uno de los valores que el taller de acondicionamiento Dancístico propone desarrollar es el aprecio por el conocimiento que conlleva a la aplicación del mismo para el bien personal y común y el espíritu de superación. Con base en estos principios se utilizan también técnicas didácticas expositivas como las que a continuación se describen:

*Conferencia informal:* la profesora expone un tema que estimula la participación del grupo y se puede combinar con otras técnicas como discusión grupal, análisis de video, corrillos, para retroalimentación y finalmente sacar conclusiones por equipos y grupales. La profesora involucra al grupo para participar con preguntas y aportaciones, utilizando material didáctico, resumiendo conceptos fundamentales y resolviendo dudas de los alumnos. Estos, por su parte, escuchan la exposición del tema, participan con preguntas y respuestas, hacen aportaciones y toman notas. El tema se evalúa con las conclusiones tanto durante la participación como las anotadas en una bitácora como resultado de la reflexión del tema. El producto escrito tiene parámetros preestablecidos que evidenciarán el aprovechamiento del alumno. Un ejemplo evidente de la aplicación de esta técnica didáctica es el tema Los actores de la danza, en donde a partir de

exposición, lecturas y observación de videos, los alumnos participan de diferentes formas para analizar el tema y sacar conclusiones

*Conferencias:* el objetivo de incluir esta técnica didáctica es enriquecer el conocimiento del grupo y brindarles aportaciones especializadas en el tema que se quiere abordar. El hecho de invitar a una persona diferente, cuya experiencia es relevante, estimula la atención, amplía los enfoques teóricos, y propicia el análisis y reflexión en los alumnos con la intención de generar mayor consciencia y calidad en el aprendizaje. Cada aspecto del taller de Acondicionamiento Dancístico propone una conferencia con un especialista:

*Plática Médica:* Para los temas relacionados con el acondicionamiento físico se invita a un médico especialista en bailarines que da una plática acerca de aspectos como la alineación correcta del cuerpo en actividades dancísticas, la conciencia de un buen calentamiento, respiración y relajación, la prevención de lesiones y la rehabilitación.

*Plática de Nutrición:* Para los temas que se abarcan en el laboratorio de movimiento se invita un músico que amplía temas relacionado con la música en la formación del bailarín, la comunicación entre el músico y los actores de la danza, la aplicación de los conceptos básicos de la música en la coreografía e interpretación dancística, y la comprensión de los elementos básicos de la danza por parte del acompañante.

Plática de Música: Para los temas relacionados con los aspectos teóricos, conciencia y apreciación de la danza, se invita a una nutrióloga especialista en bailarines que expone acerca de conceptos básicos de la nutrición, la importancia de la correcta alimentación, clasificación de los alimentos, los principales problemas para lograr una correcta nutrición y trastornos alimenticios más comunes dentro del ambiente dancístico.

Este es un ejemplo del ejercicio de fundamentación sobre la pertinencia del curso en la institución educativa, el cual permite que el diseñador realice una reflexión profunda sobre el contexto de la institución, así como de su modelo educativo y del papel que juega la enseñanza de las artes en el proceso de formación de los alumnos.

Estos elementos aterrizan el sentido formativo de los cursos artísticos y ayudan a visualizar las posibilidades de diseño para lograr un mayor impacto en el desarrollo de las competencias institucionales.

4.4.1.2 Elaborar el mapa de competencias de un curso en un área artística para el desarrollo holístico del alumno

Hablar del desarrollo de competencias institucionales a través de la enseñanza de las artes, obliga a poner en el centro del proceso formativo, además de al alumno a aquel

hábito, valor o actitud que la institución educativa busca desarrollar para cumplir con el perfil de egreso definido en su modelo educativo.

En este sentido el Tecnológico de Monterrey ha definido competencias institucionales, con las cuales se compromete a formar el tipo de personas que requiere la sociedad para el cumplimiento de su misión.

Veamos a continuación cuáles son las competencias institucionales del graduado derivadas de la Misión 2015 del Tecnológico de Monterrey y de los estudios con empleadores.

Ciudadanos éticos y con responsabilidad social	Ciudadanos del mundo	Conocimientos y competencias profesionales	Emprendedores	Líderes
<p>3. Ética</p> <p>4. Ciudadanía</p> <p>8. Compromiso con el Desarrollo Sostenible</p>	<p>2. Idioma inglés</p> <p>10. Perspectiva global</p>	<p>1. Competencias disciplinares</p> <p>9. Comunicación oral y escrita</p> <p>11. Aprecio por la Cultura Humanística</p> <p>12. Orientación hacia resultados</p> <p>13. Pensamiento crítico</p> <p>14. Planeación y Organización</p> <p>15. Mejora de Procesos</p> <p>16. Aprecio y Cuidado de su Salud</p> <p>17. Capacidad de Investigar y Aprender por Cuenta Propia</p>	<p>5. Capacidad emprendedora y de innovación</p>	<p>6. Liderazgo</p> <p>7. Confianza en sí mismo</p> <p>18. Trabajo colaborativo</p> <p>19. Negociación</p> <p>20. Toma de decisiones</p> <p>21. Adaptación al cambio</p> <p>22. Cultura de Trabajo y de Exigencia</p>

Tabla 41. Competencias Institucionales del egresado del Tecnológico de Monterrey.  
Fuente: Mijares, 2007.

Para poder dar pie a la segunda fase del diseño instruccional para cursos artísticos se requiere que una vez realizada la reflexión y fundamentación sobre la pertinencia del curso en la institución educativa, se identifiquen y analicen las competencias institucionales que fungen como rector del Modelo Educativo de la institución, en el caso del Tecnológico de Monterrey el esquema de competencias plantea conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder a retos y demandas tanto de la vida personal como de la vida profesional del egresado.

## Esquema de Desarrollo de Competencias

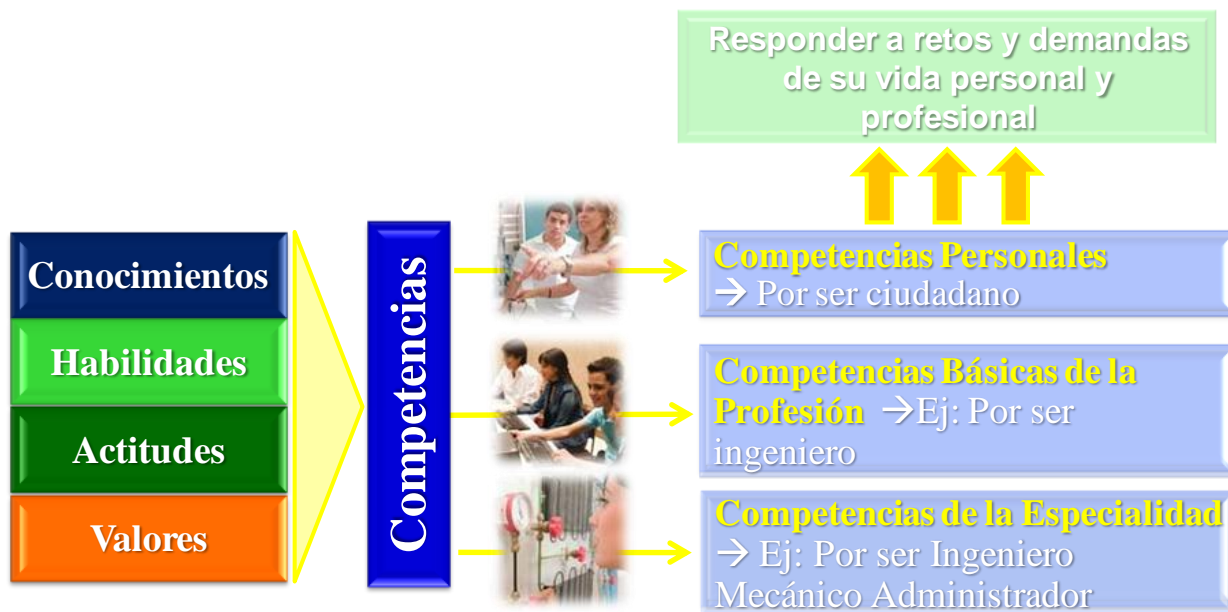
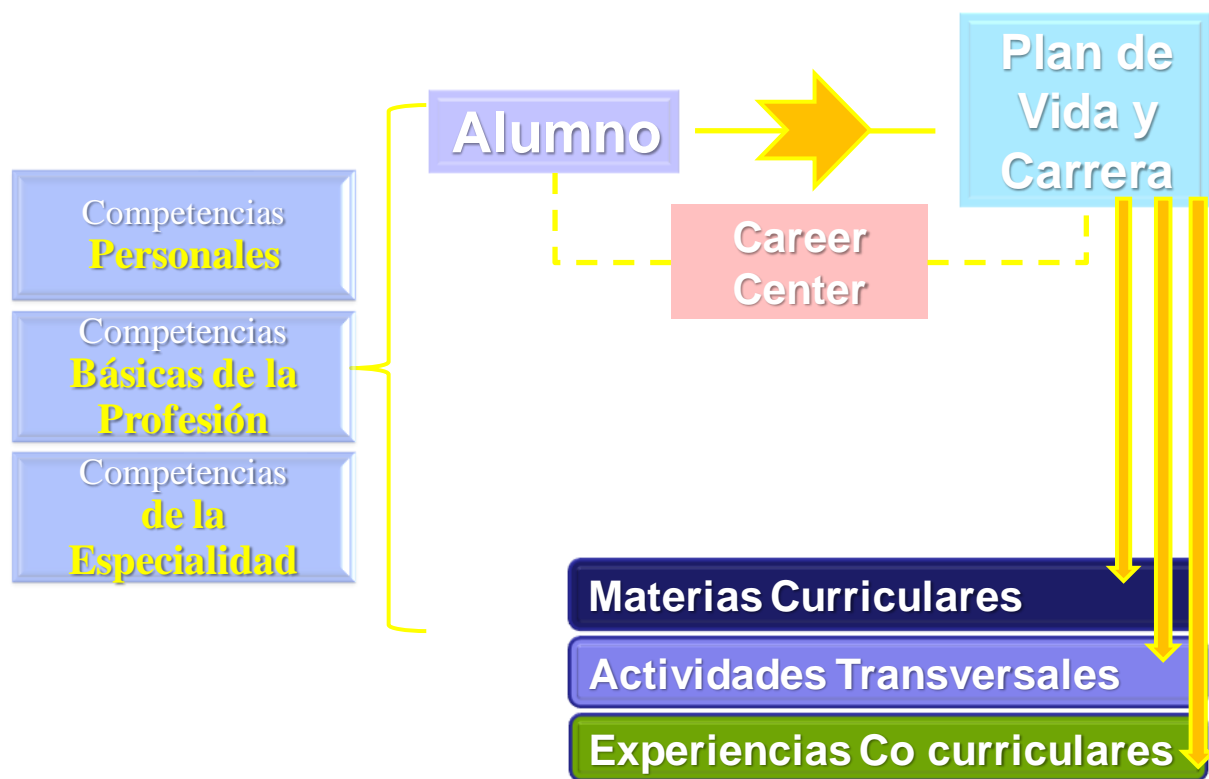


Figura 46. Tecnológico de Monterrey, Centro de Vida y Carrera. Esquema de desarrollo de competencias. Vicerrectoría Académica y de Investigación, Felisa González, José Rafael López, Carlos Mijares, 15 de octubre de 2009.

La medición y el desarrollo de las competencias institucionales en el Tecnológico de Monterrey, parten del diseño de un Plan de Vida y Carrera que aborda las competencias personales, así como las básicas y las de especialidad de las disciplinas, a través de materias curriculares, actividades transversales y experiencias cocurriculares ésta última integrada por cursos y talleres artísticos, entre otras actividades deportivas y de liderazgo social.

## Medición y Desarrollo de las Competencias



7

Figura 47. Tecnológico de Monterrey, Centro de Vida y Carrera. Esquema de desarrollo de competencias. Vicerrectoría Académica y de Investigación, Felisa González, José Rafael López, Carlos Mijares, 15 de octubre de 2009.



El esquema demuestra el vínculo existente entre las competencias institucionales que definen el perfil del egresado con su desarrollo y medición a lo largo del proceso formativo, el cual no solamente considera las materias curriculares, sino que se fortalece con actividades transversales y experiencias cocurriculares orientadas al cumplimiento de la misión de la institución: formar mejores personas.

A partir de este marco de referencia se impulsa la siguiente fase del diseño instruccional para la enseñanza artística a través de la elaboración del mapa de competencias, el cual debe incluir:

- a. Los datos de identificación
- a. El propósito del curso
- b. Las competencias para el logro del propósito del curso
- c. El tipo de evidencias
- d. Los instrumentos de evaluación

El tipo y nivel de conocimientos que requiere el diseñador instruccional y el experto en la disciplina para poder elaborar el mapa de competencias con una jerarquización lógica de la información son los siguientes:

CONOCIMIENTOS

NIVEL

1.	Enfoque de Competencias	Aplicación
2.	Taxonomía de verbos	Aplicación
3.	Entorno educativo	Comprensión

Veamos a continuación el detalle metodológico para integrar el mapa de competencias de un curso artístico:

a. El propósito del curso debe:

- Estar redactado con la estructura de verbo + objeto + condición
- El objeto reflejado como la actitud/hábito/valor institucional
- La condición compuesta por criterios de evaluación de la disciplina que:

Describen las características de la disciplina

b. Competencias para el logro del propósito del curso:

- Desagregadas del propósito
- Redactadas con la estructura de verbo+objeto+condición
- El objeto reflejado como la actitud/hábito/valor institucional
- La condición se compone de criterios de evaluación de la disciplina:

Los criterios describen las características de la disciplina

c. Tipo de Evidencia:

- Desagregadas de la competencia
- Describen los desempeños, conocimientos o productos esperados

d. Instrumentos de evaluación:

- En términos de lista de cotejo, guía de observación o cuestionario
- Congruentes con el propósito

Ejemplo del Taller de Acondicionamiento Dancístico:

Propósito:

Fomentar el cuidado de la salud a través de la práctica del acondicionamiento dancístico

- Verbo: fomentar
- Objeto: cuidado de la salud
- Condición: a través de la práctica del acondicionamiento dancístico

Competencia:

El alumno proyecta confianza en sí mismo mediante la práctica de ejercicios físicos y dancísticos a partir del logro paulatino de las metas trazadas por él mismo al inicio del semestre

- Verbo: proyecta
- Objeto: confianza en sí mismo
- Condición: mediante la práctica de ejercicios físicos y dancísticos a partir del logro paulatino de las metas trazadas por él mismo al inicio del semestre

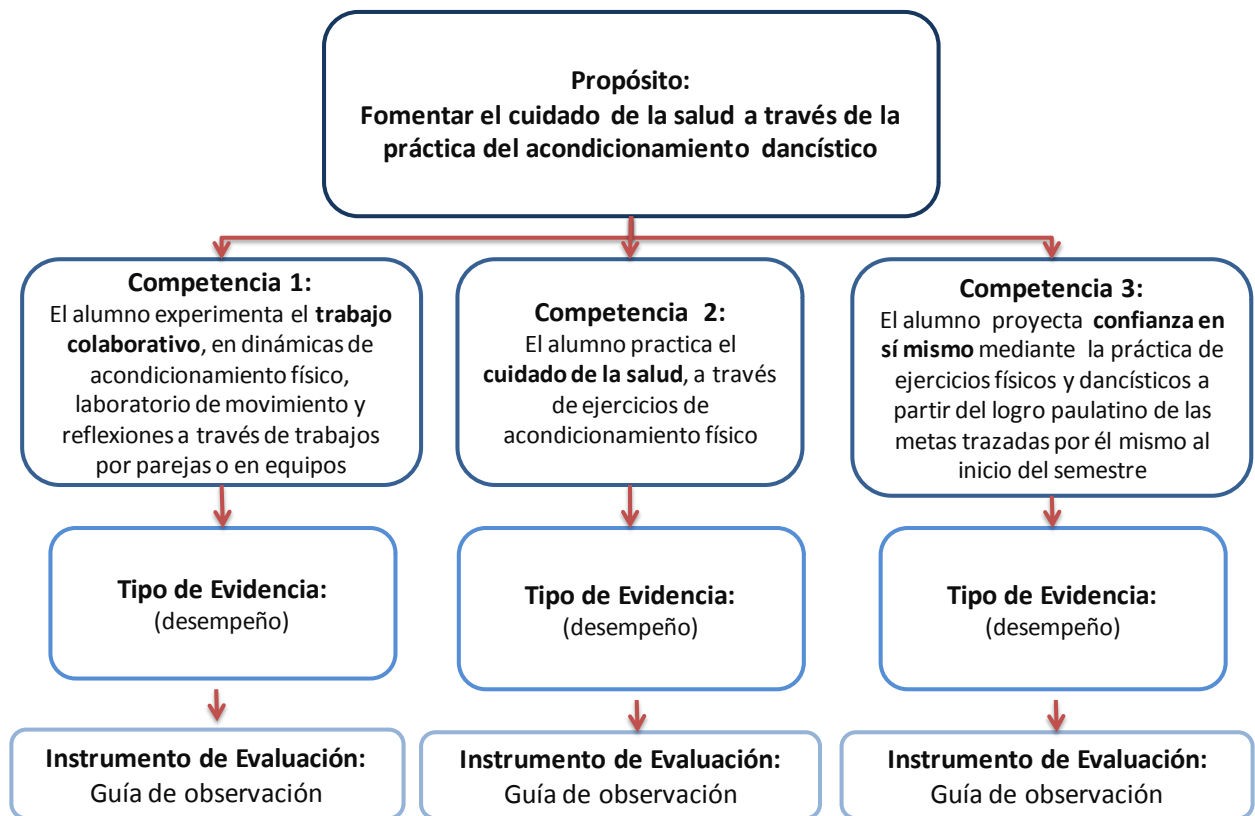


Figura 48. Mapa de competencias del taller de acondicionamiento dancístico.

Fuente: Martha Elena Welsh, 2009.

A continuación se presentan ejemplos de mapas de competencias de diversas disciplinas artísticas:

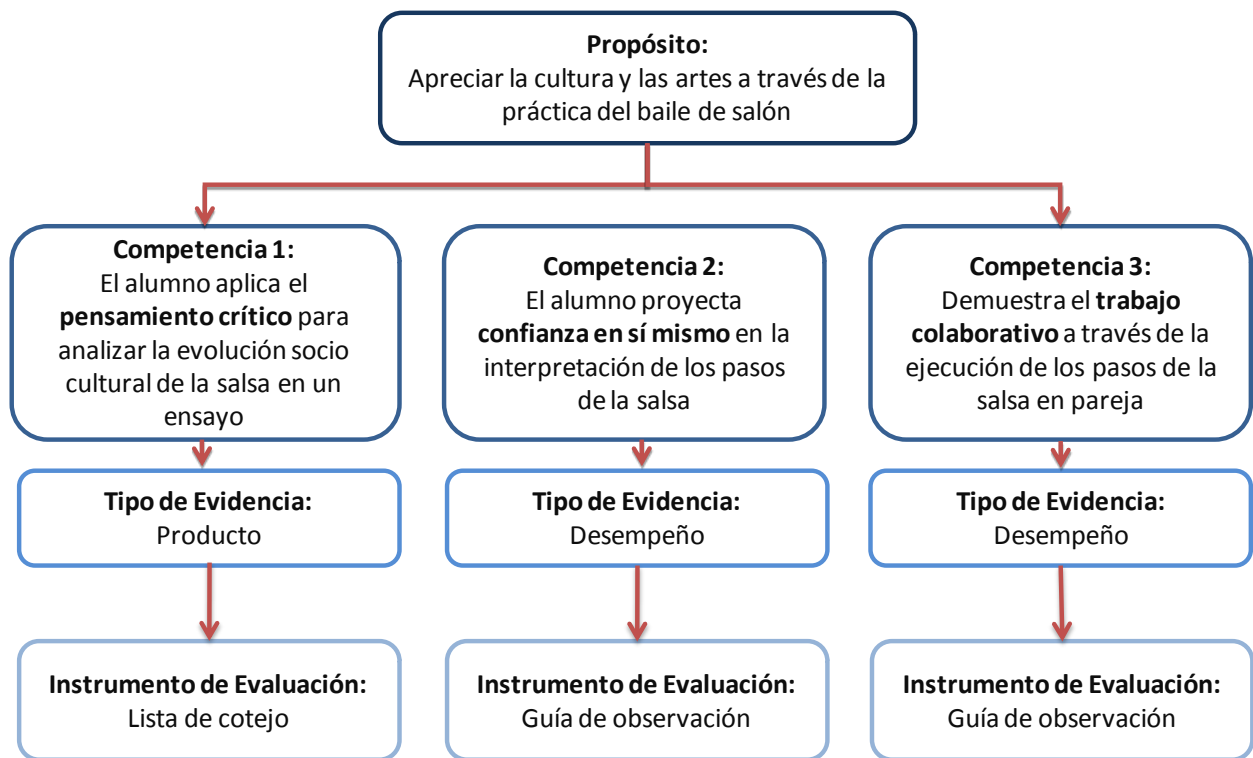


Figura 49. Mapa de competencias del taller de bailes de salón.  
Fuente: Antonio Sánchez y Gladys González, 2009.

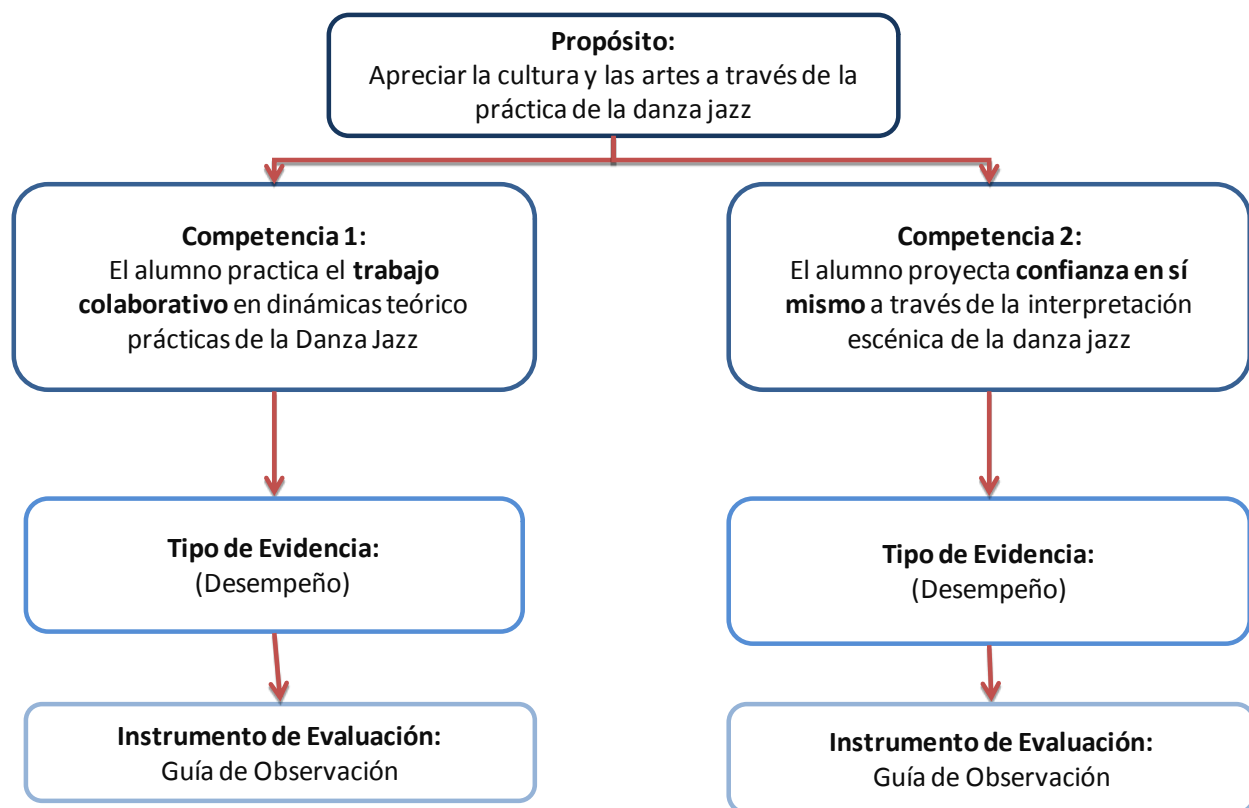


Figura 50. Mapa de competencias del taller de jazz.  
Fuente: Cecilia González, 2009.

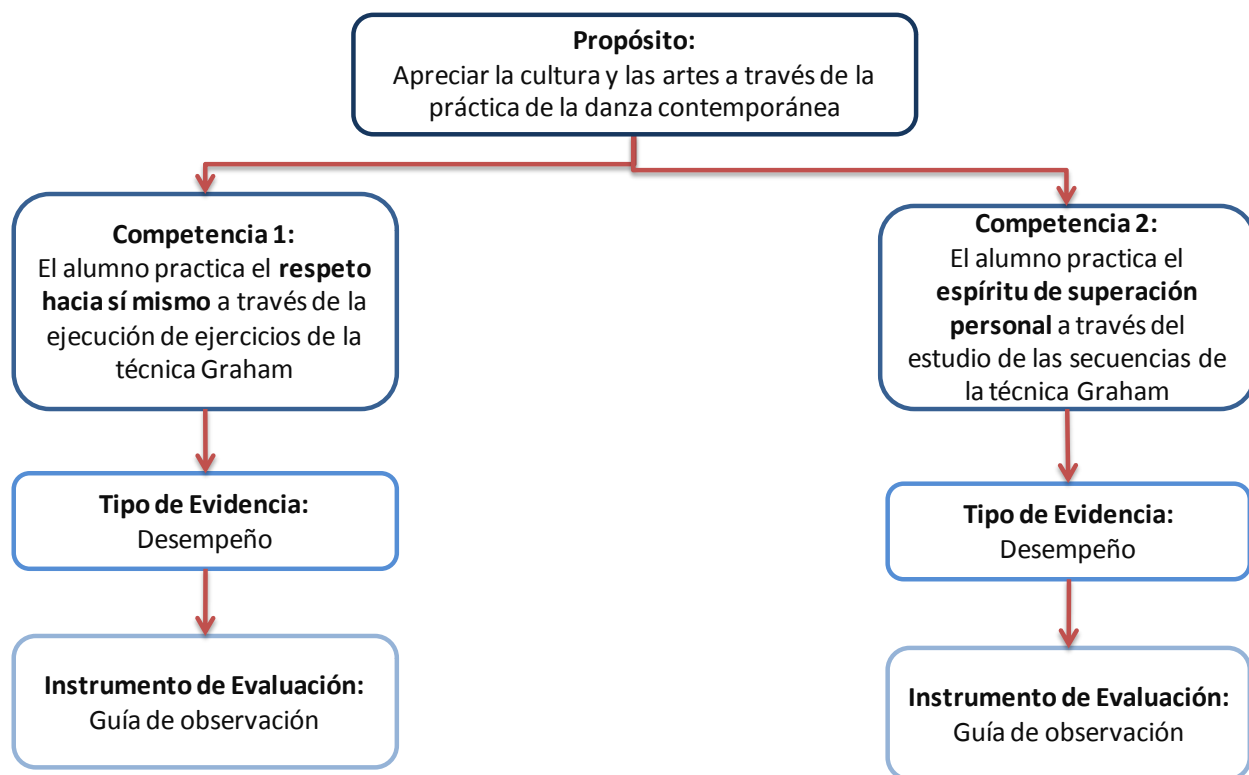


Figura 51. Mapa de competencias del taller de danza contemporánea.

Fuente: Rocío Flores, 2009.

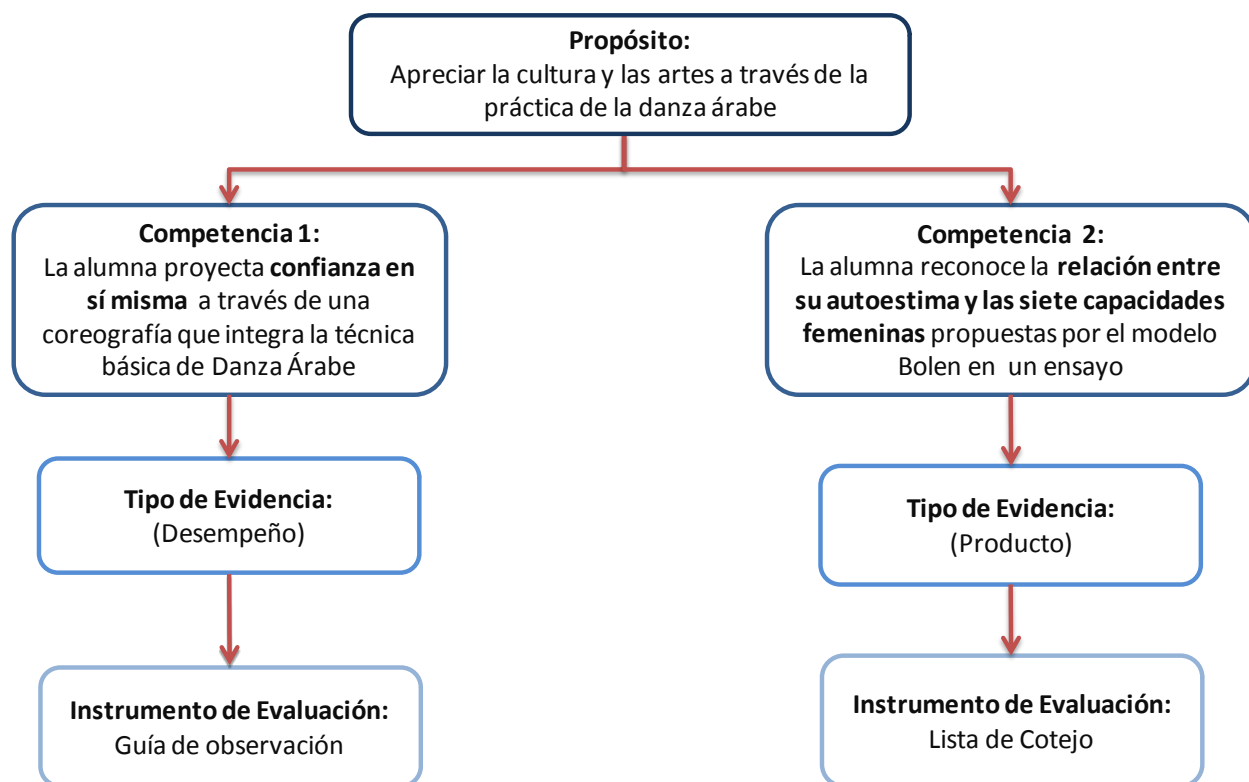


Figura 52. Mapa de competencias del taller de danza árabe (I).  
Fuente: Maricruz Pineda, 2009.



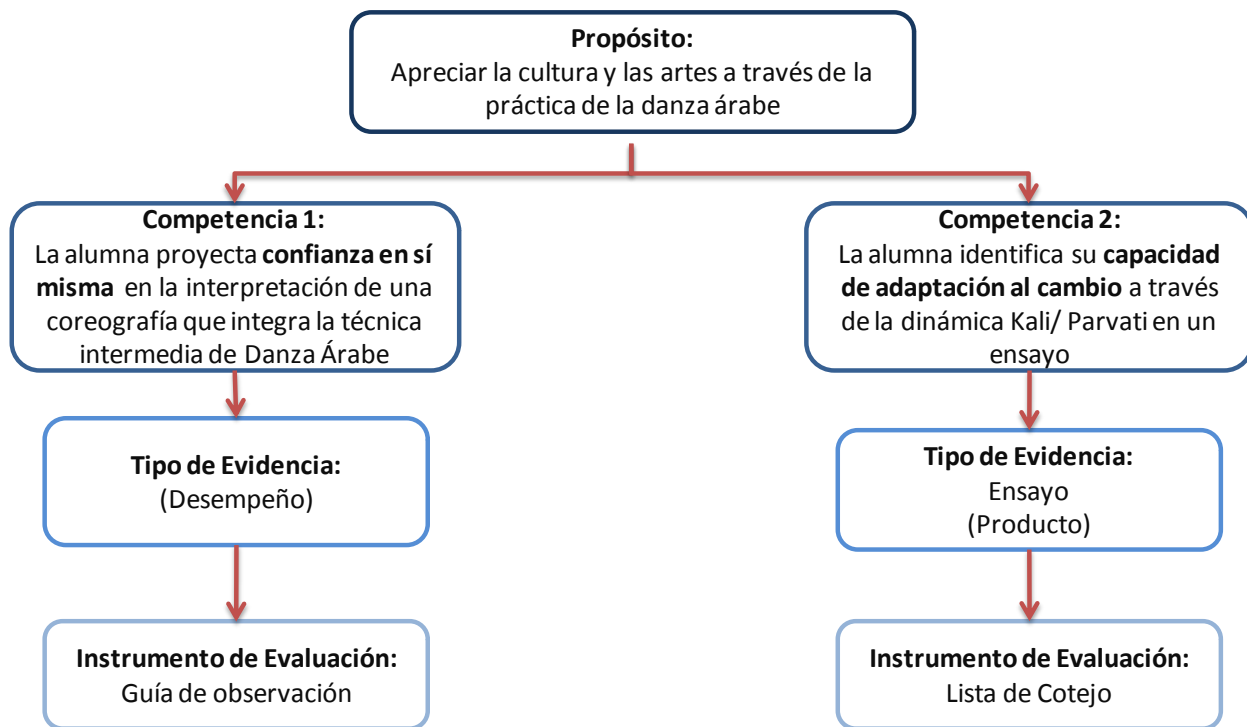


Figura 53. Mapa de competencias del taller de danza árabe (II).

Fuente: Maricruz Pineda, 2009.

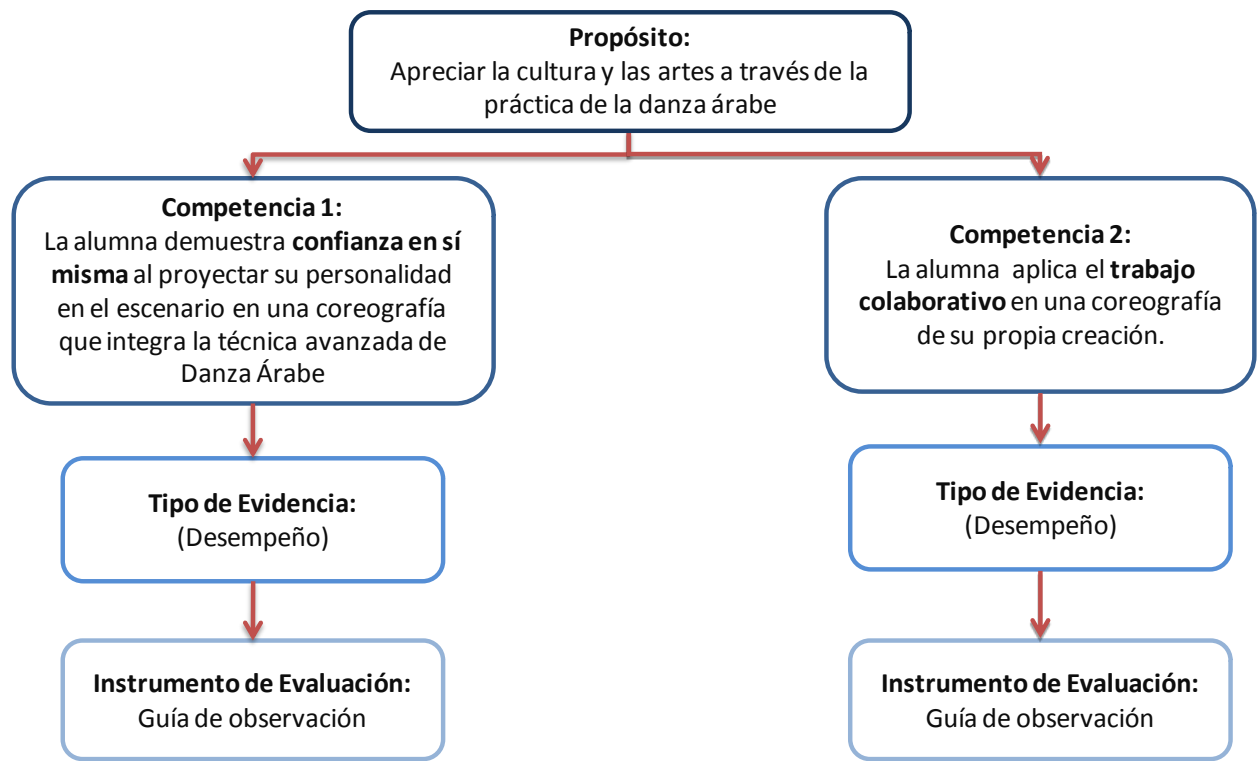


Figura 54. Mapa de competencias del taller de danza árabe (III).  
Fuente: Maricruz Pineda, 2009.

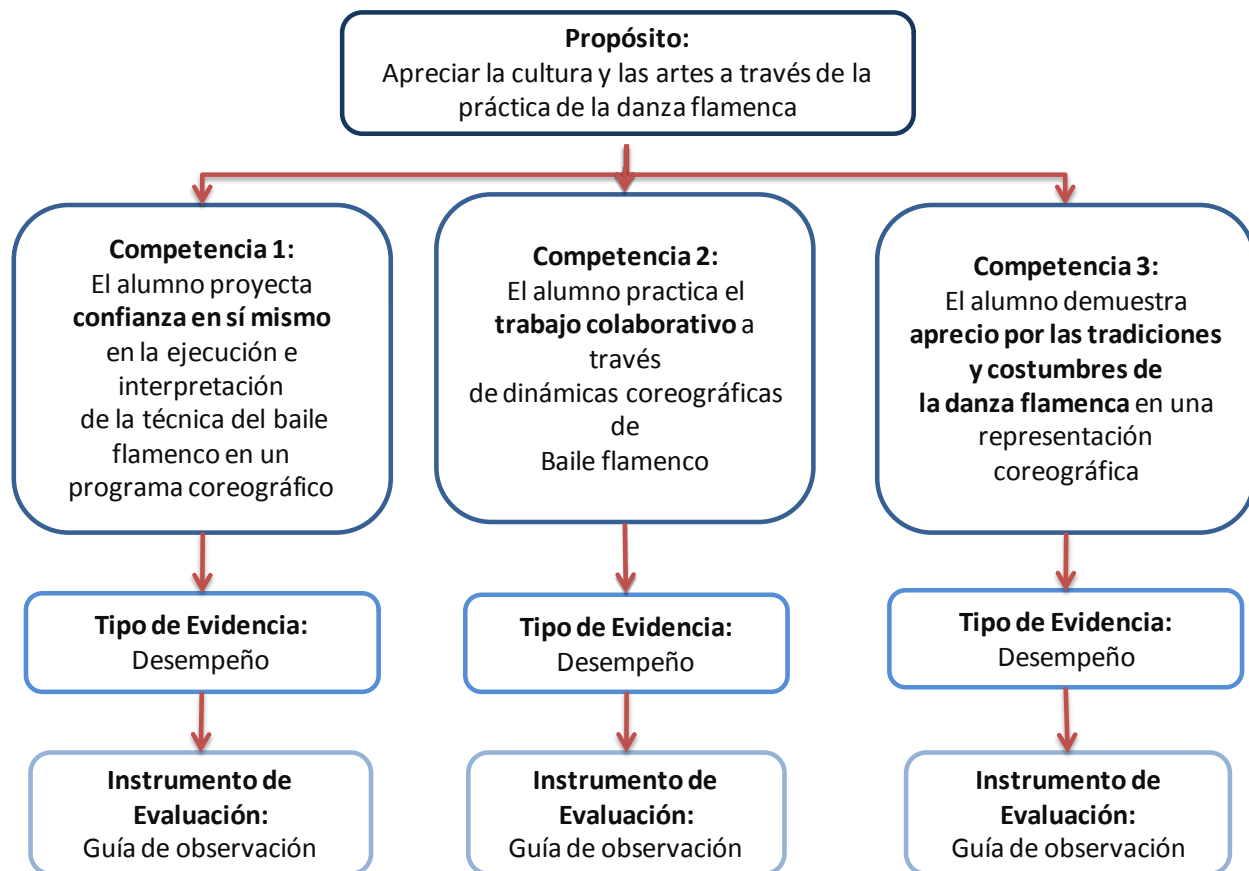


Figura 55. Mapa de competencias del taller de danza flamenca.  
Fuente: Rosa María Navarrete, 2009.

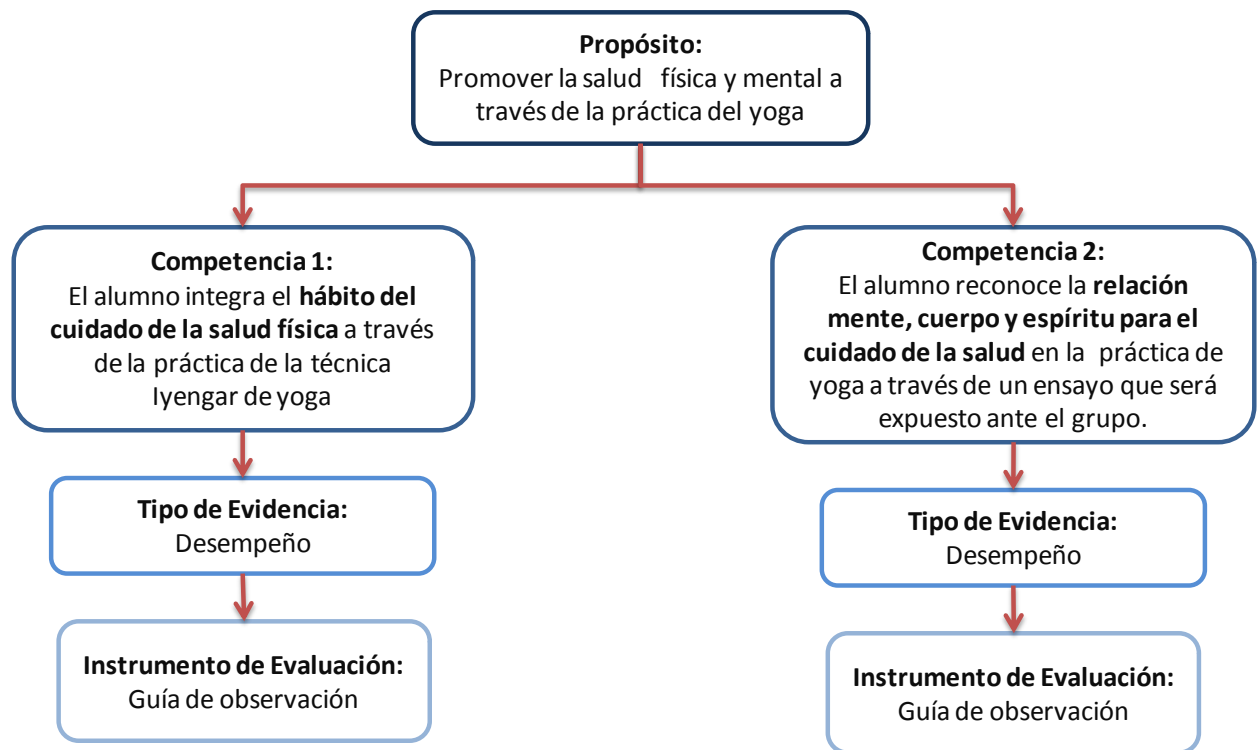


Figura 56. Mapa de competencias del taller de yoga.  
Fuente: Leopoldo Ceballos, 2009.

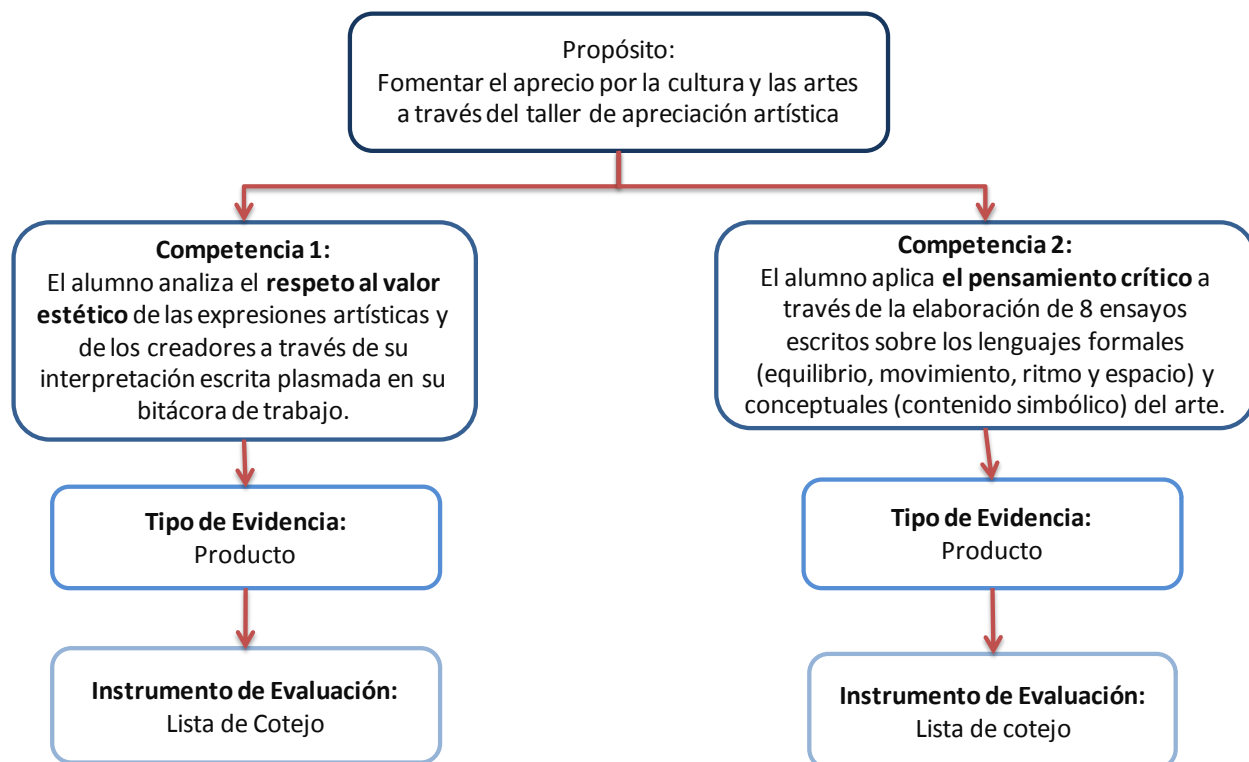


Figura 57. Mapa de competencias del taller de apreciación artística.  
Fuente: Ana Miriam Peláez, 2009.

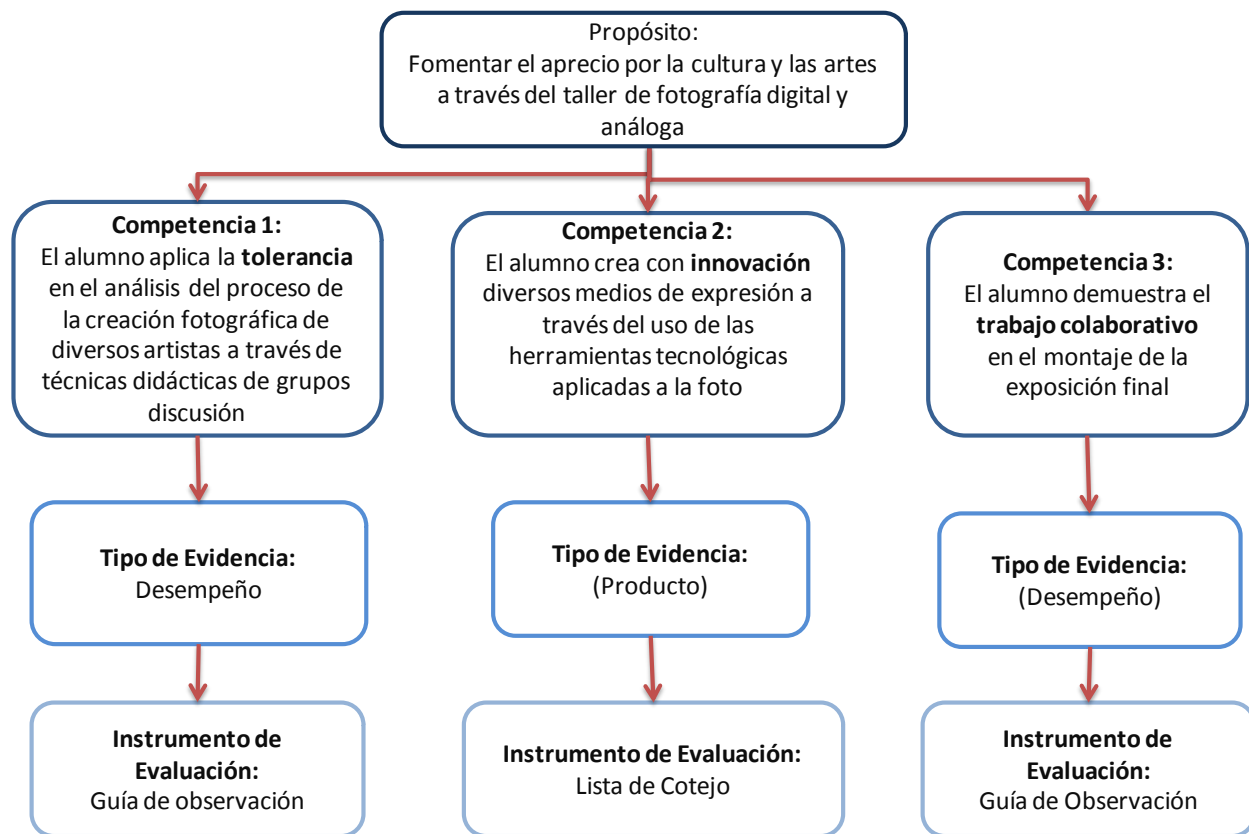


Figura 58. Mapa de competencias del taller de fotografía digital y análoga.  
Fuente: Erick Jasso, 2009.

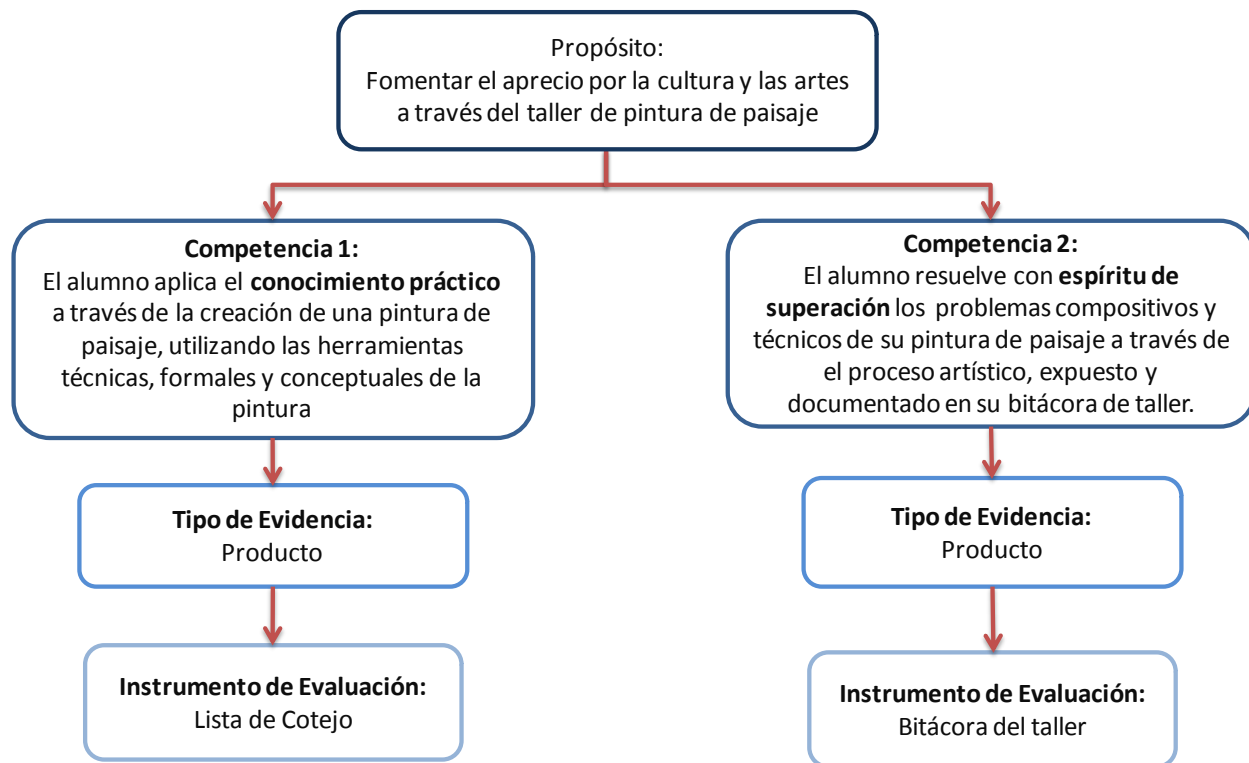


Figura 59. Mapa de competencias del taller de pintura de paisaje (I).  
Fuente: Ana Miriam Peláez, 2009.

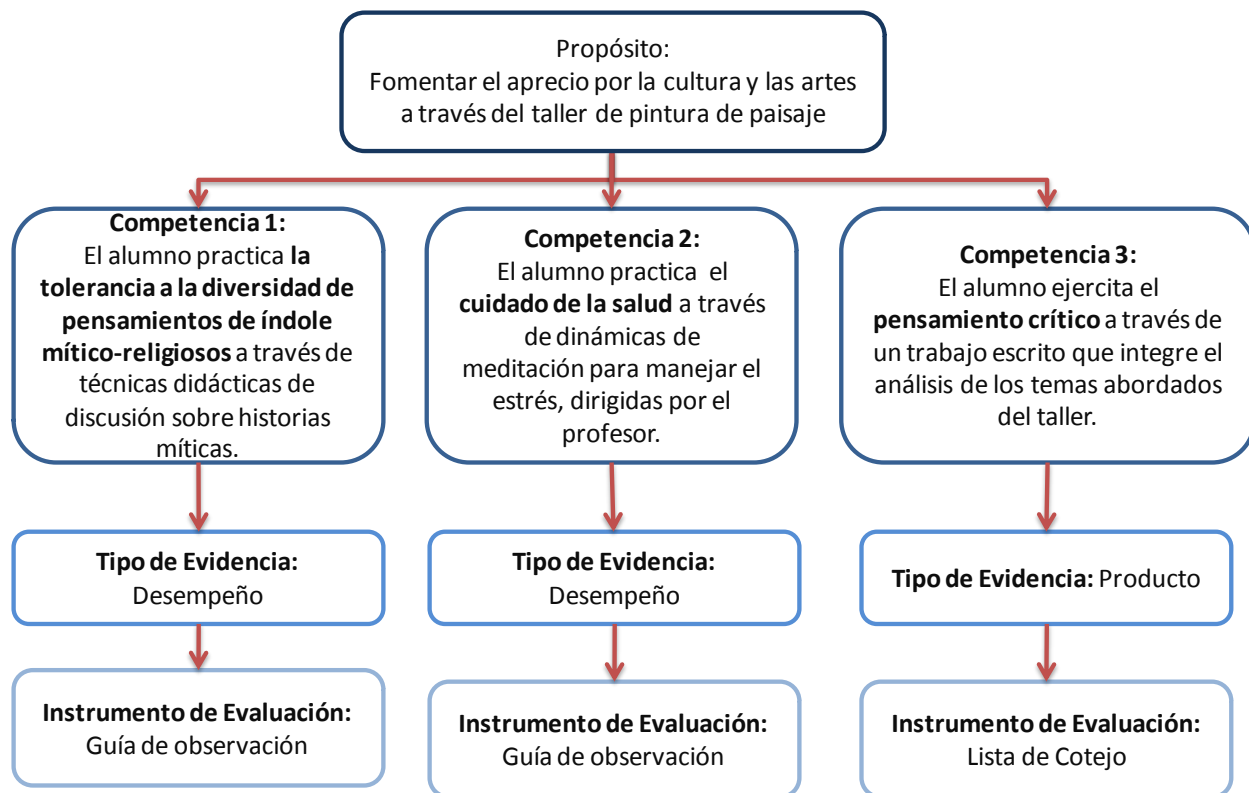


Figura 60. Mapa de competencias del taller de pintura de paisaje (II).  
Fuente: Ana Miriam Peláez, 2009.



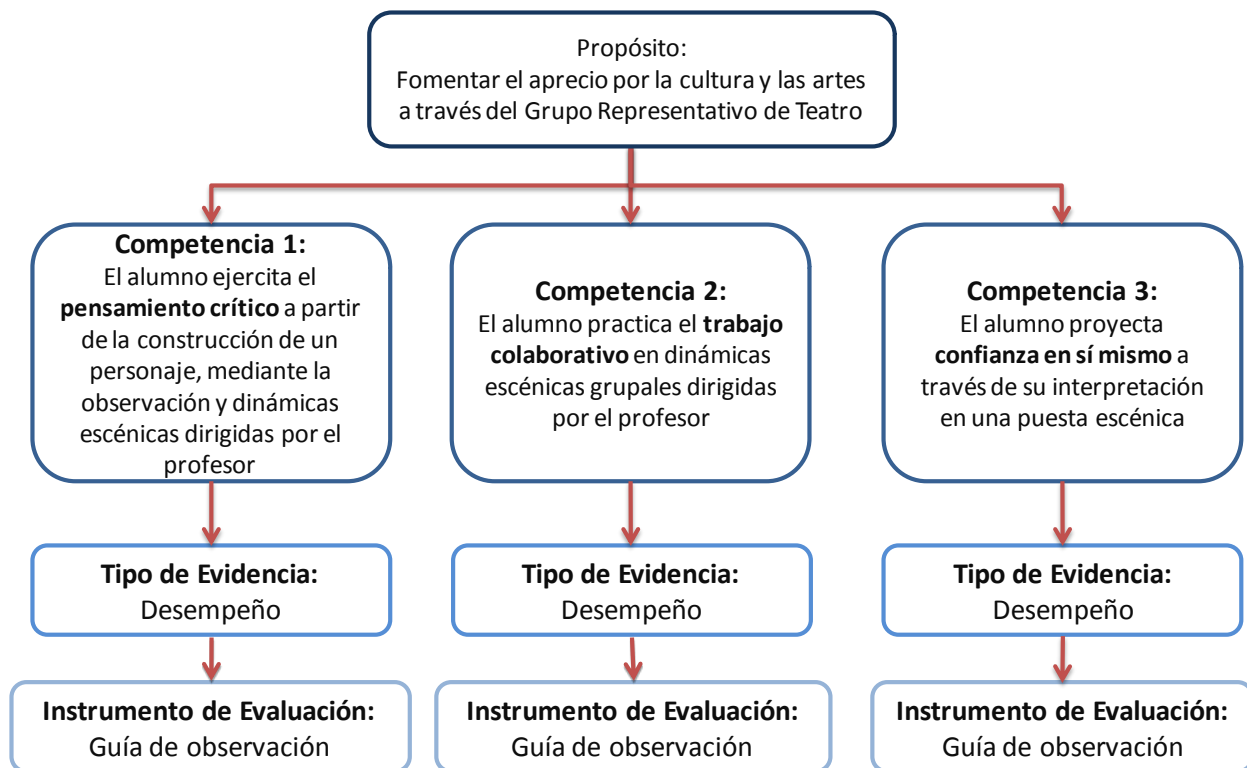


Figura 61. Mapa de competencias del grupo representativo de teatro.  
Fuente: Julio Cesar Luna, 2009.

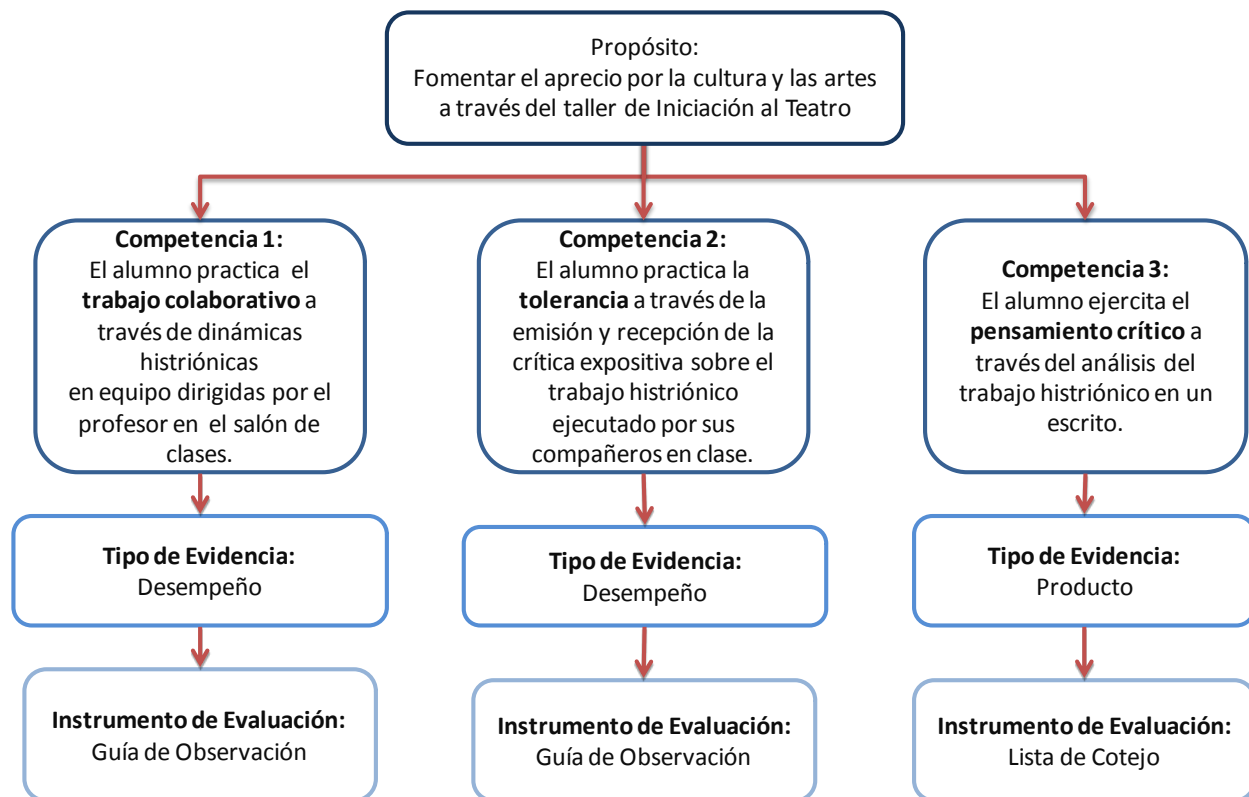


Figura 62. Mapa de competencias del taller de iniciación al teatro.  
Fuente: Juan Manuel Velasco, 2009.

La elaboración del mapa de competencias es el esquema que permite orientar el proceso formativo para el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores institucionales, que son el *objeto* de la competencia, la esencia y el sentido humano del aprendizaje a través del arte.

La definición del mapa de competencia permite medir a través de la evaluación objetiva, lo que por años ha sido inmedible por el tinte subjetivo que a largo de la historia ha complejizado la sistematización de la enseñanza artística, dificultando su visualización en el impacto formativo que ésta tiene en los modelos educativos de las

instituciones por el exceso de improvisación y falta de profesionalización en el ejercicio docente.

Una vez fundamentada la pertinencia del curso en la institución educativa, la cual sustenta la elaboración del mapa de competencias, la siguiente fase del diseño instruccional para la enseñanza de las artes consiste en la elaboración de la Tabla de análisis de contenidos, la cual se abordará con detalle a continuación.

#### 4.4.1.3 Tabla de análisis de actividades

La tabla de análisis para el diseño de un curso artístico es un ejercicio de mapeo a través del cual se identifican las relaciones existentes entre las competencias, las actividades, los elementos formativos e institucionales que se requieren para construir las experiencias de aprendizaje, así como el tipo de evidencias e instrumentos necesarios para verificar, medir o validar el desarrollo de las competencias.

La tabla de análisis de actividades integra:

- a. Los datos de identificación
- b. La competencia redactada con la estructura de verbo + objeto + condición
- c. La descripción de las actividades

- d. Las actitudes/hábitos/valores institucionales de cada actividad
- e. Una o más dimensiones del Modelo de Educación Holística desarrolladas a través de la actividad
- f. El tipo de evidencia por actividad
- g. El instrumento de evaluación de la actividad
- h. La validación por parte de un colega experto en la disciplina

Las tablas muestran la relación y congruencia existente entre la competencia y los elementos requeridos para su cumplimiento.

A continuación se presentan dos ejemplos de cómo se elabora la tabla de análisis de contenidos del taller de Acondicionamiento Dancístico y del Taller de Danza Contemporánea:

Competencia	Actividades	Dimensiones holísticas	Habilidades, actitudes y valores institucionales	Evidencias	Instrumentos de Evaluación
El alumno experimenta el trabajo colaborativo, en dinámicas de acondicionamiento físico, laboratorio de movimiento y reflexiones, a través de trabajos por parejas o equipos	<p>Acondicionamiento Físico</p> <p>Ejercicios de acondicionamiento físico aplicados a la danza: los alumnos aprenden diferentes ejercicios de fuerza muscular y flexibilidad que aplicarán a lo largo del curso en diferentes sesiones y dinámicas, tomando en cuenta el trabajo en equipo o por parejas, ayudando al desarrollo del otro y aprendiendo de la experiencia.</p>	Dimensión Interpersonal: Aprende a relacionarse a través del trabajo con los demás de manera responsable y respetuosa	Confianza en sí mismo	Desempeño: Trabajos y ejercicios prácticos del alumno	Guía de Observación

Tabla 42. Análisis de actividades del taller de Acondicionamiento Dancístico.

Competencia	Actividades	Dimensiones holísticas	Habilidades, actitudes y valores institucionales	Evidencias	Instrumentos de Evaluación
El alumno practica el respeto hacia sí mismo a través de la ejecución de ejercicios de la técnica Graham.	I) Secuencias de calentamiento de la pelvis, torso, piernas y extremidades.	Personal	Cuidado de la salud	Desempeño	Guía de Observación
	II) Ejercicios libres asociados a los mecanismos técnicos que sirven de apoyo a las secuencias de la técnica Graham.	Personal	Respeto hacia sí mismo	Desempeño	Guía de Observación
	III) Investigación acerca del funcionamiento del cuerpo articular en relación con la técnica Graham.	Personal	Cuidado de la salud	Producto	Lista de Cotejo

Tabla 43. Análisis taller de Danza Contemporánea.

El primer elemento de la tabla de contenidos es la competencia con la estructura de *verbo+objeto+condición*, la elaboración de la tabla de contenido permite organizar las actividades alineadas a la competencia e identificar aquellas que no tienen ningún impacto para su desarrollo.

Otro aspecto importante de la tabla de contenidos como tercera fase del diseño instruccional, es que permite realizar una depuración de temas y de actividades, lo que evita saturar el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual por lo general, al no contar con una planeación del proceso de instrucción, corre el riesgo de integrar contenidos a través de actividades que no impactan de manera contundente en el desarrollo de la competencia, dejando a un lado actividades que sí están alineadas y orientadas hacia el desarrollo de la competencia por falta de tiempo, exceso de improvisación y carencia de una planeación.

Una vez depuradas y alineadas las actividades a la competencia que se busca desarrollar es importante identificar qué dimensión del Modelo Holístico (personal, interpersonal y ecológica) se aborda en la actividad, con la finalidad de que el diseño fortalezca el desarrollo de las dimensiones abordadas al identificar claramente las habilidades, actitudes y valores institucionales que rigen el sentido de la actividad, para reflejarse posteriormente en evidencias ya sea de conocimiento, desempeño y/o

producto, evaluadas por el instrumento de evaluación correspondiente (lista de cotejo, cuestionario, guía de observación).

El éxito o fracaso de un diseño instruccional para el desarrollo de competencias depende de la congruencia entre la competencia y todo el proceso que se debe diseñar para poder desarrollar, desde la selección y diseño de actividades que integran como elementos claves la habilidad, la actitud y/o el valor institucional, hasta la claridad de la evidencia que indica si la competencia ha sido desarrollada, está en proceso de desarrollo o simplemente la actividad no cumplió con su cometido en términos formativos.

Hasta este momento hemos detallado las primeras tres fases del diseño instruccional para la enseñanza artística correspondientes a la Etapa I. Determinar competencias para cursos en áreas artísticas:

- Fundamentación de la pertinencia del curso en la institución educativa
- Elaboración del mapa de competencias
- Elaboración de la tabla de análisis de contenidos

Estas tres fases son el preámbulo para entrar de lleno a lo que es el desarrollo del *diseño instruccional de cursos en áreas artísticas para la formación holística del alumno*.



#### 4.4.2 Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz

La Etapa II. Diseño instruccional para cursos en áreas artísticas para el desarrollo holístico del alumno considera la elaboración de las siguientes cuatro fases:

1. Rúbrica de competencia
2. Plan de evaluación de competencias
3. Tabla organizadora del curso
4. Tabla de diseño de actividades

Para el desarrollo de cada una de estas fases el diseñador debe contar con los siguientes tipos y nivel de conocimientos:

#### *CONOCIMIENTOS*

#### *NIVEL*

1.	Didáctica de la disciplina artística	Aplicación
2.	Modelo de Educación Holística	Aplicación
3.	Entorno educativo	Aplicación
4.	Taxonomía de verbos	Aplicación
5.	Actitudes/Hábitos/Valores Institucionales	Comprensión
6.	Formato American Psychology Association (APA)	Aplicación
7.	Teoría de las Inteligencias múltiples	Aplicación

A partir de la determinación de las competencias a desarrollar a través de cursos artísticos se realiza el análisis de los elementos del curso para crear su esquema global

tomando como base la elaboración de la rúbrica de las competencias del curso, las cuales contienen en su diseño:

a . Propósito del curso:

- Redactado con la estructura de verbo + objeto + condición
- El objeto reflejado como la actitud/hábito/valor institucional
- La condición compuesta por criterios de evaluación de la disciplina

b . Competencias:

- Desagregadas del propósito
- Redactadas con la estructura de verbo + objeto + condición
- El objeto reflejado como la actitud/hábito/valor institucional
- La condición compuesta por:
  - Los criterios de evaluación de la disciplina
  - Descripción de los niveles de dominio de la competencia

Veamos un ejemplo de diseño de rúbricas correspondientes al taller de Bailes de Salón en la modalidad de cumbia.

Taller de Bailes de Salón, Cumbia. Rúbrica de competencias.

Propósito del Taller de cumbia: Apreciar la cultura y las artes a través de la práctica del baile de salón en el estilo de cumbia

Competencia institucional: pensamiento crítico

Competencia	Nivel de dominio 1: Mínimo	Nivel de dominio 2: En desarrollo	Nivel de dominio 3: Desarrollado	Nivel de dominio 4 Sobresaliente
El alumno aplica el <b>pensamiento crítico</b> para analizar la evolución socio cultural de la cumbia en un ensayo.	<p>1. En la introducción del ensayo identifica los antecedentes de la cumbia.</p> <p>2. En el desarrollo del ensayo identifica las etapas de la evolución sociocultural de la cumbia; el desarrollo musical y bailable de este ritmo.</p> <p>3. La conclusión del ensayo menciona el proceso del origen y evolución de la cumbia sin reflejar su punto de vista sobre el desarrollo sociocultural de este ritmo.</p>	<p>1. En la introducción del ensayo identifica y explica los antecedentes de la cumbia, sin embargo falta abordar con un mayor nivel de profundidad el contexto socio cultural.</p> <p>2. En el desarrollo del ensayo identifica y explica las etapas de la evolución sociocultural de la cumbia; el desarrollo musical y bailable de este ritmo, sin embargo falta plasmar su punto de vista sobre la importancia de este baile en el desarrollo de la sociedad.</p> <p>3. La conclusión del ensayo menciona el proceso del origen y evolución de la cumbia reflejando su punto de vista sobre el desarrollo socio cultural de este ritmo sin reflejar un análisis en la argumentación de su opinión.</p>	<p>1. En la introducción del ensayo identifica y explica los antecedentes de la cumbia integrando un análisis del contexto socio cultural en el que surge este baile.</p> <p>2. En el desarrollo del ensayo analiza las etapas de la evolución sociocultural de la cumbia; el desarrollo musical y bailable de este ritmo. de su época, plasmando su punto de vista objetivo sobre la importancia de este baile en el desarrollo de la sociedad.</p> <p>3. La conclusión del ensayo menciona el proceso del origen y evolución de la cumbia reflejando un punto de vista analítico sobre el desarrollo de este baile surgido en el Siglo XVII y cómo en la actualidad tiene vigencia en los bailadores del mundo al ser un reflejo de la sociedad y de su época.</p>	<p>1. En la introducción del ensayo identifica y explica los antecedentes de la cumbia reflejando dominio en el análisis del contexto socio cultural en el que surge este baile.</p> <p>2. En el desarrollo del ensayo analiza las etapas de la evolución sociocultural de la cumbia; el desarrollo musical y bailable de este ritmo. de su época, plasmando su punto de vista objetivo y novedoso sobre la importancia de este baile en el desarrollo de la sociedad</p> <p>3. La conclusión del ensayo menciona el proceso del origen y evolución de la cumbia reflejando un punto de vista analítico sobre el desarrollo de este baile surgido en el Siglo XVII y cómo en la actualidad tiene vigencia en los bailadores del mundo. Cierra el ensayo promoviendo la práctica de este ritmo como un acercamiento a la cultura universal, ya que al ser el baile una manifestación del arte, es un reflejo de la sociedad de su época.</p>

Tabla 44. Rúbrica del Taller de Bailes de Salón, Cumbia (I)

Taller de Bailes de Salón, Cumbia  
Rúbrica de competencias.

Propósito del Taller de cumbia: Apreciar la cultura y las artes a través de la práctica del baile de salón en el estilo de cumbia

Competencia institucional: confianza en sí mismo

Competencia	Nivel de dominio 1: Mínimo	Nivel de dominio 2: En desarrollo	Nivel de dominio 3: Desarrollado	Nivel de dominio 4 Sobresaliente
El alumno proyecta confianza en sí mismo en la interpretación de los pasos de la cumbia	<p>1. Conoce su cuerpo y se encuentra en proceso de identificar el correcto manejo del mismo en la ejecución de la técnica de la cumbia.</p> <p>2. Presenta dificultad rítmica y de coordinación al ejecutar los pasos de la cumbia, pero es consciente de su potencial para vencer las dificultades y mejorar su nivel técnico.</p>	<p>1. Conoce su cuerpo pero le falta precisión en el manejo del mismo al ejecutar la técnica de la cumbia.</p> <p>2. Falta precisión rítmica y de coordinación al ejecutar los pasos de la cumbia pero es perseverante para aumentar su nivel técnico.</p>	<p>1. Conoce su cuerpo y se muestra seguro al realizar los pasos aprendidos de la técnica de la cumbia.</p> <p>2. Ejecuta con precisión y ritmo los pasos de la cumbia mostrando en su ejecución control corporal, un nivel técnico básico y proyección escénica.</p>	<p>1. Se muestra seguro para realizar todos los pasos aprendidos con un alto dominio corporal y nivel de realización.</p> <p>2. Ejecuta con precisión y ritmo los pasos de la cumbia, mostrando un dominio corporal, nivel técnico y proyección escénica.</p>

Tabla 45. Taller de Bailes de Salón, Cumbia (II)

Taller de Bailes de Salón, Cumbia. Rúbrica de competencias.

Propósito del Taller de cumbia: Aprender la cultura y las artes a través de la práctica del baile de salón en el estilo de cumbia

Competencia institucional: trabajo en equipo

Competencia	Nivel de dominio 1: Mínimo	Nivel de dominio 2: En desarrollo	Nivel de dominio 3: Desarrollado	Nivel de dominio 4 Sobresaliente
Demuestra el trabajo colaborativo a través de la ejecución de los pasos de la cumbia en pareja.	<p>1. Muestra la intención de integrarse a la pareja y al grupo para ejecutar los pasos de la cumbia, logra una relación afectiva sin embargo falta cohesión al momento de ejecutarla.</p> <p>2. En ocasiones busca la ayuda del profesor y de los demás alumnos para mejorar sus dificultades de ritmo y coordinación en la ejecución de la cumbia.</p> <p>3. Se esfuerza en los ensayos para contribuir al buen desempeño coreográfico del grupo.</p>	<p>1. Se integra por momentos a la pareja y al grupo para ejecutar los pasos de la cumbia, logra una relación afectiva y efectiva en algunos momentos de la ejecución.</p> <p>2. Se acerca al grupo y al profesor para que le ayuden a mejorar sus dificultades de ritmo y coordinación para tener un mejor desempeño en la ejecución de la cumbia.</p> <p>3. Su trabajo en los ensayos contribuye al buen desempeño coreográfico del grupo.</p>	<p>1. Se integra a la pareja y al grupo para ejecutar los pasos de la cumbia, logra una relación afectiva y efectiva en la ejecución.</p> <p>2. Se acerca al grupo y al profesor para que le ayuden a mejorar sus dificultades de ritmo y coordinación para tener un mejor desempeño en la ejecución de la cumbia. Brinda su ayuda, cuando se le requiere, de una forma comprensiva y paciente a los compañeros que trabajan para mejorar su ritmo y coordinación en la ejecución de la cumbia.</p> <p>3. Su trabajo en los ensayos es entusiasta y contribuye al buen desempeño coreográfico del grupo.</p>	<p>1. Desarrolla habilidades interpersonales que le permiten relacionarse con su pareja y con el grupo de una manera afectiva, efectiva e innovadora para ejecutar los pasos de la cumbia.</p> <p>2. Se acerca al grupo y al profesor para proponer ejercicios o formas de ejecución que ayuden al desempeño del grupo en la ejecución de la cumbia. Brinda su ayuda constantemente de una forma comprensiva y paciente a los compañeros que trabajan para mejorar su ritmo y coordinación en la ejecución de la cumbia.</p> <p>3. Su trabajo en los ensayos es ejemplo de entusiasmo, motiva y contribuye al buen desempeño coreográfico del grupo.</p>

Tabla 46. Taller de Bailes de Salón, Cumbia (III)

La elaboración de la rúbrica de competencia en esta propuesta metodológica de diseño instruccional, es el paso previo a la elaboración del programa.

Este modelo considera fundamental determinar los niveles de dominio de la competencia para que a partir de su definición el diseño del curso esté alineado y anclado a lo que se espera del alumno en cada etapa de desarrollo.

La rúbrica ubica claramente al diseñador y al experto de la disciplina en los escenarios de aprendizaje que corresponden a cada uno de los niveles de dominio, lo que arroja un diseño viable y alcanzable en términos de los objetivos de aprendizaje.

El nivel desarrollado, es el nivel de aprendizaje estándar que se busca logre el alumno, por lo tanto debe ser realista y alcanzable por la mayoría del grupo, independientemente de la variedad de niveles que observe el profesor al iniciar la enseñanza de la disciplina artística.

La rúbrica siempre debe resaltar en términos positivos el nivel de desarrollo en el que se encuentra el alumno, aunque sea el mínimo, es importante reforzar en todo momento las fortalezas y los avances del alumno para motivar el aprendizaje y la confianza en sí mismo, anulando por completo los calificativos negativos que propicien una desmotivación o fomenten una baja autoestima.

El centro de la evaluación siempre será la actitud o el valor institucional, las habilidades y los conocimientos específicos de la disciplina. Estos elementos siempre serán el eje de la formación holística, por lo tanto lo trascendente no es qué tan bien ejecuta el alumno la disciplina artística, sino el desarrollo de las competencias institucionales a través del arte, siempre abordando a través de experiencias de aprendizaje las dimensiones planteadas en el Modelo de Educación Holística.

#### 4.4.2.1 Elaboración del programa del curso

La elaboración del programa de un curso integra el qué, quién, a quién, cómo, cuándo y para qué del diseño e impartición de un curso. El programa de un curso plantea lo que sucederá durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y éste debe ser viable y corresponder al contexto educativo, considerando los alcances (controlables) y las posibles limitaciones implicadas durante dicho proceso.

El diseño del programa de un curso artístico toma como referencia para su elaboración la fundamentación de la pertinencia del curso en la institución educativa; la determinación del mapa de competencias; la realización de la tabla de análisis de los elementos del curso y las rúbricas para medir el desarrollo de las competencias. Una vez concluidas las fases del diseño anteriormente mencionadas se define con claridad y

fundamento pedagógico el programa del curso, el cual se construye con la suma de los siguientes elementos:

- a. Nombre de la institución educativa
- b. Nombre del curso
- c. Intención educativa, el objetivo de enseñanza en concordancia con el entorno educativo de la institución y el modelo de educación holística
- d. Semblanza del curso
- e. Descripción del perfil del maestro
- f. Descripción de la metodología sugerida
- g. Especificación del propósito de aprendizaje del curso
  - a. La estructura es de verbo + objeto + condición
- h. Establecimiento de las competencias con sus respectivos temas y subtemas
- i. Material didáctico requerido para su impartición
- j. Instalaciones, mobiliario y equipo requerido para su impartición
- k. Referencias bibliográficas en formato APA

A continuación se presenta el diseño del programa del taller de Elasticidad, diseñado por la profesora Rocío Flores Rodríguez:



## Programa del taller de Elasticidad

---

a. Nombre de la Institución:

ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)

b. Nombre del curso:

Taller de Elasticidad

c. Intención Educativa:

Que el alumno se acerque a su propio cuerpo contemplándolo como su primera y última casa, a la que habrá de cuidar y atender para habitarla más placenteramente, tomando en cuenta que la formación de un individuo comprende un trabajo tanto mental, como físico y que acorde con el Modelo Educativo y la Misión hacia el año 2015 que promueve el Tecnológico de Monterrey, en tanto que se plantea la formación integral de sus alumnos, brindará elementos suficientes para tomar conciencia de su estructura física y de la importancia y los beneficios que resultan de la ejecución de los ejercicios propuestos en clase, practicando de esta manera el cuidado de la salud a través de la exploración corporal(ósea y muscular), así como el espíritu de superación personal a lo largo del curso.

d. Semblanza del curso:

El taller de elasticidad es un espacio donde los alumnos tienen la posibilidad de trabajar clase tras clase el estiramiento de diversos grupos musculares, así como

poner en actividad cuidadosa y conscientemente todas sus articulaciones. Se trabaja también el fortalecimiento muscular general y durante el calentamiento se desempeña trabajo aeróbico elemental.

Todo esto, tomando como premisa una regulación personal, es decir que cada participante trabajara los ejercicios y posturas hasta donde su anatomía se lo permita, evitando esfuerzos agresivos que podrían derivar en lesiones.

Los beneficios son múltiples, si consideramos que tomamos muchas horas frente al volante o la computadora, y quizá poco tiempo para nuestro silencio y quietud personales, este es un espacio donde además de ejercitar y estirar el cuerpo se abre una invitación para una contemplación corporal. Además de que a través de los ejercicios se oxigenan los músculos y los huesos, el oxígeno que ingresa mejora la combustión de los alimentos y con ello la producción de energía, se mejora la resistencia de los tejidos que absorben el oxígeno, los músculos esqueléticos tardan más en fatigarse y soportan mejor los esfuerzos prolongados, se optimiza la capacidad pulmonar, se fortalece el corazón, contribuye a conciliar el sueño, se estimula el riego sanguíneo en el cerebro, se tocan espacios musculares que ayudan a liberar tensiones, emociones, sensación que pudieran estar atrapadas sin que nos demos cuenta de que están habitando nuestra vida diaria.

El taller de Elasticidad forma parte de la oferta de talleres que ofrece el Departamento de Difusión Cultural del ITESM, CCM, se puede combinar con cualquier otra disciplina física, tanto dancística como deportiva, está diseñado para que todos los participantes desarrollen progresos individuales paso a paso sin importar su nivel de elasticidad actual.

e. Perfil del maestro:

Será un profesor capaz de convocar el espíritu de superación personal, así como el cuidado de la salud de los participantes, a través de los diversos ejercicios de la clase y de los logros alcanzados individualmente. Un profesor que estimule en los alumnos el gusto por desenvolverse físicamente bajo una conciencia anatómica elemental, así como de exhortarlos a dar su mejor esfuerzo sin agredirlo, transmitirles el respeto suficiente por su cuerpo y la manera de trabajar con él, que sea capaz de llevar una clase dinámica y equilibrada entre ejercicios o posturas e intervalos de reposo, un profesor que disfrute de la maravillosa experiencia de acompañar a los participantes en su propio proceso.

f. Metodología:

Las técnicas didácticas que se utilizarán a lo largo de este taller son las siguientes:

Demostrativa

Esta técnica didáctica, resulta ser muy oportuna para la comprensión de los diversos ejercicios y posturas que se plantean en la clase, las indicaciones se dan verbalmente, sin embargo si el profesor funciona como monitor, el alumno tiene la oportunidad de seguir los ejercicios sin perder continuidad, evitando que los músculos se enfríen o que el alumno se distraiga.

Obedecen al principio de aprende haciendo y se aplican cuando se necesita que los aprendices obtengan el dominio de actividades prácticas y no se les puede capacitar en el escenario real de trabajo. El término vestibulares hace referencia al espacio que está a la entrada de algunos edificios (el vestíbulo), y se emplean en sentido figurado porque estas técnicas se usan a menudo para el desarrollo de nuevas habilidades prácticas en preparación para desempeñar un puesto o una función específica. Son demostrativas porque en ellas el instructor le demuestra al alumno cómo se realiza una actividad o habilidad específica, para que posteriormente el aprendiz practique esa habilidad y reciba retroinformación en cada ensayo (Arriola, 2007:68)

#### Vivencial

Esta técnica se pone en práctica cuando los alumnos comprenden y ejecutan los ejercicios de calentamiento, así como los movimientos articulares y sostiene las posturas de elasticidad, el tiempo necesario para que sean efectivas, es evidente que solo a partir

de la práctica y la vivencia será posible obtener los beneficios derivados del curso, por ello se requiere de esta técnica que se utiliza para el desarrollo y práctica de habilidades.

#### Expositiva

No obstante que los alumnos son motivados a investigar acerca de los grupos musculares y las diferentes articulaciones que componen nuestro sistema músculo-esquelético, es necesario que el profesor exponga algunos datos básicos para el correcto desempeño de los ejercicios.

#### Colaborativa

Esta técnica se aplica cuando se organizan dinámicas por parejas, la cual verifica la correcta ejecución de algún ejercicio, dando las observaciones que puedan apreciar en su compañero, siempre bajo un ambiente de mutuo respeto y compañerismo, mismas que más tarde utilizarán en su propia práctica, o bien ayudan al compañero a desempeñar determinado estiramiento, teniendo mucho cuidado de no violentar sus capacidades.

Competencias	Temas y subtemas
<p>1. El alumno practica el cuidado de la salud a través de la exploración corporal (sistema músculo-esquelético)</p>	<p><b>1. CALENTAMIENTO</b>  1.1 Caminatas  1.1.1 Caminatas naturales con cambios de frente y con giro  1.1.2 Caminatas sobre diferentes puntos de apoyo  1.1.3 Caminatas con pequeños saltos hasta llegar al trote  1.2 Movimientos sueltos y libres  1.2.1 Movimientos sueltos y libres de los brazos y las piernas  1.2.2 Movimientos sueltos y libres del cuerpo en General con pequeños desplazamientos  1.3 Articulaciones  1.3.1 Movimientos suaves de todo el cuerpo articular de la cabeza a los pies o viceversa</p> <p><b>2. Investigación acerca del funcionamiento de los sistemas óseo y muscular</b></p>
<p>2. El alumno practica el espíritu de superación personal mediante diversos ejercicios de elasticidad</p>	<p><b>1. Estiramiento muscular</b>  1.1. Estiramiento de los músculos de las piernas  1.1.1 Estiramiento de la malla muscular posterior de las piernas  1.1.2 Estiramiento de la musculatura interna de las piernas  1.1.3 Estiramiento de la cara anterior de las piernas  1.2. Estiramiento de los músculos del torso  1.2.1. Estiramiento de los músculos laterales del torso  1.2.2. Estiramiento de la espalda  1.2.3. Estiramiento del pecho  1.2.4. Estiramiento de los brazos y palmas de las manos</p> <p><b>2. Fortalecimiento abdominal</b></p>

Tabla 47. Programa del taller de elasticidad

g. Material didáctico:

- Esquema del sistema óseo
- Esquema del sistema muscular de vista frontal
- Esquema del sistema muscular de vista posterior
- Música de diversos autores

h. Instalaciones, mobiliario, equipo

- Salón de danza con espejos y piso con duela
- Reproductor de discos compactos

Referencias:

- Alexander, Matthias. (1995). La técnica Alexander: el sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

La elaboración del programa del curso artístico es la guía genérica a partir de la cual se desglosa el detalle del diseño instruccional para dar pie a la elaboración del plan de evaluación de competencias como siguiente fase del diseño.

#### 4.4.2.2 Plan de evaluación de competencias

El plan de evaluación de competencias define la secuencia del proceso a través del cual se busca el desarrollo de las competencias institucionales.

La elaboración del plan de evaluación de competencias integra:

a. Datos de identificación:

- Nombre de la institución
- Nombre del curso
- Nombre del módulo
- Duración del módulo
- Perfil del aprendiz

b. Una matriz integradora que contiene:

- Número de sesión
- Competencia redactada con la estructura de verbo + objeto + condición
- El objeto es la actitud/hábito/valor institucional
- La condición se compone de criterios de evaluación de la disciplina
  - Actividades
  - Temas y subtemas
  - Evidencia de la competencia:
- La actitud/hábito/valor institucional reflejada en la disciplina, en términos de conocimiento, desempeño o producto



- Instrumento de evaluación:
- Cuestionario, guía de observación o lista de cotejo
- Requerimientos
- Referencias en APA

c. Fecha y firma del aprendiz y del maestro

Revisaremos a continuación un ejemplo de la integración del plan de evaluación del taller de Acondicionamiento Dancístico elaborado por Martha Welsh Herrera:

## Plan de evaluación de competencias

---

### I. Datos de identificación

Nombre de la Institución: Tecnológico de Monterrey

Nombre del Curso: Taller de Acondicionamiento Dancístico

Nombre del Módulo:

1. Acondicionamiento Físico
2. Laboratorio de Movimiento
3. Teoría y conocimiento

Duración del Módulo: Cada módulo sección se irá abordando y complementando con las demás unidades o secciones del programa, por lo que su desarrollo se completará paulatina y conjuntamente. Estas unidades o secciones son:

- 1.Acondicionamiento Físico
- 2.Laboratorio de Movimiento
- 3.Teoría y conocimiento (Los actores y el territorio de la Danza)

La duración total del curso es de un semestre, de acuerdo con el calendario del Departamento de Difusión Cultural del ITESM Campus Ciudad de México

Perfil del Aprendiz: Alumnos de ambos sexos, edades de 15 en adelante, con afinidad y gusto por actividades creativas y físicas, interés para la reflexión y disposición para la participación en debates, trabajos creativos y sentido de autocrítica.

## II. Mapa de Competencias

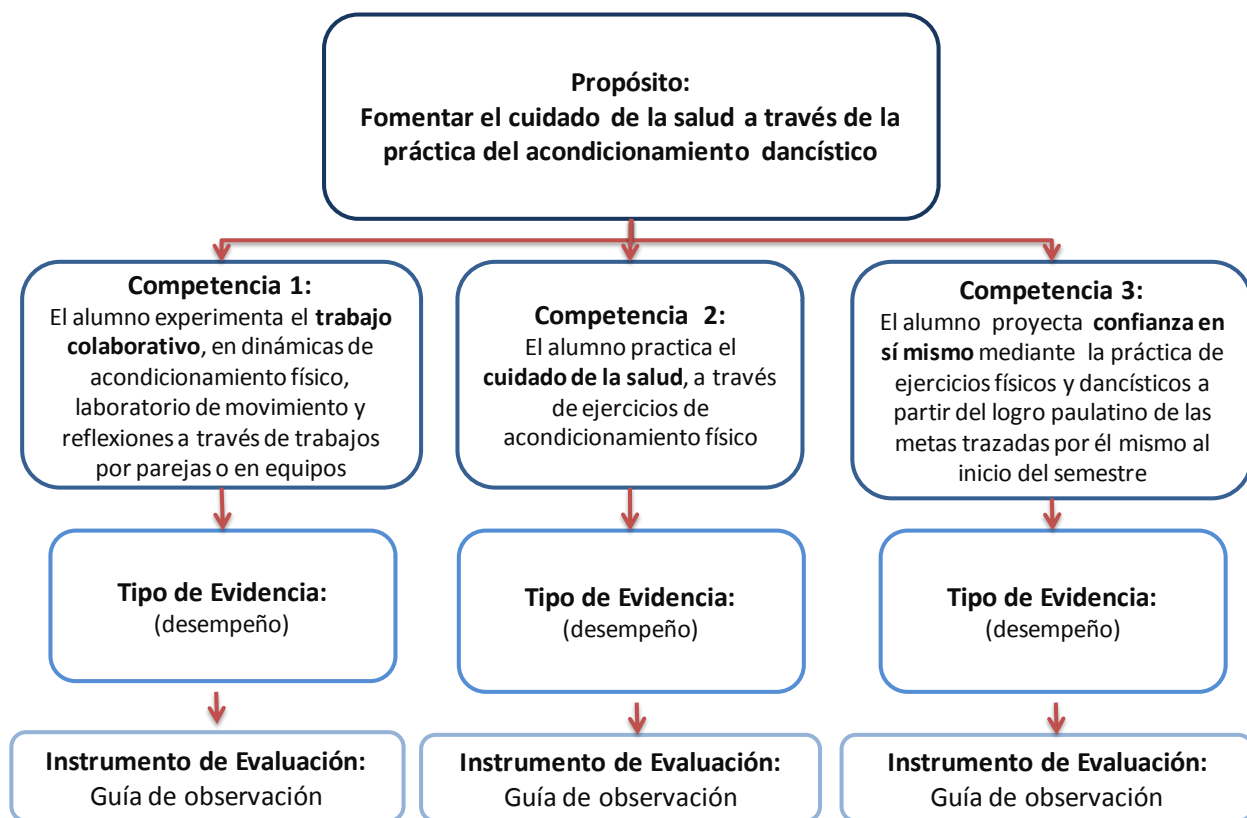


Figura 63. Mapa de competencias del taller de acondicionamiento dancístico.  
Fuente: Martha Elena Welsh, 2009.

### III. Matriz integradora

N° Sesión	Competencia	Actividades	Temas y Subtemas	Evidencia de la competencia	Instrumento de Evaluación	Requerimientos	Referencias
1	El alumno practica el <b>cuidado de la salud</b> , a través de actividades de acondicionamiento físico	Presentación. Sondeo aspectos físicos y artísticos que interesan a los alumnos. Actividad 1: a)El alumno identifica las diferentes partes del cuerpo como una introducción a la conciencia de su corporeidad b)El alumno propone movimientos aislados de las partes del cuerpo identificadas para que ubique sus posibilidades de movimiento de acuerdo con sus capacidades sin riesgo a lesionarse	Introducción al Taller. 1. Acondicionamiento físico 1.1.El cuerpo humano: nuestro instrumento de trabajo 1.1.1.Partes más importantes del cuerpo para el desarrollo físico	Conocimiento: Partes más importantes del cuerpo para el desarrollo físico y desarrollo de nuestra conciencia corporal  Desempeño: el alumno ubica sus capacidades de movimiento de diferentes partes del cuerpo sin riesgo a lesionarse	Cuestionario  Guía de observación	Ropa de trabajo adecuada, equipo de sonido, música, Manual Instruccional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Welsh Herrera, Martha Elena, (2006). Manual de Acondicionamiento Dancístico, México: Tecnológico de Monterrey/CONACULTA-INBA</li> <li>•Rodríguez, M. (1976). Anatomía Fisiología e Higiene. México: Editorial Progreso.</li> <li>•Chusid, Joseph G. (1974). Neuroanatomía Correlativa y Neurología Funcional. México: El Manual Moderno.</li> </ul>
2	El alumno practica el <b>cuidado de la salud</b> , a través de actividades de acondicionamiento físico	Actividad previa fuera de clase: Lectura del tema <i>Calentamiento respiración y relajación</i> 1. El alumno identifica en esquemas los músculos del cuerpo con el fin de entender su importancia y acción en la ejecución de movimientos utilizados en clase 2. El alumno experimenta los músculos identificados a través del movimiento para relacionarlos con su acción durante el ejercicio, con la finalidad de distinguir los movimientos que puede realizar durante el desempeño de actividades físicas .de acuerdo a sus posibilidades individuales, sin riesgo a lesionarse 3. El alumno realiza el calentamiento demostrando en su ejecución mayor conciencia de la capacidad de movimiento de las diferentes partes de su cuerpo, uso de la respiración y conciencia de la relajación para evitar lesiones y lograr un verdadero cuidado de la salud durante el ejercicio	1. Acondicionamiento físico 1.1.2. Calentamiento, respiración, relajación.	Conocimiento: - músculos del cuerpo en esquemas - aspectos básicos e importantes acerca del calentamiento, respiración y relajación  Desempeño: Identifica capacidad de movimiento de acuerdo a su capacidad muscular para el cuidado de su salud física al realizar ejercicio Correcto uso en el calentamiento de respiración y relajación, para un sano desempeño en el ejercicio	Cuestionario  Guía de observación	Ropa de trabajo adecuada, equipo de sonido, música, barras. Manual Instruccional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Welsh Herrera, Martha Elena, (2006). Manual de Acondicionamiento Dancístico, México: Tecnológico de Monterrey/CONACULTA-INBA</li> <li>•Rodríguez, M. (1976). Anatomía Fisiología e Higiene. México: Editorial Progreso.</li> <li>•Chusid, Joseph G. (1974). Neuroanatomía Correlativa y Neurología Funcional. México: El Manual Moderno.</li> </ul>

Firma del Alumno: \_\_\_\_\_

Firma del Maestro(a): \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

El plan de evaluación de competencias es una herramienta del diseño instruccional que responsabiliza tanto al profesor como al alumno a establecer un compromiso en términos de la enseñanza (profesor) y del aprendizaje (alumno).

Es importante desde un inicio tener la claridad de lo que implica el proceso de desarrollo de la competencia y de los espacios de aprendizaje creados para tal fin, a través del diseño de sus respectivas mediciones y evaluaciones. Una evaluación sistemática permite identificar el nivel de dominio que el alumno va adquiriendo a lo largo del curso, para detectar con tiempo posibles limitaciones en cuanto a su avance e impulsar estrategias alternativas a través de la construcción de experiencias de aprendizaje que probablemente no estaban consideradas desde un inicio en el diseño.

El plan de evaluación permite visualizar todas aquellas actividades que deben ser evaluadas para verificar el desarrollo de la competencia, lo ideal es que toda actividad cuente con su evaluación, siempre y cuando se justifique y no se caiga en un exceso de sistematización. El experto en la disciplina debe tener claridad sobre qué aspectos evaluar y cuáles simplemente forman parte del proceso natural de formación, para no caer en formatos y en evaluaciones que por falta de tiempo no se puedan aplicar y no contribuyan al seguimiento efectivo del desarrollo de la competencia.

#### 4.4.2.3 Tabla organizadora del curso

Después del diseño del plan de evaluación para el desarrollo de las competencias se entra a un nivel más profundo y fino en el diseño instruccional a través de la elaboración de la *tabla organizadora del curso*, la cual actúa como una guía instruccional de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tabla organizadora del curso incluye:

- a. Datos de identificación:
  - Nombre de la institución
  - Nombre del curso
  - Nombre del maestro
  - Perfil de los aprendices
  - Entorno educativo
  - Duración
  - El propósito del curso

- b. Descripción general de la dinámica del curso

c. Matriz de actividades por competencia:

- Fecha de la sesión
- Nombre del módulo
- Competencia del módulo
- Indicación del nivel de dominio requerido de la competencia
- Listado de actividades
- Actitudes/hábitos/valores institucionales de cada actividad
- Evidencia por actividad:
  - La actitud/hábito/valor institucional reflejada en la disciplina; en términos de conocimiento, desempeño o producto
- Instrumento de evaluación
- Requerimientos
- Referencias en formato APA

d. La matriz de la actividad integradora para evaluar el propósito del curso/taller correlaciona la descripción de la actividad y

- Actitudes/hábitos/valores institucionales de cada actividad
- Una o más dimensiones del Modelo de Educación Holística de la actividad
- Evidencia
- Instrumento de evaluación de la actividad

Veamos a continuación para el mismo taller de Acondicionamiento Dancístico, el ejemplo la aplicación de la tabla organizadora del curso, la cual integra todos los elementos del diseño instruccional que hemos abordado hasta este momento.

## Tabla Organizadora del Curso

---

### I. Datos de identificación

- i. Nombre de la Institución: Tecnológico de Monterrey
- ii. Nombre del Curso: Taller de Acondicionamiento Dancístico
- iii. Nombre de la maestra: Martha Elena Welsh Herrera
- iv. Perfil del Alumno: Alumnos de ambos sexos, edades de 15 en adelante, con afinidad y gusto por actividades creativas y físicas, interés para la reflexión y disposición para la participación en debates, trabajos creativos y sentido de autocrítica.
- v. Entorno educativo: Taller dancístico integrante de los programas Cocurriculares dentro de una institución educativa privada, niveles de enseñanza preparatoria, licenciatura y posgrado
- vi. Duración de la Unidad: Cada unidad o sección se irá abordando y complementando con las demás unidades o secciones del programa, por lo que su desarrollo se completará paulatina y conjuntamente. Estas unidades o secciones son:



4.Acondicionamiento Físico

5.Laboratorio de Movimiento

6.Teoría y conocimiento (Los actores y el territorio de la Danza)

La duración total del curso es de un semestre, de acuerdo al calendario del Departamento de Difusión Cultural del ITESM Campus Ciudad de México

vii. Propósito del curso:

## II. Descripción general de la dinámica del curso

El taller de Acondicionamiento Dancístico cubre tres aspectos: el físico (sección de “Acondicionamiento Físico”), el artístico (sección de “Laboratorio de Movimiento”) y el teórico o de conocimiento (sección de “Los actores y el territorio de la Danza” además de la teoría y conferencias de cada sección). Cada aspecto se desarrolla paulatinamente a lo largo del curso, y así mismo, complementa los otros aspectos que integran el programa, siempre buscando la valoración crítica, tanto individual como grupal al término de cada actividad, mediante retroalimentaciones, discusiones, evaluaciones en grupo y autoevaluaciones personales.

En la sección de “Acondicionamiento Físico”, la maestra guiará a los alumnos durante el calentamiento y enseñará diversos ejercicios de acuerdo con las necesidades que los integrantes del grupo requieran para desarrollar diferentes aspectos físicos. De esta manera, mediante el autoaprendizaje, cada alumno podrá ejecutar los ejercicios que más necesite tanto dentro como fuera del salón de clases.

En la sección de “Laboratorio de Movimiento”, la maestra dará una explicación teórica acerca de los principales elementos formales de la danza, y motivará a los alumnos para que desarrollen la creatividad de movimiento y experimenten la utilización del espacio y el ritmo mediante dinámicas y ejercicios relacionados con el tema.

En la sección de “Teoría y conocimiento”, la maestra expondrá el tema correspondiente complementándolo con proyecciones de videos o mediante la colaboración de especialistas invitados:

- IV. **Apreciación en video:** Exponiendo diferentes videos sobre danza para que los alumnos observen, reflexionen y desarrollen su sentido crítico.
- IV. **Pláticas:** Exponiendo o invitando a especialistas sobre temas de interés para los alumnos relacionados con la danza. Los temas serán tanto sugeridos por la maestra como los que los alumnos tengan interés en conocer y que puedan llevarse a cabo.

### III. Matriz de actividades por competencia

Fecha de la sesión	Nombre del Módulo	Competencia del Módulo	Nivel de dominio requerido en la competencia	Actividades	HAV's	Evidencia por actividad*	Instrumento de evaluación de la actividad	Requerimientos	Referencias
Sesión 1 / /	<b>Introducción al curso</b> <b>Módulo I</b> 1. Acondicionamiento físico 1.1.El cuerpo humano: nuestro instrumento de trabajo 1.1.1.Partes del cuerpo para su desarrollo físico	Cuidado de la salud	Nivel 2	Presentación. Sondeo aspectos físicos y artísticos que interesan a los alumnos. Actividad 1: a)El alumno identifica las diferentes partes del cuerpo como una introducción a la conciencia de su corporeidad b)El alumno propone movimientos aislados de las partes del cuerpo identificadas para que ubique sus posibilidades de movimiento de acuerdo con sus capacidades sin riesgo a lesionarse	Cuidado de la salud  Confianza en sí mismo	Conocimiento: Partes más importantes del cuerpo para el desarrollo físico y reconocimiento de nuestra conciencia en relación a ello  Desempeño: el alumno ubica sus capacidades de movimiento de diferentes partes del cuerpo sin riesgo a lesionarse	Cuestionario  Guía de observación de la actividad	Ropa de trabajo adecuada, equipo de sonido, música, Manual Instruccional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Welsh Herrera, Martha Elena, (2006). Manual de Acondicionamiento Dancístico, México: Tecnológico de Monterrey/CONACULTA-INBA</li> <li>•Rodríguez, M. (1976). Anatomía Fisiología e Higiene. México: Editorial Progreso.</li> <li>•Chusid, Joseph G. (1974). Neuroanatomía Correlativa y Neurología Funcional. México: El Manual Moderno.</li> </ul>
Sesión 2 / /	<b>Módulo I</b> 1. Acondicionamiento físico 1.1 Los músculos 1.2. Calentamiento, respiración, relajación.	Cuidado de la salud	Nivel 2	Actividad previa fuera de clase: Lectura del tema <i>Calentamiento respiración y relajación</i> 1. El alumno identifica en esquemas los músculos del cuerpo con el fin de entender su importancia y acción en la ejecución de movimientos utilizados en clase 2. El alumno experimenta los músculos identificados a través del movimiento para relacionarlos con su acción durante el ejercicio, con la finalidad de distinguir los movimientos que puede realizar durante el desempeño de actividades físicas de acuerdo con sus posibilidades individuales, sin riesgo a lesionarse	Cuidado de la salud  Confianza en sí mismo	Conocimiento: - músculos del cuerpo en esquemas - aspectos básicos e importantes acerca del calentamiento, respiración y relajación  Desempeño: Identifica capacidad de movimiento de acuerdo con su capacidad muscular para el cuidado de su salud física al realizar ejercicio Correcto uso en el calentamiento de respiración y relajación, para un sano desempeño en el ejercicio	Cuestionario  Guía de observación	Ropa de trabajo adecuada, equipo de sonido, música, barras. Manual Instruccional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Welsh Herrera, Martha Elena, (2006). Manual de Acondicionamiento Dancístico, México: Tecnológico de Monterrey/CONACULTA-INBA</li> <li>•Rodríguez, M. (1976). Anatomía Fisiología e Higiene. México: Editorial Progreso.</li> <li>•Chusid, Joseph G. (1974). Neuroanatomía Correlativa y Neurología Funcional. México: El Manual Moderno.</li> </ul>

#### IV. Matriz de la actividad integradora

Actividad: Clase Abierta	HAV's	Dimensiones del Modelo de Educación Holística	Evidencia	Instrumento de evaluación
<p><b>Acondicionamiento Físico:</b></p> <p>Los alumnos demuestran en una clase abierta al público, conciencia en el cuidado de la salud, trabajo colaborativo y confianza en sí mismos al aplicar diferentes ejercicios para la preparación física (calentamiento de las diferentes partes del cuerpo), ejercitación y desarrollo de fuerza muscular y flexibilidad, ejecutados de manera individual o por parejas, mediante la planeación objetiva de la actividad y la práctica conciente de diferentes series de ejercicios propuestos por el grupo.</p>	<p>Cuidado de la salud</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Confianza en sí mismo</p> <p>Cultura del trabajo y exigencia</p> <p>Aplicación del conocimiento para el bien personal y el común</p>	<p>Dimensión Personal</p> <p>Dimensión Interpersonal</p>	Desempeño	Guía de Observación
<p><b>Laboratorio de Movimiento:</b></p> <p>Los alumnos presentan como segunda parte de la clase abierta del taller, un montaje coreográfico que integra los resultados del trabajo colaborativo y capacidad creativa de todos y cada uno alumnos del grupo, en los cuales demuestran seguridad y confianza al bailar y al ejecutar los trabajos de Laboratorio de Movimiento desarrollado a lo largo del curso.</p>	<p>Trabajo colaborativo</p> <p>Confianza en sí mismo</p> <p>Capacidad emprendedora y creativa</p>	<p>Dimensión Personal</p> <p>Dimensión Interpersonal</p>	Desempeño	Guía de Observación
<p><b>Teoría y conocimiento</b></p> <p>Los alumnos exponen su bitácora elaborada a lo largo del curso como proyecto final y evidencia del aprendizaje de una conciencia del trabajo físico fundamentada en el cuidado de la salud a través de los registros y autoevaluaciones de los ejercicios aprendidos, así como la valoración mediante reflexiones y evaluaciones de sus trabajos creativos individuales y grupales desarrollados en Laboratorio de Movimiento, pláticas con especialistas y sesiones de discusión sobre temas relacionados con la danza, reuniendo con ello un registro de su experiencia y conocimientos adquiridos que enriquecerán y apoyarán su formación como individuos.</p>	<p>Confianza en sí mismo</p> <p>Cuidado de la salud</p> <p>Espíritu de superación</p> <p>Comunicación oral y escrita</p> <p>Capacidad para aprender</p> <p>Evaluación de los cambios y adaptación inteligente a ellos</p>	<p>Dimensión Personal</p>	Producto	Lista de cotejo

La tabla organizadora del curso plasma la relación de todos los elementos que intervienen para el desarrollo de la competencia, lo que ayuda a orientar con claridad y estrategia el proceso de enseñanza-aprendizaje, con evidencias claras de las competencias institucionales que se van desarrollando a lo largo de la impartición del curso.

La implementación de la tabla organizadora del curso permite identificar trabas durante el proceso formativo o aspectos considerados en la enseñanza que no están facilitando el aprendizaje del alumno.

En este sentido, el hecho de contar con una tabla organizadora del curso no significa que sea inamovible, sino todo lo contrario, brinda las herramientas y una secuencia lógica para poder realizar los cambios que se consideren convenientes durante la instrucción, así como enfrentar contingencias que no están previstas, de entrada en el diseño instruccional.

En la medida en la que el diseño esté realizado con una plena conciencia de lo que se debe y se puede hacer durante el proceso de instrucción, éste estará anclado a objetivos de aprendizaje y actividades viables que permitan alcanzar el desarrollo de las competencias planteadas desde el inicio.

Caso contrario al diseño que cumple con las formas y con el llenado de un formato, sin un trabajo de reflexión y análisis a partir de la experiencia del experto en la disciplina artística.

La culminación de la tabla organizadora del curso recae en una matriz integradora que reúne todas las variables que determinan, evidencian y evalúan el cumplimiento de las competencias descritas en el mapa de competencias y en el programa del curso.

La actividad integradora es la culminación del proceso de enseñanza aprendizaje, es la suma de todos los elementos formativos que en su conjunto reflejan el desarrollo de la competencia esperada.

Con la tabla organizadora del curso se concreta el diseño macro del proceso de instrucción, como base para entrar a las particularidades en cuanto al diseño de cada una de las actividades consideradas propias para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias institucionales a través de la enseñanza artística.

#### 4.4.2.4 Diseño de actividad por sesión para el desarrollo holístico del aprendiz

La metodología propuesta para el diseño de las actividades que integran el diseño instruccional de un curso artístico parte de una vinculación teórica-experiencial para el

desarrollo de la autogestión, es decir, cada actividad considerada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser significativa y fomentar la creatividad en el alumno, con la finalidad de motivarlo y reforzar su aprendizaje en contextos reales, propiciando en todo momento el análisis y la reflexión.

La herramienta del diseño instruccional considerada para este efecto es la *tabla de diseño de actividad por sesión para el desarrollo holístico del aprendiz*, la cual debe integrar los siguientes elementos:

- a. Matriz que integra:
  - Número de sesión o clase
  - Fecha
  - Competencia
  - Actividades
  - Tiempo
  - Evidencia por actividad
  - Temas y subtemas de la actividad
  - Especifica la o las dimensiones holísticas que se abordan en la actividad
  - Instrumento de evaluación
  - Requerimientos

- b. El apartado “Inteligencias múltiples”
- c. especifica cómo se desarrollan a través de actividades las siguientes inteligencias:
- Bloque 1. Lingüístico
  - Bloque 2. Visual-espacial
  - Bloque 3. Musical
  - Bloque 4. Intrapersonal
  - Bloque 5. Lógico-matemático
  - Bloque 6. Corporal-cinestésico
  - Bloque 7. Interpersonal
  - Bloque 8. Naturalista
- d. Recomendaciones y sugerencias

A continuación se presenta el diseño de la actividad de una sesión del Taller de Acondicionamiento Dancístico.



## Diseño de actividad por sesión para el el desarrollo holístico del alumno

### Actividad 1:

#### Actividad 1 Acondicionamiento Dancístico: Letras con el cuerpo

No de sesión	Fecha	Competencia a desarrollar	Nombre de la Actividad Descripción detallada (Técnica didáctica)	Tiempo de realización	Tipo de Evidencia y descripción de la misma
14	30/09/10	Confianza en sí mismo	<b>Letras con el cuerpo:</b> trabajo individual buscando hacer las letras de nuestro nombre con el cuerpo. Se demostrará el resultado al grupo	15 min.	Desempeño: Trabajos y ejercicios prácticos del alumno

Temas y subtemas abordados en la actividad	Dimensiones Holísticas que se abordan	Tipo de Instrumento de Evaluación de la actividad y mención del desempeño, conocimiento o producto	Requerimientos generales
Forma y significado del movimiento. - La Forma	Dimensión Personal: aprende a reflexionar sobre sus capacidades físicas y creativas, aprende a trabajar su cuerpo, y a buscar posibilidades expresivas	Guía de Observación: demostración práctica del alumno(a) ante el grupo mostrando los diseños de formas con el cuerpo para escribir su nombre	Ropa de trabajo (pants) Música motivacional Salón con piso adecuado(duela o similares)

**Desarrollo de Inteligencias Múltiples:**

INTELIGENCIA	DESCRIPCIÓN DE DESARROLLO	EVIDENCIA	OBSERVACIONES
Lingüística			
Visual-espacial	Diseños corporales que buscan describir letras en el espacio	Ejecución de formas diseñadas con el cuerpo	Los diseños logrados deben dar la idea lo más claramente posible de lo que quieren decir
Musical			
Intrapersonal	Prueba su capacidad corporal y expresiva, desafía su creatividad y destreza física y artística	Exploración de posibles diseños corporales	Debe experimentar y probar diferentes posibilidades y tratar de lograr las propuestas creativas de acuerdo a sus capacidades
Lógico-matemático			
Corporal-cinestésico	Explora las posibles formas que puede realizar con su cuerpo	Ejecución de formas diseñadas con el cuerpo	Debe buscar formas creativas, diferentes, de acuerdo a su capacidad corporal y expresiva
Interpersonal	Muestra su ejercicio, las letras de su nombre, al resto del grupo y retroalimenta su resultado con los demás que también desarrollaron su propio diseño	Ejecución y demostración de formas diseñadas con el cuerpo	Debe mostrar seguridad y fluidez durante la ejecución de su ejercicio
Naturalista			

**Recomendaciones y sugerencias:**

- Se sugiere ejemplificar de manera práctica algunos diseños corporales para motivar e invitar a los alumnos a explorar las posibilidades personales de movimiento y expresividad, ayudando a desinhibirse.
- Una forma de motivar la inspiración de los alumnos es observar videos o imágenes de este tipo de trabajo; un buen ejemplo es el trabajo de la compañía de danza contemporánea "Pilobolus", motivando a explorar y abrir su capacidad de exploración.
- Propiciar la confianza en ellos mismos buscando también en formas sencillas pero originales el logro del ejercicio, alentándoles y estimulando las propuestas de cada uno de acuerdo a sus capacidades.
- En las demostraciones y retroalimentaciones grupales resaltar los aspectos relevantes de los ejercicios de cada alumno. Estos serán de utilidad para los siguientes ejercicios

**Actividad 1: Palabra en grupo**

No de sesión	Fecha	Competencia a desarrollar	Nombre de la Actividad Descripción detallada (Técnica didáctica)	Tiempo de realización	Tipo de Evidencia y descripción de la misma
15	4/10/10	Trabajo Colaborativo	<b>Palabra en grupo:</b> trabajo en equipos para el diseño corporal de una palabra elegida por el grupo, implicando el significado de la palabra en la ejecución de las formas. Demostración ante el resto del grupo del resultado.	20 min.	Desempeño: Trabajos y ejercicios prácticos del alumno

Temas y subtemas abordados en la actividad	Dimensiones Holísticas que se abordan	Tipo de Instrumento de Evaluación de la actividad y mención del desempeño, conocimiento o producto	Requerimientos generales
<b>Forma y significado del movimiento.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Forma</b></li> <li>- <b>Significado</b></li> </ul>	Dimensión Interpersonal: aprende colaborar en grupo aportando ideas y capacidades físicas y creativas	Guía de Observación: demostración práctica del alumno(a) participando con su grupo en el diseño de palabras con el cuerpo dando significación a los movimientos y en coordinación grupal	Ropa de trabajo (pants) Música motivacional Salón con piso adecuado (duela o similares)

Desarrollo de Inteligencias Múltiples:

INTELIGENCIA	DESCRIPCIÓN DE DESARROLLO	EVIDENCIA	OBSERVACIONES
Lingüística			
Visual-espacial	Diseños corporales buscando formar letras con diferentes cuerpos en el espacio, utilizando movimientos significantes en las transiciones de letra a letra	Ejecución de formas con el cuerpo en interacción con el resto del grupo	Debe mostrar coordinación e integración grupal durante la elaboración y ejecución del ejercicio
Musical	Ejecuta movimientos significantes atribuyendo sentido interpretativo y musical, coordinado su acción con la del resto del grupo	Ejecución de formas con el cuerpo en interacción con el resto del grupo y de acuerdo al significado de la palabra elegida	Lograr cierta relación armónica significativa en relación con la música y de acuerdo al significado de la palabra en grupo
Intrapersonal	Prueba su capacidad corporal y expresiva, desafía su creatividad y destreza física y artística	Exploración de posibles diseños corporales integrándose y colaborando con el resto del grupo	Debe buscar formas creativas, diferentes, de acuerdo a su capacidad corporal y expresiva integrándola a la del resto del grupo
Lógico-matemático			
Corporal-cinestésico	Explora las posibles formas que puede realizar con su cuerpo en coordinación con uno o más integrantes del grupo, así como para los desplazamientos y transiciones con movimientos significantes para formar la palabra elegida	Ejecución de formas con el cuerpo en interacción con el resto del grupo	Debe buscar formas creativas, diferentes, de acuerdo a la capacidad corporal y expresiva tanto personal como grupal
Interpersonal	Se relaciona y aporta positivamente al desarrollo y realización del diseño y ejecución del ejercicio, tomando en cuenta al resto del grupo e integrándose para la obtención de las metas trazada (forma y significado de la palabra elegida)	Ejecución y demostración del ejercicio en grupo	Debe mostrar participación activa y colaborativa con el resto del grupo
Naturalista			

#### Recomendaciones y sugerencias:

- Se sugiere ejemplificar de manera práctica algunos diseños corporales para motivar e invitar a los alumnos a explorar las posibilidades personales de movimiento y expresividad, ayudando a desinhibirse.
- Una forma de motivar la inspiración de los alumnos es observar videos o imágenes de este tipo de trabajo; un buen ejemplo es el trabajo de la compañía de danza contemporánea "Pilobolus", motivando a explorar y abrir su capacidad de exploración.
- Propiciar la confianza en ellos mismos buscando también en formas sencillas pero originales el logro del ejercicio, alentándoles y estimulando las propuestas de cada uno de acuerdo a sus capacidades.
- Propiciar el diálogo y la participación de todos los integrantes en cada equipo.
- Observar las diferentes participaciones, identificar liderazgos y monitorear acciones de los diferentes integrantes de los equipos de trabajo.
- En las demostraciones y retroalimentaciones grupales resaltar los aspectos relevantes de los ejercicios de cada grupo así como las aportaciones individuales para el logro de la meta grupal.
- Llevar diferentes opciones de música que puedan motivar y acompañar los ejercicios de los alumnos. Tipo de música recomendada: New age, naturalista

El diseño de las actividades por sesión le brinda consistencia al diseño instruccional y nutre el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que acompaña al profesor y lo orienta como facilitador para desarrollar de competencias a través de las artes, considerando no solamente los aspectos metodológicos del diseño, sino, principalmente, el Modelo Holístico para una formación humanista.

Con la tabla de diseño de actividad por sesión para la formación holística del alumno se concluye la segunda etapa del diseño instruccional. A partir de ahí inicia el diseño de la evaluación a través de la elaboración de instrumentos de evaluación correspondientes a cada una de las etapas del proceso de instrucción.

#### 4.4.2.5 Diseño de instrumentos de evaluación

La tercera etapa del diseño instruccional corresponde al diseño de los instrumentos de evaluación a través de los cuales se garantiza la calidad del proceso instruccional, así como de sus resultados.

La evaluación del desarrollo de competencias institucionales a través de la enseñanza artística se basa en la recopilación y la presentación de evidencias, que se generan como fruto del aprendizaje.

Tal y como se abordó en el capítulo 3, *Certificación de competencias*, existen tres tipos de evidencias y a cada una éstas le corresponde un instrumento de evaluación.

Indagación del nivel de dominio de los Alumnos al inicio del curso	Instrumento Diagnóstico
<b>EVIDENCIA</b> →	<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>
<b>Conocimiento</b> →	<b>Cuestionario</b>
<b>Desempeño</b> →	<b>Guía de observación o rúbrica</b>
<b>Producto</b> →	<b>Lista de cotejo</b>

Para el diseño de los instrumentos correspondientes al proceso de instrucción el experto requiere contar con los siguientes tipos y niveles de conocimiento:

**CONOCIMIENTOS**

**NIVEL**

1. Validez y confiabilidad de los instrumentos	Aplicación
2. Diseño de guía de observación, cuestionario, lista de cotejo y rúbrica	Aplicación
3. Enfoques de la evaluación educativa	Aplicación

Los instrumentos de evaluación diseñados deben considerar los siguientes elementos:

a. Datos de identificación:

- Nombre del curso
- Competencia
- Nombre del maestro
- Espacio para el nombre del aprendiz
- Fecha
- Lugar
- Sede
- Duración
- Código

b. Nombre de la actividad

c. La evidencia

- En términos de conocimiento, producto o conducta a evaluar

d. La ponderación en la evaluación final/sumativa en el curso

e. Reactivos con la misma ponderación



f. Las instrucciones e indicaciones de realización

g. Los instrumentos de evaluación están determinados por el tipo de evidencias

- La Guía de observación establece categorías de observación amplias –reactivos– que permitan al docente observar las actividades del alumno de manera global.

La guía de observación para la evaluación de desempeños incluye:

- Instrucciones de aplicación
- Se especifican las condiciones para recabar la evidencia de desempeño
- La redacción de reactivos para evidencias de desempeño inicia con un verbo observable
- Se continúa con las condiciones o características de la acción
- Apartado que especifica el desempeño a evaluar
- Finalmente la instrucción: “Registre en las columnas correspondientes si el desempeño del aprendiz cubre los aspectos señalados en este instrumento”
- La Lista de cotejo para productos es un instrumento que permite al evaluador comparar los aspectos esperados y marcados por los objetivos de aprendizaje o ejercicios prácticos contra las evidencias que muestra el alumno.
- La lista de cotejo tiene la instrucción “Revise las características especificadas para cada evidencia de producto y registre el resultado, en la columna correspondiente”

- La redacción de reactivos para evidencias de producto inicia enunciando la evidencia o el objeto a revisar
- Se continúa con un verbo en pasivo
- Se concluye con las características, condiciones, especificaciones o atributos a revisar
- Cuestionario o examen para conocimientos es un interrogatorio, oral o escrito, constituido por un conjunto de preguntas agrupadas por áreas temáticas y por una determinada estructura que debe contestar el alumno que será evaluado.

h. Total de la evaluación

i. Sugerencias para fortalecer el aprendizaje

Veamos un ejemplo de cada uno de los instrumentos de evaluación aplicados al taller de Acondicionamiento Dancístico elaborado por Martha Welsh Herrera:

## Cuestionarios:

---

### ACONDICIONAMIENTO DANCÍSTICO

#### TEMA 3.1: LOS ACTORES Y EL TERRITORIO DE LA DANZA

##### *Actividad 2*

*Duración: 50 minutos*

Observa y escucha con atención las experiencias y comentarios de los “actores de la danza” en los videos que se mostrarán en clase, para después reflexionar con tu equipo y responder las preguntas que se muestran a continuación:

- ¿Cuáles crees que son las características más importantes y los aspectos que distinguen a cada uno de los tres actores de la danza: bailarín, maestro, coreógrafo?
- ¿Crees que en nuestro país hace falta más promoción para la danza? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué es lo más importante en la labor de cada uno de los actores de la danza a los que acabamos de referirnos (bailarín, maestro, coreógrafo)?

- Si te dieran a escoger alguna de estas profesiones, ¿cuál de ellas elegirías y por qué?

Para esta actividad se han escogido algunos extractos de los siguientes videos:

- Makárova, Natalia, (1987). *Cuerpo y alma* [Reseña de la serie *Ballerina*], BBC - TV Production / Arts & Entertainment Network / RM Arts. Canal 22
- Makárova, Natalia, (1984). *Pasar la antorcha* [Reseña de la serie *Ballerina*], BBC - TV Production / Arts & Entertainment Network / RM Arts. Canal 22.
- Grauer, Rhoda, (1993). *Escenario de la danza*. [Reseña de la serie *Dancing* vol. 5], RM Arts, Canal 22, CONACULTA
- Grauer, Rhoda, (1992). *Bailando en un mundo*. [Reseña de la serie *Dancing* vol. 8], RM Arts, Canal 22, CONACULTA

## ACONDICIONAMIENTO DANCÍSTICO

### 2.3 FORMA Y SIGNIFICADO DEL MOVIMIENTO

#### Evaluación Forma y Significado

**Una vez realizada las diferentes exploraciones de movimiento tanto de manera individual como grupal, responde en tu bitácora el siguiente cuestionario:**

- Revisa en tus prácticas cómo la *forma* va cobrando *significado*. Anota brevemente tus observaciones y conclusiones sobre este proceso
- Compara la manera de elaborar un trabajo individual y después uno grupal tomando en cuenta cómo se desarrolló el movimiento expresivo, a través de los elementos *forma* y *significado*.

Para realizar la comparación toma en cuenta lo siguiente:

- Cómo el trabajo colectivo enriquece tu trabajo individual brindándote ideas de nuevas *formas* para ampliar el *significado* de tus movimientos.
- Cómo en el trabajo grupal se construyen *formas* diferentes y creativas que hacen más interesante y claro el *significado* que queremos expresar.
- De qué manera el trabajo grupal te ayuda a clarificar conceptos, ideas o procesos creativos relacionados con el tema.

## ACONDICIONAMIENTO DANCÍSTICO

### Tema 1.2. FUERZA MUSCULAR

#### Evaluación para ejercicios de Fuerza

Una vez realizada la práctica de ejercicios de fuerza muscular, responde en tu bitácora el siguiente cuestionario como auto evaluación de tu desempeño

- El grado de exigencia para cada ejercicio fue:
  - Demasiado
  - Adecuado
  - Muy leve (casi no me costó trabajo terminar las series)
  
- ¿Cómo me sentí durante la realización de estos ejercicios?
  
- ¿Sentí algún dolor o molestia al hacer los ejercicios? ¿Cuál?
  
- ¿Qué ejercicio me costó más trabajo? ¿Por qué?
  
- ¿Hay algún ejercicio de los realizados en donde no haya sentido el trabajo muscular? Especifica

- ¿Cómo me siento al término de los ejercicios? Describe tu sensación
- ¿Tengo claro cómo ejecutar los ejercicios para después poder hacerlos sin las indicaciones de un instructor? ¿Por qué?

Finalmente entre todo el grupo comentaremos los resultados de esta práctica y llegaremos a conclusiones sobre el tema.

Recuerda que:

- Antes de realizar cualquier ejercicio que demande rigor físico debes de realizar un calentamiento general de cuerpo para preparar tus músculos y articulaciones, utilizando una buena respiración y concentración durante el desarrollo de los movimientos que realices para evitar lesiones
- Después de haber realizado los ejercicios como práctica de tu acondicionamiento físico, debes de haber anotado el registro de dichos ejercicios de fuerza muscular en tu bitácora, con el propósito de reafirmar que sabes el procedimiento para ejecutarlos eficientemente y sanamente
- Procura tomar mucha agua o líquidos re-hidratantes así como estirar suavemente y relajar los músculos trabajados después del ejercicio para evitar cansancio extremo, contracturas musculares o dolor excesivo después de realizar tu serie de ejercicios.

**Guías de observación:**

**Taller de Acondicionamiento Dancístico**

**Competencia a desarrollar: Trabajo Colaborativo**

**Nivel de dominio esperado: 4**

**Instrumento de Evaluación: Guía de observación**

<b>Nombre de la actividad:</b> <b>Palabra en grupo</b>	Tecnológico de Monterrey:
<b>Facilitador:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Participante:</b>	Campus: CCM

**Descripción: Valor del 100% en la actividad, 20% en el 3er parcial**

**Desempeño a evaluar:** Trabajo en equipo para diseñar, ejecutar y demostrar palabras con el cuerpo, dando significación a los movimientos y en coordinación grupal.

**Instrucciones:** Evalúe las características del siguiente **ejercicio práctico de exploración de los elementos “forma y significado” de la danza en la dinámica grupal “palabra en grupo”** realizado por el alumno, marque con una “X” el cumplimiento o no de los aspectos señalados en la columna correspondiente, al igual que las observaciones que considere pertinentes.



No	Características del desempeño A evaluar	Registro de cumplimiento			Observaciones
		SI	NO	NA	
1	Desarrollar habilidades interpersonales, permitiendo establecer mejores relaciones que contribuyen a su autoconocimiento y a su desarrollo como individuo				
2	Contribuir y aportar de un modo original, responsable y equitativo en el trabajo con los demás durante el diseño, la ejecución y demostración del trabajo grupal				
3	Brindar ayuda y apoyo mutuo y constante en el desarrollo del ejercicio para diseñar formas y transiciones, y ejecutar en colaboración con los demás una palabra con movimientos relacionados al significado de la misma				
4	Escuchar a los demás y expresar libremente sus opiniones, respetando, aportando y consensando con el resto del grupo durante la actividades y retroalimentación				
5	Reflexionar, planear y actuar para la elaboración del proyecto común, aceptando puntos de vista diferentes, aportando ideas creativas y resolviendo problemas durante el proceso				
6	Demostrar un pensamiento crítico en la evaluación del trabajo y retroalimentación, promoviendo el mejoramiento en el desempeño tanto grupal como personal para alcanzar los objetivos fijados.				

---

Firma del Evaluador

## Taller de Acondicionamiento Dancístico

**Competencia a desarrollar: Confianza en sí mismo**

**Nivel de dominio esperado: 3**

**Instrumento de Evaluación: Guía de observación**

<b>Nombre de la actividad:</b>  <b>Letras con el cuerpo</b>	Tecnológico de Monterrey
<b>Facilitador:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Participante:</b>	<b>Campus: CCM</b>

**Descripción: Valor del 100% en la actividad, 20% en el 3er parcial**

**Desempeño a evaluar:** Diseño, ejecución y demostración de formas con el cuerpo en un ejercicio individual para escribir el nombre del alumno y presentarlo ante el grupo

**Instrucciones:** Evalúe las características del siguiente **ejercicio práctico de exploración del elemento "forma" de la danza en la dinámica individual "letras con el cuerpo"** realizado por el alumno, marque con una "X" el cumplimiento o no de los aspectos señalados en la columna correspondiente, al igual que las observaciones que considere pertinentes.

No	Características del desempeño A evaluar	Registro de cumplimiento			Observaciones
		SI	NO	NA	
1	Comenzar a explorar por sí mismo la improvisación de formas con el cuerpo, implicando la reflexión sobre sus resultados para el aprendizaje en base a su experimentación durante su desempeño				
2	Participar de manera entusiasta en la elaboración de su ejercicio y en la retroalimentación grupal con propuestas prácticas y sugerencias para ejecución de formas				
3	Reconocer y empezar a entender el respeto a su propio cuerpo, analizando sus capacidades, probando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovechar sus posibilidades físicas y expresivas en la ejecución de sus diseños de formas con el cuerpo				
4	Reconocer y analizar su corporeidad a través de retroalimentación, revalorando de manera más crítica su desempeño para los procedimientos de cuidado, mantención y mejoramiento de las potencialidades personales				

---

Firma del Evaluador

**Listas de cotejo:**

**Taller de Acondicionamiento Dancístico**

**Competencia a desarrollar: Cuidado de la Salud**

**Nivel de dominio esperado: 4**

**Instrumento de Evaluación: Lista de Cotejo**

<b>Nombre de la actividad:</b>	Tecnológico de Monterrey:
<b>Facilitador:</b>	Fecha:
<b>Participante:</b>	Campus: CCM

**Descripción: Valor: 25% proyecto final, 50% de la evaluación de la bitácora en el parcial**

**Producto a evaluar: Bitácora del alumno**

**Instrucciones:** Evalúe las características especificadas para cada evidencia de la **Bitácora** realizada por el (la) alumno(a), marque con una "X" el cumplimiento o no en la columna correspondiente, al igual que las observaciones que considere pertinentes.

No	Características del producto a evaluar	Registro de cumplimiento			Observaciones
		SI	NO	NA	
1	Los registros en la bitácora mostraron que el alumno reconoce, reflexiona y utiliza los principios elementales del cuidado de la salud del cuerpo en movimiento, su estructura y alineación, el calentamiento, respiración y relajación, adaptándolos a las necesidades y posibilidades de su biomecánica y condición corporal,				
2	En los registros de ejercicios de la bitácora el alumno mostró conciencia reflexiva para valorar el perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en clase, con buena decisión de aplicación y sus combinaciones posibles, su especificación progresiva y adquisición de otros nuevos esquemas de acción				
3	Los registros de ejercicios y actividades de acondicionamiento físico, mostraron la integración de conocimientos y procedimientos que le posibilitan al alumno valorar y practicar autónoma y sistemáticamente actividades corporales y motrices dentro y fuera del salón de clases, proyectándolos en beneficio de sus intereses y del mejoramiento de la salud y calidad de vida				
4	Las autoevaluaciones en la bitácora reflejaron la valoración de las capacidades del alumno, ajustando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovecharlas para el logro de sus metas preestablecidas.				

---

Firma del Evaluador

**Taller de Acondicionamiento Dancístico**

**Competencia a desarrollar: Confianza en sí mismo**

**Nivel de dominio esperado: 4**

**Instrumento de Evaluación: Lista de Cotejo**

<b>Nombre de la actividad:</b>	Tecnológico de Monterrey:
<b>Facilitador:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Participante:</b>	<b>Campus: CCM</b>

**Descripción: Valor: 25% proyecto final, 50% de la evaluación de la bitácora en el parcial**

**Producto a evaluar: Bitácora del alumno**

**Instrucciones:** Evalúe las características especificadas para cada evidencia de la **Bitácora** realizada por el (la) alumno(a), marque con una "X" el cumplimiento o no en la columna correspondiente, al igual que las observaciones que considere pertinentes.

No	Características del producto a evaluar	Registro de cumplimiento			Observaciones
		SI	NO	NA	
1	Los registros en la bitácora mostraron la comprensión de procedimientos que implican exploración y reflexión en el aprendizaje y creación de movimientos tanto en laboratorio de movimiento como en ejercicios de acondicionamiento físico.				
2	Los registros de las reflexiones y autoevaluaciones en la bitácora dieron muestra de que el alumno asume y respeta su cuerpo y el de los demás en las actividades tanto físicas como artísticas desarrolladas				
3	Las autoevaluaciones en la bitácora reflejaron la valoración de las capacidades del alumno, ajustando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovecharlas para el logro de sus metas preestablecidas.				
4	La bitácora mostró que el alumno analiza y evalúa su propia corporeidad a través de notas y autoevaluaciones de las actividades físicas y artísticas, implicando una nueva percepción y revaloración de su autoestima para derivar los procedimientos de cuidado, mantención y mejoramiento de las potencialidades personales				
5	Las anotaciones y reflexiones anotadas en bitácora mostraron que el alumno sostiene y fundamenta sus ideas y puntos de vista, consensando y otorgando valor a otras opiniones, aportando con entusiasmo y seguridad colaboraciones que motivan y enriquecen la experiencia, tanto en dinámicas de reflexión como en actividades creativas y retroalimentaciones grupales.				

\_\_\_\_\_ Firma del Evaluador

Una vez realizados los instrumentos de evaluación es necesario validarlos. La validez se refiere a que los instrumentos serán válidos si evalúan los contenidos de evaluación conforme a los objetivos de aprendizaje.

Lo recomendable es que otras personas expertas en la enseñanza de la disciplina artística revisen los instrumentos como jueces y retroalimenten tanto el contenido como la estructura de los reactivos de los instrumentos.

El reporte de validez de los instrumentos de evaluación de un curso incluye:

a. Datos de identificación:

- Nombre de la institución
- Nombre del curso
- Nombre del maestro
- Fecha
- Competencia

b. Tabla de especificaciones para la generación de los instrumentos

- Los reactivos recopilan información que corresponde a la competencia
- Los reactivos son pertinentes al tipo de evidencia

c. La relación congruente entre la evidencia, los temas y subtemas de la actividad, los reactivos del instrumento en el nivel de ejecución correspondiente a una taxonomía de verbos



- d. La ratificación, modificación o eliminación de los reactivos con base en las recomendaciones de un experto
- e. Datos de identificación del experto:
  - Nombre de la institución
  - Nombre del experto
  - Fecha
  - Observaciones
  - Firma del experto
- f. La declaración de la validez del instrumento, porque cubre las evidencias conforme a las competencias y contenidos del curso
- g. Firma del maestro

Además de la validación de los instrumentos, como parte de la metodología del diseño instruccional se requiere elaborar el reporte de confiabilidad a partir de su aplicación en el campo, para comprobar la efectividad en su uso.

El reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación de un curso incluye:

- a. Datos de identificación:
  - Nombre de la institución
  - Nombre del curso
  - Nombre del maestro

- Fecha
  - b. Lugar de aplicación
  - c. Tiempo de aplicación
  - d. Cantidad y las características de las personas con las que se realizó la prueba de campo
  - e. Datos que permiten comparar entre sí los resultados de diferentes aplicaciones del instrumento de evaluación a distintos grupos.
  - f. Las observaciones de los aprendices y del aplicador/profesor en torno a la comprensión de los reactivos
  - g. La ratificación, modificación o eliminación de los reactivos
  - h. La confiabilidad del instrumento
- A partir de su efectividad en su uso, al aplicarlo con los aprendices
- Por la verificación del desarrollo de la competencia

Veamos a continuación un ejemplo de los reportes tanto de validez como de confiabilidades de los instrumentos de evaluación anteriormente diseñados.

## Reporte de validez de Instrumentos de Evaluación

### Cuestionario

Perfil del aprendiz	Alumnos de ambos sexos, edades de 15 en adelante, con afinidad y gusto por actividades creativas y físicas, interés para la reflexión y disposición para la participación en debates, trabajos creativos y sentido de autocrítica.
Entorno educativo	Taller dancístico integrante de los programas Cocurriculares dentro de una institución educativa privada, niveles de enseñanza preparatoria, licenciatura y posgrado
Nombre de la disciplina	Acondicionamiento Dancístico
Nombre de la Institución	ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)
Nombre del maestro	Martha Elena Welsh Herrera
Fecha	
Competencia a evaluar	<u>Cuidado de la Salud</u>

	Especificaciones para el diseño de los instrumentos de evaluación	SI	NO	NA	OBSERVACIONES
1	Los reactivos recopilan información que corresponde a la competencia				
2	Los reactivos son pertinentes al tipo de evidencia				
3	Relación congruente entre la evidencia, los temas y subtemas de la actividad, los reactivos del instrumento en el nivel de ejecución correspondiente a una taxonomía de verbos				

Reactivos del instrumento de evaluación: Cuestionario	Ratificar	Modificar	Eliminar	Recomendaciones del experto que lleva a cabo la validación
El grado de exigencia para cada ejercicio fue: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demasiado</li> <li>• Adecuado</li> <li>• Muy leve (casi no me costó trabajo terminar las series)</li> </ul>				
¿Cómo me sentí durante la realización de estos ejercicios?				
¿Sentí algún dolor o molestia al hacer los ejercicios? ¿Cuál?				
¿Qué ejercicio me costó más trabajo? ¿Por qué?				
¿Hay algún ejercicio de los realizados en donde no haya sentido el trabajo muscular? Especifica				
¿Cómo me siento al término de los ejercicios? Describe tu sensación				
¿Tengo claro cómo ejecutar los ejercicios para después poder hacerlos sin las indicaciones de un instructor? ¿Por qué?				

El instrumento de evaluación **Cuestionario (Fuerza Muscular)** es válido ya que cubre las evidencias conforme a las competencias y contenidos del curso.

---

Firma del maestro

## Reporte de validez de Instrumentos de Evaluación

Perfil del aprendiz	Alumnos de ambos sexos, edades de 15 en adelante, con afinidad y gusto por actividades creativas y físicas, interés para la reflexión y disposición para la participación en debates, trabajos creativos y sentido de autocrítica.
Entorno educativo	Taller dancístico integrante de los programas Cocurriculares dentro de una institución educativa privada, niveles de enseñanza preparatoria, licenciatura y posgrado
Nombre de la disciplina	Acondicionamiento Dancístico
Nombre de la Institución	ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)
Nombre del maestro	Martha Elena Welsh Herrera
Fecha	
Competencia a evaluar	<u>Confianza en sí mismo</u>

	<b>Especificaciones para el diseño de los instrumentos de evaluación</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1	Los reactivos recopilan información que corresponde a la competencia				
2	Los reactivos son pertinentes al tipo de evidencia				
3	Relación congruente entre la evidencia, los temas y subtemas de la actividad, los reactivos del instrumento en el nivel de ejecución correspondiente a una taxonomía de verbos				

Reactivos del instrumento de evaluación: Guía de observación (nivel 3 de dominio)	Ratificar	Modificar	Eliminar	Recomendaciones del experto que lleva a cabo la validación
Comenzar a explorar por sí mismo la improvisación de formas con el cuerpo, implicando la reflexión sobre sus resultados para el aprendizaje en base a su experimentación durante su desempeño				
Participar de manera entusiasta en la elaboración de su ejercicio y en la retroalimentación grupal con propuestas prácticas y sugerencias para ejecución de formas				
Reconocer y empezar a entender el respeto a su propio cuerpo, analizando sus capacidades, probando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovechar sus posibilidades físicas y expresivas en la ejecución de sus diseños de formas con el cuerpo				
Reconocer y analizar su corporeidad a través de retroalimentación, revalorando de manera más crítica su desempeño para los procedimientos de cuidado, mantención y mejoramiento de las potencialidades personales				

El instrumento de evaluación Guía de observación (nivel 3 de dominio) es válido ya que cubre las evidencias conforme a las competencias y contenidos del curso.

---

Firma del maestro

## Reporte de validez de Instrumentos de Evaluación

### Guía de Observación

Perfil del aprendiz	Alumnos de ambos sexos, edades de 15 en adelante, con afinidad y gusto por actividades creativas y físicas, interés para la reflexión y disposición para la participación en debates, trabajos creativos y sentido de autocrítica.
Entorno educativo	Taller dancístico integrante de los programas Cocurriculares dentro de una institución educativa privada, niveles de enseñanza preparatoria, licenciatura y posgrado
Nombre de la disciplina	Acondicionamiento Dancístico
Nombre de la Institución	ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)
Nombre del maestro	Martha Elena Welsh Herrera
Fecha	
Competencia a evaluar	<u>Trabajo Colaborativo</u>

	Especificaciones para el diseño de los instrumentos de evaluación	SI	NO	NA	OBSERVACIONES
1	Los reactivos recopilan información que corresponde a la competencia				
2	Los reactivos son pertinentes al tipo de evidencia				
3	Relación congruente entre la evidencia, los temas y subtemas de la actividad, los reactivos del instrumento en el nivel de ejecución correspondiente a una taxonomía de verbos				



Reactivos del instrumento de evaluación: Guía de observación	Ratificar	Modificar	Eliminar	Recomendaciones del experto que lleva a cabo la validación
Desarrollar habilidades interpersonales, permitiendo establecer mejores relaciones que contribuyen a su autoconocimiento y a su desarrollo como individuo				
Contribuir y aportar de un modo original, responsable y equitativo en el trabajo con los demás durante el diseño, la ejecución y demostración del trabajo grupal				
Brindar ayuda y apoyo mutuo y constante en el desarrollo del ejercicio para diseñar formas y transiciones, y ejecutar en colaboración con los demás una palabra con movimientos relacionados al significado de la misma				
Escuchar a los demás y expresar libremente sus opiniones, respetando, aportando y consensando con el resto del grupo durante la actividades y retroalimentación				
Reflexionar, planear y actuar para la elaboración del proyecto común, aceptando puntos de vista diferentes, aportando ideas creativas y resolviendo problemas durante el proceso				

Demostrar un pensamiento crítico en la evaluación del trabajo y retroalimentación, promoviendo el mejoramiento en el desempeño tanto grupal como personal para alcanzar los objetivos fijados.				
--	--	--	--	--

El instrumento de evaluación Guía de observación es válido ya que cubre las evidencias conforme a las competencias y contenidos del curso.

---

Firma del maestro

## Reporte de validez de Instrumentos de Evaluación

Perfil del aprendiz	Alumnos de ambos sexos, edades de 15 en adelante, con afinidad y gusto por actividades creativas y físicas, interés para la reflexión y disposición para la participación en debates, trabajos creativos y sentido de autocrítica.
Entorno educativo	Taller dancístico integrante de los programas Cocurriculares dentro de una institución educativa privada, niveles de enseñanza preparatoria, licenciatura y posgrado
Nombre de la disciplina	Acondicionamiento Dancístico
Nombre de la Institución	ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)
Nombre del maestro	Martha Elena Welsh Herrera
Fecha	
Competencia a evaluar	<u>Cuidado de la Salud</u>

	Especificaciones para el diseño de los instrumentos de evaluación	SI	NO	NA	OBSERVACIONES
1	Los reactivos recopilan información que corresponde a la competencia				
2	Los reactivos son pertinentes al tipo de evidencia				
3	Relación congruente entre la evidencia, los temas y subtemas de la actividad, los reactivos del instrumento en el nivel de ejecución correspondiente a una taxonomía de verbos				

Reactivo del instrumento de evaluación a validar	Ratificar	Modificar	Eliminar	Recomendaciones del experto que lleva a cabo la validación
<p>Los registros en la bitácora mostraron que el alumno reconoce, reflexiona y utiliza los principios elementales del cuidado de la salud del cuerpo en movimiento, su estructura y alineación, el calentamiento, respiración y relajación, adaptándolos a las necesidades y posibilidades de su biomecánica y condición corporal,</p>				
<p>En los registros de ejercicios de la bitácora el alumno mostró conciencia reflexiva para valorar el perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en clase, con buena decisión de aplicación y sus combinaciones posibles, su especificación progresiva y adquisición de otros nuevos esquemas de acción</p>				
<p>Los registros de ejercicios y actividades de acondicionamiento físico, mostraron la integración de conocimientos y procedimientos que le posibilitan al alumno valorar y practicar autónoma y sistemáticamente actividades corporales y motrices dentro y fuera del salón de clases, proyectándolos en beneficio de sus intereses y del</p>				

mejoramiento de la salud y calidad de vida				
Las autoevaluaciones en la bitácora reflejaron la valoración de las capacidades del alumno, ajustando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovecharlas para el logro de sus metas preestablecidas.				

El instrumento de evaluación Lista de cotejo para el producto “Bitácora” es válido ya que cubre las evidencias conforme a las competencias y contenidos del curso.

---

Firma del maestro

## Reporte de confiabilidad de instrumentos de evaluación

### Guía de observación para evaluar:

#### El desempeño del alumno en actividades aplicando el Trabajo Colaborativo

Nombre de la Institución	Tecnológico de Monterrey
Nombre del curso	Acondicionamiento Dancístico
Nombre del maestro	Martha Elena Welsh Herrera
Fecha	/ /

**Lugar de aplicación:** Salón de danza 3, Difusión Cultural, DAE, Campus Ciudad de México

**Tiempo de aplicación:**

**Número de participantes:**

**Características de la población:** alumnos del taller de Acondicionamiento Dancístico: Alumnos de ambos sexos, edades de entre 17 a 22 años, con cierto conocimiento de alguna disciplina de danza, a diferente nivel en cada caso.

**Datos de comparación en las diferentes aplicaciones de instrumentos de evaluación a distintos grupos:**

- A lo largo del curso y de acuerdo a cada actividad, los alumnos llevan a cabo demostraciones de los trabajos tanto individuales como grupales, los cuales son valorados tanto por el resto del grupo para una retro alimentación grupal, como de manera particular por la profesora mediante guías de observación de desempeño de acuerdo a la competencia a valorar
- Cada semestre los alumnos participan en la Semana de la Cultura ya sea en

clases abiertas donde se muestra el trabajo cotidiano de clase presentado los logros destacados en diferentes ejercicios y demostraciones a lo largo del curso; últimamente se ha promovida la participación del taller en las presentaciones en escenario del grupo elaborando una coreografía que los alumnos diseñan a partir de los elementos y conceptos dancísticos vistos a lo largo del curso. Dichas evidencias de desempeño son muy significante ya que los alumnos logran vencer los retos de aplicación de las competencias que componen las metas del taller: trabajo colaborativo, confianza en sí mismo, y cuidado de la salud.

- De acuerdo a las características tanto individuales como del conjunto de alumnos que conforman cada grupo, los resultados de las actividades creativas y colaborativas que se llevan a cabo durante el curso son diversas, alcanzando por lo general buena integración y participación grupal. A lo largo de los diferentes cursos he visto que generalmente los alumnos tiene buena disposición a participar y son muy raros los casos de nula participación en las demostraciones. El principio de aceptación y tolerancia a la diversidad de experiencias y conocimientos se hace evidente en las propuestas de movimiento de cada alumno y resulta muy interesante observar la valoración que los cada alumno hace al trabajo de sus compañeros así como el aceptar unir diferentes capacidades para el logro de metas comunes.

<b>Reactivo del instrumento de evaluación a validar</b>	<b>Observaciones de los aprendices en torno a la comprensión de los reactivos:</b>
Desarrollar habilidades interpersonales, permitiendo establecer mejores relaciones que contribuyen a su autoconocimiento y a su desarrollo como individuo	
Contribuir y aportar de un modo original, responsable y equitativo en el trabajo con los demás durante el diseño, la ejecución y demostración del trabajo grupal	
Brindar ayuda y apoyo mutuo y constante en el desarrollo del ejercicio para diseñar formas y transiciones, y ejecutar en colaboración con los demás una palabra con movimientos relacionados al significado de la misma	
Escuchar a los demás y expresar libremente sus opiniones, respetando, aportando y consensando con el resto del grupo durante la actividades y retroalimentación	
Reflexionar, planear y actuar para la elaboración del proyecto común, aceptando puntos de vista diferentes, aportando ideas creativas y resolviendo problemas durante el proceso	
Demostrar un pensamiento crítico en la evaluación del trabajo y retroalimentación, promoviendo el mejoramiento en el desempeño tanto grupal como personal para alcanzar los objetivos fijados.	



<b>Reactivo del instrumento de evaluación a validar</b>	<b>Observaciones de la profesora en torno a la comprensión de los reactivos:</b>
Desarrollar habilidades interpersonales, permitiendo establecer mejores relaciones que contribuyen a su autoconocimiento y a su desarrollo como individuo	
Contribuir y aportar de un modo original, responsable y equitativo en el trabajo con los demás durante el diseño, la ejecución y demostración del trabajo grupal	
Brindar ayuda y apoyo mutuo y constante en el desarrollo del ejercicio para diseñar formas y transiciones, y ejecutar en colaboración con los demás una palabra con movimientos relacionados al significado de la misma	
Escuchar a los demás y expresar libremente sus opiniones, respetando, aportando y consensando con el resto del grupo durante la actividades y retroalimentación	
Reflexionar, planear y actuar para la elaboración del proyecto común, aceptando puntos de vista diferentes, aportando ideas creativas y resolviendo problemas durante el proceso	
Demostrar un pensamiento crítico en la evaluación del trabajo y retroalimentación, promoviendo el mejoramiento en el desempeño tanto grupal como personal para alcanzar los objetivos fijados.	

Reactivos del instrumento de evaluación: Guía de observación	Ratificar	Modificar	Eliminar
Desarrollar habilidades interpersonales, permitiendo establecer mejores relaciones que contribuyen a su autoconocimiento y a su desarrollo como individuo			
Contribuir y aportar de un modo original, responsable y equitativo en el trabajo con los demás durante el diseño, la ejecución y demostración del trabajo grupal			
Brindar ayuda y apoyo mutuo y constante en el desarrollo del ejercicio para diseñar formas y transiciones, y ejecutar en colaboración con los demás una palabra con movimientos relacionados al significado de la misma			
Escuchar a los demás y expresar libremente sus opiniones, respetando, aportando y consensando con el resto del grupo durante la actividades y retroalimentación			
Reflexionar, planear y actuar para la elaboración del proyecto común, aceptando puntos de vista diferentes, aportando ideas creativas y resolviendo problemas durante el proceso			
Demostrar un pensamiento crítico en la evaluación del trabajo y retroalimentación, promoviendo el mejoramiento en el desempeño tanto grupal como personal para alcanzar los objetivos fijados.			

Confiabilidad del instrumento: Guía de Observación para evaluación del desempeño de alumnos en actividades que desarrollan el trabajo colaborativo:

- según su efectividad en su uso, al aplicarlo con los aprendices
- Por la verificación del desarrollo de la competencia

## Reporte de confiabilidad de instrumentos de evaluación

Lista de cotejo para evaluar:

### Bitácora del alumno para actividades relacionadas con Cuidado de la Salud

Nombre de la Institución	ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)
Nombre del curso	Acondicionamiento Dancístico
Nombre del maestro	Martha Elena Welsh Herrera
Fecha	/ /

**Lugar de aplicación:** Salón de danza 3, Difusión Cultural, DAE, Campus Ciudad de México

**Tiempo de aplicación:**

**Número de participantes:**

**Características de la población:** alumnos del taller de Acondicionamiento Dancístico: Alumnos de ambos sexos, edades de entre 17 a 22 años, con cierto conocimiento de alguna disciplina de danza, a diferente nivel en cada caso.

**Datos de comparación en las diferentes aplicaciones de instrumentos de evaluación a distintos grupos:**

- Dentro de los requerimientos del taller de Acondicionamiento Dancístico están el que el alumno debe elaborar una bitácora (producto evidencia del desempeño a lo largo del curso), la cual es evaluada cada parcial por la profesora y que irá constituyendo el proyecto final que el alumno presenta al finalizar el curso, de tal forma que lo va realizando paulatinamente, mediante las anotaciones de registros claros de ejercicios de acondicionamiento físico, apuntes y reflexiones

sobre los temas y las actividades realizadas, cuestionarios y auto evaluaciones de desempeño.

- Otro requisito del taller es el Manual de Acondicionamiento Dancístico en el cual hay un sustento teórico con lecturas y cuestionarios, sugerencias de actividades y auto evaluaciones para el desarrollo del curso. Cada tema presenta diferentes actividades que pueden modificarse de acuerdo a las características del grupo y necesidades del curso de acuerdo a la población y situaciones que se presenten. Después de cada actividad, cada tema presenta evaluaciones que los alumnos responden ya sea por escrito en su bitácora como reflexión y auto evaluación de su desempeño, o de manera grupal como debate y reflexión para concluir de manera grupal (cuestionario y guía de observación)
- A lo largo de diferentes cursos en el que se ha pedido a los alumnos elaborar bitácoras con registros de ejercicios, diseños de movimiento, reflexiones, etc, las bitácoras reflejan el análisis de movimiento que cada alumno logra y su grado de comprensión; generalmente los alumnos logran mínimo un nivel 2 de conciencia por el cuidado de la salud y cuidado de su integridad física, siendo lo más común que la mayoría del grupo alcance un nivel 3 y 4, logrando por lo general un mejoramiento en la percepción y aprovechamiento de sus capacidades físicas individuales.

<b>Reactivo del instrumento de evaluación a validar</b>	<b>Observaciones de los aprendices en torno a la comprensión de los reactivos:</b>
<p>Los registros en la bitácora mostraron que el alumno reconoce, reflexiona y utiliza los principios elementales del cuidado de la salud del cuerpo en movimiento, su estructura y alineación, el calentamiento, respiración y relajación, adaptándolos a las necesidades y posibilidades de su biomecánica y condición corporal</p>	
<p>En los registros de ejercicios de la bitácora el alumno mostró conciencia reflexiva para valorar el perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en clase, con buena decisión de aplicación y sus combinaciones posibles, su especificación progresiva y adquisición de otros nuevos esquemas de acción</p>	
<p>Los registros de ejercicios y actividades de acondicionamiento físico, mostraron la integración de conocimientos y procedimientos que le posibilitan al alumno valorar y practicar autónoma y sistemáticamente actividades corporales y motrices dentro y fuera del salón de clases, proyectándolos en beneficio de sus intereses y del mejoramiento de la salud y calidad de vida</p>	
<p>Las autoevaluaciones en la bitácora reflejaron la valoración de las capacidades del alumno, ajustando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovecharlas para el logro de sus metas preestablecidas.</p>	

Reactivo del instrumento de evaluación a validar	Observaciones de la profesora en torno a la comprensión de los reactivos:
Los registros en la bitácora mostraron que el alumno reconoce, reflexiona y utiliza los principios elementales del cuidado de la salud del cuerpo en movimiento, su estructura y alineación, el calentamiento, respiración y relajación, adaptándolos a las necesidades y posibilidades de su biomecánica y condición corporal,	
En los registros de ejercicios de la bitácora el alumno mostró conciencia reflexiva para valorar el perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en clase, con buena decisión de aplicación y sus combinaciones posibles, su especificación progresiva y adquisición de otros nuevos esquemas de acción	
Los registros de ejercicios y actividades de acondicionamiento físico, mostraron la integración de conocimientos y procedimientos que le posibilitan al alumno valorar y practicar autónoma y sistemáticamente actividades corporales y motrices dentro y fuera del salón de clases, proyectándolos en beneficio de sus intereses y del mejoramiento de la salud y calidad de vida	
Las autoevaluaciones en la bitácora reflejaron la valoración de las capacidades del alumno, ajustando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovecharlas para el logro de sus metas preestablecidas.	

Reactivo del instrumento de evaluación Lista de cotejo (Bitácora)	Ratificar	Modificar	Eliminar
Los registros en la bitácora mostraron que el alumno reconoce, reflexiona y utiliza los principios elementales del cuidado de la salud del cuerpo en movimiento, su estructura y alineación, el calentamiento, respiración y relajación, adaptándolos a las necesidades y posibilidades de su biomecánica y condición corporal,			
En los registros de ejercicios de la bitácora el alumno mostró conciencia reflexiva para valorar el perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en clase, con buena decisión de aplicación y sus combinaciones posibles, su especificación progresiva y adquisición de otros nuevos esquemas de acción			
Los registros de ejercicios y actividades de acondicionamiento físico, mostraron la integración de conocimientos y procedimientos que le posibilitan al alumno valorar y practicar autónoma y sistemáticamente actividades corporales y motrices dentro y fuera del salón de clases, proyectándolos en beneficio de sus intereses y del mejoramiento de la salud y calidad de vida			
Las autoevaluaciones en la bitácora reflejaron la valoración de las capacidades del alumno, ajustando sus habilidades y destrezas corporales y motrices, logrando aprovecharlas para el logro de sus metas preestablecidas.			

Confiabilidad del instrumento: Lista de cotejo (Bitácora)

- según su efectividad en su uso, al aplicarlo con los aprendices
- Por la verificación del desarrollo de la competencia



Con la fase de validez y de confiabilidad de los instrumentos de evaluación se concluye la metodología propuesta de diseño instruccional para cursos en áreas artísticas, la cual podemos resumir en el siguiente esquema:

<b>Diseño Instruccional para cursos en áreas artísticas</b>	
<b>Etapa</b>	<b>Fases</b>
I. Determinar las competencias a desarrollar a través de un curso artístico	Fundamentación de la pertinencia del curso en la institución educativa
	Elaboración del mapa de competencias
	Elaboración de la tabla de análisis de actividades del curso
II. Diseño de cursos de áreas artísticas	Elaboración de la rúbrica para el desarrollo de las competencias
	Elaboración del plan de evaluación del desarrollo de las competencias
	Elaboración de la tabla organizadora del curso
	Elaboración de la tabla de actividad por sesión para la formación holística del alumno
III. Diseño de instrumentos de evaluación	Diseño de instrumentos de evaluación en correspondencia con las evidencias del desarrollo de las competencias: Lista de cotejo Cuestionario Guía de observación
	Validar los instrumentos de evaluación
	Verificar confiabilidad de los instrumentos de evaluación

Tabla 48. Metodología de diseño instruccional para cursos artísticos  
Fuente: Elaboración Propia.

Este capítulo plantea la condición del Modelo de gestión de la calidad de la enseñanza artística, a través de la presentación no solamente de normas de competencia reconocidas y dictaminadas por el Centro Nacional de Evaluación de Educación Superior, CENEVAL, sino de una metodología de diseño instruccional para sistematizar la enseñanza de las artes a la par de la profesionalización de los docentes a través de la certificación.

Larenas (2005) plantean que para revertir la situación actual que vive México en la enseñanza de las artes y concretar una renovada orientación de estas disciplinas, se hace indispensable crear nuevos planteamientos curriculares, donde el aprender se transforme en un camino de búsqueda interdisciplinar por medio de metodologías interactivas, participativas y estimuladoras que le otorguen al alumno la conformación de un ser integral.

El fortalecimiento de la educación artística y el reconocimiento de su impacto en los modelos educativos exige la generación de nuevas propuestas que busquen la formación holística del ser humano a través de las experiencias de aprendizaje que brinda el conocimiento, aprecio y la práctica de las artes.

Los docentes de educación artística no sólo tienen que adaptarse a los nuevos modelos didácticos que consideran la inclusión de las artes como parte fundamental del proceso

formativo, sino que tienen que prepararse y profesionalizar su función como formadores, para lograr el reconocimiento de la enseñanza artística como un pilar en la formación del tipo de personas que requiere la humanidad.

En el siguiente capítulo presentaremos la metodología que se aplicó durante la instrumentación del Modelo de Gestión de la Calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes, con la finalidad de demostrar el impacto de este proyecto de investigación no solamente en la profesionalización de la enseñanza de las artes, sino en la contribución para el desarrollo de las competencias institucionales de los alumnos del Tecnológico de Monterrey.

## CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

Cuando el artista se integra a un grupo que institucionalmente trabaja bajo la dirección de un creador, se vuelve un instrumento de la creación artística. En este sentido, se resiste a asumir el rol de instrumento, ya que siente la necesidad de ser él mismo un creador que explora y potencia su creatividad e interpretación al máximo para no convertirse en alguien que simplemente repite y obedece instrucciones. Aquí radica el reto de la educación artística.

¿Cómo enseñar a quienes quieren expresarse a través de las diversas manifestaciones artísticas? La respuesta es aún incierta, ya que faltan caminos por recorrer que permitan definir las pautas de acción de la trascendente profesión de *formador en artes*.

La reflexión en este sentido gira en torno al siguiente cuestionamiento: ¿Qué deben saber los docentes sobre la enseñanza? Entendemos el término enseñanza como un método o un modo de hacer las cosas.

Al respecto, tanto los contenidos didácticos como los métodos están relacionados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes; sin embargo, los docentes de las artes no siempre tienen presente la distinción entre la metodología,

la interpretación, el conocimiento y la creación en su área de experiencia, aunque exista claridad en cuanto a lo que implica el método en la enseñanza de la disciplina que imparten.

En primera instancia es fundamental tener conocimiento de la situación en la que se encuentran los docentes de la enseñanza artística. Por una parte, existe un gran número de personas que se desempeñan como docentes de manera improvisada; por otra, se encuentran aquellos que cuentan con una preparación orientada a la profesionalización de la enseñanza de las artes. A partir de estos dos escenarios, ¿podríamos determinar los requerimientos epistémicos de la enseñanza basándonos únicamente en lo que conocemos de su perfil?

En México, los docentes de disciplinas artísticas de las instituciones educativas en donde la enseñanza de las artes es un complemento del sistema de educación básica y nivel medio-superior, o bien en instituciones como el Tecnológico de Monterrey en donde la enseñanza de estas disciplinas forma parte de su modelo educativo para enriquecer el perfil de los estudiantes, rara vez han cursado materias durante su carrera artística o se han capacitado respecto a la didáctica de la disciplina de su especialidad.

A pesar de la falta de profesionalización del ejercicio docente en cuanto a la enseñanza de las artes, existen propuestas metodológicas en diversas áreas como por ejemplo, La paradoja del comediante de Denis Diderot, referencia de los conceptos primarios de la escuela formal de actores, o el estudio de la dramaturgia y análisis para la escenificación de José Luis García. También podríamos referirnos a la enseñanza de la *música y la danza como hermanas gemelas* según la propuesta de Jacques Dalcroz en 1910, quien trabajó bajo este esquema didáctico a principios del siglo XX.

Independientemente de los esfuerzos y de los proyectos instrumentados para mejorar la enseñanza de las artes, es inminente la necesidad de profesionalizar y sistematizar la capacitación para los docentes como un proceso educativo-formativo, a través del cual se busca mejorar su desempeño y el impacto de éste en la formación de personas.

La formación de los docentes no se debe focalizar solamente en elevar su nivel de conocimientos, sino también en desarrollar nuevas habilidades que le permitan integrar el fomento de actitudes y valores a través de la enseñanza de las artes.

Una de las herramientas que permite lograr lo anteriormente mencionado es la incorporación de las técnicas instruccionales que los profesores requieren para el

diseño e impartición de sus cursos. Las técnicas instruccionales o técnicas didácticas son aquellas herramientas que utiliza el docente para transmitir sus conocimientos, asegurándose de que el alumno aprendió los conceptos básicos de la disciplina, desarrolló habilidades prácticas y adquirió nuevas actitudes, valores y formas de interacción social.

Sin embargo, al hablar de técnicas didácticas en la enseñanza artística existe un abismo por sobrepasar y un arduo camino de investigación por recorrer, que garantice el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte sin la presencia de improvisaciones desmedidas en la práctica docente.

Es imperante indagar las causas de la falta de estudios formales sobre métodos de enseñanza artística, ya que las bases que brinda la pedagogía son elementales para garantizar el aprendizaje del alumno. Al respecto los criterios propuestos a partir del Modelo de Gestión de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes, y de la instrumentación del Modelo de Enseñanza Holística, brindan una alternativa metodológica como una estrategia para enriquecer y garantizar el aprendizaje de los alumnos bajo un esquema formal de la enseñanza de las artes.

## 5.1 Pregunta de investigación

Con base en lo expuesto, el problema de investigación a indagar en la presente tesis es:

¿El estudiante que ha cursado un taller artístico con base en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales (MEHDCI) podrá dar evidencia de las competencias o valores institucionales?

## 5.2 Hipótesis

Por lo que el supuesto es, que al diseñar y aplicar un modelo de capacitación de los maestros a partir de las normas educativas basadas en el MEHDCI para la certificación de competencias docentes en la enseñanza artística, este tendrá impacto en el desarrollo de competencias institucionales en los alumnos.

## 5.3 Objetivos

Objetivo General:

Diseñar, aplicar y evaluar el MEHDCI y su impacto en la enseñanza artística, en el desarrollo de competencias institucionales en estudiantes del Tecnológico de



Monterrey, universidad privada de la Ciudad de México con prestigio internacional.

Objetivos específicos:

1. Demostrar que un alumno que recibe clases de un profesor certificado en el MEHDCI puede dar evidencia del desarrollo de competencias institucionales.
2. Diseñar instrumentos para la certificación de competencias laborales dentro del ámbito artístico.
3. Desarrollar una propuesta metodológica de diseño instruccional que funja como herramienta para enriquecer y garantizar el aprendizaje de los alumnos bajo un esquema de enseñanza formal de las artes (MEHDCI).

#### 5.4 Definición conceptual y operacional de las variables

Esta investigación parte de los siguientes constructos:

- Variable Dependiente: competencias institucionales
- Variables Independientes:
  - a) Certificación en normas de enseñanza artística
  - b) Implementación del diseño instruccional con base en el MEHDCI y en las normas de educación artística.

## Categorías conceptuales

Proponemos definir las siguientes categorías conceptuales a partir de la revisión de la literatura: competencia, certificación de competencias docentes para la enseñanza artística, diseño instruccional para la enseñanza artística, MEHDCI.

### Competencia

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se reflejan a través del desempeño de las personas, con base en la definición de estándares para su correcta aplicación en un contexto determinado y alineado a una función específica.

### Certificación de competencias docentes para la enseñanza artística

Proceso que recoge un conjunto de evidencias (conocimiento, desempeño y producto) que permiten verificar si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas en las normas de competencias docentes para el óptimo desempeño de esta función.

La certificación de competencias docentes para la enseñanza artística le otorga el carácter de profesión a una función que no cuenta con ese nivel de reconocimiento, considerando las evidencias recogidas y otorgándole valor al aprendizaje adquirido través de la experiencia.

Diseño Instruccional para la enseñanza artística con base en el MEHDCI

Conjunto de procedimientos que organizan y orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñados por el profesor para que el alumno desarrolle las competencias institucionales con un enfoque de formación holística a través del aprendizaje de las artes.

El diseño instruccional para la enseñanza artística brinda una metodología didáctica a través de la cual se sistematiza la práctica docente retirándola del escenario de la improvisación.

### **MEHDCI**

El Modelo de Educación Holística orienta la formación integral de las personas a través de la enseñanza de las artes, como una estrategia para desarrollar las inteligencias múltiples consideradas herramientas estratégicas para guiar el aprendizaje personal, interpersonal con una plena conciencia ecológica del entorno, del cuidado y respeto que se debe anteponer en cada actuación evidenciando en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores las competencias que lo distinguen como un ser humano holístico (completo e integral en todas sus dimensiones).

**Semestre:**

En el Tecnológico de Monterrey, el período escolar considera dos semestres (enero-mayo y agosto-diciembre), así como el período de verano. El total de semestres que integran una licenciatura son nueve. El primer semestre es el considerado en este estudio.

### 5.5 Tipo de estudio

*Exploratorio* ya que es la primera vez que se indaga en esta población el efecto de un Modelo de Educación Holística y la certificación docente para el desarrollo de competencias institucionales.

*Longitudinal*, ya que se estudia al mismo grupo a través de un seguimiento con el fin de evaluar el impacto de la aplicación del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes.

### 5.6 Diseño de investigación

El diseño está basado en el método de la investigación-acción. Desde esta perspectiva, el investigador cumple dos roles: investigador y participante. La investigación busca generar una intervención o impacto directo en el mundo social

para la resolución de un problema o necesidad específica. De acuerdo con Elliott (2005), las características de la investigación-acción son las siguientes:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
  - a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas)
  - b) susceptibles de cambio (contingentes)
  - c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)
2. Su principal propósito es que el profesor comprenda y profundice su problema (diagnosticar).
3. Utiliza un lenguaje de sentido común, debido a que la situación se describe desde el punto de vista de los participantes.
4. Implica la autorreflexión de los participantes acerca de su situación.

La investigación-acción no solamente pone a prueba ciertas hipótesis o utiliza información para obtener conclusiones. Es un proceso a través de una evolución sistemática, que provoca cambios tanto en el investigador como en el ambiente en el que actúa.

Esta investigación se basa en el método antes descrito porque indaga el impacto que causa el MEHDCI en el desarrollo de competencias institucionales en alumnos

de educación superior del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México.

Se aplica una evaluación de las competencias desarrolladas al inicio y al final del semestre, tanto a los profesores como a los alumnos, con la finalidad de medir el impacto del *Modelo de Profesionalización de los Docentes de Cursos Artísticos* en el desarrollo de las competencias institucionales de los alumnos.

### 5.7 Muestra

a) Alumnos de licenciatura del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, de ambos sexos con edades entre los 18 y 20 años de edad, que cursan actividades artísticas de manera voluntaria como parte del Modelo Educativo que ofrece esta institución.

b) Profesores de la misma universidad, que imparten diversas disciplinas artísticas de las áreas de artes visuales, danza, música, teatro y literatura, los cuales están contratados por asignatura (por horas). Cuentan con experiencia docente aplicada en otras instituciones y las edades varían entre los 29 y los 55 años. En su mayoría no cuentan con un título profesional que avale sus conocimientos y habilidades en el área artística de su experiencia

## 5.8 Recolección de los datos por variable

Fases de la Metodología	Variable dependiente	Variables independientes:
	Acciones a implementar con los alumnos	Acciones a implementar con los docentes
Fase 1	<p>Valoración diagnóstica:</p> <p>Aplicación piloto del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI</p>	<p>Valoración diagnóstica:</p> <p>Encuesta a profesores de cursos artísticos</p>
Fase II	<p>Tratamiento:</p> <p>Cursar talleres artísticos con base en el MEHDCI</p>	<p>Tratamiento:</p> <p>Capacitación docente Impartición de clases con base el el MEHDCI</p>
Fase III	<p>Valoración final:</p> <p>Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales , COMPI, validado y confiabilizado</p>	<p>Valoración final:</p> <p>Certificación docente en las normas educativas para la enseñanza artística (integración del portafolio de evidencias)</p>

Tabla 49. Fases de la metodología para la recolección de datos por variables  
Fuente: Elaboración Propia.

Fases de la metodología	Variable dependiente	Variabes independientes	Etapas de desarrollo del Modelo de Gestión de Calidad de la Enseñanza Artística
	Acciones a implementar con los alumnos	Acciones a implementar con los docentes	
Fase I	Valoración diagnóstica:  Aplicación del piloto del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI	Valoración diagnóstica:  Encuesta profesores de cursos artísticos	<b>Etapa I.</b> Integración de una red capacitadores de la Dirección de Asuntos Estudiantiles para todo el Tecnológico de Monterrey, mediante un proceso Certificación Nacional en la Norma Técnica de Competencia Laboral en Diseño e Impartición de cursos. (2007)
			<b>Etapa II.</b> Diseño de normas institucionales para el diseño de cursos artísticos. (2007-2008)
			<b>Etapa III.</b> Inicio del estudio. Pilotaje del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI (agosto 2009)
Fase II	Tratamiento:  Cursar talleres artísticos con base en el MEHDCI	Tratamiento:  Capacitación docente Impartición de clases con base el el MEHDCI	<b>Etapa IV.</b> Piloto de las normas de certificación de los docentes de los cursos artísticos. (2009-2010)
			<b>Etapa V.</b> Implementación del modelo MEHDCI (enero 2010)
Fase III	Valoración final:  Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales , COMPI, validado y confiabilizado	Valoración final:  Certificación docente en las normas educativas para la enseñanza artística (integración del portafolio de evidencias)	<b>Etapa VI.</b> Evaluación final –Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado (verano 2010)

Tabla 50. Fases de la metodología para la recolección de datos por variables y etapas para el desarrollo del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística. Fuente: Elaboración propia



## 5.9 Desarrollo del Modelo de Gestión de Calidad de la Enseñanza Artística

La tendencia de formación del profesorado ha pasado de las directrices pedagógicas a una necesidad de colaboración con el profesor a partir de su práctica docente, por tal motivo el diseño, instrumentación y evaluación del *Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística* le otorga el reconocimiento formal de las competencias demostradas por los docentes del ámbito artístico, a partir de la certificación de competencias docentes requeridas para desempeñar su rol como formadores.

La instrumentación del Modelo de Gestión de la Enseñanza Artística, busca la profesionalización de los docentes de las artes; les brinda los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarias para ejercer su rol y colaborar con el desarrollo de la calidad en su entorno profesional. Del mismo modo brinda una reflexión sobre el tipo de educación artística a la que aspiran los mexicanos, así como del análisis académico, la práctica profesional que conlleva la educación artística.

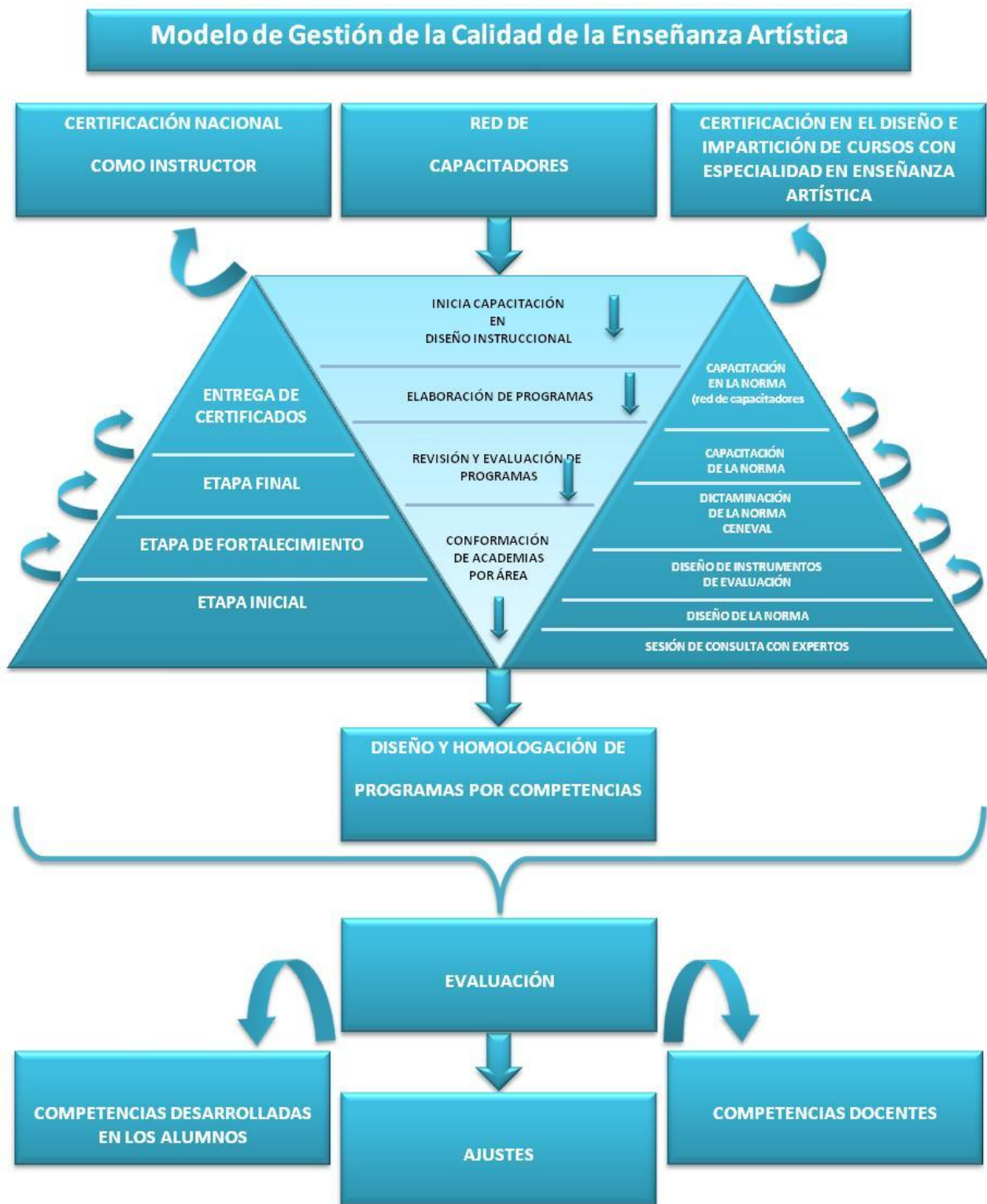


Figura 64. Modelo de Gestión de la calidad de la Enseñanza Artística.  
Fuente: Elaboración Propia.

El diseño del *Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística en el Tecnológico de Monterrey*, a través del desarrollo de competencias docentes considera las siguientes etapas:

<b>Etapas de desarrollo del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística</b>	
I.	Integración de una red capacitadores de la Dirección de Asuntos Estudiantiles para todo el Tecnológico de Monterrey, mediante un proceso Certificación Nacional en la Norma Técnica de Competencia Laboral en Diseño e Impartición de cursos. (2007)
II.	Creación de normas institucionales para el diseño de cursos artísticos. (2007-2008)
III.	Inicio del estudio: pilotaje del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI (agosto 2009)
IV.	Piloto de las normas de certificación de los docentes de los cursos artísticos. (2009-2010)
V.	Implementación del modelo MEHDCI (enero 2010)
VI.	Evaluación final: aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado (verano 2010)

Tabla 51. Etapas del desarrollo del Modelo de Gestión de la Calidad de la

Enseñanza Artística. Fuente: Elaboración Propia.

El Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística se compone por seis fases fundamentales:

*Etapa I. Integración de red de capacitadores*

En primer lugar, es necesaria la integración de una red de capacitadores para impulsar la profesionalización de la enseñanza artística en el Tecnológico de Monterrey.

*Etapa II. Creación de normas institucionales para el diseño de cursos artísticos*

Una vez integrada la red de capacitadores, el Modelo de formación de la red de capacitadores de DAE se enriquece con el inicio de la elaboración de las normas institucionales para los docentes de la enseñanza artística de las áreas de Difusión Cultural del Tecnológico de Monterrey.

El esquema de certificación está orientado a la enseñanza de las artes, ya que la certificación nacional con la cual se integra la Red de capacitadores de Asuntos Estudiantiles, no aborda aspectos fundamentales en el diseño e impartición de los cursos y talleres artísticos.

Al respecto se debe enriquecer el perfil de los docentes de las artes con orientación a la profesionalización de su desempeño, para lograr la formación de los alumnos a través de la enseñanza artística, así como el nivel de dominio de las competencias institucionales del Tecnológico de Monterrey.

*Etapa III. Inicio del Estudio: pilotaje del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales (COMPI)*

Para la parte cuantitativa, en agosto de 2009 se propuso el diseño y validación del instrumento diagnóstico sobre el nivel de dominio de las competencias institucionales. Consistió en una prueba autoadministrada integrada por treinta preguntas abiertas que evalúan las competencias de perspectiva global, liderazgo, ciudadanía, emprendimiento, compromiso con el desarrollo sostenible, comunicación, confianza en sí mismo y cuidado de la salud.

*Etapa IV. Piloto de las normas de certificación de los docentes de los cursos artísticos*

Integración de los portafolios de evidencias por parte de los profesores y aplicación de los instrumentos de evaluación correspondientes a cada una de las normas de competencia.

#### *Etapa V. Implementación del modelo MEHDCI*

La implementación del modelo se realiza en diversos momentos a partir de enero de 2010:

1. Capacitación para los docentes de difusión cultural en el modelo MEHDCI para que lo implementen en sus clases durante el semestre enero-mayo de 2010.
2. Impartición de los talleres de Difusión Cultural con base en el modelo MEHDCI de acuerdo con los principios y la metodología de diseño instruccional propuesto en el Modelo de Educación Holística.
3. Proceso de certificación docente en el modelo MEHDCI a través de la integración de los portafolios de evidencias de los profesores que imparten cursos artísticos, para determinar si cumplen o no con los elementos de las competencias definidos para obtener la certificación

#### *Etapa VI. Evaluación final: aplicación del COMPI*

Durante el período de verano de 2010 se vuelve a aplicar el COMPI validado, integrado por 30 preguntas para identificar el nivel de dominio de las competencias institucionales de los alumnos después de haber tomado cursos con base en el modelo MEHDCI.

### 5.9.1 Etapa I

El Modelo de formación de capacitadores se integra por tres fases fundamentales:



Figura 65. Modelo de Formación de la Red de Capacitadores DAE.  
Fuente: Elaboración Propia.

a) La fase inicial se encuentra integrada por los siguientes cursos:

- Curso satelital en línea de "Inducción a la certificación de los programas cocurriculares", cuyo objetivo es brindarle a los participantes una introducción sobre el proyecto de certificación de la Dirección de Asuntos Estudiantiles y su impacto en el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.

- Curso presencial “Diseño Instruccional con base en competencias para la elaboración de programas co-curriculares”, a través del cual se capacita en la metodología del diseño instruccional para la elaboración de los programas cocurriculares con base en competencias.

b) La fase de fortalecimiento se encuentra integrada por:

- Curso en línea de “Introducción a competencias”, a través del cual refuerza el concepto de competencias con el cual trabaja la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey en el Proyecto de Profesionalización de la enseñanza de cursos y talleres artísticos.
- Curso en línea “Competencias docentes para el instructor de DAE”, reforzamiento teórico y práctico de los conceptos manejados en el curso presencial “Diseño Instruccional con base en competencias para la elaboración de programas co-curriculares”, impartido en la fase I.
- Curso presencial de micro-enseñanza  
Taller que permite vivir la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando los principios pedagógicos del aprendizaje activo.

c) La Fase final se encuentra integrada por:



- Aplicación del instrumento de evaluación del curso “Competencias docentes para el instructor de DAE”, con la finalidad de medir el conocimiento adquirido hasta esta etapa del desarrollo del proyecto.
- Integración del portafolio para obtener el Certificado Nacional como Instructor en el diseño e impartición de cursos.

Los docentes integran su portafolio de evidencias con base en los elementos de la Norma Nacional de Competencia Laboral “Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación”.

Para obtener el Certificado Nacional como Instructor, los aspirantes no están condicionados u obligados a recibir un curso previo, sin embargo esta etapa brinda el apoyo con la impartición de un taller para dar a conocer los elementos que debe contener el portafolio para efectos de la certificación.

- Presentación de simulacros ante un evaluador para demostrar los conocimientos y habilidades requeridos como evidencia de las competencias en impartición de cursos, según la Norma Técnica de Competencia Laboral.
- Proceso de dictamen para emitir el veredicto de competente o no competente.

5.9.2 Etapa II Creación de normas institucionales para el diseño de cursos artísticos.  
(2007-2008)

Se diseñaron tres normas institucionales de las cuales se retomaron las dos primeras para el desarrollo de esta investigación:

- I. Definición de competencias para cursos en áreas artísticas
- II. Diseño de cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz
- III. Guía del proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística

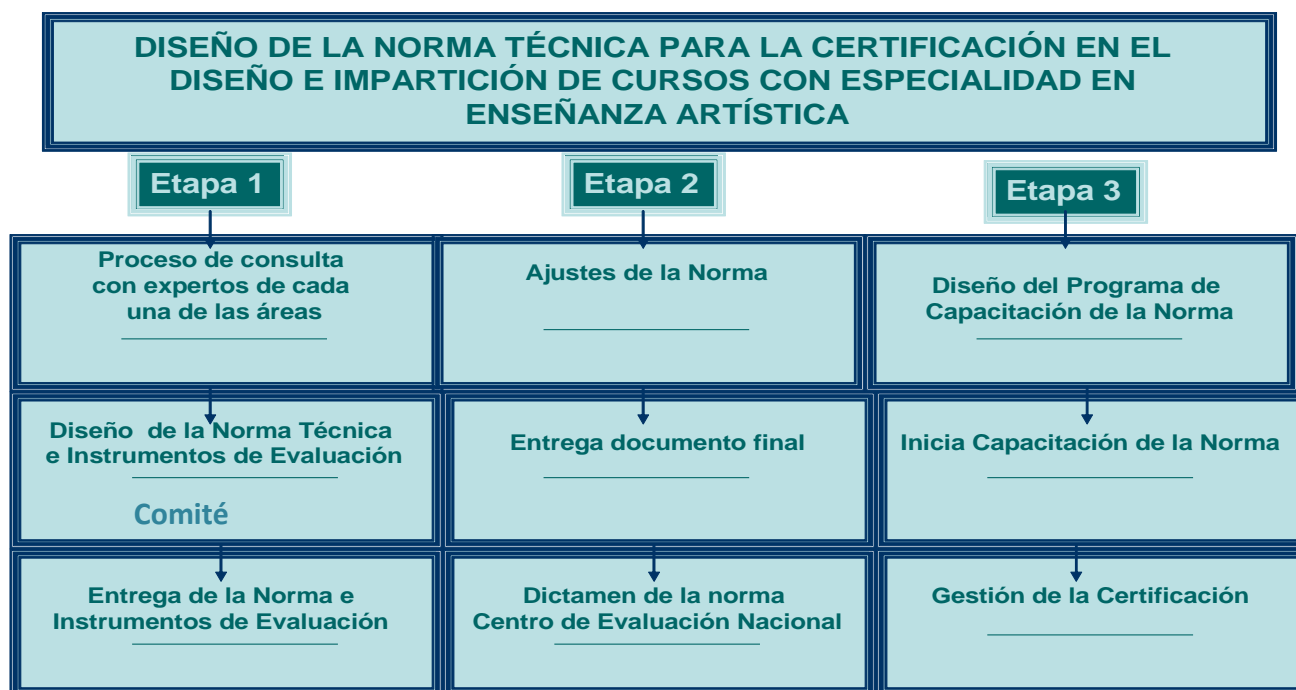


Figura 66. Esquema de Diseño de Normas Institucionales para la enseñanza artística. Fuente: Elaboración Propia.

A partir del análisis funcional, se reconstruyen las competencias que debe reunir un docente del arte para desempeñarse profesionalmente en su trabajo.

Esta metodología consiste en todo un proceso de investigación sobre las competencias de los docentes de las instituciones artísticas seleccionadas que resulten representativas en este aspecto.

- 1) En primera instancia se considera al Instituto Nacional de Bellas Artes, a la Escuela Nacional de Artes Plásticas y al mismo Tecnológico de Monterrey, con la finalidad de estudiar, dentro de estas instituciones, los roles ocupacionales que contribuyen a alcanzar el desarrollo de las competencias de los docentes de las artes.
- 2) El siguiente paso implica la definición del propósito y el marco de condiciones dentro del cual se pretende alcanzar. De estos dos pasos se desprende la orientación de todas las acciones de los docentes del arte para obtener un resultado que agregue el valor al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, al enriquecimiento de la formación de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, a través de su participación en actividades artísticas y culturales.
- 3) El tercer paso consiste en definir las funciones, las sub-funciones o los grandes grupos de actividades con los que se organizan los programas artísticos impartidos en el Tecnológico de Monterrey, con el objeto de concretar el propósito clave enunciado.

- 4) Como cuarto paso se selecciona, dentro de esas funciones y/o sub-funciones, los roles laborales que contribuyen para que el quehacer docente del arte alcance el propósito clave enunciado.
- 5) El quinto paso se concreta una vez seleccionado el rol laboral, por lo que se convoca a los profesores de los programas artísticos a conversar sobre las acciones que realizan, los resultados que obtienen y los criterios por los cuales se orientan para actuar o para obtener un determinado resultado.
- 6) El sexto paso reconstruye un conjunto de acciones de los docentes del arte, las cuales son reagrupadas en grandes funciones y/o sub-funciones. Para esta etapa se reunifica un conjunto de actividades representativas de una parte significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se seleccione un grupo de profesores que puedan laboralmente realizarlas y que, al final de su correcta ejecución, las personas seleccionadas reciban la formación requerida para desempeñarse bajo los estándares establecidos.
- 7) El séptimo paso consiste en reconstruir para cada uno de los elementos de competencia los criterios que se ponen en juego para llevar a cabo esa sub-función en concordancia con el propósito clave.
- 8) El octavo paso representa un enunciado a partir del cual los profesores evidencian que los procedimientos que han seguido en su accionar son

correctos y corresponden a las buenas prácticas sugeridas a partir del análisis funcional que permite identificar las competencias inherentes al ejercicio docente para la enseñanza artística.

El resultado del análisis funcional permite la creación de mapas funcionales a partir del rol laboral de los docentes en cada una de las áreas artísticas -danza, música, artes visuales, teatro y literatura- para representar las distintas funciones y sub-funciones que deben desarrollar para alcanzar el propósito clave de su rol.

El mapa funcional es una guía para evitar desvíos respecto al propósito clave asignado al rol laboral, también permite transparentar la naturaleza de las funciones que se cumplen en el desempeño de ese rol, así como el tipo de capacidades que se requiere de los docentes. Por tal motivo se utiliza el análisis funcional como metodología para el diseño de las Normas Educativas de Competencias Docentes.

### 5.9.3 Etapa III Inicio del Estudio-Pilotaje del COMPI (agosto 2009)

El instrumento diagnóstico considera el nivel de dominio de las competencias institucionales que el Tecnológico de Monterrey desarrolla en sus estudiantes para

cumplir con el perfil derivado de la Misión 2015 con la finalidad de mejorar la calidad de la primera experiencia profesional. (COMPI, Gluyas y Romero, 2009)

Estas competencias se agrupan en áreas estratégicas para el cumplimiento del perfil del egresado: ser (1) ciudadanos éticos y con responsabilidad social, (2) ciudadanos del mundo, (3) alto nivel de conocimientos y competencias profesionales de su disciplina, (4) emprendimiento y (5) líderes en su comunidad, tal y como se observa en la tabla siguiente:

Ciudadanos éticos y con responsabilidad social	Ciudadanos del mundo	Conocimientos y competencias profesionales	Emprendedores	Líderes
<p>3. Ética</p> <p>4. Ciudadanía</p> <p>8. Compromiso con el Desarrollo Sostenible</p>	<p>2. Idioma inglés</p> <p>10. Perspectiva global</p>	<p>1. Competencias disciplinares</p> <p>9. Comunicación oral y escrita</p> <p>11. Aprecio por la Cultura Humanística</p> <p>12. Orientación hacia resultados</p> <p>13. Pensamiento crítico</p> <p>14. Planeación y Organización</p> <p>15. Mejora de Procesos</p> <p>16. Aprecio y Cuidado de su Salud</p> <p>17. Capacidad de Investigar y Aprender por Cuenta Propia</p>	<p>5. Capacidad emprendedora y de innovación</p>	<p>6. Liderazgo</p> <p>7. Confianza en sí mismo</p> <p>18. Trabajo colaborativo</p> <p>19. Negociación</p> <p>20. Toma de decisiones</p> <p>21. Adaptación al cambio</p> <p>22. Cultura de Trabajo y de Exigencia</p>

Tabla 52. Competencias Institucionales del egresado del Tecnológico de Monterrey.  
Fuente: Mijares, 2007.

Las competencias institucionales (valores de la institución) que se consideran para el diseño del COMPI (Gluyas y Romero, 2009) son perspectiva global,

liderazgo, ciudadanía, emprendedurismo, compromiso con el desarrollo sustentable, comunicación, confianza en sí mismo y cuidado de la salud.

De modo que el instrumento propuesto es el siguiente:

### Instrumento para identificar el dominio de las competencias institucionales del Tecnológico de Monterrey

- Datos Generales

Nombre del estudiante		Matrícula	
Carrera		Sexo	
Semestre		Edad	

El objetivo de este instrumento es identificar el nivel de desarrollo de las competencias [*ser* (actitudes y valores), *saber hacer* (habilidades) y *saber* (conocimientos)] que has desarrollado a lo largo de tu educación. Por ello se te pedirá que describas una situación o anécdota **real** en la cual hayas participado directamente.

#### Instrucciones:

En la columna de la izquierda elige una opción de las que ahí se te presentan y a partir de la opción seleccionada describe la situación o anécdota que la ejemplifique.

Nota: en caso de que no te identifiques con las opciones **a** o **b**, indica la que consideres pertinente como opción **c**.

*Ejemplo:*

Selecciona la opción	Describe ANÉCDOTA que justifica la opción
<b>COMPETENCIA:</b> <b>ESTRÉS</b> <b>a) normalmente despreocupado</b> b) suelo ser aprensivo c) Otra: (específica)	<b>Situación:</b> <i>“Antes de la presentación del Grupo Representativo de Danza Folklórica perdí mi vestuario”</i> <b>Acción:</b> <i>“No encontraba el traje aunque ya habían dado la tercera llamada, respiré profundo y me acordé que siempre traía un traje extra, así que lo busqué y me lo puse aunque no era tan parecido al de los demás”</i> <b>Resultados:</b> <i>“Salí a bailar, y sí afecté un poco la imagen del grupo. A partir de aquella ocasión</i>

	<i>escribo en una hoja antes de cada función todo lo que tengo que llevar y después de cada función todo lo que tengo que guardar en mi maleta"</i>
<b>Selecciona una opción</b>	<b>Sustenta la opción elegida con la ANÉCDOTA</b>
<b>PERSPECTIVA GLOBAL:</b> se adapta a diversos contextos y respeta la diversidad a partir de una visión integral económica, política y cultural.	
a) Podría sostener una conversación fundamentada sobre el panorama socioeconómico, político y cultural de México y del mundo. b) Prefiero tener conversaciones a partir de mi opinión sobre la situación actual de México y del Mundo. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Se me dificulta tolerar a personas con principios y valores diferentes a los míos, me cuesta trabajo establecer relaciones interpersonales con personas de otras culturas. b) Se me facilita tolerar a personas con principios y valores diferentes a los míos, puedo establecer relaciones interpersonales adecuadas con personas de otras culturas. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) He trabajado y/o estudiado en el extranjero, me adapté fácilmente. b) Sólo he trabajado y/o estudiado en México. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
<b>LIDERAZGO:</b> muestra empuje, asertividad, proactividad, delegar e influir en otros para el bien común.	
a) Influyo y motivo a los demás para llegar a un fin común. b) Prefiero adaptarme a las ideas de otra persona. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Soy controlado, me resisto a los instintos. b) Soy impulsivo. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Antes de actuar considero los sentimientos y pensamientos de los demás, muchas veces antepongo sus intereses a los propios. b) Tomo acciones sin importar el efecto que pudieran tener en los sentimientos y pensamientos de los demás. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>



<b>CIUDADANÍA:</b> conoce la situación sociopolítica y económica de México y del mundo, y propone soluciones a problemas de la comunidad en la que se está inmerso.	
a) Voto según el partido político. b) Puedo indicar quiénes son los actuales representantes políticos, sus proyectos y cómo les puedo exigir cuentas (indícalos). c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Participo en actividades para el bien común. b) En lo cotidiano mis acciones reflejan que considero el bien común. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Asumo las consecuencias de mis acciones. b) En muchas ocasiones las consecuencias de mis actos dependen de otros factores. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
<b>EMPRENDEDOR E INNOVADOR:</b> rompe paradigmas, experimenta, muestra empuje y asume riesgos.	
a) Genero ideas, procedimientos, incluso aunque no se me solicite. Me gusta aplicarlos y asumo los riesgos. b) Me apego a los procedimientos actuales, sigo rutinas porque me gusta la estabilidad. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Es más cómodo para mí llevar a cabo los planes de otras personas. b) Me siento más cómodo si otras personas llevan a cabo los planes diseñados por mí. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Me gusta generar recursos para mis proyectos. b) Prefiero administrar los recursos existentes para implementar ideas o proyectos. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
<b>COMPROMISO CON EL DESARROLLO SOSTENIBLE:</b> participa en actividades comunitarias enfocadas a cuidar el entorno.	
a) Aplico las estrategias que me indican en la escuela para el cuidado del medio ambiente. b) Aplico estrategias y además propongo actividades que ayudan al cuidado del medio ambiente. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>

<p>a) Uso los productos sin estar seguro de su impacto en el medio ambiente.</p> <p>b) Conozco el impacto de los productos que utilizo en la escuela y en la casa y tomo acciones para el cuidado del medio ambiente.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Cuido que mis acciones no afecten el medio ambiente.</p> <p>b) Participo en actividades de la comunidad encaminadas a mejorar el medio ambiente.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p><b>COMUNICACIÓN:</b> escucha, escribe y habla evitando juicios y asegurando que el mensaje enviado y recibido sea claro, congruente y asertivo.</p>	
<p>a) Me expreso verbalmente de manera responsable, objetiva, prudente y asertiva.</p> <p>b) Frecuentemente tengo que aclarar lo que quise decir y tengo que estar verificando la comprensión del mensaje.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Me expreso por escrito de manera responsable, objetiva, prudente, asertiva y con una excelente ortografía y redacción.</p> <p>b) Constantemente me hacen observaciones de mejora sobre la claridad y ortografía de mis escritos.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Cuando sostengo una conversación verifico que comprendí el mensaje.</p> <p>b) Pongo atención sólo si el tema es de mi interés.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p><b>CONFIANZA EN SÍ MISMO:</b> asume retos que se pueden cumplir, mostrando seguridad en las acciones propias y puntos de vista.</p>	
<p>a) Suelo tomar retos y desafíos.</p> <p>b) Prefiero situaciones habituales, con tareas estructuradas y definidas.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Expreso mis puntos de vista aunque difiera de la mayoría.</p> <p>b) Prefiero esperar a ver qué opinan los demás antes de exponer mis puntos de vista.</p> <p>c) Otra (descríbela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>

<p>a) Me siento más seguro si cuento con el apoyo de alguien que verifique mi trabajo.</p> <p>b) Aunque mis trabajos no sean revisados por otros puedo tener la certeza de que cumplen con lo solicitado.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p><b>TRABAJO COLABORATIVO:</b> participa activamente en la definición y el logro de las metas del equipo. Trabaja coordinadamente con los demás integrantes, compartiendo las responsabilidades y los resultados obtenidos. Reconoce los aportes de los compañeros y los suyos propios. Cumple con los acuerdos que se establecen.</p>	
<p>a) Me siento más cómodo definiendo los objetivos a alcanzar.</p> <p>b) Prefiero ayudar a lograr las metas.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) En los equipos en los que he participado se define cuál es el rol de cada quien.</p> <p>b) Se puede llegar al resultado sin tener que definir el rol de cada uno.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Sé detectar cuáles de mis comportamientos no ayudan al equipo y los modifico.</p> <p>b) Hago que mi equipo logre el resultado sin importar el cómo.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p><b>CUIDADO DE LA SALUD:</b> acude al doctor cuando está enfermo y sigo indicaciones médicas. No fuma y su consumo de alcohol le permite mantener el juicio. Cuida muy bien su alimentación, por lo que el peso corporal es el recomendado por un médico. Realiza rutinas de ejercicio al menos 3 días a la semana, en sesiones de 1 hora o más. Maneja el estrés.</p>	
<p>a) Visito al médico una vez al año.</p> <p>b) Voy al médico sólo si me siento mal.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Soy fumador social, tomo alcohol sólo en las reuniones.</p> <p>b) Prefiero no fumar y tomo alcohol en ocasiones especiales.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>
<p>a) Realizo ejercicio semanalmente, por lo que cuido mi alimentación.</p> <p>b) Rara vez realizo ejercicio pero cuido lo que como.</p> <p>c) Otra (describela):</p>	<p><b>Situación:</b></p> <p><b>Acción:</b></p> <p><b>Resultados:</b></p>

<b>ÉTICA:</b> argumenta y promueve un desarrollo social justo. Identifica y evalúa dilemas morales, proyecta consecuencias de cada decisión. Resuelve controversias haciendo uso de la razón, antepone el bien colectivo al individual así como el respeto a los derechos propios y de los demás.	
a) Promuevo en mi comunidad programas o actividades para el desarrollo social (que todos reciban lo que se merecen). b) Cada quien debe preocuparse por sí mismo y al hacerlo se logra el equilibrio social. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Sé distinguir cuando me encuentro en un dilema moral, por lo que actúo conforme a las consecuencias de mis actos. b) Actúo conforme a las normas o reglas del grupo. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>
a) Antepongo el bien del grupo sobre mis intereses. b) Respeto mis intereses así que procuro imponerlos en los grupos en los que participo. c) Otra (descríbela):	<b>Situación:</b> <b>Acción:</b> <b>Resultados:</b>

Para el análisis de los resultados se realizó la siguiente codificación:

### **Codificación del instrumento para identificar el dominio de las competencias institucionales del ITESM**

El objetivo de este instrumento es identificar el nivel de desarrollo de las competencias [ser (actitudes y valores), saber hacer (habilidades) y saber (conocimientos)] que se han desarrollado a lo largo de la educación del estudiante previo al ingreso al campus Ciudad de México.

<b>PERSPECTIVA GLOBAL:</b> se adapta a diversos contextos y respeta la diversidad a partir de una visión integral económica, política y cultural.	
1	a) Podría sostener una conversación fundamentada sobre el panorama socioeconómico, político y cultural de México y del mundo.
2	b) Prefiero tener conversaciones a partir de mi opinión sobre la situación actual de México y del Mundo.
3	c) Otra (descríbela):

2	a) Se me dificulta tolerar a personas con principios y valores diferentes a los míos, me cuesta trabajo establecer relaciones interpersonales con personas de otras culturas.
1	b) Se me facilita tolerar a personas con principios y valores diferentes a los míos, puedo establecer relaciones interpersonales adecuadas con personas de otras culturas.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) He trabajado y/o estudiado en el extranjero, me adapté fácilmente.
2	b) Sólo he trabajado y/o estudiado en México.
3	c) Otra (descríbela):
<b>LIDERAZGO:</b> muestra empuje, asertividad, proactividad, delegar e influir en otros para el bien común.	
1	a) Influyo y motivo a los demás para llegar a un fin común.
2	b) Prefiero adaptarme a las ideas de otra persona.
3	c) Otra (descríbela):
1	c) Soy controlado, me resisto a los instintos.
2	d) Soy impulsivo.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Antes de actuar considero los sentimientos y pensamientos de los demás, muchas veces antepongo sus intereses a los propios.
2	b) Tomo acciones sin importar el efecto que pudieran tener en los sentimientos y pensamientos de los demás.
3	c) Otra (descríbela):
<b>CIUDADANÍA:</b> conoce la situación sociopolítica y económica de México y del mundo, y propone soluciones a problemas de la comunidad en la que se está inmerso.	
2	a) Voto según el partido político.
1	b) Puedo indicar quiénes son los actuales representantes políticos, sus proyectos y cómo les puedo exigir cuentas (indícalos).
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Participo en actividades para el bien común.
2	b) En lo cotidiano mis acciones reflejan que considero el bien común.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Asumo las consecuencias de mis acciones.
2	b) En muchas ocasiones las consecuencias de mis actos dependen de otros factores.
3	c) Otra (descríbela):
<b>EMPRENDEDOR E INNOVADOR:</b> rompe paradigmas, experimenta, muestra empuje y asume riesgos.	

1	a) Genero ideas, procedimientos, incluso aunque no se me solicite. Me gusta aplicarlos y asumo los riesgos.
2	b) Me apego a los procedimientos actuales, sigo rutinas porque me gusta la estabilidad.
3	c) Otra (describela):
2	a) Es más cómodo para mí llevar a cabo los planes de otras personas.
1	b) Me siento más cómodo si otras personas llevan a cabo los planes diseñados por mí.
3	c) Otra (describela):
1	a) Me gusta generar recursos para mis proyectos.
2	b) Prefiero administrar los recursos existentes para implementar ideas o proyectos.
3	c) Otra (describela):
<b>COMPROMISO CON EL MEDIO AMBIENTE:</b> participa en actividades comunitarias enfocadas a cuidar el entorno.	
2	a) Aplico las estrategias que me indican en la escuela para el cuidado del medio ambiente.
1	b) Aplico estrategias y además propongo actividades que ayudan al cuidado del medio ambiente.
3	c) Otra (describela):
2	a) Uso los productos sin estar seguro de su impacto en el medio ambiente.
1	b) Conozco el impacto de los productos que utilizo en la escuela y en la casa y tomo acciones para el cuidado del medio ambiente.
3	c) Otra (describela):
2	a) Cuido que mis acciones no afecten el medio ambiente.
1	b) Participo en actividades de la comunidad encaminadas a mejorar el medio ambiente.
3	c) Otra (describela):
<b>COMUNICACIÓN:</b> escucha, escribe y habla evitando juicios y asegurando que el mensaje enviado y recibido sea claro, congruente y asertivo.	
1	a) Me expreso verbalmente de manera responsable, objetiva, prudente y asertiva.
2	b) Frecuentemente tengo que aclarar lo que quise decir y tengo que estar verificando la comprensión del mensaje.
3	c) Otra (describela):
1	a) Me expreso por escrito de manera responsable, objetiva, prudente, asertiva y con una excelente ortografía y redacción.
2	b) Constantemente me hacen observaciones de mejora sobre la claridad y ortografía de mis escritos.
3	c) Otra (describela):

1	a) Cuando sostengo una conversación verifico que comprendí el mensaje.
2	b) Pongo atención sólo si el tema es de mi interés.
3	c) Otra (descríbela):
<b>CONFIANZA EN SÍ MISMO:</b> asume retos que se pueden cumplir, mostrando seguridad en las acciones propias y puntos de vista.	
1	a) Suelo tomar retos y desafíos.
2	b) Prefiero situaciones habituales, con tareas estructuradas y definidas.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Expreso mis puntos de vista aunque difiera de la mayoría.
2	b) Prefiero esperar a ver qué opinan los demás antes de exponer mis puntos de vista.
3	c) Otra (descríbela):
2	a) Me siento más seguro si cuento con el apoyo de alguien que verifique mi trabajo.
1	b) Aunque mis trabajos no sean revisados por otros puedo tener la certeza de que cumplen con lo solicitado.
3	c) Otra (descríbela):
<b>TRABAJO COLABORATIVO:</b> participa activamente en la definición y el logro de las metas del equipo. Trabaja coordinadamente con los demás integrantes, compartiendo las responsabilidades y los resultados obtenidos. Reconoce los aportes de los compañeros y los suyos propios. Cumple con los acuerdos que se establecen.	
1	a) Me siento más cómodo definiendo los objetivos a alcanzar.
2	b) Prefiero ayudar a lograr las metas.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) En los equipos en los que he participado se define cuál es el rol de cada quien.
2	b) Se puede llegar al resultado sin tener que definir el rol de cada uno.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Sé detectar cuáles de mis comportamientos no ayudan al equipo y los modifico.
2	b) Hago que mi equipo logre el resultado sin importar el cómo.
3	c) Otra (descríbela):
<b>CUIDADO DE LA SALUD:</b> acude al doctor cuando está enfermo y sigo indicaciones médicas. No fuma y su consumo de alcohol le permite mantener el juicio. Cuida muy bien su alimentación, por lo que el peso corporal es el recomendado por un médico. Realiza rutinas de ejercicio al menos 3 días a la semana, en sesiones de 1 hora o más. Maneja el estrés.	
1	a) Visito al médico una vez al año.
2	b) Voy al médico sólo si me siento mal.
3	c) Otra (descríbela):

2	a) Soy fumador social, tomo alcohol sólo en las reuniones.
1	b) Prefiero no fumar y tomo alcohol en ocasiones especiales.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Realizo ejercicio semanalmente, por lo que cuido mi alimentación.
2	b) Rara vez realizo ejercicio pero cuido lo que como.
3	c) Otra (descríbela):
<p><b>ÉTICA:</b> argumenta y promueve un desarrollo social justo. Identifica y evalúa dilemas morales, proyecta consecuencias de cada decisión. Resuelve controversias haciendo uso de la razón, antepone el bien colectivo al individual así como el respeto a los derechos propios y de los demás.</p>	
1	a) Promuevo en mi comunidad programas o actividades para el desarrollo social (que todos reciban lo que se merecen).
2	b) Cada quien debe preocuparse por sí mismo y al hacerlo se logra el equilibrio social.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Sé distinguir cuando me encuentro en un dilema moral, por lo que actúo conforme a las consecuencias de mis actos.
2	b) Actúo conforme a las normas o reglas del grupo.
3	c) Otra (descríbela):
1	a) Antepongo el bien del grupo sobre mis intereses.
2	b) Respeto mis intereses así que procuro imponerlos en los grupos en los que participo.
3	c) Otra (descríbela):



Procedimiento general	Procedimiento para el análisis de los datos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La aplicación del instrumento del COMPI (Gluyas y Romero, 2009) se realiza en dos ocasiones, tal y como se ha mencionado anteriormente (en agosto de 2009 y en el verano de 2010).</li> <li>• En las dos ocasiones el aplicador brinda las instrucciones de la manera siguiente: “El propósito de la prueba es indagar qué tan desarrollados tienen los valores o competencias institucionales del Tec de Monterrey ya sea en lo cotidiano o en el ámbito académico”.</li> <li>• El COMPI se aplica en los salones de clase y no se solicita firma por parte de los alumnos.</li> <li>• El cuestionario para el ejercicio de validación con los expertos se realiza vía correo electrónico y presencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la primera aplicación se busca la validación psicométrica del instrumento COMPI para la identificación del nivel inicial de desarrollo de las competencias institucionales en estudiantes de nuevo ingreso. La validación psicométrica se realiza a través del siguiente análisis: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análisis de frecuencia de cada uno de los reactivos para indagar como se distribuyen.</li> <li>b) T Student para establecer el poder discriminativo de cada uno de los reactivos de acuerdo con las variables (definiciones de competencia).</li> <li>c) Análisis de confiabilidad, el cual se realiza a través del <i>alpha de conbrach</i> para establecer la consistencia interna del instrumento.</li> <li>d) Para conocer el nivel inicial de las competencias institucionales en los estudiantes de nuevo ingreso se realiza un análisis descriptivo y una comparación entre medias utilizando un análisis de varianza y T Student.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla. Procedimiento general y para el análisis de los datos. Fuente: Elaboración Propia.

Primera aplicación:

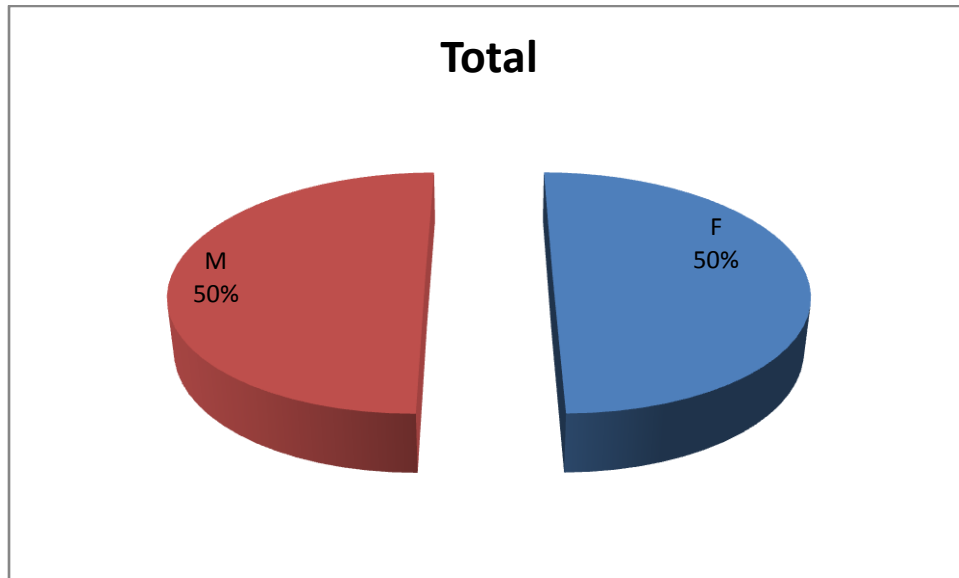
En la primera aplicación del COMPI (diseñada por Gluyas y Romero), la muestra a la que se le aplica para su piloteo es seleccionada de manera intencional no probabilística, pues se pretende aplicar a todos los alumnos de nuevo ingreso al primer semestre de la carrera profesional.

Perfil económico. La muestra de universitarios puede pagar 8.5 veces el salario mínimo mensual del Distrito Federal (alrededor de 12,000 pesos mensuales), lo que permite suponer que los estudiantes cubren los estándares de preparación física-intelectual requeridos para la aplicación del modelo.

Características sociodemográficas

Sexo: 243 hombres y 242 mujeres: total: 485

En relación con la validación de jueces se consideran las definiciones de competencias institucionales establecidas por el Tec de Monterrey, para la elaboración de los reactivos que integran el cuestionario.



Gráfica 3. Porcentaje de la muestra por género

5.9.4 Etapa IV. Piloto de las normas de certificación de los docentes de los cursos artísticos. (2009-2010)

La cuarta etapa de Desarrollo del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística, pilotea las normas de competencia para los docentes de la enseñanza artística:

- a) Determinar competencias en áreas artísticas
- b) Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz

En esta etapa se evalúan las competencias docentes y se integran los portafolios de evidencia (desempeño, conocimiento y producto) correspondientes a los elementos de cada una de las normas.

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
<b>Determinar competencias para cursos en áreas artísticas</b>	Ejercer la disciplina artística	Metodología de la disciplina artística	Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma	La creación artística diseñada con base en la teoría y la técnica de la disciplina	Responsabilidad: Ejercer la técnica de la disciplina artística de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la misma.
		Técnica de la disciplina artística			
	Respuestas a situaciones emergentes	Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma en cualquier condición aunque no sean las ideales.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>
	Fundamentar la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa	Perfil del egresado		La reflexión sobre la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa	Orden: La reflexión de la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa demuestra una secuencia lógica en su desarrollo.
		Perfil del aprendiz			
		Perfil del profesor			
		Técnicas didácticas			
		Visión del Instituto			
		Misión del Instituto			
	Modelo Educativo de la Institución				
	Respuestas a situaciones emergentes	Si la institución que imparte cursos artísticos no cuenta con alguno de los elementos solicitados, deberá proponerlos.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>
	Elaborar el mapa de competencias de un curso artístico	Enfoque de Competencias		Mapa de competencias del curso en un área artística	
		Taxonomía de verbos			
		Entorno educativo			
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes/hábitos/valores, se puede tomar de referencia a la UNESCO.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>	
Elaborar tabla de análisis de los elementos del curso	Mapa de competencias		Tabla de análisis		
Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes, hábitos y valores, entonces se pueden tomar de referencia a las indicadas por la UNESCO. Si las actitudes, hábitos y valores institucionales no hacen referencia a las dimensiones del Modelo de educación holística hay que incorporarlas en la competencia.				
Prácticas inadmisibles	Diseño de actividades que ponen en riesgo al aprendiz Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
<b>Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz</b>	Diseñar de cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Didáctica de la disciplina artística		Rúbricas de las competencias del curso	Responsabilidad: Visión holística de la organización y su entorno expresada en los objetivos, metodología y actividades.
		Modelo de Educación Holística		Programa del curso	
		Entorno educativo		Plan de evaluación de competencias	
		Taxonomía de verbos		Tabla organizadora del curso	
		Actitudes/Hábitos/Valores Institucionales		Tabla de diseño de actividades por clase	
		Formato <i>American Psychology Association (APA)</i>			
		Teoría de las Inteligencias múltiples			
	Respuestas a situaciones emergentes	Si el maestro diseña el mismo curso en diferentes instituciones puede considerar elementos en común.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>
	Diseñar instrumentos de evaluación de cursos en áreas artísticas	Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación		Instrumentos de evaluación	Orden: Se aborda a partir del apego a los lineamientos para el diseño de los instrumentos de evaluación.
		Diseño de guía de observación, cuestionario, lista de cotejo y rúbrica		Reporte de validez de los instrumentos de evaluación	
		Enfoques de la evaluación educativa		Reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación	
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que el instrumento de evaluación validado por expertos y confiabilizado por la aplicación no refleje el desarrollo de la competencia, es importante replantear el instrumento.			
Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores	
<b>Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística</b>	Desempeñar la docencia en la disciplina artística	Técnica de la disciplina artística	Ejerce la técnica de la disciplina artística		Responsabilidad: Desarrollar nuevas habilidades cuidando el aspecto físico y emocional de los aprendices.	
		Didáctica de la disciplina artística	Ejerce la docencia en la disciplina artística			
		Metodología de la disciplina artística	Imparte la metodología de la disciplina artística			
	Respuestas a situaciones emergentes	Ajustar el programa del curso con base en el nivel de desarrollo de las competencias de los aprendices, aún y cuando éstas superen o sean inferiores a lo esperado.				
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				
		Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores
	Impartir cursos de áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Diseño de ejercicios y de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las inteligencias múltiples	Desempeños observables en la clase inicial	Instrumentos de evaluación	Respeto: Uso del lenguaje corporal y verbal para el envío de mensajes de gusto y compromiso con la labor que se realiza. Al impartir la clase se dirige de manera personalizada, en tono atento y cordial. Aplicando todo el tiempo el reglamento académico.	
		Diseño de ejercicios para la autogestión o autorregulación				
		Didáctica de contenidos de la disciplina	Desempeños en la impartición de la disciplina artística	Reporte de validez de los instrumentos de evaluación		
		Estilos de aprendizaje		Reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación		
Manejo de grupos heterogéneos en edad, intereses y estado físico						
Principios de andragogía						
Técnicas de motivación						
Técnicas de comunicación						
Técnicas didácticas para la formación de equipos de trabajo armónicos, motivados y eficientes						
Respuestas a situaciones emergentes	Replantear el programa si se presentan situaciones o necesidades del grupo de subir o bajar el nivel del curso. Si el aprendiz no puede ofrecer un resultado esperado, deberá considerarse la evolución de sus capacidades de acuerdo a sus potencialidades y limitaciones, de modo que se compare el avance con él mismo.					
Prácticas inadmisibles	Exigir más allá de lo considerado en el propósito del curso y el perfil de la institución educativa. Demandar más tiempo y práctica al aprendiz del que se debió considerar en la planeación de la clase. Apresurar al aprendiz para terminar el programa por no administrar el plan del curso. Orientar la docencia al cumplimiento del programa y no al desarrollo de la competencia. Ser irrespetuoso o indiferente a las emociones del aprendiz reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.					

	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores
	Asegurar la calidad de la enseñanza de un curso de áreas artísticas	Retroalimentación	Retroalimenta individualmente el proceso de desarrollo de la competencia	El guión de la clase inicial	Responsabilidad: Relaciona la misión y los valores de la institución con el contenido de la clase.
		Técnicas de motivación	Retroalimenta grupalmente el proceso de desarrollo de la competencia	reporte del diagnóstico grupal	Tolerancia y amabilidad: Manejo de grupo y del aprendiz al dar y recibir retroalimentación
				carta compromiso del aprendiz	
				plan de evaluación del curso en áreas artísticas	
				reporte final del curso	
Retroalimenta individualmente el cumplimiento del propósito del curso al finalizar el curso	encuesta de satisfacción específica				
portafolio del aprendiz					
resumen del proceso de evaluación					
evaluación de un colega					
Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que el aprendiz difiera de la valoración del desarrollo de su competencia por parte de un compañero o del maestro, se sugiere que un colega evalúe el portafolio. Asimismo contar con algún medio (de preferencia electrónico o tecnológico) con el cual el aprendiz pueda planear, monitorear y valorar su esfuerzo en cualquier momento del curso.				
Prácticas inadmisibles	Ofrecer la retroalimentación calificando a la persona en lugar del desempeño (retroalimentación subjetiva). La retroalimentación es con base en los instrumentos diseñados para el curso, por lo que el aprendiz debe contar con ellos desde la primera sesión. Llegar tarde, sin el material y/o equipo didáctico completo.				

Tabla 53. Normas de Competencia para los docentes de cursos en áreas artísticas

Fuente: Elaboración Propia.





La implementación del Modelo de Educación Holística se sistematiza a partir del diseño instruccional de los cursos en áreas artísticas. Una vez diseñados los cursos estos se imparten bajo el enfoque de diseño instruccional para enriquecer la formación holística de los alumnos del Tecnológico de Monterrey.

Metodología	Período
1. Elaboración de la reflexión sobre la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa integrada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. La trascendencia que tiene para el aprendiz aprender con base en el modelo educativo de la institución</li> <li>b. La razón de ser del curso dentro del Modelo Educativo de la Institución</li> <li>c. La contribución del curso en el cumplimiento de la misión de la institución</li> <li>d. Los valores, habilidades y actitudes institucionales que desarrollan los aprendices en el curso</li> <li>e. La manera en cómo desarrollan los aprendices los valores, habilidades y actitudes institucionales en el curso</li> <li>f. La aplicación de las técnicas didácticas que la institución utiliza para fomentar el aprendizaje autorregulado del aprendiz</li> </ul>	Agosto-diciembre de 2009
2. Elaboración del mapa de competencias de cursos artísticos	
3. Elaboración de la tabla de análisis de los elementos del curso	
4. Elaboración de las rúbricas de las competencias del curso	
5. Elaboración del programa del curso artístico	
6. Elaboración del plan de evaluación de competencias	
7. Elaboración de la tabla organizadora del curso	
8. Elaboración de la tabla de diseño de las actividades por clase	
9. Elaboración de los instrumentos de evaluación	
10. Elaboración del reporte de validez	
11. Elaboración del reporte de confiabilidad	
12. Impartición de los cursos en áreas artísticas con la aplicación del Modelo de Educación Holística	Enero-julio de 2010

Tabla 54. Metodología de trabajo. Fuente: Elaboración Propia.

5.9.6 Etapa VI. Evaluación final: Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado (verano 2010)

El análisis del instrumento que se aplica a los estudiantes de nuevo ingreso integra los criterios de validez y confiabilidad, así como el análisis estadístico para obtener sus perfiles.

#### Análisis de validez y confiabilidad

Para realizar el análisis de validez y confiabilidad se consideran cuatro aspectos esenciales: distribución normal de los reactivos, nivel de discriminación, confiabilidad y diferencia:

##### 1. Distribución normal

Se realiza un análisis de frecuencia, para determinar la media, desviación estándar, sesgo y curtosis. Estos indicadores estadísticos permitan determinar si los 30 reactivos cumplen con los criterios que en teoría deben presentar una distribución normal, tales que:

- sesgo y curtosis: 0
- desviación estándar: 1

## 2. Nivel de discriminación

Este análisis permite saber si los reactivos logran diferenciar entre los alumnos que presentan altos niveles de competencias institucionales y aquellos que presentan bajos niveles de competencia institucionales. El análisis que se realiza es una *t de student* para grupos independientes donde se comparan altos puntajes (altos niveles de competencia) versus bajos puntajes (bajos niveles de competencias).

## 3. Análisis de confiabilidad

La confiabilidad se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida. Para revisar este aspecto se utiliza el análisis de *alfa de cronbach*.

## 4. Diferencias

Para indagar si existen diferencias considerando: carrera, sexo, edad y división, se realiza un *análisis de varianza*, así como un análisis *post hoc* para saber qué edades aportan a las diferencias.

Estudio final: COMPI validado

Para la valoración cualitativa del "COMPI", se realizan entrevistas con cinco expertos, con base en el diccionario de competencias que integra las definiciones y los atributos de cada uno de los niveles de dominio de las competencias institucionales del Tecnológico de Monterrey y su correspondencia con los reactivos de la prueba piloto.

El grupo de expertos está integrado por investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, consultores externos expertos en el ámbito de las competencias y expertos internos del Tecnológico de Monterrey.

Segunda aplicación:

En la segunda aplicación (2010) el análisis estadístico de los datos obtenidos consiste en el cálculo de porcentajes y graficación.

Perfil de la muestra:

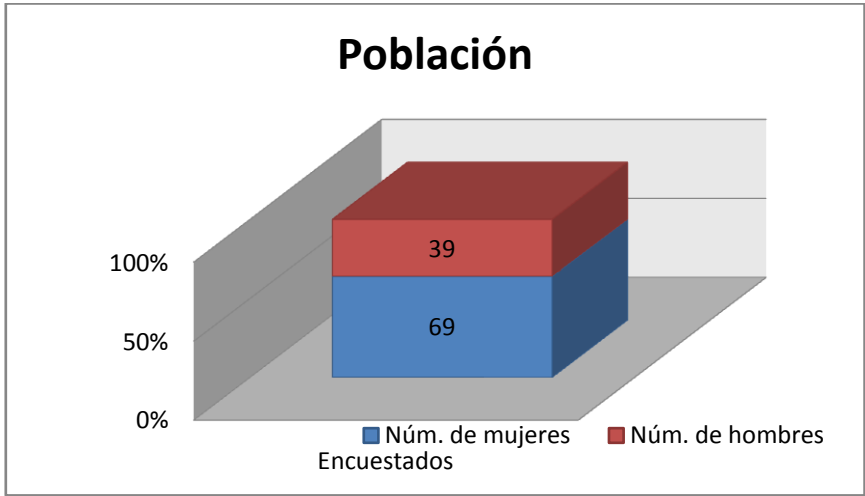
De los alumnos que ingresaron al primer semestre de la carrera profesional, a los cuales se les aplicó el diagnóstico inicial, se consideró la población total que participó en cursos y talleres artísticos en los grupos representativos y talleres de Difusión Cultural durante el período de verano 2010.

Características sociodemográficas:

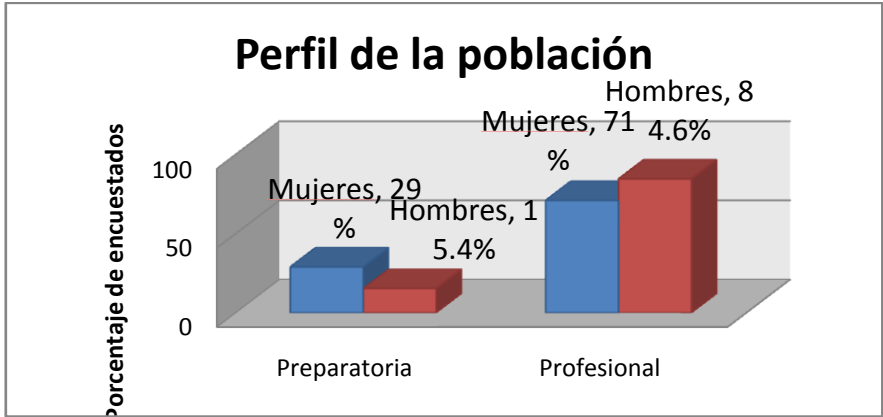
Número de mujeres encuestadas: 69

Número de hombres encuestados: 39

Total de la población: 10



Gráfica 4. Población de encuestados. Fuente Elaboración Propia.



Gráfica 5. Perfil de la población de encuestados. Fuente Elaboración Propia.

## 5.10 Cronograma de Trabajo

FECHA	ACCIÓN
<b>Verano de 2007</b>	Valoración diagnóstica: Encuesta profesores de cursos artísticos
<b>Agosto- diciembre de 2007</b>	Integración de una red capacitadores de la Dirección de Asuntos Estudiantiles para todo el Tecnológico de Monterrey, mediante un proceso Certificación Nacional en la Norma Técnica de Competencia Laboral en Diseño e Impartición de cursos.
<b>2007-2008</b>	Diseño de normas institucionales para el diseño de cursos artísticos. (2007-2008)
<b>Agosto de 2007</b>	Selección de los roles laborales que contribuyen al alcance del propósito clave.
<b>Agosto-noviembre de 2007</b>	Entrevistas con los docentes con el objeto de acordar: Metodología de relevamiento: la reconstrucción e interpretación de las buenas prácticas que integran una determinada calificación o rol laboral. Los indicadores que van a ser considerados para definir los desempeños competentes de un rol, laboral. El nivel de autonomía que se le otorgará a quien detente la calificación para la toma de decisiones sobre incidentes o sobre resolución de problemas.
<b>Septiembre-Noviembre 2007</b>	Reagrupación de funciones y sub-funciones
<b>Noviembre 2007- Noviembre 2008</b>	Definición de: Unidad de competencia Elemento de competencia Criterios de desempeño Evidencias de desempeño Evidencias de producto Evidencias de conocimiento Campo de aplicación Guías de evaluación
<b>Noviembre 2008 - Mayo 2009</b>	Diseño de la capacitación de la Norma para el Diseño de Cursos Artísticos

<b>Agosto 2009</b>	Valoración diagnóstica: Aplicación del piloto del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI
<b>Agosto 2009 - Julio 2010</b>	Piloto de las normas de certificación de los docentes de los cursos artísticos.
<b>Agosto 2009 - Julio 2010</b>	<b>Etapa V. Implementación del modelo MEHDCI (ecoformación sobre la aplicación e intervención en el aula)</b> Tratamiento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursar talleres artísticos con base en el MEHDCI</li> <li>• Capacitación docente</li> <li>• Impartición de clases con base el el MEHDCI</li> </ul>
<b>Julio 2010</b>	<b>Etapa VI. Evaluación final -Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado (verano 2010)</b> Valoración final: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales , COMPI, validado y confiabilizado</li> <li>• Certificación docente en las normas educativas para la enseñanza artística (integración del portafolio de evidencias)</li> </ul>
<b>Junio-Julio de 2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y presentación de instrumentos e indicadores de eficiencia y eficacia del Modelo de Formación del Profesorado para Programas Cocurriculares Artísticos:</li> <li>• Modelo Holístico.</li> <li>• Norma de Competencia.</li> <li>• Diseño de Programas cocurriculares con base en competencias.</li> </ul>
<b>Noviembre de 2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de los instrumentos.</li> <li>• Dictamen y reconocimiento de la norma por parte del CENEVAL.</li> </ul>
<b>Diciembre de 2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de Resultados.</li> </ul>

Tabla 55. Cronograma de trabajo.

## CAPÍTULO VI. RESULTADOS

A partir de la implementación del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística a través de la certificación de competencias docentes se comprueba que un **alumno** después de haber cursado un taller cocurricular artístico con un profesor certificado que imparte una disciplina cuyo diseño instruccional se basa en el MEHDCI **desarrolla las competencias institucionales** a diferencia de un alumno que solamente cursa las materias académicas. Por tanto, su formación será holística por una relación positiva entre el Modelo Educativo Institucional y el desarrollo de las características de los componentes del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística (**Modelo de profesionalización docente, Modelo de Educación Holística, Certificación de Competencias Docentes**).

A continuación se presentan los resultados de la instrumentación de cada una de las fases de la metodología y del desarrollo de las etapas de dicho modelo.



## 6.1 Resultados por etapas

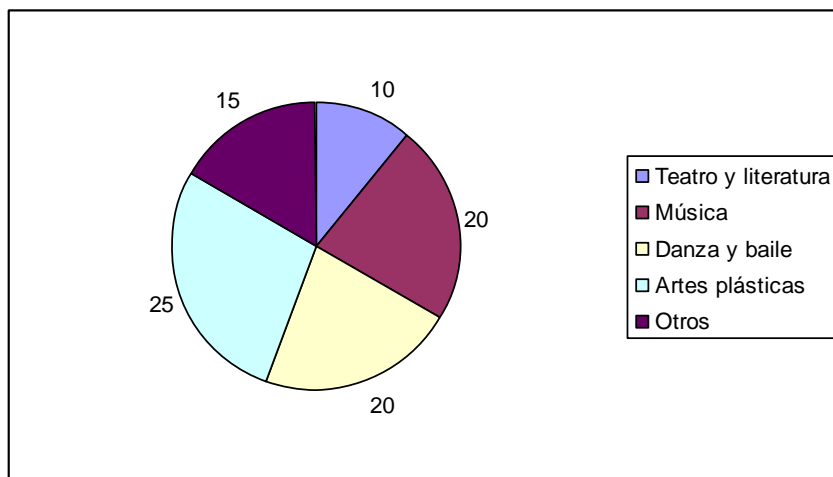
### 6.1.1 Valoración Diagnóstica de los docentes de cursos artísticos

**Se realizó una valoración** sobre la visión de los docentes de difusión cultural con relación al impacto de los cursos y talleres artísticos que se ofrecen para cumplir con el Modelo de Educación Integral del Tecnológico de Monterrey.

Objetivos específicos del diagnóstico aplicado a los docentes de cursos artísticos:

- Conocer el valor que le brindan los docentes de cursos artísticos a su rol como formadores en la disciplina que imparten.
- Indagar el grado de conciencia que tenían los docentes sobre la importancia de ingresar en un proceso de certificación docente para la profesionalización y sistematización de la enseñanza artística.

## Ámbitos laborales de quienes respondieron la encuesta\*



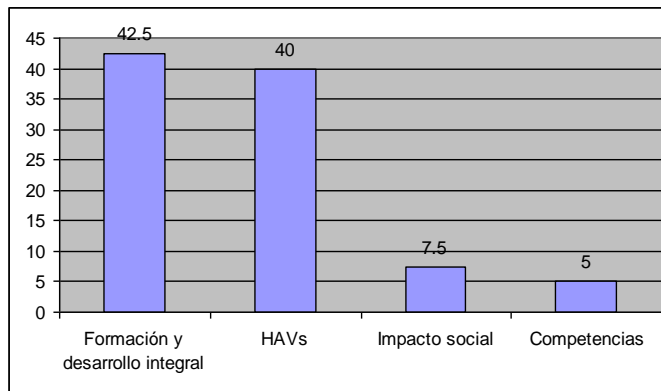
\*37.5 % son mujeres y 60 % son hombres.

Gráfica 6. Ámbitos laborales de los encuestados.  
Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta diagnóstico.

## Función formativa

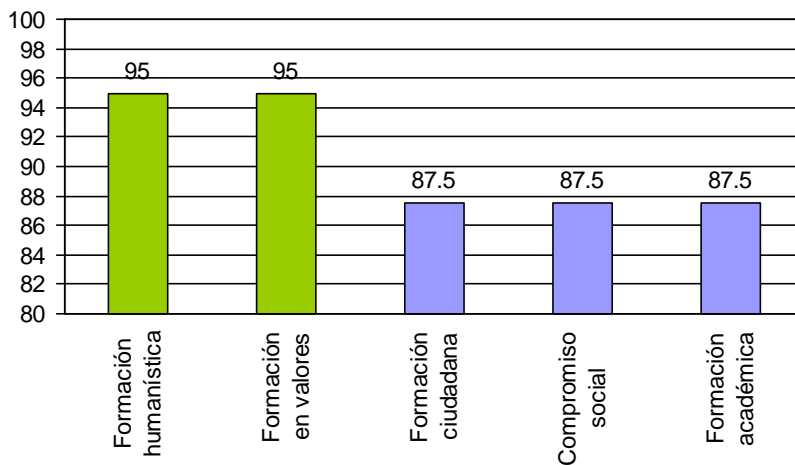
El 100% de los profesores percibe que desarrollan una tarea formativa. La gráfica presenta las razones de esta percepción.



Gráfica 7. Percepción de los profesores encuestados.  
Fuente: Elaboración Propia.

- El 42.5% de los profesores considera que contribuyen con su labor como formadores a través de la impartición de cursos artísticos a la formación integral de los alumnos.
- El 40% de los profesores considera que contribuyen con su labor como formadores a través de la impartición de cursos artísticos al desarrollo de las habilidades, actitudes y valores institucionales.
- El 7.5% de los profesores considera que su labor como formadores a través de la impartición de cursos artísticos tiene un impacto social al contribuir a la formación personas integrales.
- El 5% de los profesores considera que contribuyen con su labor como formadores al desarrollo de competencias institucionales.

## Ámbitos que favorecen las actividades realizadas en la DAE



Gráfica 8. Ámbitos que favorecen las actividades realizadas en la DAE.  
Fuente: Elaboración Propia.

Según los profesores los ámbitos favorecidos a través de los cursos artísticos que ofrece la Dirección de Asuntos Estudiantiles como parte de la formación integral son:

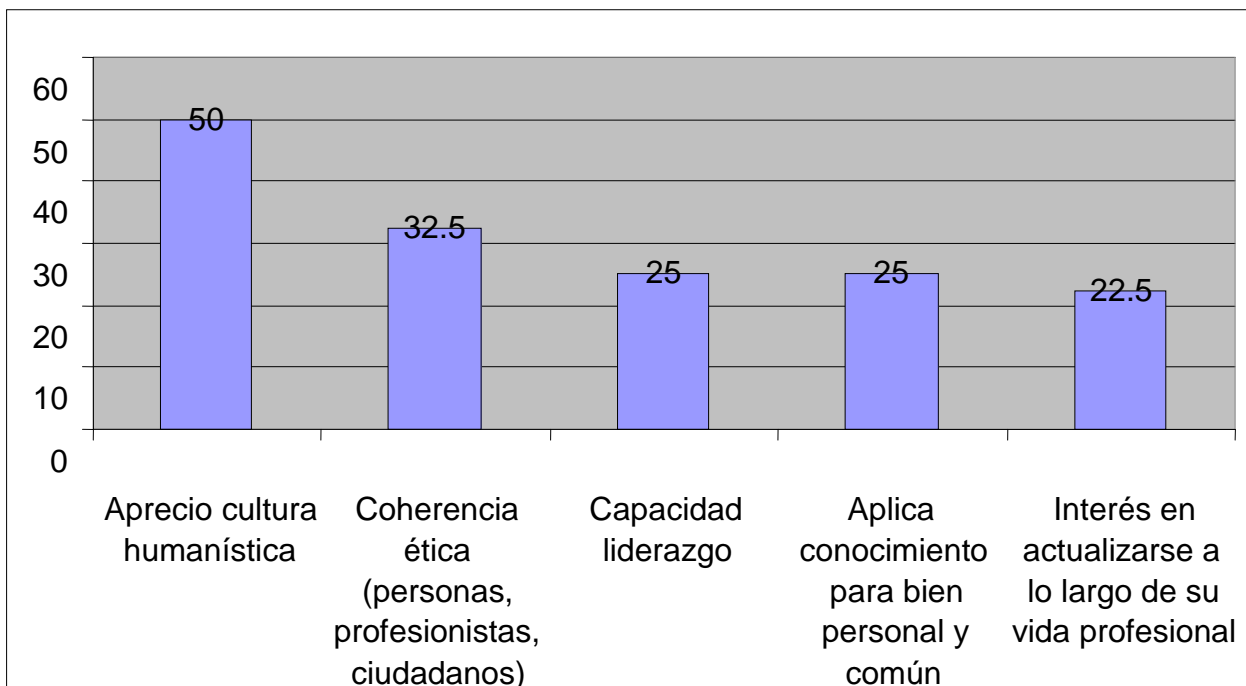
95% Formación humanística

95% Formación en valores

87.5% Formación ciudadana

87.5% Compromiso social

87.5% Formación académica



Gráfica 9. Cinco características del perfil del alumno que más se favorecen a través de los cursos artísticos. Fuente: Elaboración Propia.

### Marcadas con la opción 1

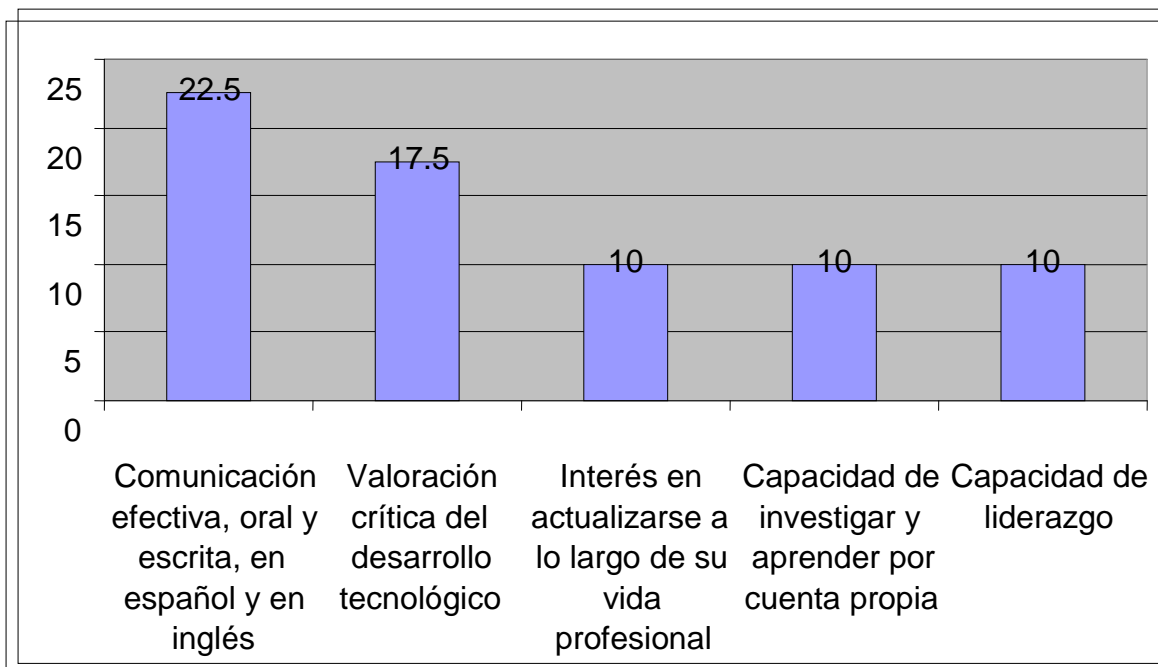
Características del perfil del alumno que más se favorecen, consideradas por los docentes como primera opción:

50% Aprecio por la cultura humanística

32.5% Coherencia ética

25% Capacidad de liderazgo

25% Aplicación del conocimiento para el bien personal y el bien común



Gráfica 9. Cinco características del perfil del alumno que más se favorecen a través de los cursos artísticos. Fuente: Elaboración Propia.

Características del perfil del alumno que menos se favorecen, consideradas por los docentes como la última opción:

22.5% Comunicación efectiva, oral y escrita en español y en inglés.

17.5% Valoración crítica del desarrollo tecnológico.

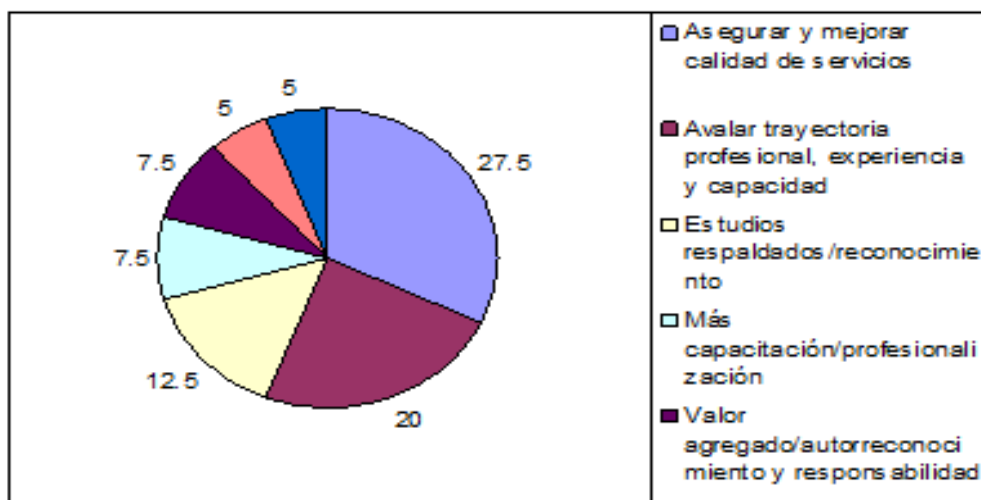
10% Interés en actualizarse a lo largo de su vida profesional.

10% Capacidad de investigar y aprender por cuenta propia

10% Capacidad de liderazgo.

## ¿Por qué los profesores deben certificarse en su área de especialidad?

El 77.5 % de los participantes considera que los profesores de la DAE acepta esta condición por las siguientes razones:



Gráfica 10. Por qué los profesores deben certificarse en su área de especialidad.  
Fuente: Elaboración Propia.

Los profesores encuestados consideran importante iniciar un proceso de certificación de competencias en su área de especialidad por las siguientes razones:

27.5% Para asegurar y mejorar la calidad de los servicios ofrecidos en términos formativos por el Tecnológico de Monterrey.

20% Para avalar la trayectoria profesional, experiencia y capacidad de los docentes de las disciplinas artísticas.

12.5% Para reconocer y respaldar estudios y experiencia en el área de competencia.

7.5% Para enriquecer el programa de capacitación y profesionalización de los docentes de programas cocurriculares.

7.5% Para obtener un valor agregado, autorreconocimiento y mayor responsabilidad en el ejercicio docente.

#### 6.1.2 Acciones establecidas a partir de la aplicación de la encuesta diagnóstico

La aplicación de la encuesta diagnóstico permitió definir las siguientes acciones para asegurar la calidad de los programas cocurriculares (cursos y talleres artísticos) como uno de los objetivos del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística:

1. Certificar a los instructores en su área de competencia.
2. Establecer procesos de aseguramiento de la calidad de los programas cocurriculares.
3. Diseño de estándares de desempeño.

Para la implementación de las acciones anteriormente mencionadas los docentes consideraron elementales las siguientes características del perfil de los docentes:

1. Capacidad de autoaprendizaje y Capacidad de toma de decisiones ante situaciones imprevistas.



2. Capacidad de adaptación y anticipación a los cambios del entorno y  
Compromiso con la mejora continua.
3. Capacidad de resolución de problemas sin importar su dificultad y  
Capacidad para liderar equipos.

A partir de los resultados de la encuesta de diagnóstico, la Dirección de Asuntos Estudiantiles consideró importante dar pie al proyecto de certificación en el área de Difusión Cultural como parte de las acciones estratégicas para complementar de manera formal y con calidad, la didáctica de las actividades artísticas que ofrece el Tecnológico de Monterrey.

**El iniciar un proyecto de certificación respondía a lo siguiente:**

1.- Estaba orientado a la evolución de la Misión

Misión 1995	Misión 2005	Misión 2015
El ITESM tiene como misión formar profesionales y posgraduados con niveles de excelencia en el campo de su especialidad.	El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey es un sistema universitario que tiene como misión formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país.	Es Misión del Tecnológico de Monterrey formar personas íntegras, éticas y con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional y que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

Tabla 56. Misiones del Tecnológico de Monterrey a lo largo de la historia.

Fuente: Mijares, 2010.

- 2.- Servía como estrategia para asegurar la calidad educativa y enriquecer el modelo educativo
- 3.- Brindaba lineamientos educativos y formativos para los programas cocurriculares (Modelo DAE)
- 4.- Cumplía con exigencias de la comunidad en términos del desarrollo de competencias de nuestros egresados.

Una vez decidido el arranque del proyecto de certificación se consideró importante integrar una red de capacitadores para facilitar el proceso de formación de los profesores.

## 6.2 Integración de la red nacional de capacitadores

Con la finalidad de preparar y facilitar el proceso de capacitación de los docentes en el modelo de competencias mexicano, se integró la red de capacitadores de la Dirección de Asuntos Estudiantiles:

## Modelo de Formación de la Red de Capacitadores DAE



Modelo elaborado por: Rosa Isela Gluyas Fitch

Figura 68. Moldeo de formación de la red de capacitadores DAE.  
Fuente: Elaboración Propia.

### 6.2.1 Resultados de la integración de la red de capacitadores de asuntos estudiantiles

Al término del proceso de preparación se integró la primera red de capacitadores del Tecnológico de Monterrey con profesores de diversos campus.

59 colaboradores recibieron de manos del CENEVAL y del Consejo Nacional de Certificación y Normalización de Competencias Laborales, CONOCER, el Certificado como instructor a nivel nacional.

La red de capacitadores se integró por:

1 colaborador del Campus Sta. Fe

1 colaborador del Campus Saltillo

2 colaboradores del Campus San Luis

9 colaboradores del Campus Monterrey

23 colaboradores del Campus Estado de México

23 colaboradores del Campus Ciudad de México

Los 59 colaboradores que integraron la Red Nacional de Capacitadores recibieron una constancia por parte del CENEVAL y el Certificado de Competencia Laboral en la Calificación de Diseño e impartición de cursos de capacitación con reconocimiento a nivel Nacional.

Una vez integrada la Red de Capacitadores, sus integrantes brindaron capacitación a los profesores en la metodología del diseño instruccional con base en competencias para docentes de cursos y talleres artísticos, enriqueciendo el modelo de la siguiente manera:

Modelo que integra la conformación de la Red de Capacitadores y el proceso del diseño de programas cocurriculares.

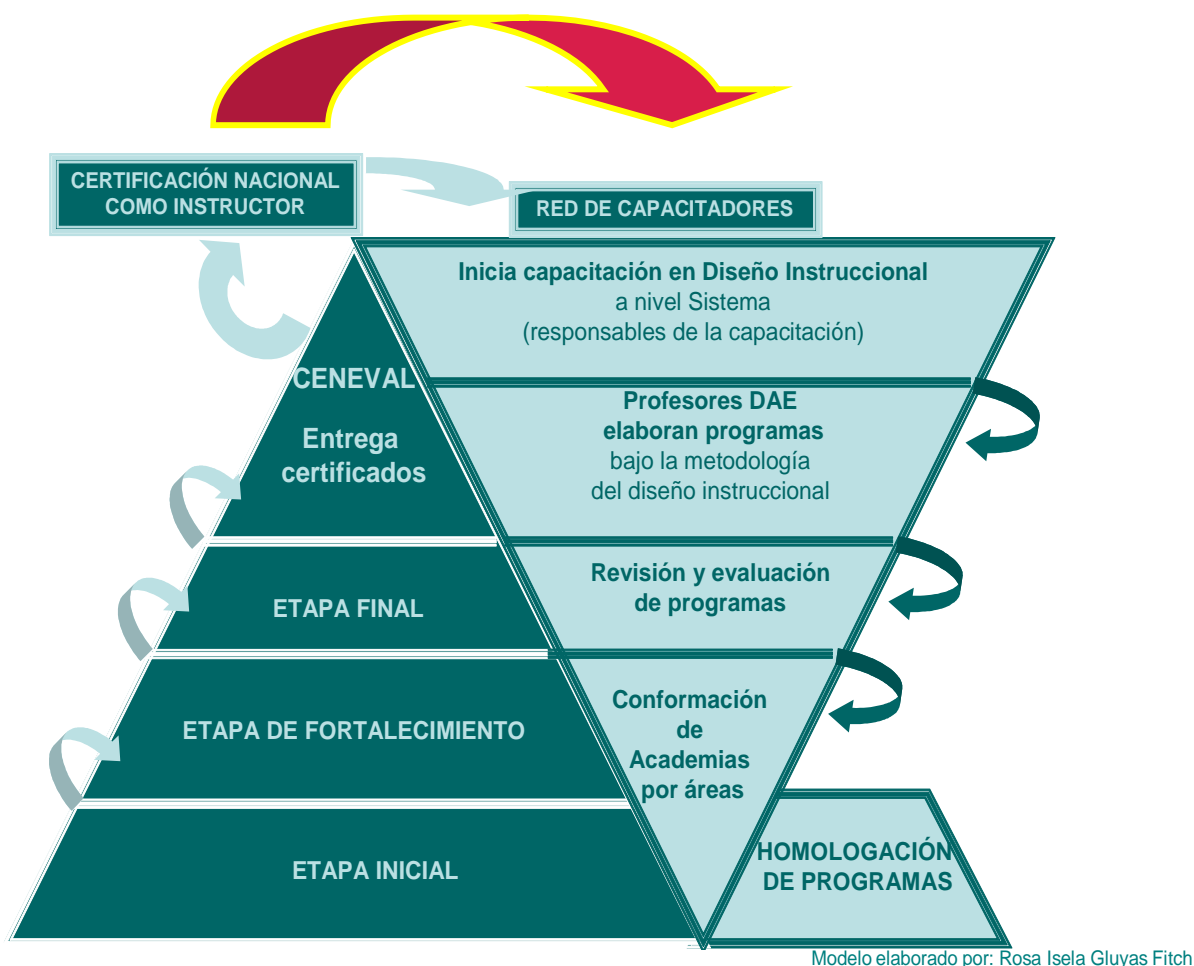


Figura 69. Moldeo que integra la conformación de la red de capacitadores y el proceso del diseño de programas cocurriculares. Fuente: Elaboración Propia.

Posteriormente, los profesores iniciaron el diseño de sus programas a partir de los cuales se realizaron cuatro publicaciones, 3 de ellas reconocidas por el Instituto Nacional de Bellas Artes:

- Manual del Taller de Acondicionamiento Dancístico, de Martha Welsh Herrera
- Manual del Taller de Danza Clásica, de Rocío Flores Rodríguez
- Manual del Taller de Grabado en Relieve, de Santiago Ortega Hernández
- Manual de Crítica y Creación Literaria, de Ziranda González Pineda.

Una vez diseñados los cursos se revisaron y se evaluaron con la finalidad de conformar academias por áreas, a partir de la oferta de disciplinas, con la finalidad de homologar los programas cocurriculares que ofrece la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Paralelamente al diseño de los programas artísticos, se emprendió la elaboración de normas educativas para la certificación de competencias de los docentes de la enseñanza artística, ya que se consideró fundamental correr los dos procesos simultáneos; por una parte el diseño de los programas y por la otra el diseño de la certificación, para cubrir la calidad de los programas de enseñanza y de los profesores.

### 6.3 Elaboración de Normas Institucionales para los docentes de cursos artísticos

Para el diseño de los estándares de competencia se convocó a un grupo de expertos, para contar con la representación de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Tecnológico de Monterrey.

La sesión estuvo dirigida por la Mtra. Rosalva Lili Vargas, Directora de Programas de Certificación de Competencias Laborales, CENEVAL.

Una vez constituido de manera formal el Comité de Normalización bajo la dirección de la Mtra. Vargas, se utilizó la Técnica Delphi para la realización del análisis funcional, a través del cual el Comité acordó lo siguiente como marco de referencia para el diseño de la norma:

Función:

- Impartir contenidos en áreas u orientaciones artísticas con modalidades diferentes.

Propósito Fundamental

- Verbo: ejercer
- Objeto: la docencia áreas artísticas
- Condición: de acuerdo con un modelo institucional

## Mapa Funcional (funciones clave)

- Diseñar
- Impartir
- Demostrar conocimiento y experiencia en el área artística
- Evaluar el aprendizaje

## Nivel de Competencia 4

Papeletas de trabajo de la sesión.

Una vez determinados los elementos de la norma a diseñar, inició el proceso que se presenta a continuación.

### MODELO PARA LA CERTIFICACIÓN EN EL DISEÑO E IMPARTICIÓN DE CURSOS CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA ARTÍSTICA



Modelo elaborado por: Rosa Isela Gluyas Fitch

Figura 70. Modelo para la certificación en el diseño e impartición de cursos con especialidad en enseñanza artística. Fuente: Elaboración Propia



### 6.3.1 Resultados del diseño de la norma

- Se diseñaron tres normas educativas de competencias docentes con sus respectivos instrumentos de evaluación, las cuales se presentan a continuación de manera esquemática.
- Se piloteó su implementación aplicando el MEHDCI para el diseño instruccional de los cursos, logrando así la sistematización de la metodología de la enseñanza artística en diversas disciplinas.

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
<b>Determinar competencias para cursos en áreas artísticas</b>	Ejercer la disciplina artística	Metodología de la disciplina artística	Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma	La creación artística diseñada con base en la teoría y la técnica de la disciplina	Responsabilidad: Ejercer la técnica de la disciplina artística de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la misma.
		Técnica de la disciplina artística			
	Respuestas a situaciones emergentes	Ejecuta la técnica de la disciplina artística con base en la teoría y la metodología de la misma en cualquier condición aunque no sean las ideales.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
	Fundamentar la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa	Perfil del egresado		La reflexión sobre la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa	Orden: La reflexión de la pertinencia e impacto del curso en la institución educativa demuestra una secuencia lógica en su desarrollo.
		Perfil del aprendiz			
		Perfil del profesor			
		Técnicas didácticas			
		Visión del Instituto			
		Misión del Instituto			
	Modelo Educativo de la Institución				
	Respuestas a situaciones emergentes	Si la institución que imparte cursos artísticos no cuenta con alguno de los elementos solicitados, deberá proponerlos.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
	Elaborar el mapa de competencias de un curso artístico	Enfoque de Competencias		Mapa de competencias del curso en un área artística	
		Taxonomía de verbos			
		Entorno educativo			
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes/hábitos/valores, se puede tomar de referencia a la UNESCO.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores	
Elaborar tabla de análisis de los elementos del curso	Mapa de competencias		Tabla de análisis		
Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que la institución que imparte cursos artísticos no estipule las actitudes, hábitos y valores, entonces se pueden tomar de referencia a las indicadas por la UNESCO. Si las actitudes, hábitos y valores institucionales no hacen referencia a las dimensiones del Modelo de educación holística hay que incorporarlas en la competencia.				
Prácticas inadmisibles	Diseño de actividades que ponen en riesgo al aprendiz Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/Valores
<b>Diseñar cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz</b>	Diseñar de cursos en áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Didáctica de la disciplina artística		Rúbricas de las competencias del curso	Responsabilidad: Visión holística de la organización y su entorno expresada en los objetivos, metodología y actividades.
		Modelo de Educación Holística		Programa del curso	
		Entorno educativo		Plan de evaluación de competencias	
		Taxonomía de verbos		Tabla organizadora del curso	
		Actitudes/Hábitos/Valores Institucionales		Tabla de diseño de actividades por clase	
		Formato <i>American Psychology Association (APA)</i>			
		Teoría de las Inteligencias múltiples			
	Respuestas a situaciones emergentes	Si el maestro diseña el mismo curso en diferentes instituciones puede considerar elementos en común.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	<b>Elementos</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Productos</b>	<b>Actitudes/Hábitos/Valores</b>
	Diseñar instrumentos de evaluación de cursos en áreas artísticas	Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación		Instrumentos de evaluación	Orden: Se aborda a partir del apego a los lineamientos para el diseño de los instrumentos de evaluación.
		Diseño de guía de observación, cuestionario, lista de cotejo y rúbrica		Reporte de validez de los instrumentos de evaluación	
		Enfoques de la evaluación educativa		Reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación	
	Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que el instrumento de evaluación validado por expertos y confiabilizado por la aplicación no refleje el desarrollo de la competencia, es importante replantear el instrumento.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			

Norma de competencia	Elemento	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores
<b>Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina artística</b>	Desempeñar la docencia en la disciplina artística	Técnica de la disciplina artística	Ejerce la técnica de la disciplina artística		Responsabilidad: Desarrollar nuevas habilidades cuidando el aspecto físico y emocional de los aprendices.
		Didáctica de la disciplina artística	Ejerce la docencia en la disciplina artística		
		Metodología de la disciplina artística	Imparte la metodología de la disciplina artística		
	Respuestas a situaciones emergentes	Ajustar el programa del curso con base en el nivel de desarrollo de las competencias de los aprendices, aún y cuando éstas superen o sean inferiores a lo esperado.			
	Prácticas inadmisibles	Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.			
	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores
	Impartir cursos de áreas artísticas para la formación holística del aprendiz	Diseño de ejercicios y de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las inteligencias múltiples	Desempeños observables en la clase inicial	Instrumentos de evaluación	Respeto: Uso del lenguaje corporal y verbal para el envío de mensajes de gusto y compromiso con la labor que se realiza. Al impartir la clase se dirige de manera personalizada, en tono atento y cordial. Aplicando todo el tiempo el reglamento académico.
		Diseño de ejercicios para la autogestión o autorregulación			
		Didáctica de contenidos de la disciplina	Desempeños en la impartición de la disciplina artística	Reporte de validez de los instrumentos de evaluación	
		Estilos de aprendizaje		Reporte de confiabilidad de los instrumentos de evaluación	
Manejo de grupos heterogéneos en edad, intereses y estado físico					
Principios de andragogía					
Técnicas de motivación					
Técnicas de comunicación					
Técnicas didácticas para la formación de equipos de trabajo armónicos, motivados y eficientes					
Respuestas a situaciones emergentes	Replantear el programa si se presentan situaciones o necesidades del grupo de subir o bajar el nivel del curso.  Si el aprendiz no puede ofrecer un resultado esperado, deberá considerarse la evolución de sus capacidades de acuerdo a sus potencialidades y limitaciones, de modo que se compare el avance con él mismo.				
Prácticas inadmisibles	Exigir más allá de lo considerado en el propósito del curso y el perfil de la institución educativa. Demandar más tiempo y práctica al aprendiz del que se debió considerar en la planeación de la clase. Apresurar al aprendiz para terminar el programa por no administrar el plan del curso. Orientar la docencia al cumplimiento del programa y no al desarrollo de la competencia. Ser irrespetuoso o indiferente a las emociones del aprendiz reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje Presentar como propio un producto de la autoría de otra persona o en colaboración con un colega.				

	Elementos	Conocimientos	Desempeños	Productos	Actitudes/Hábitos/ Valores
	Asegurar la calidad de la enseñanza de un curso de áreas artísticas	Retroalimentación	Retroalimenta individualmente el proceso de desarrollo de la competencia	El guión de la clase inicial	Responsabilidad: Relaciona la misión y los valores de la institución con el contenido de la clase.
		Técnicas de motivación	Retroalimenta grupalmente el proceso de desarrollo de la competencia	reporte del diagnóstico grupal	Tolerancia y amabilidad: Manejo de grupo y del aprendiz al dar y recibir retroalimentación
				carta compromiso del aprendiz	
				plan de evaluación del curso en áreas artísticas	
				reporte final del curso	
Retroalimenta individualmente el cumplimiento del propósito del curso al finalizar el curso	encuesta de satisfacción específica				
portafolio del aprendiz					
resumen del proceso de evaluación					
evaluación de un colega					
Respuestas a situaciones emergentes	En caso de que el aprendiz difiera de la valoración del desarrollo de su competencia por parte de un compañero o del maestro, se sugiere que un colega evalúe el portafolio. Asimismo contar con algún medio (de preferencia electrónico o tecnológico) con el cual el aprendiz pueda planear, monitorear y valorar su esfuerzo en cualquier momento del curso.				
Prácticas inadmisibles	Ofrecer la retroalimentación calificando a la persona en lugar del desempeño (retroalimentación subjetiva). La retroalimentación es con base en los instrumentos diseñados para el curso, por lo que el aprendiz debe contar con ellos desde la primera sesión. Llegar tarde, sin el material y/o equipo didáctico completo.				

Tabla 57. Normas de Competencia para los docentes de cursos en áreas artísticas

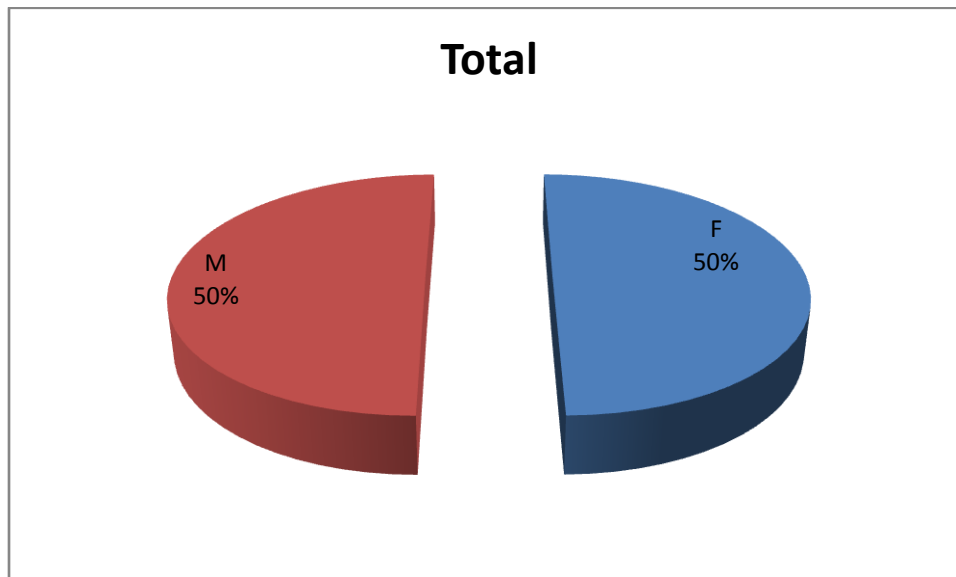
Fuente: Elaboración Propia.

#### 6.4 Aplicación del piloto del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales, COMPI

Una vez diseñado el ejercicio diagnóstico se realizó el análisis del instrumento que se le aplicó a los estudiantes de nuevo ingreso para conocer su autopercepción sobre el nivel de desarrollo de las competencias institucionales. Los análisis que se aplicaron fueron de validez, de confiabilidad y estadísticos para obtener los perfiles de la muestra.

Características sociodemográfica.

Sexo: 243 hombres y 242 mujeres: total: 485



Gráfica 11. Porcentaje de la muestra por género.

### **Análisis de validez y confiabilidad**

Si bien es cierto que no se encuentra este comportamiento

“perfecto”, se establecieron los siguientes criterios: sesgos y curtosis: 0 - 0.5; desviación estándar: 0.5 - 1.5.

El resultado de la aplicación de los 30 reactivos denotó un comportamiento normal.

El instrumento global presentó una confiabilidad de 0.57, considerada moderada.

### **Confiabilidad de las competencias**

Para incrementar la confiabilidad del instrumento se sugirió la ampliación de la muestra (existen carreras que solamente contemplaron a un alumno), así como refinar la formulación de las preguntas y la escala.

### **Nivel de discriminación**

Los 30 reactivos cumplieron con niveles de discriminación al  $p=0.00$

## Confiabilidad de las competencias

COMPETENCIA	ALFA DE CRONBACH
Liderazgo	0.234
Comunicación	0.254
Ética	0.217
Perspectiva global	0.175
Trabajo colaborativo	0.156
Emprendedor	0.185
Confianza	0.066
Ciudadanía	0.046
Medio ambiente	0.099
Salud	0.035

Tabla 58. Confiabilidad de las competencias. Fuente: Elaboración Propia.



## Diferencias

Para indagar si existían diferencias considerando: carrera, sexo, edad y división, se realizó un análisis de varianza. Con relación a las carreras y divisiones académicas, no se establecieron diferencias en las competencias evaluadas.

Considerando si el sexo marcaba diferencia, solamente en la competencia de perspectiva se estableció esta diferencia

( $p = 0.02$ ), siendo el grupo de mujeres quienes la establecen.

Con relación a la edad se evidenciaron diferencias en las siguientes competencias:

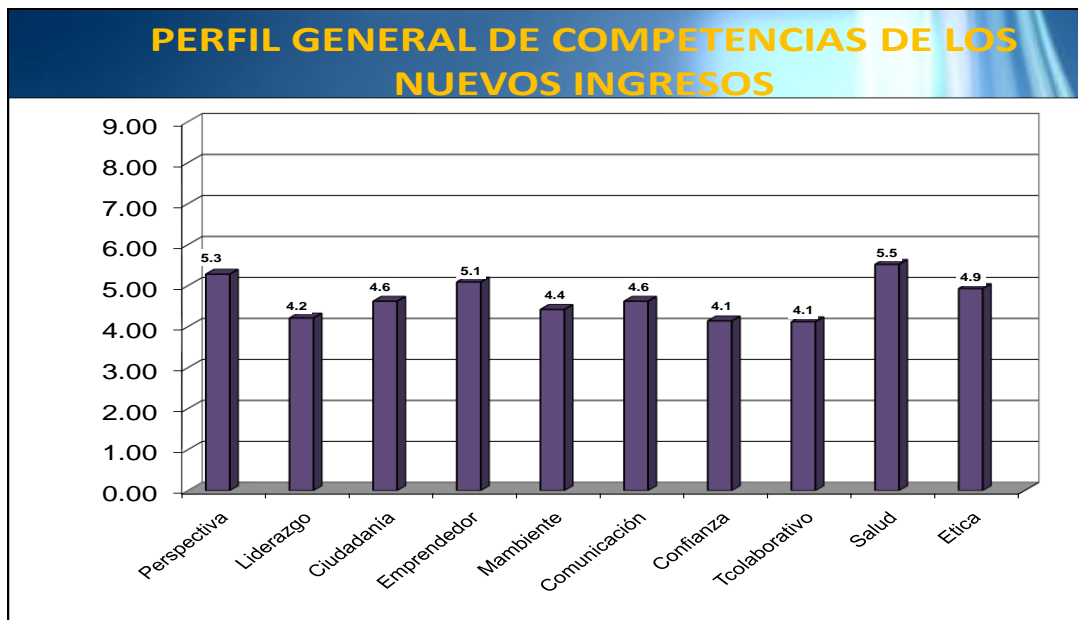
### Diferencias por edad

COMPETENCIA	P
Perspectiva	0.03
Ciudadanía	0.02
Comunicación	0.02
Trabajo colaborativo	0.00
Ética	0.06

Tabla 59. Diferencias por edad. Fuente: Elaboración Propia.

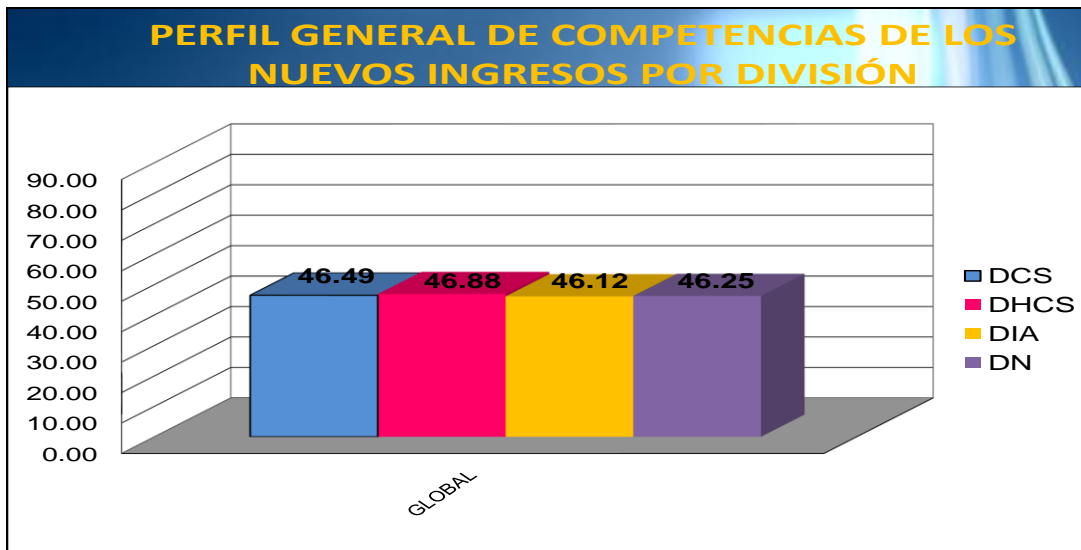
Se realizó un análisis post hoc para saber qué edades aportaban a las diferencias, éste no reflejó un grupo en particular de edad.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DEL PERFIL DE COMPETENCIAS DE TODA LA MUESTRA



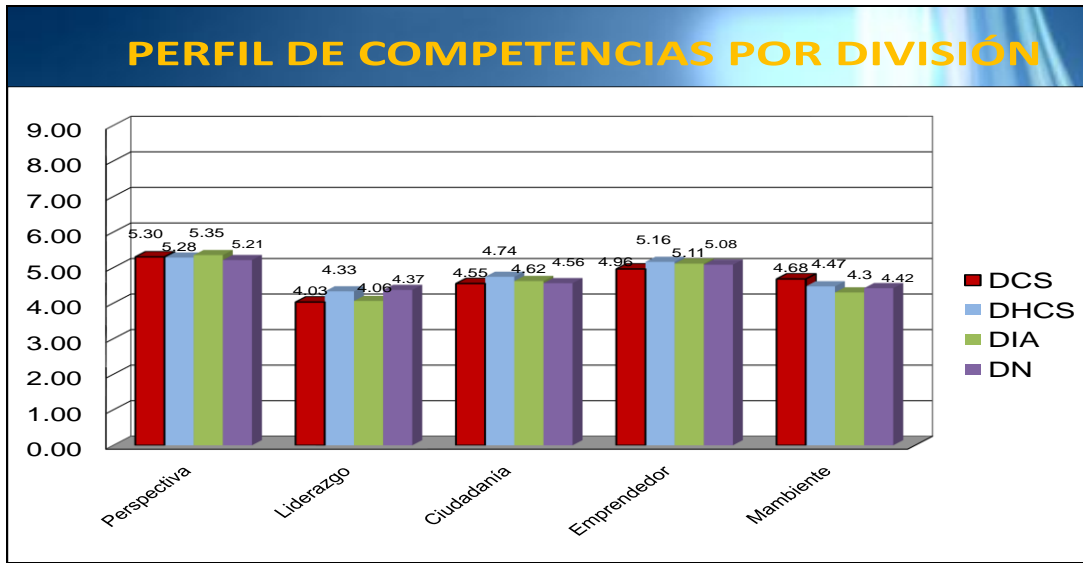
Gráfica 12. Perfil general de competencias de los nuevos ingresos.  
Fuente Elaboración Propia.

La competencia más desarrollada en la primera aplicación del instrumento fue la del cuidado de la salud.



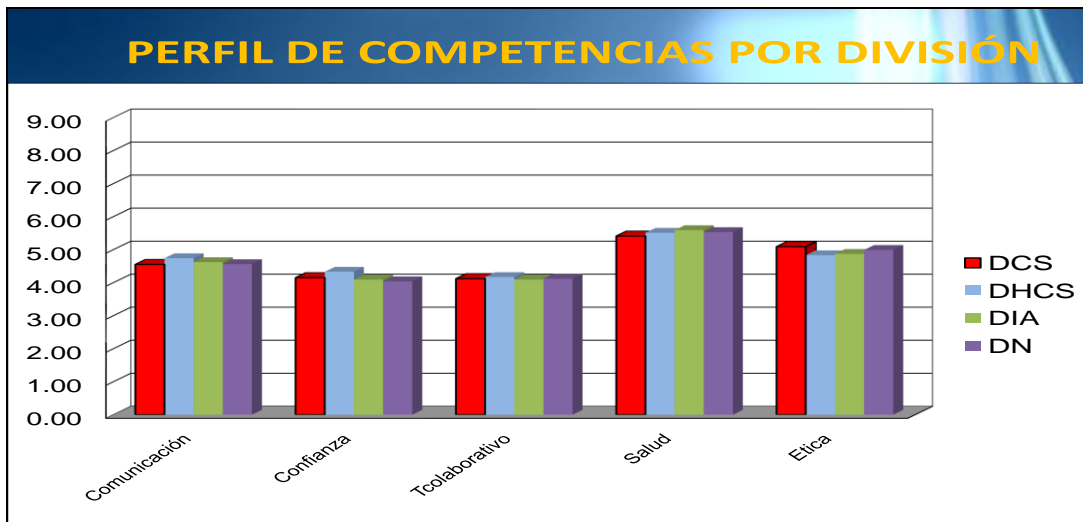
Gráfica 13. Perfil general de competencias de los nuevos ingresos por división.  
Fuente Elaboración Propia.

En cuanto al perfil general de competencias de los alumnos de nuevo ingreso, no existió una diferencia significativa en el dominio de una competencia en relación con las otras y tampoco se observaron diferencias en el perfil general de competencias entre las distintas divisiones académicas, es decir, entre el área de estudio y el nivel esperado de desarrollo de las competencias institucionales en los alumnos de nuevo ingreso.



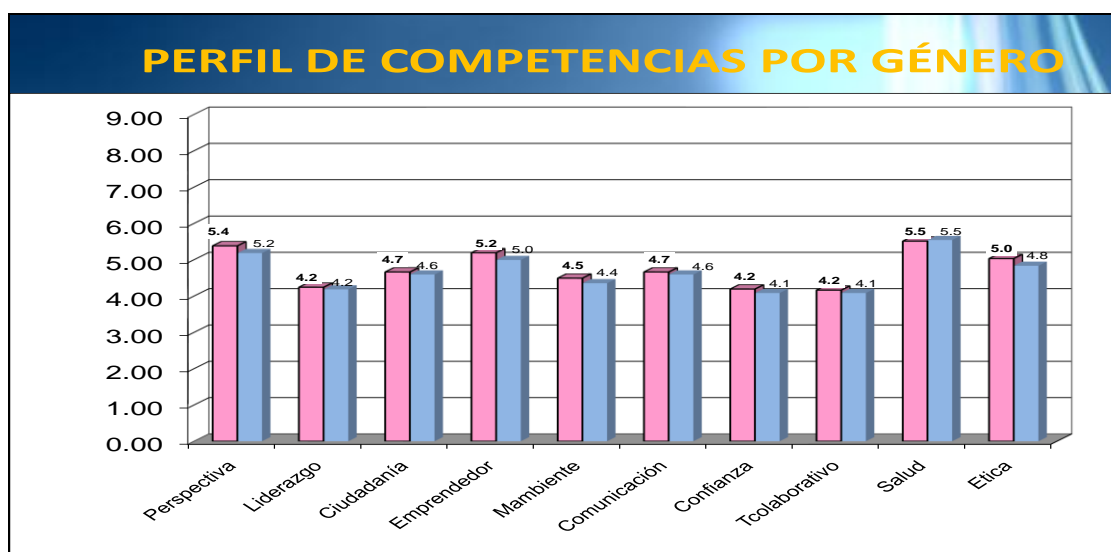
Gráfica 14. Perfil de competencias por división (I).  
Fuente Elaboración Propia.

En esta gráfica se puede observar que no se presentó diferencia significativa por división académica y el nivel de desarrollo de una competencia institucional. Aunque existía cierta variación de una competencia a otra, ésta no fue significativa.



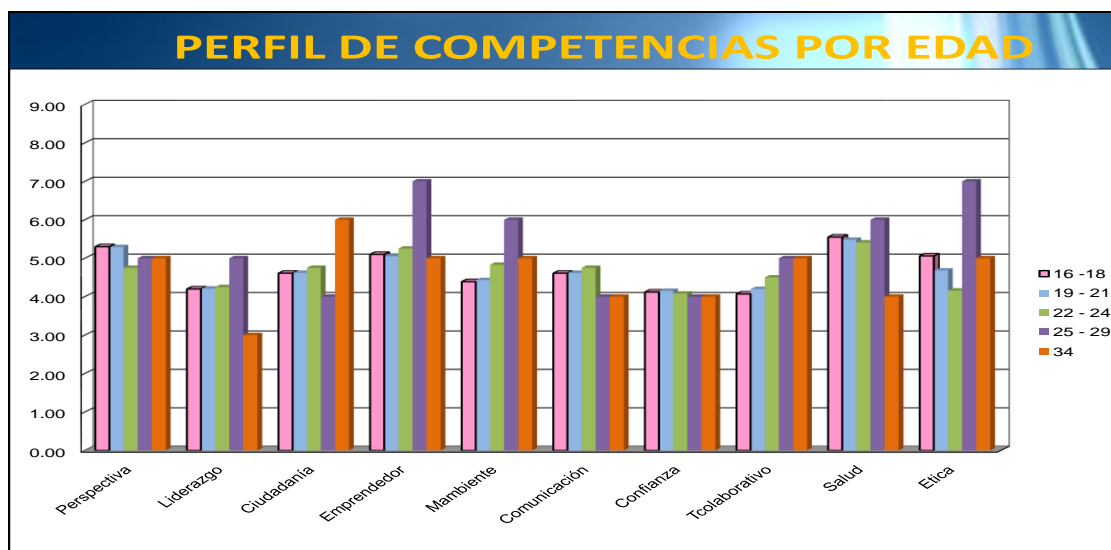
Gráfica 15. Perfil de competencias por división (II).  
Fuente Elaboración Propia.

En esta gráfica se puede observar que no existía diferencia significativa entre las divisiones académicas y el nivel de desarrollo de las competencias institucionales. Sin embargo, existía cierta variación de una competencia a otra, particularmente en la competencia de cuidado de la salud.



Gráfica 16. Perfil general de competencias por género.  
Fuente Elaboración Propia.

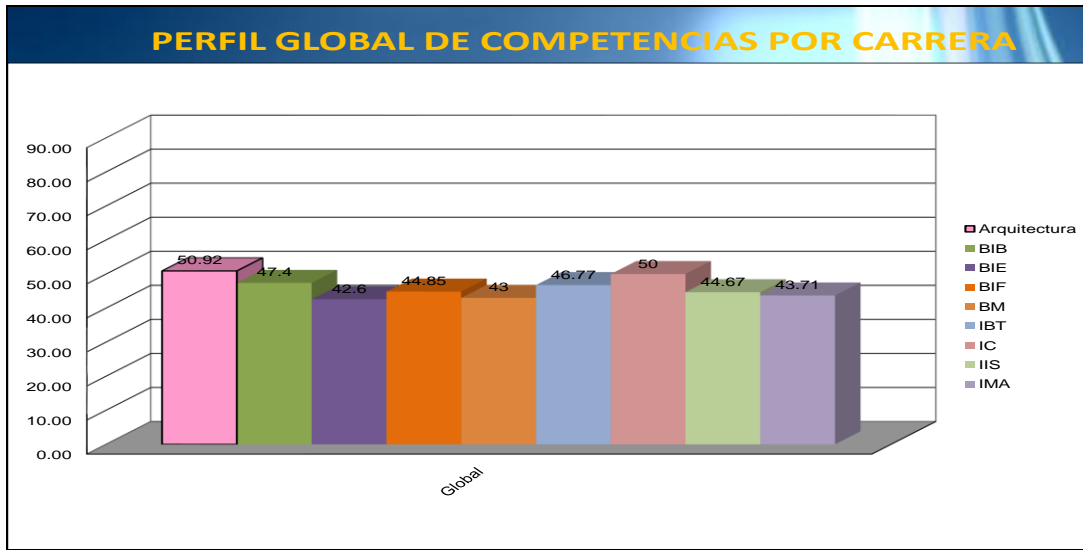
La diferencia existente en el desarrollo de una competencia institucional fue similar por sexos, en ambos casos declararon tener más control sobre el cuidado de su salud.



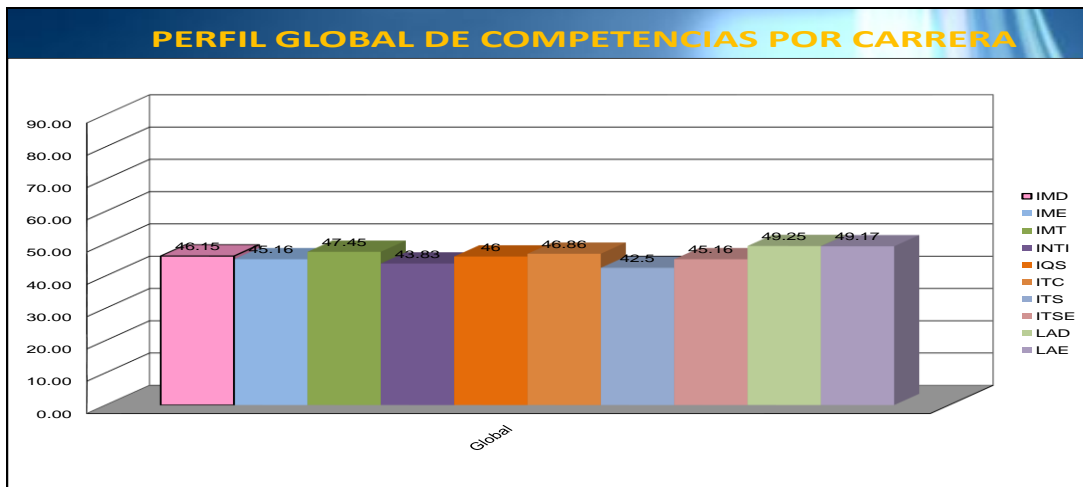
Gráfica 17. Perfil de competencias por edad.  
Fuente Elaboración Propia.

El valor o competencia institucional de perspectiva global fue menos detectada en alumnos entre 22 y 24 años, aunque sobresale la identificación de la competencia de comunicación. En cambio los de 31 años percibieron tener menor capacidad de liderazgo pero con mayor dominio de la competencia de ciudadanía.

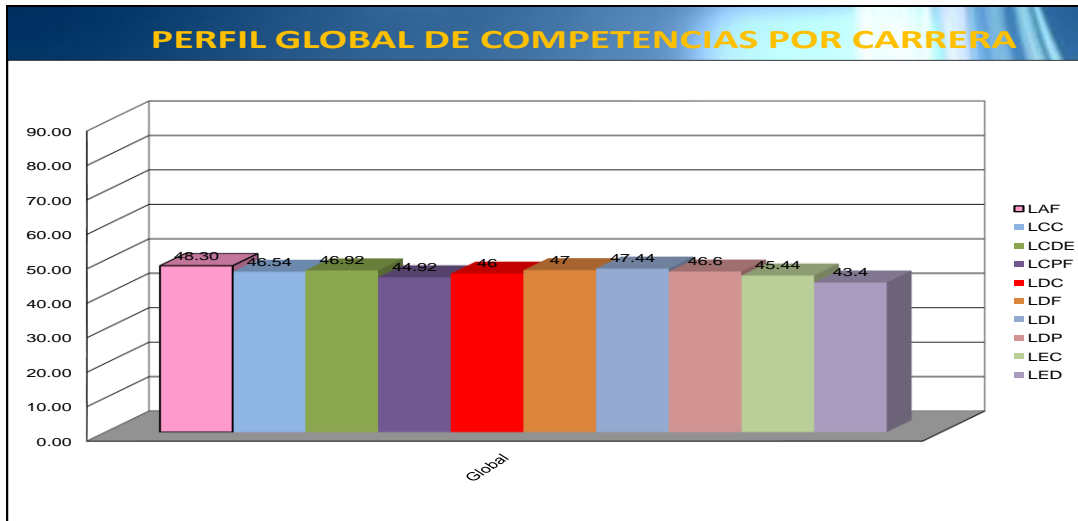
Los de 25 y 29 años declararon tener un buen grado de dominio de las competencias de emprendedurismo, ética, manejo del medio ambiente y cuidado de la salud.



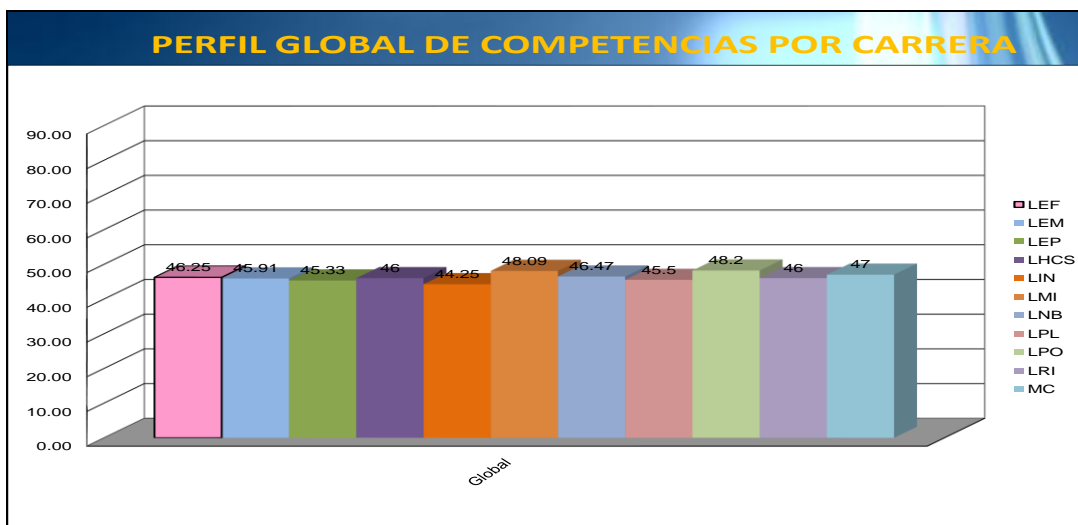
Gráfica 18. Perfil global de competencias por carrera (I).  
Fuente Elaboración Propia.



Gráfica 19. Perfil global de competencias por carrera (II).  
Fuente Elaboración Propia.



Gráfica 20. Perfil global de competencias por carrera (III).  
Fuente Elaboración Propia.



Gráfica 21. Perfil global de competencias por carrera (IV).  
Fuente Elaboración Propia.

Prácticamente no se observó diferencia en la autopercepción del nivel de dominio de las competencias institucionales por carrera en el primer semestre de formación.



## 6.5 Conclusiones de la aplicación del instrumento piloto COMPI

En cuanto al perfil global de las competencias presentadas de la muestra integrada por 474 estudiantes del primer semestre de profesional, perteneciente a 41 carreras, se encuentra en nivel 1 de dominio, es decir tienen bajo nivel de competencia.

Las carreras que presentaron un mejor comportamiento en el puntaje global fueron: Arquitectura (50.92); Ingeniería Civil (50); Animación y Arte Digital (49.25), Administración Financiera (48.30) y Psicología Organizacional (48.20).

La variable sociodemográfica que generó la mayor diferencia fue la edad (5 competencias de 10) y el sexo (en una competencia).

El proceso de validación y confiabilidad del COMPI requirió perfeccionarse, ya que los resultados indicaron que el instrumento tenía validez, sin embargo era necesario mejorar su confiabilidad en un mayor nivel.

El nivel moderado que presentó puede ser explicado al ser el COMPI un instrumento que incorpora la metodología de incidente crítico en el diseño de sus preguntas, lo cual requiere un proceso de refinamiento de los ítems.

## 6.6 Certificación docente en las normas educativas para la enseñanza artística (integración del portafolio de evidencias)

Después de la primera aplicación del piloto COMPI se reforzaron el diseño instruccional y la integración de los portafolios de evidencias con base en el MEHDCI. Al respecto, los profesores de las disciplinas artísticas perfeccionaron el diseño instruccional de sus cursos y evidenciaron sus competencias como docentes en su área de especialidad, dando pie a la profesionalización de su función y a la aplicación de criterios que permitieron orientar la fase de tratamiento a los alumnos de primer semestre que cursaron disciplinas artísticas como parte de su formación integral.

Una vez terminada la fase de tratamiento, se procedió a la aplicación del instrumento COMPI, confiabilizado, validado y modificado a partir de las observaciones realizadas por los expertos.

6.7 Evaluación final -Aplicación del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales COMPI, validado y confiabilizado.

#### 6.7.1 Segunda aplicación validación y confiabilización del instrumento COMPI

Después de la primera aplicación y de la incorporación del MEHDCI en los cursos artísticos, se procedió a la segunda aplicación del COMPI, luego de ser validado y confiabilizado por un grupo de expertos, quienes brindaron observaciones al instrumento como parte del proceso de validación.

En conclusión los expertos opinaron que los reactivos podían sesgar las respuestas, al influir en la autopercepción del alumno y por esta razón se optó por redefinir el instrumento.

En el proceso de redefinición el COMPI continuó siendo un instrumento autoadministrado de auto-reporte, de respuesta libre con una duración aproximada de una hora.

El instrumento se respondió en la segunda aplicación ofreciendo de una a tres opciones de respuesta para cada uno de los ítems.

Como resultado de la prueba piloto y de la validación de los jueces en ambas aplicaciones el instrumento quedó de la siguiente forma:

**Instrumento para identificar el dominio de las competencias institucionales  
del Tecnológico de Monterrey**

Bienvenido a este ejercicio, a continuación te solicitamos datos indispensables que son necesarios para identificar tus necesidades específicas, dentro de los programas cocurriculares que te ofrecemos en el Tecnológico de Monterrey.

---

Apartado de instrucciones

**INSTRUCCIONES**

Agradecemos tu participación en este ejercicio, el cual nos permitirá definir acciones y estrategias de mejora entorno a la calidad de los programas cocurriculares que te ofrecemos en el Tecnológico de Monterrey.

Deberás escribir en las opciones (a), (b), (c) y/o (d) las respuestas que proporcionen la información solicitada.

Ejemplo: 1.- ¿En qué otros idiomas además del español puedo comunicarme tanto escrita como oralmente?

- a) INGLÉS
- b) ALEMÁN
- c)
- d)

Apartado de preguntas:

1.- ¿En qué otros idiomas además del español puedo comunicarme tanto escrita como oralmente?

Albanés

Alemán

Árabe

Bielorruso

Búlgaro

Catalán

Checo

Chino

Coreano

Croata

Danés

Escocés

Eslovaco

Español

Finlandés

Francés

Gallego

Griego

Hebreo

Holandés

Húngaro

Indonesio

Inglés

Italiano

Japonés

Kurdo

Lituano

Macedonio

Noruego

Polaco

Portugués

Rumano

Ruso

Serbio

Somalí

Sueco

Tailandés

Tibetano

Turco

Ucraniano

Vasco

Vietnamés

**Otro:**

2.- Las páginas en la web, los diarios y/o las revistas internacionales que leo para enriquecer mi visión global sobre la situación socioeconómica y cultural del mundo, son:

a)

b)

c)

d)

3.- Considero que para un análisis de los problemas sociopolíticos de México la(s) referencia(s) más apropiada(s), son:

a)

b)

c)

d)

4.- Describe alguna situación en la que ejerzas tu liderazgo dentro del grupo representativo y/o taller al que perteneces (máximo 500 caracteres):



5.- La o las responsabilidades que asumo como integrante del grupo representativo y/o taller al que pertenezco, son:

- a)
- b)
- c)
- d)

6.- Mi(s) rol(es) en los proyectos del grupo representativo y/o taller al que pertenezco, son:

- a)
- b)
- c)
- d)

7.- Estoy o he participado en los siguientes proyectos de ciudadanía solidaria, orientados a la cohesión o ayuda social, organizados por el grupo representativo y/o taller al que pertenezco:

- a)
- b)
- c)
- d)

8.- Estoy o he participado en los siguientes programas de educación para la comunidad, organizados por el grupo representativo y/o taller al que pertenezco:

a)

b)

c)

d)

9.- Las acciones o actividades que desarrollan mi responsabilidad ciudadana en el grupo representativo y/o taller al que pertenezco, son:

a)

b)

c)

d)

10.- Los proyectos que he emprendido con mi grupo representativo y/o taller y que desarrollan mi creatividad e inventiva, son:

a)

b)

c)

d)

11.- Las acciones o actividades que desarrollan mi creatividad en los proyectos del grupo representativo y/o taller al que pertenezco, son:

a)

b)

c)

d)

12.- Mis propuestas innovadoras en proyectos del grupo representativo y/o taller al que pertenezco, son:

a)

b)

c)

d)

13.- Las acciones o actividades que he realizado para el cuidado del medio ambiente en mi grupo representativo y/o taller, son:

a)

b)

c)

d)

14.- Las acciones o actividades que he realizado en conjunto con mi grupo representativo y/o taller para promover el cuidado del medio ambiente en nuestros espectadores, son:

a)

b)

c)

d)

15.- Las acciones o actividades que he realizado en conjunto con mi grupo representativo y/o taller para cuidar el medio ambiente en las clases, son:

a)

b)

c)

d)

16.- Mis aportaciones para el logro de una comunicación efectiva en el grupo representativo y/o taller al que pertenezco, son:

a)

b)

c)

d)

17.- Describe un hecho en el que diste tu opinión y evitaste hacer juicios en perjuicio de tus compañeros, con relación a una situación específica del grupo representativo y/o taller al que perteneces (máximo 500 caracteres):

18.- El o los aspectos que puedo mejorar para lograr una escucha efectiva, con los integrantes de mi grupo representativo y/o taller, son:

a)

b)

c)

d)

19.- El o los riesgos que tomé en mi última decisión importante, son:

a)

b)

c)

d)

20.- Las acciones o actividades que he realizado recientemente con éxito, en las que confié en mí y en mi potencial, son:

a)

b)

c)

d)

21.- Las acciones o actividades que realizo en el grupo representativo y/o taller y que desarrollan mi autoestima, son:

a)

b)

c)

d)

22.- Tengo los siguientes hábitos:

(Seleccionar por inciso)

a) Fumo y consumo alcohol hasta perder la conciencia

Evito fumar y mi consumo de alcohol es moderado

b) Como lo que se me antoja y no hago ejercicio

Trato de que mi alimentación sea balanceada y realizo rutinas de ejercicio varias veces por semana

c) Padezco sobrepeso o estoy por debajo del peso recomendado para mi complexión

Mantengo mi peso corporal dentro de los límites recomendados

d) Mi manejo de energía y estrés es inconveniente

Mantengo altos niveles de energía y manejo muy bien el estrés

e) Evito ir al doctor incluso cuando estoy enfermo y, si lo hago, rara vez sigo sus indicaciones

Acudo al doctor cuando estoy enfermo y sigo sus indicaciones al pie de la letra

f) Tiendo a ser pesimista acerca del futuro

Suelo ser optimista con respecto del futuro

23.- Me realizo un chequeo médico por lo menos:

Una vez cada tres meses

Una vez cada seis meses

Una vez al año

Nunca

24.- La o las acciones o actividades que realizo para el cuidado de mi salud, son:

- a)
- b)
- c)
- d)

#### 6.7.2 Resultados de la segunda aplicación

Para la segunda aplicación se consideró a la población de alumnos de primer semestre que respondieron el piloto del COMPI y que cursaron programas artísticos al pertenecer a los grupos representativos de Difusión Cultural.

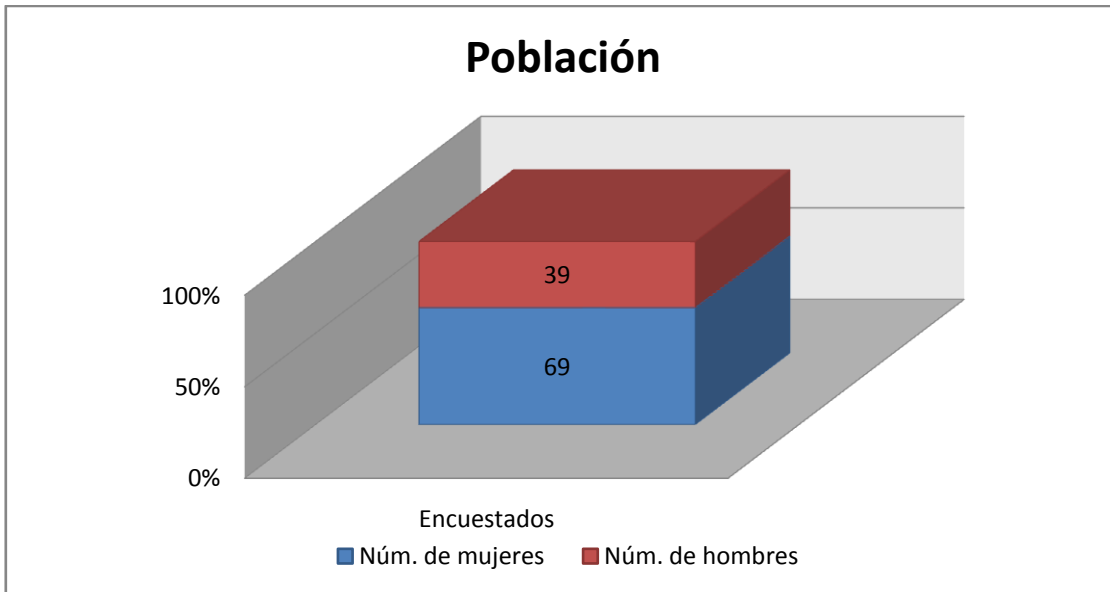
A continuación los resultados de la segunda aplicación:

#### Características Sociodemográficas

Número de mujeres encuestadas: 69

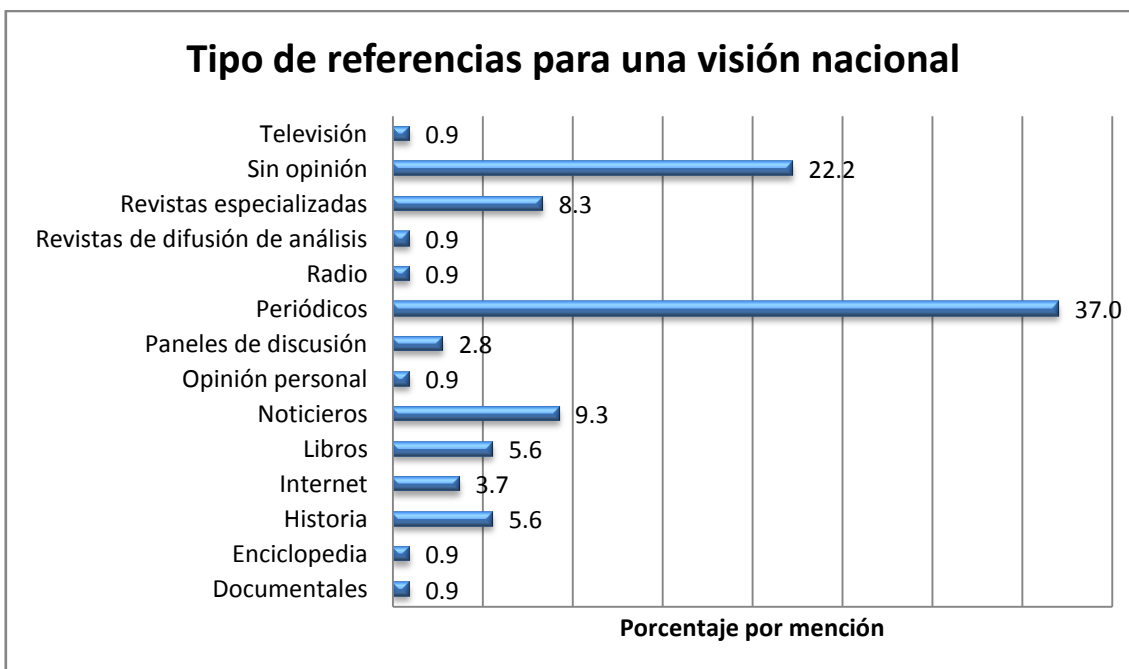
Número de hombres encuestados: 39

Total de la población: 108



Gráfica 22. Porcentaje de la muestra por género.

## COMPETENCIA: PERSPECTIVA GLOBAL



Gráfica 23. Tipo de referencias para una visión nacional.  
Fuente Elaboración Propia.



En relación con la perspectiva global:

83% de las mujeres reportó alguna fuente de consulta para una visión nacional.

69% de los hombres reportó alguna fuente de consulta para una visión nacional

Según el 37% de los alumnos la referencia más consultada para tener una visión nacional es el periódico.



Gráfica 24. Tipo de referencias para una visión global.  
Fuente Elaboración Propia.

80% de las mujeres reportó alguna fuente de consulta como herramienta para enriquecer la visión global.

82% de los hombres reportó alguna fuente de consulta como herramienta para enriquecer la para una visión global.

93% de la población indicó que maneja un segundo idioma como herramienta fundamental para enriquecer la visión global.

### COMPETENCIA: LIDERAZGO



Gráfica 25. Tipo de responsabilidades asumidas en el taller artístico.  
Fuente Elaboración Propia.

88% de las mujeres consideró que desarrollan la responsabilidad a través de la participación en el grupo representativo.

87% de los hombres consideró que desarrollan la responsabilidad a través de la participación en el grupo representativo.

Las variables que evidencian el desarrollo de la responsabilidad a través de la participación en el grupo son las siguientes:

19% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través de la puntualidad

14% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través del respeto

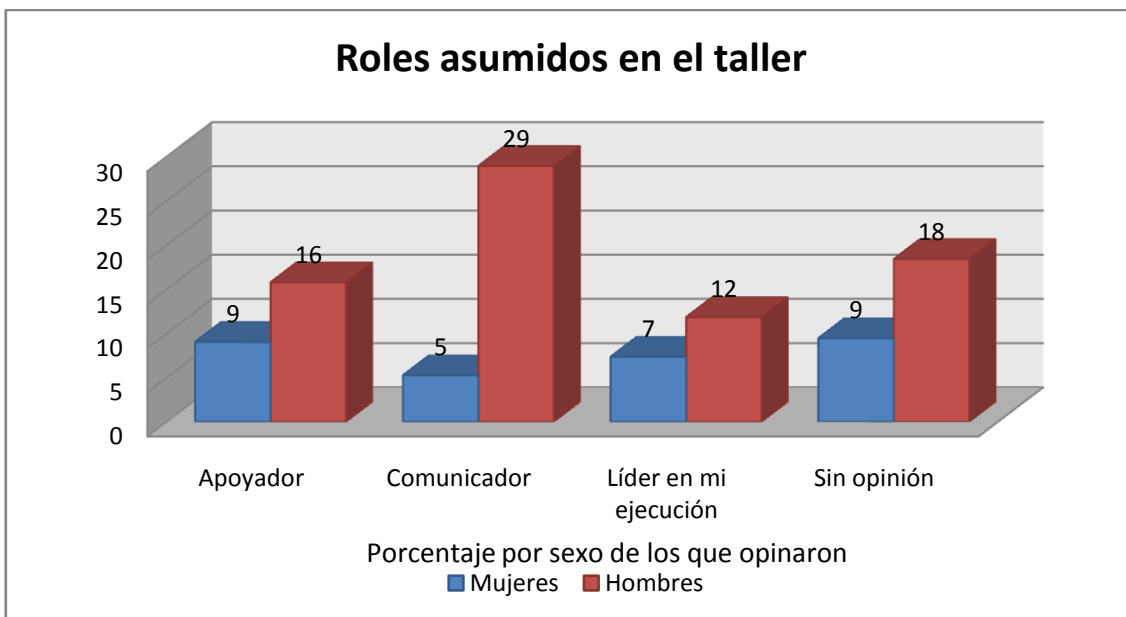
14% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través de la disciplina

10% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través de la asistencia

6% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través del compañerismo

6% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través del aprendizaje de la técnica

5% consideran que el grupo representativo fomenta la responsabilidad a través del compromiso.



Gráfica 26. Roles asumidos en el taller artístico.  
 Fuente Elaboración Propia.

87% de las mujeres reportó tener un rol en el grupo representativo que fomenta la responsabilidad en los alumnos:

Roles de las mujeres: 9% apoya la dinámica del grupo representativo

5% apoya en la comunicación de los compromisos y proyectos del grupo.

7% líder en la práctica de la disciplina artística

9% no expresaron el rol

87% de los hombres reportó tener un rol en el grupo representativo que fomenta la responsabilidad en los alumnos:

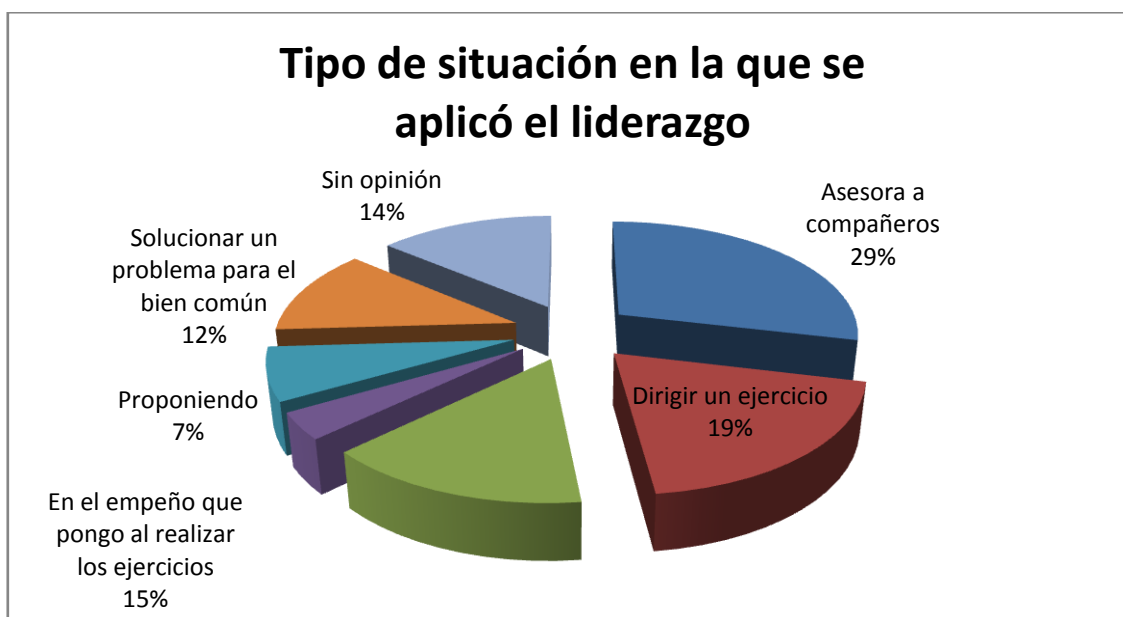
Roles de los hombres: 16% apoya la dinámica del grupo representativo

29% apoya en la comunicación de los compromisos y proyectos del grupo.

12% líder en la práctica de la disciplina artística

18% no expresaron el rol

## COMPETENCIA: LIDERAZGO



Gráfica 27. Tipo de situación en la que se aplicó el liderazgo.  
Fuente Elaboración Propia.

88% de las mujeres reportó asumir el rol de líder como participante del grupo representativo.

82% de los hombres reportó asumir el rol de líder como participante del grupo representativo.

Situaciones que evidencian el fomento del liderazgo a través de la participación del grupo representativo artístico.

29% Brindar asesoría a los compañeros

19% Dirigir ejercicios para la práctica de la disciplina artística

15% Automotivación para realizar la práctica de la disciplina artística

12% Contribuir en la solución de problemas presentados en el grupo

7% Proponer propuestas y proyectos a desarrollar en el grupo

4% Fomentar la integración de los miembros del grupo

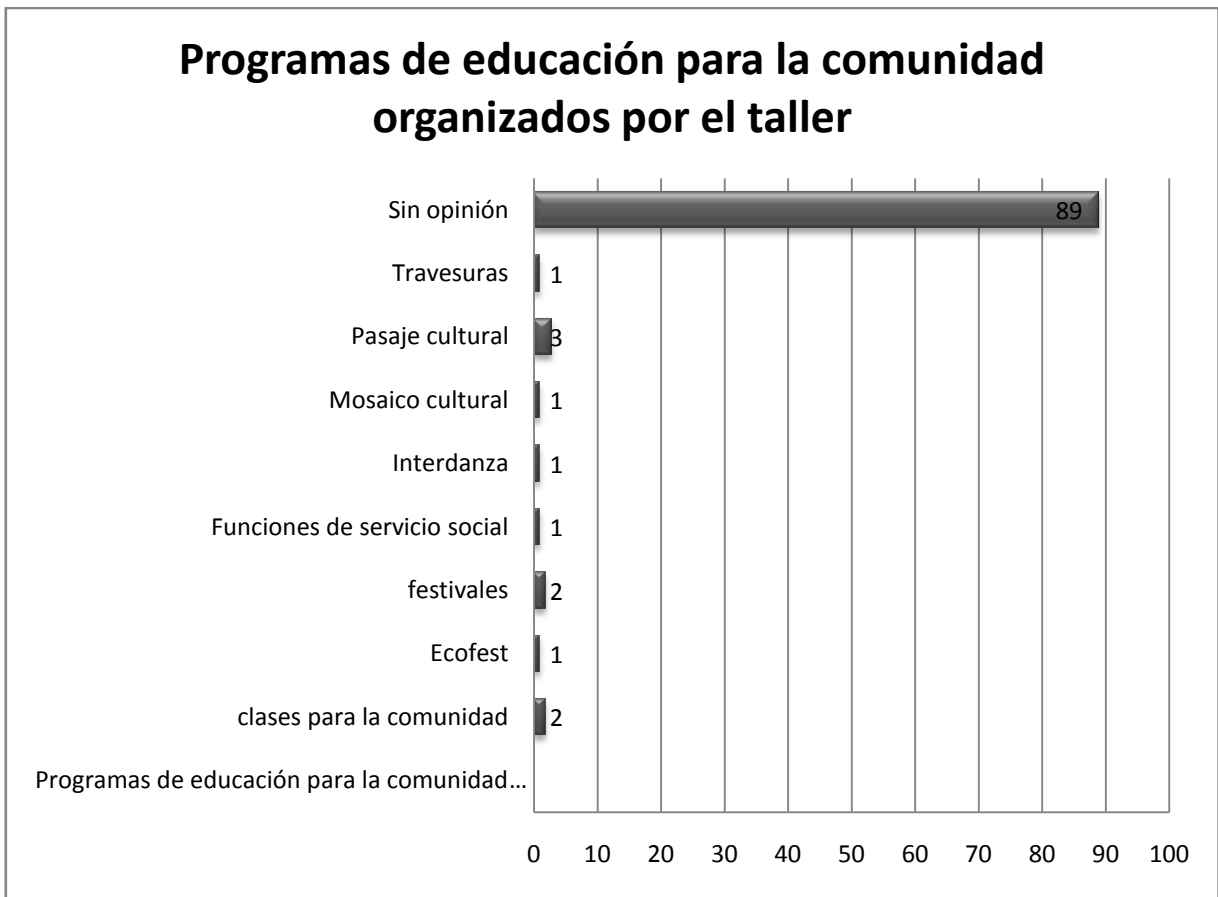
## COMPETENCIA: CIUDADANÍA



Gráfica 28. Proyectos de ayuda social organizados por el taller.  
Fuente Elaboración Propia.

30% de las mujeres reportó haber participado en un proyecto social a través del grupo representativo.

21% de los hombres reportó haber participado en un proyecto social a través del grupo representativo.

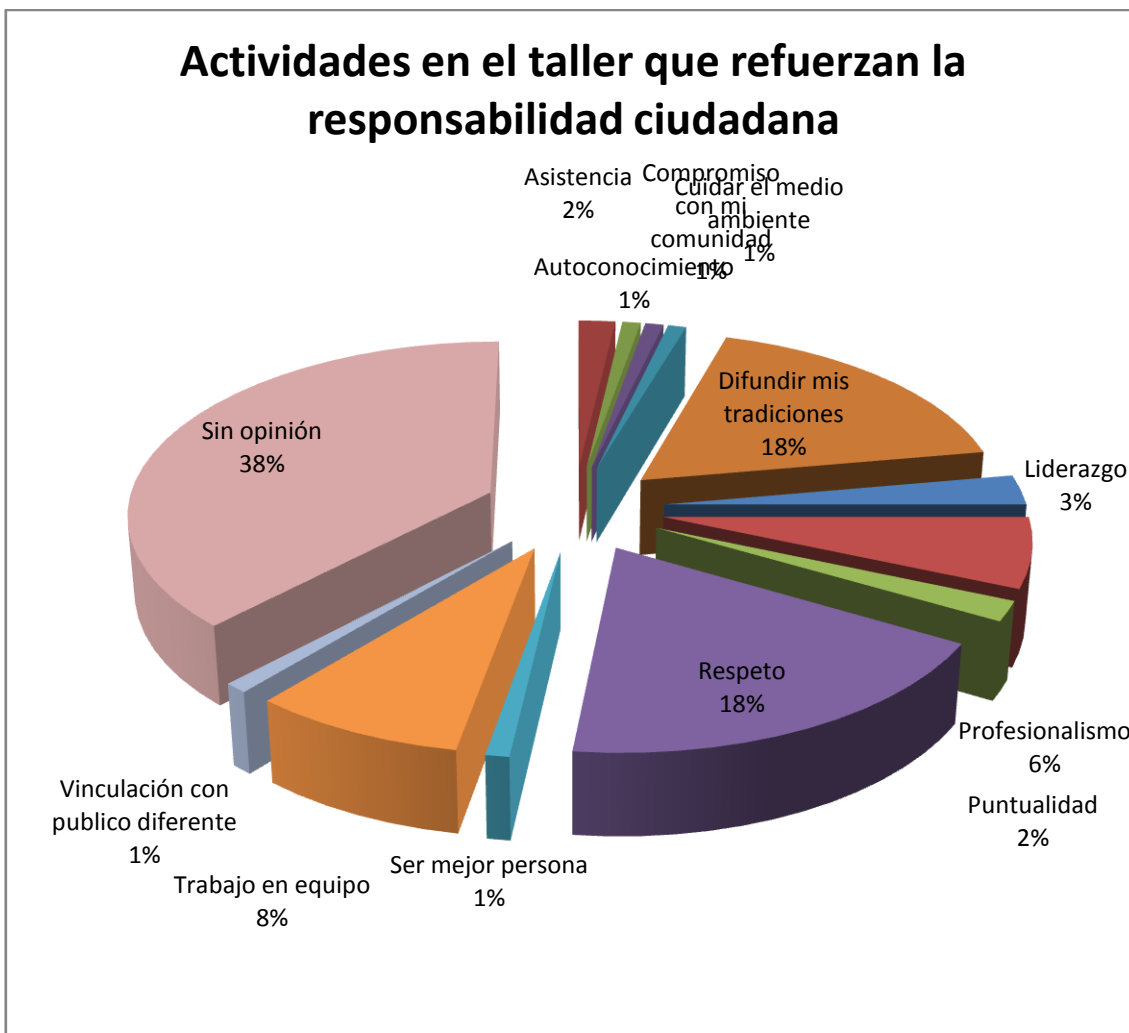


Gráfica 29. Programas de educación para la comunidad organizados por el taller.  
Fuente Elaboración Propia.

12% de las mujeres reportó haber participado en un proyecto con impacto en la comunidad a través de la participación en el grupo representativo.

10% de los hombres reportó haber participado en un proyecto con impacto en la comunidad a través de la participación en el grupo representativo.





Gráfica 30. Actividades en el taller que refuerzan la responsabilidad ciudadana.  
Fuente Elaboración Propia.

71% de las mujeres reportó haber realizado actividades que refuerzan la responsabilidad ciudadana a través de su participación en el grupo representativo. 46% de los hombres reportó haber realizado actividades que refuerzan la responsabilidad ciudadana a través de su participación en el grupo representativo.

## COMPETENCIA: EMPRENDEDURISMO E INNOVACIÓN

67% de las mujeres reportó haber realizado proyectos que desarrollan su creatividad en el grupo representativo.

62% de los hombres reportó haber realizado proyectos que desarrollan su creatividad en el grupo representativo.



Gráfica 31. Proyectos del taller que desarrollan la creatividad.  
Fuente Elaboración Propia.

Los proyectos en los que más consideran los alumnos que desarrollan la creatividad son la creación de coreografías, aprendizaje y ejecución de pasos y actividades relacionadas con la disciplina artística.



Gráfica 32. Actividades que desarrollan la creatividad.  
Fuente Elaboración Propia.

75% de las mujeres reportó realizar actividades que desarrollan su creatividad a través de la participación en el grupo representativo.

72% de los hombres declaró realizar actividades que desarrollan su creatividad a través de la participación en el grupo representativo.

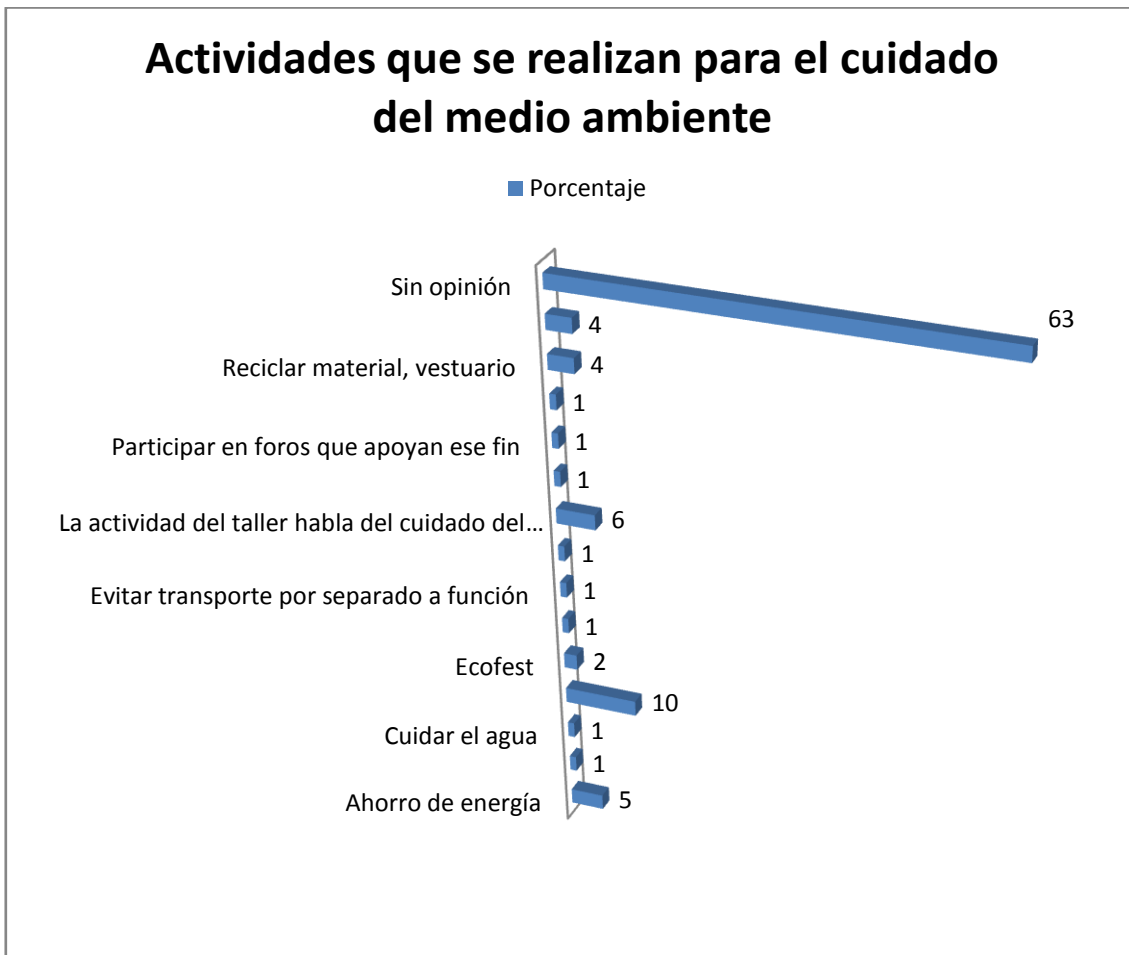


Gráfica 33. Propuestas innovadoras.  
Fuente Elaboración Propia.

61% de las mujeres reportó haber realizado propuestas innovadoras como integrante del grupo representativo.

59% de los hombres reportó haber realizado propuestas innovadoras como integrante del grupo representativo.

## COMPETENCIA: COMPROMISO CON EL DESARROLLO SUSTENTABLE



Gráfica 34. Actividades que se realizan para el cuidado del medio ambiente.  
Fuente Elaboración Propia.

36% de las mujeres reportó haber realizado actividades en el grupo representativo para el cuidado del medio ambiente.

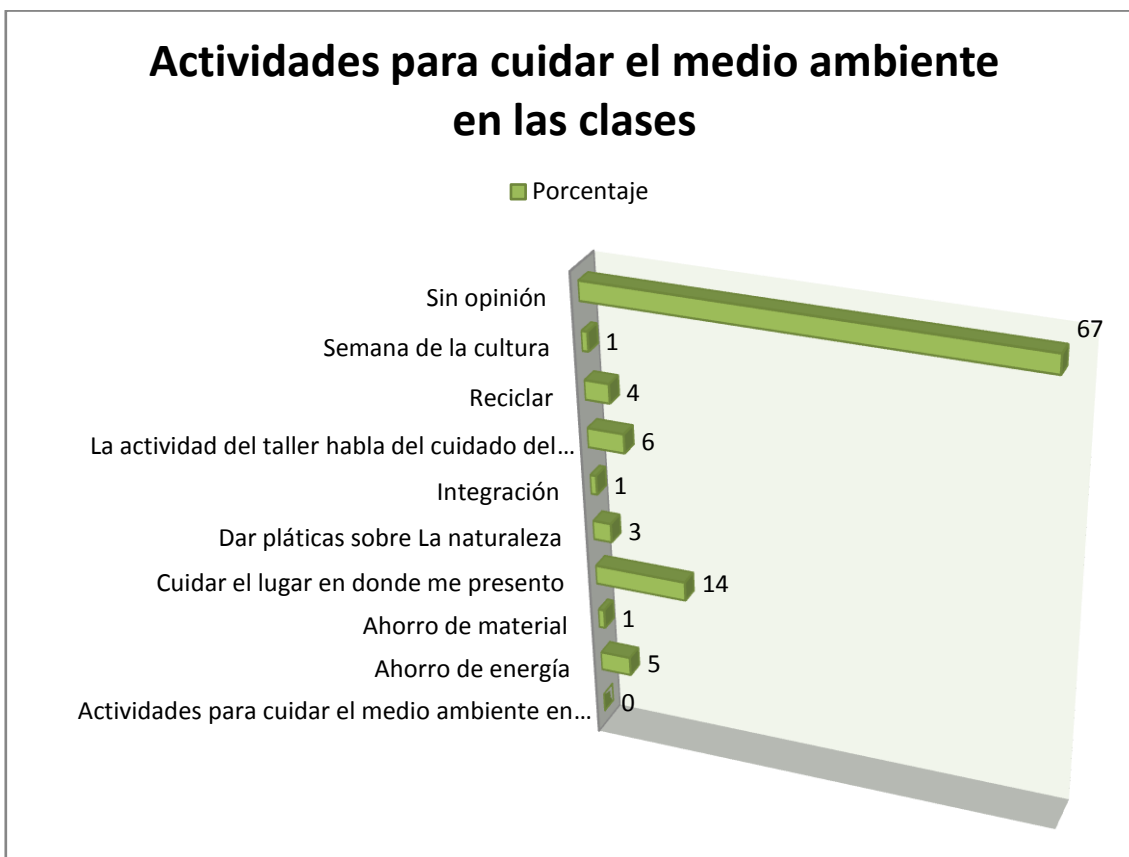
38% de los hombres reportó haber realizado actividades en el grupo representativo para el cuidado del medio ambiente



Gráfica 35. Actividades que ayudan a promover el cuidado del medio ambiente en los espectadores. Fuente Elaboración Propia.

30% de las mujeres declaró haber realizado actividades que promueven el cuidado del medio ambiente en los espectadores.

41% de los hombres reportó haber realizado actividades que promueven el cuidado del medio ambiente en los espectadores.



Gráfica 36. Actividades para cuidar el medio ambiente en las clases.  
Fuente Elaboración Propia.

33% de las mujeres reportó haber realizado actividades para el cuidado del medio ambiente durante las clases.

33% de los hombres reportó haber realizado actividades para el cuidado del medio ambiente durante las clases.

La competencia del cuidado del medio ambiente es una de las menos desarrolladas a través de los cursos artísticos.

## COMPETENCIA: COMUNICACIÓN



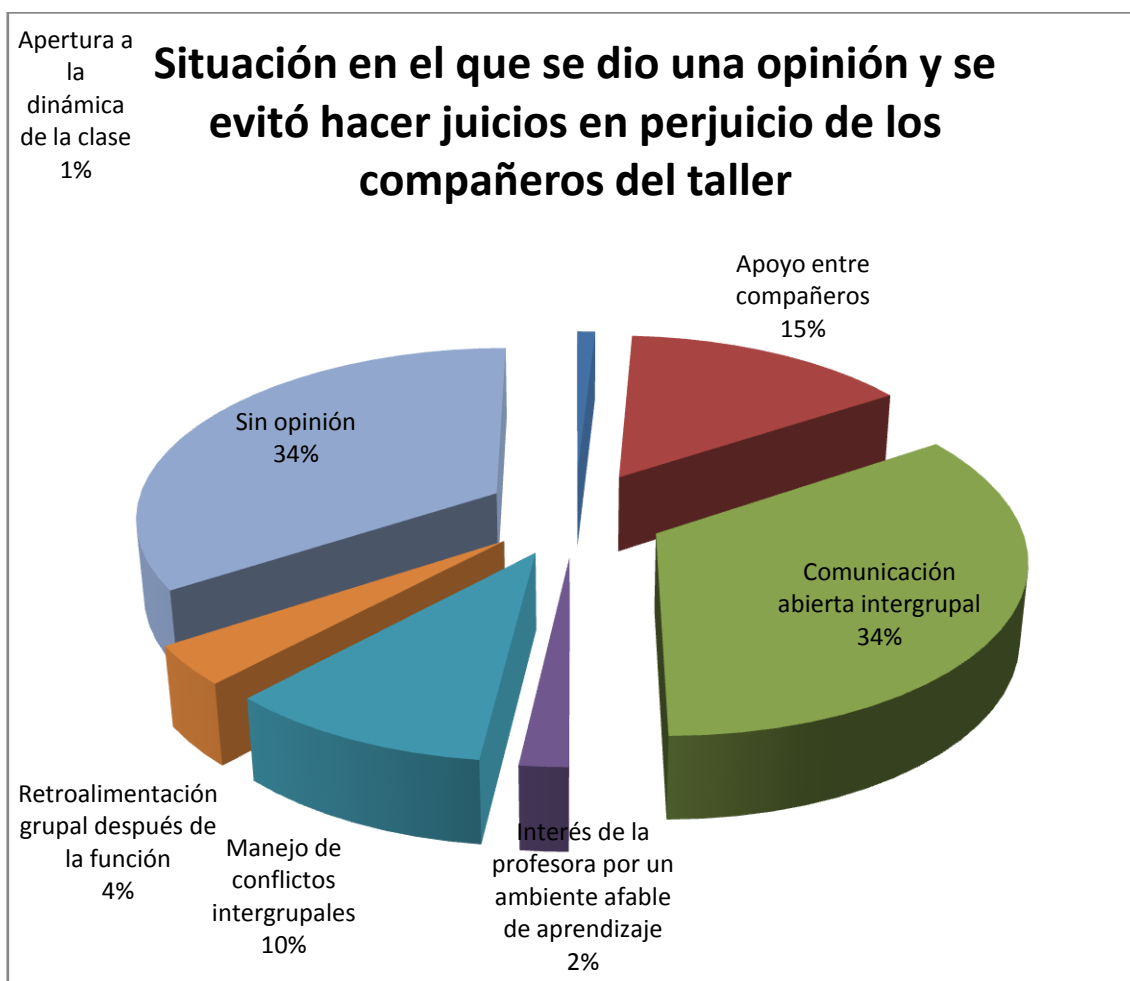
Gráfica 37. Aportaciones para el logro de una comunicación efectiva.  
Fuente Elaboración Propia.



86% de las mujeres opinan que a través de su participación en el grupo representativo contribuyen al desarrollo de la comunicación efectiva en la dinámica del grupo.

72% de los hombres opinan que que a través de su participación en el grupo representativo contribuyen al desarrollo de la comunicación efectiva en la dinámica del grupo.

El respeto y la escucha activa son las habilidades y valores que más ponen en práctica para tal efecto.

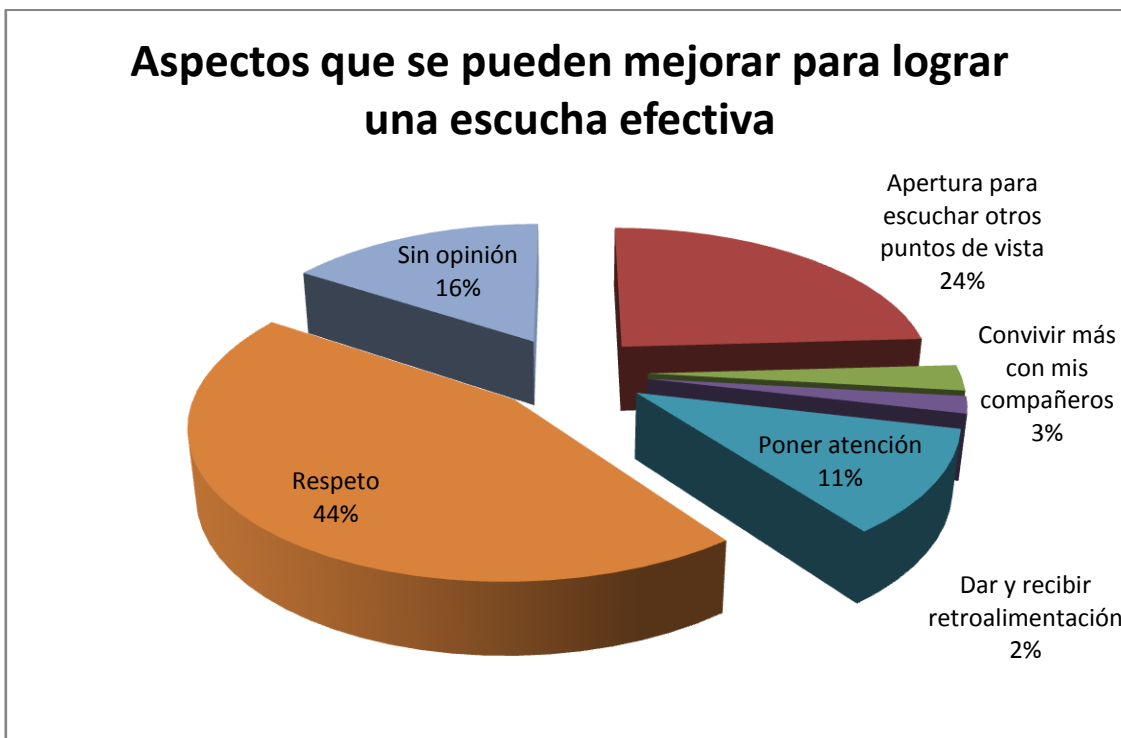


Gráfica 38. Situación en el que se dio una opinión y se evitó hacer juicios en perjuicio de los compañeros del taller. Fuente Elaboración Propia.

67% de las mujeres reportaron que dieron su opinión y evitaron hacer juicios en perjuicio de sus compañeros, con relación a una situación específica del grupo representativo y/o taller.

64% de los hombres reportaron que dieron su opinión y evitaron hacer juicios en perjuicio de sus compañeros, con relación a una situación específica del grupo representativo y/o taller.

La comunicación abierta intergrupala es la habilidad que un mayor porcentaje pone en práctica para evitar hacer juicio de los compañeros del grupo.



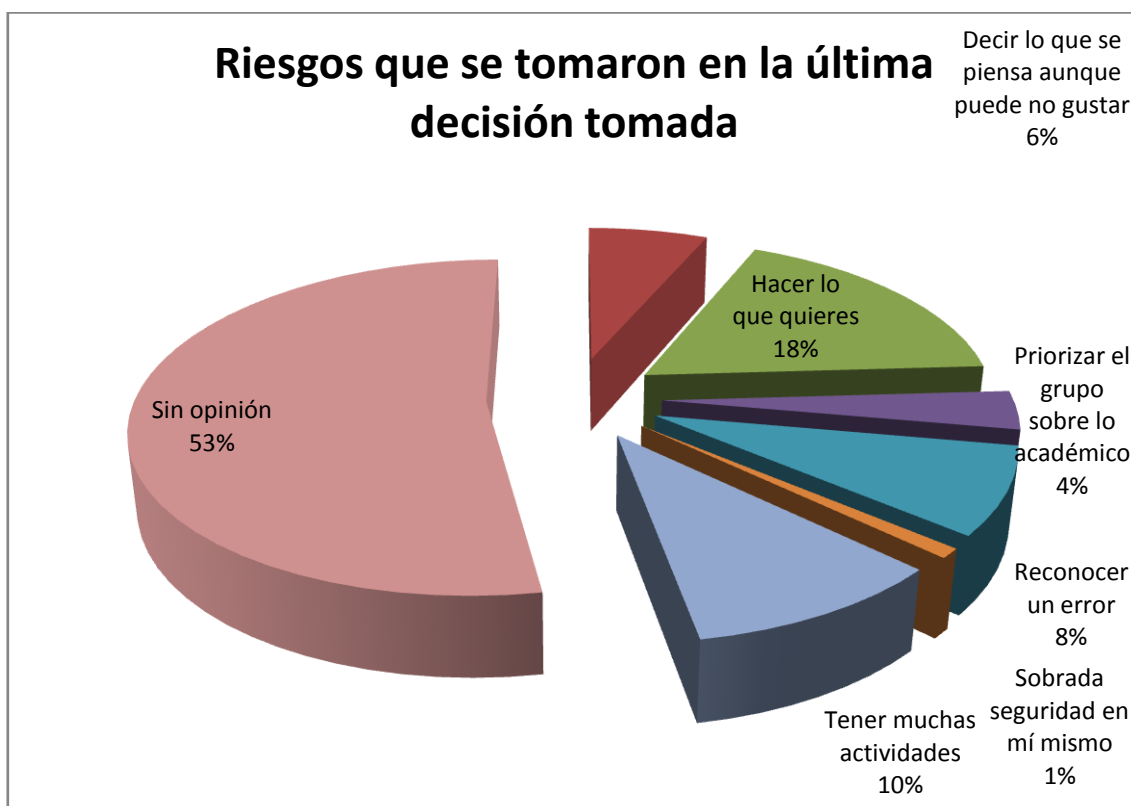
Gráfica 39. Aspectos que se pueden mejorar para lograr una escucha efectiva.  
Fuente Elaboración Propia.

87% de las mujeres reportaron algún aspecto en el que pueden mejorar sus habilidades de escucha efectiva a través de su participación en el grupo.

79% de los hombres reportaron algún aspecto en el que pueden mejorar sus habilidades de escucha efectiva a través de su participación en el grupo.

El respeto y la escucha fueron los aspectos considerados por los alumnos como las habilidades que se pueden mejorar a través de su participación en el grupo.

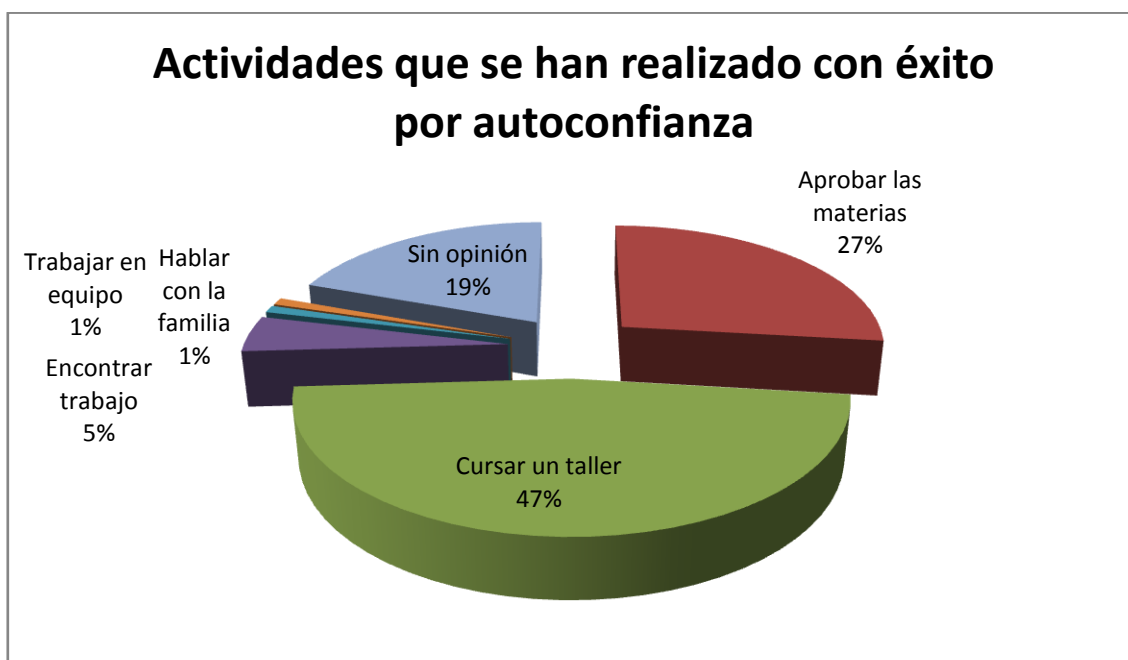
### COMPETENCIA: CONFIANZA EN SÍ MISMO



Gráfica 40. Riesgos que se tomaron en la última decisión tomada.  
Fuente Elaboración Propia.

46% de las mujeres reportaron que corrieron algún riesgo al tomar una decisión importante como integrante del grupo desarrollando la confianza en sí mismo.

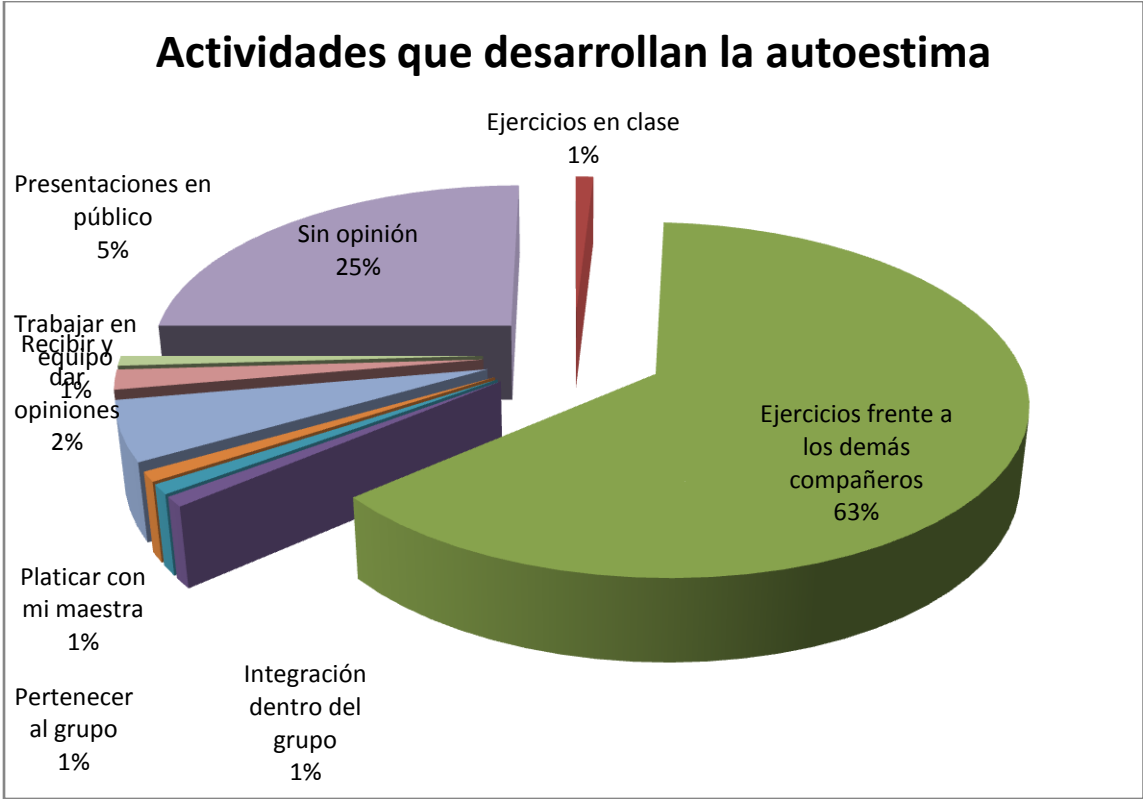
49% de los hombres reportaron que corrieron algún riesgo al tomar una decisión importante como integrante del grupo desarrollando la confianza en sí mismo.



Gráfica 41. Actividades que se han realizado con éxito por autoconfianza.  
Fuente Elaboración Propia.

81% de las mujeres reportaron algún tipo de actividad en la que tuvieron éxito por haber tenido confianza en sí mismos gracias a las habilidades desarrolladas en el grupo representativo.

79% de los hombres reportaron algún tipo de actividad en la que tuvieron éxito por haber tenido confianza en sí mismos gracias a las habilidades desarrolladas en el grupo representativo.

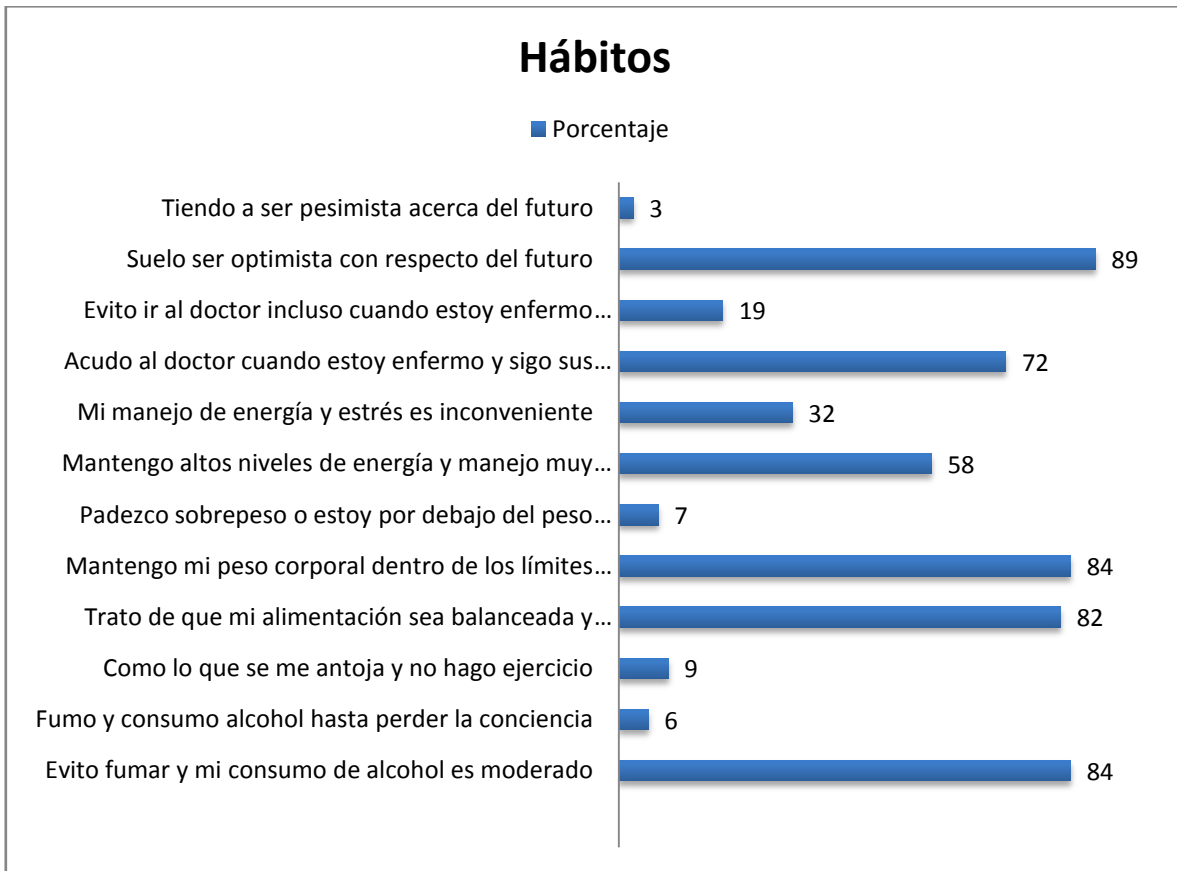


Gráfica 42. Actividades que desarrollan la autoestima.  
Fuente Elaboración Propia.

80% de las mujeres reportaron algún tipo de actividad realizada en el grupo representativo a través de las cuales que mejora su autoestima.

67% de los hombres reportaron algún tipo de actividad realizada en el grupo representativo a través de las cuales que mejora su autoestima.

## COMPETENCIA: CUIDADO DE LA SALUD



Gráfica 43. Hábitos.  
Fuente Elaboración Propia.

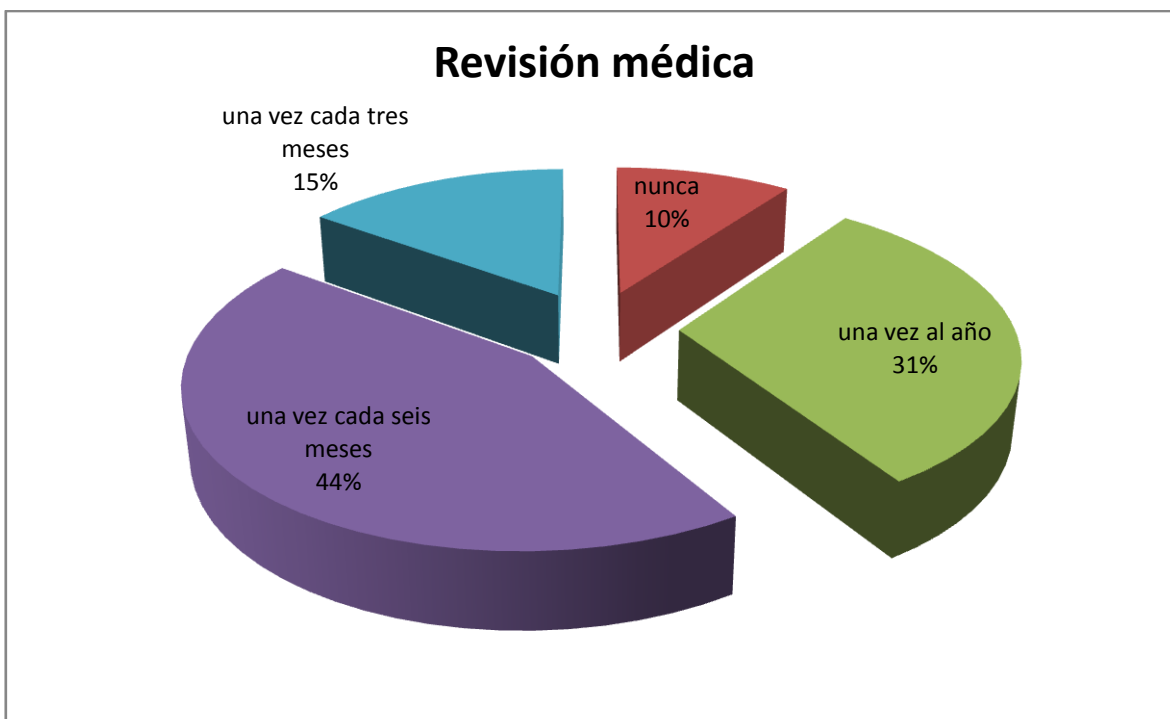
Más del 80% de los alumnos tiene hábitos que evidencian el cuidado de la salud:

89% Actitud positiva ante la vida

84% Evita fumar y consume alcohol moderado

84% Mantiene su peso corporal dentro de los límites saludables

82% Tienen una alimentación balanceada

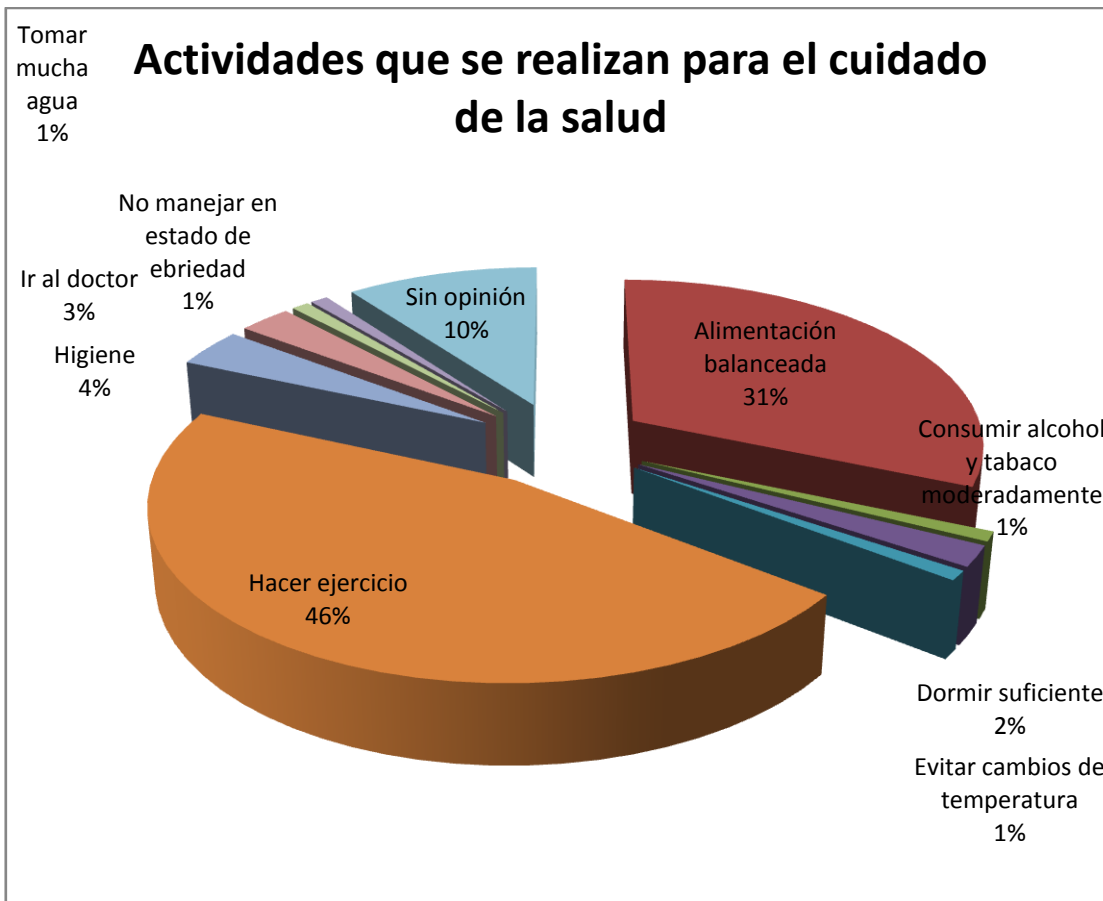


Gráfica 44. Revisión médica.  
Fuente Elaboración Propia.

El 15% reportó tener una revisión médica una vez cada tres meses.

El 44% reportó tener una revisión médica una vez cada seis  
Meses.

El 31% reportó tener una revisión médica una vez al año.



Gráfica 45. Actividades que se realizan para el cuidado de la salud.  
Fuente Elaboración Propia.

Entre las actividades que promueve el grupo representativo para fomentar el cuidado de la salud se encuentran:

46% Hacer ejercicio

31% Alimentación balanceada

4% Higiene

3% Ir al doctor

2% Dormir suficiente



El análisis de los resultados de la segunda aplicación del COMPI en comparación con la primera, demuestra que un alumno después de haber tenido el tratamiento del MEHDCI puede desarrollar competencias institucionales en un mayor nivel de dominio que un alumno que solamente cursa el programa académico.

#### 6.8 Diseño y presentación de instrumentos e indicadores de eficiencia y eficacia del Modelo de Formación del Profesorado para Programas Cocurriculares Artísticos

Después de la aplicación del COMPI a la población de alumnos que estuvieron en la fase de tratamiento del MEHDCI, se presentaron los resultados de la implementación de las Normas Educativas de Competencias Docentes ante al CENEVAL, institución que reconoció y dictaminó las normas de competencia creadas a partir de este trabajo para profesionalizar la práctica docente en el ámbito de la enseñanza artística en México. Esta decisión tuvo como resultado la aprobación de las primeras normas mexicanas para los docentes de enseñanza artística.

Como resultado del proceso de diseño de las normas, el 22 de octubre de 2010, la Mtra. Rosalva Lili Vargas, Directora de Programas de Certificación de Competencias Laborales, envió un documento de notificación del dictamen y reconocimiento de las normas por parte del CENEVAL, al Dr. Carlos Mijares

López, Vicerrector Académico del Tecnológico de Monterrey, así como las constancias de registro de cada una de las normas.

6.9 Resultados en relación al cumplimiento de los objetivos establecidos en este proyecto de investigación.

Con base en lo expuesto y en el análisis de los resultados que surgen del problema de investigación a indagar en la presente tesis, podemos determinar que el estudiante que ha cursado un taller artístico con base en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales (MEHDCI) puede dar evidencia de las competencias o valores institucionales.

El diseño y la aplicación de un modelo de capacitación a partir de las normas educativas basadas en el MEHDCI para la certificación de competencias docentes en la enseñanza artística, muestra un impacto en el desarrollo de competencias institucionales de los alumnos y en la profesionalización de los docentes, gracias a la cual también se logra un fuerte impacto en la sistematización de la enseñanza artística evidenciada en publicaciones reconocidas por el Instituto Nacional de Bellas Artes.

Con relación al cumplimiento de los objetivos podemos determinar lo siguiente:

Objetivo General:

El MEHDCI aplicado a la enseñanza artística impacta en el desarrollo de competencias institucionales en estudiantes del Tecnológico de Monterrey, universidad privada de la Ciudad de México con prestigio internacional.

Resultados del Objetivo General:

A partir del análisis de la aplicación del COMPI, podemos distinguir que los alumnos que no estuvieron bajo el tratamiento del MEHDCI presentaron el nivel mínimo de dominio de las competencias institucionales planteadas por el Tecnológico de Monterrey al ingresar a su primer semestre de la carrera.

Aquellos alumnos que de manera voluntaria tomaron cursos artísticos como parte de su formación integral y que por lo tanto estuvieron bajo el tratamiento del MEHDCI, pudieron dar evidencia de la identificación del desarrollo de las competencias institucionales a través de la práctica de la disciplina artística. Al respecto es importante resaltar que la evidencia no solamente retoma la aplicación del instrumento COMPI, sino aquellos instrumentos creados a partir de la metodología de diseño instruccional para el desarrollo holístico del aprendiz, del cual tenemos evidencia directa del desarrollo de las competencias institucionales a través de la práctica de la disciplina artística.

Objetivos específicos:

1. Demostrar que un alumno que recibe clases de un profesor certificado en el MEHDCI puede dar evidencia del desarrollo de competencias institucionales.

Resultado:

En los anexos se demuestra de qué manera el alumno evidencia el desarrollo de las competencias institucionales a través de la práctica de la disciplina artística, dando cumplimiento al primer objetivo específico de esta investigación:

2. Diseñar instrumentos para la certificación de competencias laborales dentro del ámbito artístico.

Resultado:

El diseño de las normas educativas de competencias docentes arrojó instrumentos que certifican las competencias laborales dentro del ámbito artístico a través de la integración de portafolios de evidencia de los elementos que integran las normas y de la evaluación de estos mismos con los instrumentos creados a partir del diseño dictaminados y reconocidos por el Centro Nacional de Evaluación de Educación Media y Superior, CENEVAL, dando cumplimiento al segundo objetivo. *Ver anexo digital.*

1. Desarrollar una propuesta metodológica de diseño instruccional que funja como herramienta para enriquecer y garantizar el aprendizaje de los alumnos bajo un esquema de enseñanza formal de las artes (MEHDCI).

Resultado:

Gracias al desarrollo de este trabajo de investigación se logró el diseño de una propuesta metodológica de diseño instruccional con base en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales, el cual se detalla en el capítulo 5, dando cumplimiento a este tercer objetivo.

A partir de los resultados de este proyecto de investigación procederemos a las conclusiones en el siguiente apartado.

## CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación, *Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística a través de la Certificación de Competencias Docentes*, es una propuesta abierta y un parteaguas para explorar diversas implicaciones del desarrollo de competencias de los docentes de las artes y de su impacto en la profesionalización de la enseñanza artística en México, así como en las competencias de egreso determinadas por las instituciones educativas.

A lo largo de cuatro años de intenso trabajo bajo la metodología de investigación-acción, se logró sensibilizar a los docentes de los cursos y talleres artísticos del Tecnológico de Monterrey sobre la importancia de profesionalizar su labor como docentes, y reconocer las competencias para dicha función de manera formal a través de un proceso de certificación.

A continuación se presentan las conclusiones correspondientes a cada uno de los aspectos indagados en el desarrollo de este proyecto a partir del problema de investigación:

¿El estudiante que ha cursado un taller artístico con base en el Modelo de Educación Holística para el Desarrollo de Competencias Institucionales (MEHDCI) podrá dar evidencia de las competencias o valores institucionales?

Sobre la hipótesis

El supuesto planteado con base en la pregunta de investigación, consideraba como hipótesis que al diseñar y aplicar un modelo de capacitación para los maestros a partir de las normas educativas basadas en el MEHDCl, para la certificación de competencias docentes en la enseñanza artística, éste tendría impacto en el desarrollo de competencias institucionales en los alumnos.

A partir de la implementación del *Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística* a través de la *Certificación de Competencias Docentes* se comprueba el siguiente modelo:



Figura 71: Modelo Desarrollo de competencias en los alumnos a través del arte.

Fuente: Elaboración Propia (2009).

Un **alumno** después de haber cursado un taller cocurricular artístico con un profesor certificado que imparte una disciplina cuyo diseño instruccional se basa en el MEHDCI **desarrolla las competencias institucionales** a diferencia de un alumno que solamente cursa las materias académicas. Por tanto, su formación será holística por una relación positiva entre el Modelo Educativo Institucional y el desarrollo de las características de los componentes del Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística (**Modelo de profesionalización docente, Modelo de Educación Holística, Certificación de Competencias Docentes**).

Al respecto, podemos concluir que en efecto, los alumnos que cursaron un taller artístico con profesores certificados en el MEHDCI, expresaron y dieron muestra de evidencias, de que el taller tuvo un impacto en el desarrollo de las competencias institucionales del Tecnológico de Monterrey. En este sentido la diferencia presentada antes y después de la certificación fue un reporte de autopercepción, si se toma en consideración la aplicación del COMPI validado, sin embargo los instrumentos que evidenciarán claramente el desarrollo de las competencias institucionales, en una segunda fase de instrumentación del proyecto, serán aquéllos diseñados por los profesores como parte del proceso de diseño instruccional de su curso, es decir, las listas de cotejo, cuestionarios y guías de observación que de manera clara evidencian el desarrollo de las competencias institucionales a través de la enseñanza artística, lo que permitirá a su vez la integración de un portafolio de evidencias del alumno, a través del



cual se pueda validar su proceso formativo con una clara muestra del desarrollo paulatino de las competencias institucionales.

El cumplimiento de la hipótesis enfatiza la importancia de la capacitación de los profesores y reconoce la propuesta metodológica del diseño instruccional con base en competencias, al validar con los resultados planteados en el capítulo anterior, la fórmula propuesta en el MEHDCI para la construcción del enunciado de la competencia, en la que el *objeto* se convierte en el valor, actitud o habilidad institucional y la *condición* en las habilidades o conocimientos propios de la disciplina artística, para orientar de esta manera el desarrollo de las competencias institucionales en los alumnos.

#### Sobre los objetivos

El Objetivo General *Diseñar, aplicar y evaluar el MEHDCI y su impacto en la enseñanza artística, en el desarrollo de competencias institucionales en estudiantes del Tecnológico de Monterrey, universidad privada de la Ciudad de México con prestigio internacional*, se cumplió considerando las tres acciones requeridas (diseño, aplicación y evaluación) en cada una de las etapas del desarrollo del modelo.

El diseño fue la etapa más inspiradora, el detallar cada una de las fases que construirían el modelo implicó reflexión, trabajo colegiado con los docentes para el intercambio de experiencias y prácticas de enseñanza.

Sin embargo la aplicación del modelo fue compleja, el hecho de enfrentar a un grupo de docentes a conceptos desconocidos cuando son “artistas”, implicó cuestionamientos de diversa índole que ayudaron a validar aspectos que se consideraron importantes desde un inicio y a modificar, así como replantear criterios y variables para la correcta instrumentación del modelo.

Los objetivos específicos se cumplieron bajo el siguiente esquema:

1. Se demostró que un alumno que recibe clases de un profesor certificado en el MEHDCI puede dar evidencia del desarrollo de competencias institucionales.
2. Se diseñaron instrumentos para la certificación de competencias laborales dentro del ámbito artístico, orientados a la profesionalización de la función docente, como parte de las normas educativas para el desarrollo de competencias de los docentes de las artes.
3. Se desarrolló una propuesta metodológica de diseño instruccional como herramienta para enriquecer y garantizar el aprendizaje de los alumnos bajo un esquema de enseñanza formal de las artes (MEHDCI).

Gracias a la flexibilidad y capacidad de adaptación del MEHDCI a diversos contextos se cumplieron los objetivos establecidos adaptando las acciones a las necesidades institucionales del Tecnológico de Monterrey.

#### Reflexiones de los resultados

La reflexión que surge al término de este trabajo, recae en la necesidad de profesionalizar la enseñanza de las artes para poder aspirar a la implementación de modelos educativos que integren la transversalidad, en este caso en específico, que consideren a la enseñanza artística como uno de los ejes para orientar la formación del tipo de personas que requiere la sociedad.

Por otra parte, se convierte en un gran reto lograr transmitir a todo aquel que está involucrado en el escenario de la educación, que el aprendizaje es continuo, “el aprendizaje a lo largo de la vida” nunca concluye, sino todo lo contrario, nos exige auto-reflexión, autocrítica para detectar las áreas de oportunidad que a través de la construcción de aprendizajes significativos contribuyan a mejorar nuestra condición y nuestras aportaciones a la sociedad como seres humanos. Sin embargo el aprendizaje parte del sentido que cada ser humano encuentre en éste, al respecto, si se hubiera entrado de lleno a un proceso de capacitación sin haber contextualizado el proyecto con un trabajo previo de sensibilización de su impacto en los profesores y en los alumnos, los docentes no hubieran participado con la convicción y con la motivación que los distinguió a lo largo de todo el proceso.

Concluyo este apartado con una última reflexión que engloba el aprendizaje obtenido a lo largo de esta investigación; no podemos pretender desarrollar competencias institucionales en los alumnos cuando no comprendemos de principio el concepto y su aplicación en el contexto educativo institucional. Damos por hecho que por tener 5, 10, ó 15 años de experiencia ya dominamos nuestro oficio, sin embargo cuando nos enfrentamos a nuevas cosas, a la oportunidad de innovar, de crear, de emprender proyectos que trasciendan y que contribuyan a la evolución de la humanidad, existe una resistencia involuntaria por temor a lo desconocido, a la descalificación o a enterrar el esfuerzo y el aprendizaje de años.

El desarrollar un proyecto con el tema de competencias implicó de entrada resistencia al cambio, a lo desconocido. Sin embargo a lo largo de proceso, el cuidado en la construcción de cada una de las etapas para su desarrollo contribuyó al éxito en la implementación del modelo para proponer una visión humanista del desarrollo de competencias para la vida a través de la enseñanza de las artes.

Sobre los planteamientos teóricos metodológicos

La metodología de investigación-acción te lleva de la mano a lo largo del proceso, con la premisa de aplicar en un contexto real todo aquello que se construye como elementos esenciales de la investigación. Sin embargo, al ser un proyecto con aplicación en el

escenario real, hubo momentos de confusión y para esclarecerlos se realizaron varios bocetos de la metodología en congruencia con los conceptos teóricos en los que se fundamentó el desarrollo del modelo. Una vez clarificada la congruencia en la interrelación de los pasos a seguir para el diseño, aplicación y evaluación del modelo, con la integración de todas las variables, el seguimiento de la metodología fluyó sin limitar la continuidad de la investigación.

#### Limitaciones de la investigación

Esta investigación inició su diseño e implementación a nivel de todos los Campus del Tecnológico de Monterrey, sin embargo se tuvo que acotar, una vez integrada la Red Nacional de Capacitadores, al Campus Ciudad de México.

Una de las principales limitaciones durante el desarrollo de este proyecto, fue el desconocimiento existente en los profesores de cursos y talleres artísticos con relación al Modelo Educativo de la Institución y la razón de ser de la educación artística, dentro del proceso formativo de los alumnos del Tecnológico de Monterrey. Esta situación requirió que antes de entrar de lleno a la capacitación para el desarrollo de competencias, se realizara un esfuerzo previo para dar a conocer el importante papel que juega la educación artística en el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.

Al respecto fue necesario adentrarlos al perfil del alumno y al perfil del egresado para comprender la evolución a lo largo del proceso formativo en torno a las competencias institucionales y posteriormente al Modelo de Competencias Mexicano, CONOCER, para contextualizar de manera integral las fases de desarrollo del proyecto.

### Aportaciones de la investigación

Las aportaciones que se desprenden de este proyecto de investigación se describen a continuación:

En México, son las primeras normas educativas para los docentes de las artes, dictaminadas y reconocidas por el Centro Nacional de Evaluación de Educación Superior, CENEVAL.

El diseño y la implementación de este modelo contribuye con el cumplimiento del objetivo 9 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, *Elevar la calidad educativa*, ya que el proyecto de investigación está vinculado con las siguientes estrategias que se han planteado al respecto:

- Formación continua
- Desarrollo de Competencias
- Actualización docente
- Certificación de competencias

- Educación artística

El impacto de estas normas puede trascender más allá del Tecnológico de Monterrey, en todas las instituciones donde se impartan cursos y talleres artísticos, contribuyendo de esta manera a la profesionalización de la enseñanza de las artes, a la dignificación de la profesión docente y a la sistematización de la enseñanza a través de la metodología de diseño instruccional con base en el MEHDCI.

Para el Tecnológico de Monterrey, esta investigación ha aportado la integración de la primera Red de Capacitadores certificados a nivel nacional como instructores; la creación de un modelo de certificación de la enseñanza artística para la profesionalización de sus docentes; y una propuesta innovadora para desarrollar las competencias institucionales en los alumnos, a través de la enseñanza de las artes.

Con este proyecto el Tecnológico de Monterrey, se convierte en la institución pionera en implementar un modelo de certificación de competencias docentes para profesionalizar la enseñanza artística orientada al desarrollo de las competencias institucionales en los alumnos.

## Futuras líneas de investigación

Como se planteó desde un inicio este es un trabajo abierto a la exploración y la búsqueda de propuestas innovadoras que enriquezcan la educación de la humanidad, al respecto se presentan algunas futuras líneas de investigación para darle continuidad y reforzar la implementación del modelo propuesto en este trabajo:

- Impacto del diseño instruccional para el desarrollo de competencias.
- Evaluación de competencias institucionales a través de la enseñanza artística.
- Desarrollo de competencias de vida a través del arte.
- Desarrollo de inteligencias múltiples a través del arte.
- Desarrollo de competencias en el proceso formativo.
- Educación artística transversal.
- Competencias formativas orientadas al desarrollo de competencias laborales.
- Profesionalización de los docentes artísticos a través de la certificación de competencias.
- Evaluación de competencias como elemento del Modelo de Calidad en las Instituciones Educativas.

Es un hecho que este proyecto de investigación es la culminación del inicio de futuras investigaciones que contribuirán al desarrollo de la educación artística de México y del mundo.



Si se logra considerar como pilar de la concepción de este modelo de profesionalización esta filosofía humanista, el éxito del enriquecimiento de la educación a partir de la impartición de los programas artísticos por profesores bien preparados se dará por añadidura; y el reconocimiento formal de las competencias demostradas por los docentes del ámbito artístico, se logrará a partir de un proceso de evaluación realizado sobre la base de las competencias establecidas para desempeñar su rol como formadores.

El desarrollo de este proyecto de investigación brinda los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarias a los docentes de las artes a fin de ejercer su rol y colaborar con el desarrollo de la calidad en su entorno profesional. Parte de una reflexión sobre el tipo de educación artística a la que aspiramos, así como del análisis académico, la práctica profesional y la documentación que éste aporta a la calidad de la educación artística como una de las estrategias para fortalecer el sistema educativo mexicano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, Adolfo., y Jaimes, Beatriz. (2008). Calidad y competencias: propuesta de un modelo educativo en educación superior. (Spanish). *UIS Ingenierías*, 7(1), 87-103. Recuperado el 28 de julio de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Argudín, Yolanda. (2006). Educación basada en competencias, nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Argüelles, Antonio. (1999). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México. Limusa.
- Argüelles, Antonio. (2001). Educación y capacitación basada en normas de competencia. Una perspectiva internacional. México. Limusa.
- Arriola, María., Et. Al. (2006). Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción. México: Trillas.
- Beneitone, Pablo. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Gröningen.
- Bisquerra, Rafael. (2006). Educación emocional y bienestar. Madrid, España: Praxis. Grupo Wolters Kluwer.
- Cantón, Isabel. (2004). Planes de mejora en los centros educativos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Casares, David. (2000). Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castrejón, Jaime. (1986). El concepto de Universidad. México: Trillas.
- Catalano, Ana. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo y FOMIN.
- CENEVAL. (2010). Certificación de competencias laborales. Recuperado el 7 de abril de 2010 del sitio Web del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1679>
- de la Torre, Saturnino., y Moraes, Candida. (2008). Ecología de los saberes. Una comunidad de conocimiento para una nueva conciencia. Madrid, España: Editorial Universitas.
- Delors, Jacques. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Madrid: Santillana.
- Díaz, Ángel. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583-615. Recuperado el 3 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Dresser, Denise. (2006). México: lo que todo ciudadano quisiera no saber de su patria. México: Nuevo Siglo, Aguilar.
- Ducci, María. (1997). "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en Seminario Internacional sobre Formación Basada en

- Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas. Guanajuato, México: OIT, Cinterfor.
- Ducci, María. (1998). La formación al servicio de la empleabilidad. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, N.142, enero-abril, p. 7-24. Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Recuperado el 3 de abril de 2010 de <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/142/pdf/bol142a.pdf>
- Efland, Arthur. (2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona, España: Paidós.
- Elliott, John. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escamilla, Amparo. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona, España: Graó.
- Flores, Pedro. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. (Spanish). Sinéctica, (33), 1-13. Recuperado el 3 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Frade, Laura. (2006). "Competencias para la educación de nuevos modelos curriculares" en Congreso Internacional. La innovación en el nuevo siglo: Educación por competencias y gestión escolar. DF, México.
- Gardner, Howard. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, Howard. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno, José. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, España: Morata.
- Giráldez, Andrea. (2007). La competencia cultural y artística. España: Alianza Editorial.
- Hetcher, Shirley. (1992). Técnicas para evaluar. Bogotá: Legis.
- Langston, Joy., y Pérez, Bernardo. (2009). México 2008: el año en que se vivió en peligro. (Spanish). Revista de Ciencia Política, 29(2), 491-513. Recuperado el 3 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Larenas, Bernarda. (2005). Didáctica de las artes visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: experiencia aplicada en un primer año medio de la comuna de concepción. (Spanish). Revista Ingeniería Industrial, 4(1), 73-87. Recuperado el 22 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Lepeley, María. (2001). Gestión y calidad de en educación. Un modelo de evaluación. Santiago, Chile: McGraw-Hill.
- Lorente, Tomás. (2009). ¿Qué historia de la educación artística? Arteterapia, 4, 277-287. Recuperado el 22 de abril de 2010, de la base de datos Pro Quest Education Journals.
- Masías, Juan. (1995). La ética en la universidad. Orientaciones básicas. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Medina Antonio., Sevillano, María Luisa., y de la Torre, Saturnino. (2009). Una universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural. Madrid, España: Editorial Universitas.
- Medina, Antonio. (2003). Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias. Madrid, España: Universitas.
- Medina, Antonio., Castillo, Santiago., Rubido, Sagrario., y Alonso, Pilar. (1992). Ponencias y comunicaciones sobre formación del profesorado. La formación del profesorado en la enseñanza a distancia. (Análisis de la práctica docente). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Medina, Manuel., López, Sandra., y Molina, Víctor. (2008). Las 20 competencias profesionales para la práctica docente. (Spanish). *Revista Internacional Administración & Finanzas (RIAF)*, 1(1), 95-109. Recuperado el 22 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Mertens, Leonard. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: OIT, Cinterfor.
- Mertens, Leonard. (2000). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mertens, Leonard. (2001). "Gestión de conocimientos y competencia profesional: la perspectiva de la educación superior" en Conferencia impartida en marzo de 2001 en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México.
- Mijares, Carlos. (2007). Programa de desarrollo de habilidades docentes del Tecnológico de Monterrey. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectora Académica.
- Mijares, Carlos. (2008). Modelo de competencias del Tecnológico de Monterrey. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectora Académica.
- Mijares, Carlos. (2010). El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectora Académica.
- Mohzó, Rosa. (2010). Proyecto Tuning: la educación basada en competencias en ESDAI. (Spanish). *Hospitalidad ESDAI*, (17), 131-156. Recuperado el 3 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Muñoz, Carlos. (1998). Calidad de la educación: Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla. México: Universidad Iberoamericana, Instituto de Fomento e Investigación Educativa, Fundación Mexicana para la Salud y Fomento Cultural Banamex.
- Murray, 1992
- OCDE. (2005). En Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta 2005. Disponible en [CD-ROM]. 1993-2004 Microsoft Corporation.

- OCDE. (2008). Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. Madrid, España: Santillana.
- Oliveros, Laura. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el espacio europeo de educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118. Recuperado el 7 de abril de 2010, de la base de datos ProQuest.
- Oria, Vicente. (1998). ISO 9000 Calidad en los servicios educativos. México: Actual Mexicana de Ediciones.
- Ortega, Miguel., Sánchez-Cabezudo, Ana., García, José., y de la Calle, Carmen. (2008). Aproximación a la evaluación de un programa de formación fuera del aula en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 405-423. Recuperado el 22 de abril de 2010, de la base de datos Pro Quest Education Journals.
- Pedroza, René. (2006). Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas. Barcelona, España: Pomares.
- Peñalba, José. (2006). El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico. España: Level.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Regan, Helen., Anctil, Marjorie., Dubea, Cynthia., Hofmann, Joan., y Vaillancourt, Richard. (1992). El profesor. Una nueva definición... y un nuevo modelo de evaluación y actualización del profesional. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rodríguez, Roberto. (2005). México en los resultados PISA 2003: una interpretación no catastrofista. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 255-266. Recuperado el 3 de abril de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Romero, María. (2007). Introducción al tema de competencias. (Spanish). Plataforma Tecnológica Blackboard. Recuperado el 17 de septiembre de 2007, del sitio Web del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, <http://cursos.itesm.mx>
- Ruiz, Magalys. (2009). ¿Qué es la formación basada en competencias? México: Trillas. Samperio, 2005
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE 2008). Recuperado el 25 de agosto de 2010 de <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/?p=principal>
- Tobón, Sergio. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.
- Tuning. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final, proyecto Tuning América Latina, 2004-2007. Bilbao, España: Universidad de Deusto & Universidad de Gröningen.

- UNESCO. (2000). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe Final (5-9 de octubre de 1998). París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). En Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta 2005. Disponible en [CD-ROM]. 1993-2004 Microsoft Corporation.
- Unión Europea. (2006). Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework. Recuperado el 25 de agosto de 2010 de [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)
- Valenzuela, Leslier., y Rosas, José. (2007). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. (Spanish). Horizontes Empresariales, 6(1), 37-47. Recuperado el 28 de julio de 2010, de la base de datos EBSCO Host.
- Valle, María. (2000). Formación en competencias y certificación profesional. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, Ruth. (2005). Diseño curricular por competencias profesionales. México: Programa de Educación Continua, ANUIES.
- Velasco, Mónica. (2006). Modelo de competencias colaborativas para la transferencia de conocimiento (Tesis Doctoral). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Villa, Aurelio., y Poblete, Manuel. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao, España: Ediciones Mensajero y Universidad de Deusto.
- Welsh, Martha. (2006). Manual de acondicionamiento dancístico. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey e Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Yus, Rafael. (2001). Educación integral: una educación holística para el siglo XXI. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Zabala, Antoni., y Arnau, Laia. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona, España: Graó.