

61
2g



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Evaluación del Desempeño Académico del
Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y
de Servicios No. 49

TESINA

que para obtener el título de
LICENCIADA EN PERIODISMO Y COMUNICACION COLECTIVA

presenta

ELVIA REYES RODRIGUEZ



Directora: Maestra Francisca Robles

México, D. F. 1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

230246



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 49.....	1
1.1. Antecedentes Históricos.....	2
1.2. Infraestructura y Activo Fijo.....	6
1.3. Estructura Organizacional y Académica.....	10
CAPÍTULO 2	
El Desempeño Académico.....	17
2.1. Normatividad de la Dirección General de Educación Tecnológica.....	20
2.1.1. Funciones Académicas.....	21
2.1.2. Perfiles del Personal Académico.....	23
2.1.3. Modalidad de ingreso.....	26
2.1.4. Funciones de las Academias.....	27
2.2. Planeación Curricular.....	32
2.2.1. Elaboración del Currículo.....	32
2.2.2. Aplicación del Currículo.....	35
2.3. Comunicación y Desempeño Académico.....	45
2.3.1. Comunicación Organizacional.....	47
2.3.2. Comunicación Institucional.....	48
2.3.3. Comunicación Educativa.....	55
CAPÍTULO 3	
La Evaluación del Desempeño Académico.....	61
3.1. Sistema de Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente del Sistema de Educación Tecnológica.....	69
3.2. Evaluación Normativa del Desempeño Académico del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 49.....	75
CONCLUSIONES.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	127
ANEXOS.....	130

INTRODUCCIÓN

Hablar del proceso educativo es hablar del proceso comunicativo. Puesto que la "comunicación es la fuerza dentro de una organización"¹, las tareas de toda institución destinada a la educación, implican la entrega y recibo de información, comprensión y retroalimentación de tal modo que para cumplir con los objetivos educativos lleva a cabo innumerables procesos secuenciales de comunicación que no pueden limitarse a la transmisión de instrucciones, sino que requieren de canales o medios claros y cuidadosamente definidos y de contenido de significación acordes con las metas de la institución que motiven al personal a ejecutar su trabajo eficazmente, eviten la marginación académica, estimulen la cooperación y la satisfacción en el trabajo y fomenten el pensamiento colectivo; y además promuevan el funcionamiento uniforme del proceso administrativo; ayuden a la planeación de la organización, aseguren la transmisión del conocimiento y experiencias, y permitan el intercambio de opiniones.²

A través de procesos comunicativos organizacionales e institucionales el Sistema de Educación Tecnológica Industrial de nivel medio superior, manifiesta su política y da a conocer los objetivos y la voluntad que guían a la institución, en su tarea de modificar comportamientos y actitudes en la preparación de estudiantes en una especialidad técnica, para integrarse al campo de la producción de bienes o servicios.

De tal modo, los académicos integran a sus funciones la de la comunicación, no sólo como una comunicación personal sino como la actividad para expresar la

¹ Ramos Padilla, Carlo G. LA COMUNICACIÓN. UN PUNTO DE VISTA ORGANIZACIONAL, Ed. Trillas. México, 1991. P. 5.

normatividad bajo las que se rigen las actividades sustantivas y con la finalidad de asegurar la unidad y continuidad de las tareas, y de homogeneizar las ambiciones de los integrantes del sistema.

Aún así, la Educación Tecnológica Industrial no escapa a los serios problemas educativos del Sistema Nacional, en cuanto a reprobación, deserción y baja eficiencia terminal; que aunque ocasionados por numerosas variables del alumnado (problemas económicos y/o familiares, carencia de hábitos de estudio, deficiente preparación en la educación secundaria, etc.) son también resultado de la falta de atención de los directivos en los procesos comunicativos, de la falta de potencialidades en comunicación e información de los académicos, del desempeño académico de los docentes, y responsabilidad de la administración. Los planteles dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, específicamente el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 49, son consideradas como instituciones parte del campo académico, en tanto que contemplan en su reglamentación la producción de bienes culturales y funciones propias del campo académico. Sin embargo, limitan -a la evaluación de los aprendizajes y a los reportes cuantitativos presentados por los diferentes departamentos y oficinas que estructuran la institución a los órganos centrales- la evaluación de la ejecución de las funciones educativas; mientras que el buen desempeño y los productos finales de las actividades sustantivas -aspectos fundamentales en el logro de los objetivos del currículo- sólo son considerados para cuestiones de estímulo económico, de ninguna manera extensiva a la totalidad de la comunidad académica; y es

² IBIDEM. pp. 19-20

totalmente ignorada, por lo menos a nivel plantel, la evaluación de la comunicación (entendida como la estimación de resultados de un flujo de comunicación organizacional, institucional y educativa, que ya transcurrió o está transcurriendo en el tiempo) y de los niveles de habilidad comunicativa de la fuente-académico (como correspondencia de los códigos y propósitos del contenido de los mensajes de emisores y receptores).

La problemática en el proceso educativo, -en 19 años de existencia del CETIS No. 49, se han registrado 14,506 inscripciones; y 1,823 (12.4%) egresados- las consideraciones sobre los métodos de evaluación de este proceso empleados y la creencia de que el nivel de aprovechamiento en las diferentes clases de una misma escuela es indicador de que lo que determina los diferentes resultados de aprendizaje entre los alumnos son las habilidades comunicativas de la fuente-docente y el desempeño de cada académico, motivaron el desarrollo de esta evaluación del desempeño académico de manera generalizada.

Esta evaluación, definida como el proceso para determinar si son alcanzados los objetivos predeterminados por la DGETI, se apega al criterio de efectividad y al grado de cumplimiento de las cuestiones normativas explícitas en los documentos oficiales (requisitos de ingreso y permanencia, que garanticen la propiedad del capital cultural requerido) para la asignación de plazas y/o categorías al personal docente de este nivel; a las características de los procesos comunicativos destinados a modificar comportamientos y/o actitudes y facilitar una mejor integración de las funciones; y en la congruencia entre las funciones académicas propias de una institución productora de bienes culturales

que correspondan a la denominación de académico, la realización de prácticas culturales que se ajustan a necesidades impuestas por la institución y las operaciones realizadas por el personal docente del CETIS No. 49.

Para evaluar el desempeño académico se consideraron variables de contexto (antecedentes históricos, infraestructura, activo fijo y estructura organizacional) pues la educación no puede realizarse al margen de estos hechos; de predicción (normatividad en cuanto al perfil de los docentes, experiencia y actualización), de proceso, como expresión de trabajo concreto (conductas adoptadas por los docentes en el proceso comunicativo-educativo, ante las actividades de docencia requeridas para el alcance de los objetivos del currículo y ante las demás funciones académicas no docentes propias del campo de producción cultural de investigación, difusión y extensión) y de producto (rendimientos terminales en productos culturales resultados de las funciones realizadas), que permiten valorar, medir, y registrar las conductas académicas que influyen en el logro satisfactorio o deficiente de los objetivos de enseñanza.

Los conceptos de Felipe Pardini, David K. Berlo y Carlos Fernández Collado sobre el proceso comunicativo, de Ralph Tyler y Pierre Bourdieu sobre contenidos de la enseñanza, planeación del currículo y evaluación, y de Catalina Gutiérrez López sobre las prácticas académicas, la reglamentación de la DGETI y la aplicación de dos cuestionarios (uno contestado por alumnos y otro, por docentes) constituyeron los instrumentos básicos para determinar el grado en que son alcanzados los objetivos predeterminados por la DGETI.

La evaluación está dirigida a al desempeño académico del personal docente; porque (como titular de la actividad educativa) se considera que de sus habilidades comunicativas y de su participación personal depende, en mayor parte, la eficiencia del proceso.

Durante el desarrollo del trabajo se compara "lo que es" con "lo que debe ser". La distancia existente entre las funciones que deben realizarse y las actividades realizadas y el grado de responsabilidad del desempeño académico de los docentes en los resultados del proceso comunicativo-educativo, mediante la comparación de las imágenes presentadas por los alumnos sobre sus maestros y por los maestros sobre ellos mismos, frente las imágenes ideales contempladas por la normatividad y las intenciones del Sistema Educativo Tecnológico.

CAPÍTULO 1. EL CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLÓGICOS INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS No. 49.

La Educación Tecnológica Industrial constituye una modalidad educativa que ha sido determinada por el desarrollo económico, la evolución de la tecnología, la estructura de la sociedad, las diversas concepciones educativas que han predominado en el país en los distintos momentos históricos y la filosofía política en los diferentes gobiernos.

Se consideran como escuelas de educación tecnológica aquellas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, formándolos para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o de los servicios.

El Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 49 (CETIS 49) es parte de esta educación, y como tal se le atribuye el objetivo doble de: "formar bachilleres técnicos que promuevan la producción de bienes y servicios con mayor eficiencia de los mismos y ofrecer al educando la doble opción de continuar sus estudios de nivel superior y/o integrarse al sector productivo"¹.

Sin embargo, no puede afirmarse que los alumnos reciben una educación de primer orden; ni que la escuela cumple con la obligación de proporcionar experiencias de aprendizaje oportunas y adecuadas para el mayor número de estudiantes que concurren a ella.

¹ Cit. Pos. En García Varela, Ernesto. *Respuesta Institucional de la DGETI frente a la Reprobación..*

La obligación de rendir cuenta pública de la ejecución de las funciones educativas no puede únicamente consistir en una evaluación de los aprendizajes de los alumnos; hay que distinguir también la responsabilidad de los poderes administrativos y, por supuesto, del desempeño académico.

Para ello, es necesario ubicarse en el tiempo y espacio en que se desarrolla la actividad educativa, conociendo los elementos que participan en ella, tales como: evolución histórica, condiciones de su infraestructura y estructura organizacional académica.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

El proceso de la educación tecnológica en México se inició desde el periodo colonial, con instituciones dedicadas a preparar a la población en actividades de naturaleza técnica - habitualmente identificadas como escuelas de artes y oficios, encaminadas a la formación de técnicos especializados en campos definidos de la práctica laboral.

Posteriormente, la urgente tarea de proporcionar educación a gran número de habitantes lleva a la creación de la Secretaría de Educación Pública; misma que integra las diferentes escuelas por nivel y modalidad, de acuerdo con el tipo de estudio que se imparte en cada institución.²

Los antecedentes del ahora CETIS 49, se presentan en el siguiente cuadro:

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

AÑO	EVENTO	OBSERVACIONES
1858	Creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para varones.	
1871	Creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para señoritas.	Antecedente directo de la Escuela para mujeres.
1903	Decreto para la creación de la Escuela "Miguel Lerdo de Tejada" para mujeres.	Hoy CETIS # 7
1910	Inauguración de la Escuela Primaria Industrial para mujeres "Corregidora de Querétaro"	Hoy CETIS # 13
1921	Creación de la Secretaría de Educación Pública.	Objetivo: Sistematizar el servicio educativo a cargo del Estado.
1922	Creación del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial	De donde dependían las escuelas de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, De Arte Industrial, de Comercio y Administración, comerciales, de Enseñanza Doméstica. De Artes y Oficios para Señoritas.
1938	Se establece la Escuela Nacional de Artes Gráficas.	Hoy CETIS# 11
1958	Creación de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales (DGETIC)	De ella dependen todas las escuelas de esta modalidad.
1971	La DGETIC se transforma en Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). La Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transforma en Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior.	
1976	La Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior se convierte en Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).	Subsecretaría que depende directamente de la DGETI.
1979	Se inaugura el Centro Nacional de Tecnología Educativa (CENALTE)	Antecedente del CETIS # 49.
1989	El CENALTE es denominado Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 49 "Profra. María Patiño Vda. De Olmedo".	

Fuente: García Varela, *Op. Cit.* pp. 21-23

El subsistema de Educación Tecnológica Industrial de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, representa, con relación al total de matrícula nacional el 39.68 % de la educación media superior en servicios escolarizados, lo que significa la atención en mayor magnitud a la demanda de formación de recursos humanos de nivel técnico y responde así a los requerimientos del país para el desarrollo productivo de bienes y servicios.³

Es la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial el organismo a quien corresponde "organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar la educación (de nivel medio superior tecnológica e industrial) que imparte la Secretaría"⁴, a través de 33 coordinaciones: una por cada estado de la república y una para el Distrito Federal.

El Centro de Estudios Tecnológicos No. 49 -es uno de los 32 planteles que dependen directamente de la Coordinación de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública- fue inaugurado como Centro Nacional de Tecnología Educativa (CENALTE) el 22 de marzo de 1979 por el entonces Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Lic. José López Portillo. Las actividades escolares iniciaron en septiembre del mismo año, con el objetivo global de la DGETI de "...formar técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica, de manera que respondan satisfactoriamente a las necesidades del entorno social y económico del país, integrándose al mercado laboral con un gran sentido de responsabilidad" en las

3. *Guía de carreras*. Estudios de nivel medio superior tecnológico. SEP. SEIT DGETI.

⁴Cit. Pos. en García Varela. *Op. Cit.*, p. 24

especialidades de Recursos Audiovisuales, Comunicación Social y Diseño Gráfico.

Durante los periodos escolares de 1984-1987 se impartieron las carreras técnicas de Diseño Gráfico y de Comunicación.⁵

En 1989, surge el Programa para la Modernización Educativa, con un nuevo modelo educativo para el nivel medio superior del país; que se orienta a "una formación con mayor atención en el dominio de los contenidos científicos y tecnológicos de los programas que permitan al egresado adquirir conocimientos y habilidades que faciliten su incorporación a la actividad laboral, así como la profundización de los estudios en sus áreas de especialidad"⁶, o el estudiante se incorpore a los estudios superiores. En este periodo de reorientación de la educación tecnológica y con la reestructuración de la DGETI, el CENALTE es denominado Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 49 "Profa. María Patiño Vda. De Olmedo".

A partir de 1990 se incluye en la oferta del plantel el bachillerato con la especialidad de Programador, plan de estudios que en 1991 fue sustituido por el de Técnico Analista en Sistemas Computacionales del plan terminal. En 1992 se establece también la carrera de Cosmetología Esteticista.

Los planes de estudio vigentes en el CETIS # 49 son seis (de los 167 que se imparten en la educación tecnológica industrial) correspondientes a las carreras técnicas de Comunicación Social, Diseño Gráfico, Analista en Sistemas

⁵ *Bienvenida al CETIS 49*. Septiembre de 1993.

⁶ Cit. Pos. en García Varela, *Op. Cit.*, p. 24

Computacionales y Cosmetología Esteticista se implantaron en 1991 y 1992, y no han sufrido reformas durante los últimos 6 años; y a partir de septiembre de 1998 se incorporan los planes de estudio del bachillerato tecnológico con especialidades en Comunicación y en Computación.⁷

En el semestre sept.98-ene. 99 la inscripción es de 1851 alumnos distribuidos en 42 grupos de 6 especialidades.

1.2. INFRAESTRUCTURA Y ACTIVO FIJO.

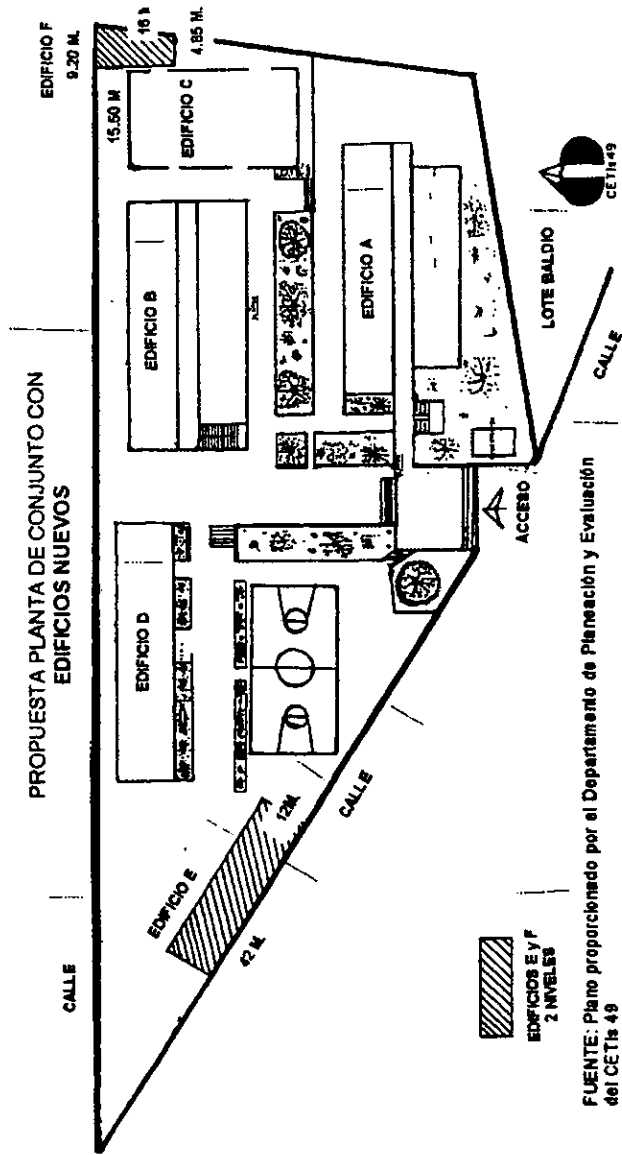
El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios No. 49, se encuentra ubicado dentro del perímetro de la Delegación Xochimilco, D.F., en un terreno donado por la Sra. María Patiño Vda. De Olmedo, de quien lleva su nombre, pero hasta la fecha el plantel no cuenta con una copia certificada de la documentación del predio mediante el cual se ampare la propiedad o titularidad de la Secretaría de Educación Pública.⁸

La infraestructura no ha sufrido modificaciones en los últimos 5 años y consta de 4 edificios: A y B con 20 aulas, 2 laboratorios (fotografía y computación), 15 oficinas administrativas, 1 biblioteca, 1 consultorio médico y 1 cafetería; el edificio C destinado al taller de televisión y al almacén; el D incluye el auditorio, equipado parcialmente para utilizarse como sala audiovisual, el taller de serigrafía y un espacio utilizado como gimnasio.

⁷ Anexo 1. Planes de estudio.

⁸ Oficio No. 220(CETIS 49)1742/98 dirigido del Germán Méndez, director del plantel, a Jesús Pérez Coordinador de ETI en el DF.

Al incluir en la oferta del plantel la modalidad de bachillerato se presentó al CAPCE una propuesta planta con edificios nuevos E y F con dos niveles para la construcción del laboratorio de usos múltiples (física, química y biología), de cómputo y de idiomas. El plano soporte para tal propuesta es el siguiente:



Los laboratorios y talleres fueron equipados originalmente, entre 1992 y 1994 por el Comité Administrador del Programa Federal para la construcción de Escuelas (CAPFCE), y a partir de entonces el número de bienes se ha incrementado por adquisiciones tanto del CAPFCE, como de ingresos propios, o por donativos.

El equipo de laboratorios y talleres no facilita el alcance de los objetivos propuestos por la DGETI y pretendidos por el CETIS 49, pues no satisfacen las necesidades contempladas por los docentes y los alumnos.

La "síntesis de la evaluación por plantel" -presentada por la dirección a cargo del plantel en agosto de 1998, a la coordinación de ETI en el D.F.⁹- coincide casi textualmente con la presentada por la administración anterior ante las mismas instancias en octubre de 1997¹⁰; y ambos documentos mencionan, en lo referente al funcionamiento de los talleres y laboratorios, que:

- 1 computadora es utilizada por cada 43 alumnos aproximadamente (sólo tomando en cuenta a los que llevan la especialidad en computación o analistas en sistemas); que no se cuenta con software educativo, ni con programas computacionales originales, por lo que se trabaja con copias "piratas" de los profesores.
- El equipo que existe en los talleres de fotografía, radio y televisión no está actualizado en relación con la tecnología que requiere el mercado de trabajo, además de ser insuficiente para que los alumnos realicen sus prácticas.

⁹ Síntesis de la autoevaluación por plantel presentada como soporte del Oficio No. 220(CETis 49)1651/98.

¹⁰ Síntesis de la autoevaluación del plantel. soporte del Oficio No. 220(CETis49)1955/97.

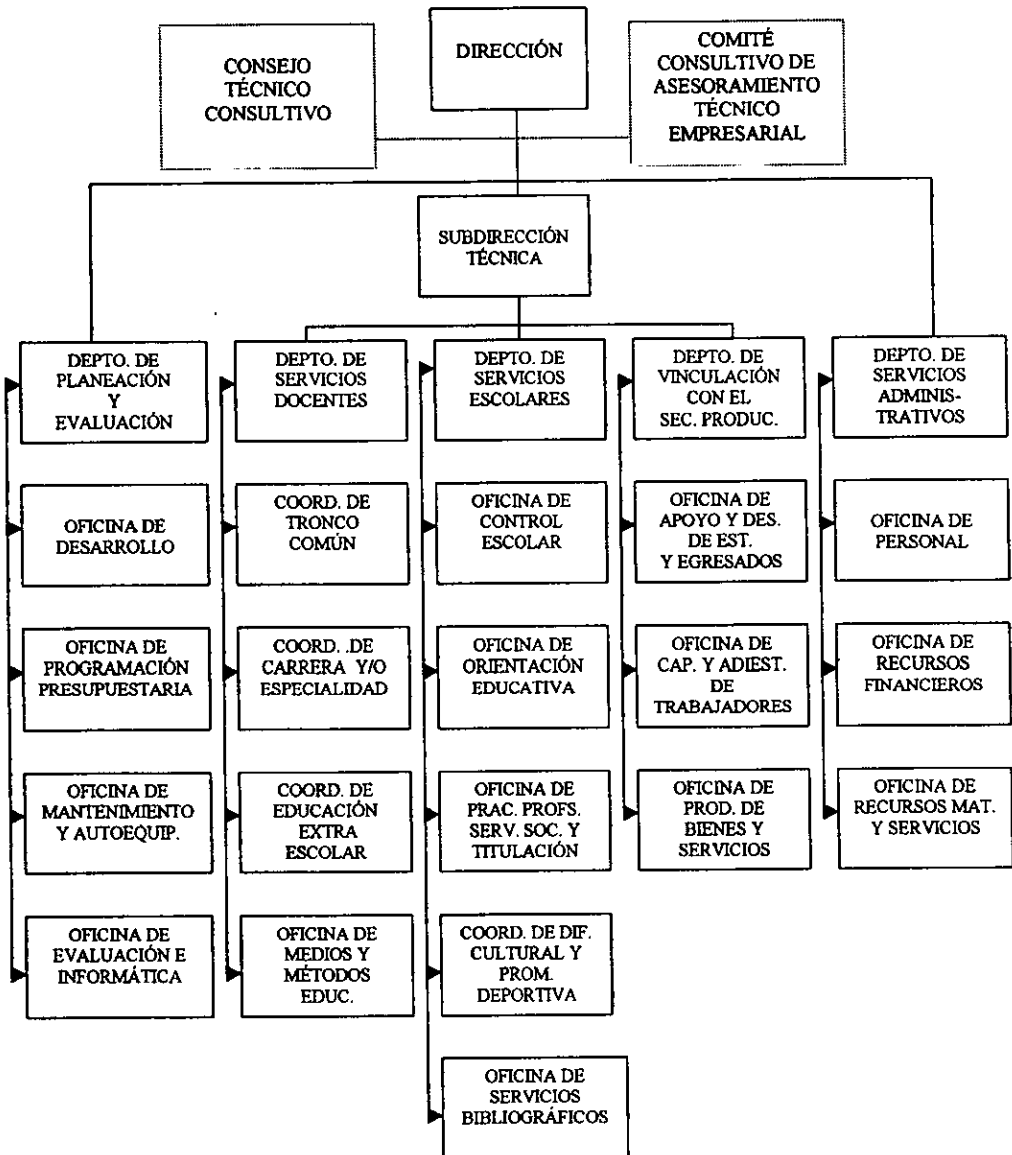
- Los alumnos de diseño gráfico sólo reciben conocimientos teóricos básicos, totalmente desfasados del campo laboral, pues no se cuenta con equipo computacional, ni con programas especializados para esta carrera.
- El taller de artes gráficas fue improvisado por los profesores, con sólo mesas con luz acondicionada; y los materiales utilizados en las prácticas además de ser de ínfima calidad, no se suministran oportunamente.
- El taller de Cosmetología y Masajes Corporales "son los más completos en cuanto a equipamiento se refiere".

1.3. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL ACADÉMICA.

La "Estructura Organizacional" es un documento oficial que se elabora semestralmente en todos los planteles dependientes de la DGETI, con la finalidad de informar a las autoridades superiores la organización del plantel; contiene datos de los recursos humanos y las actividades del personal tales como: total de claves asignadas al plantel, horas frente a grupo, departamentos y oficinas atendidas, horas de superávit, número de trabajadores, preparación académica, puesto que desempeñan y materias que imparten (en el caso de los docentes); así como número de grupos y de alumnos, etc. Es la justificación de que los recursos humanos están siendo utilizados correctamente.

Las jerarquías del personal académico se muestran en el organigrama que aparece a continuación y, de acuerdo a la Estructura Organizacional (E.O.), Tipo "A" correspondiente al período escolar Febrero-Junio 98, el personal con clave de docente está distribuido como lo muestran las tablas siguientes:

**ORGANIGRAMA
C.E.T.I.S. No. 49**



Fuente: Organigrama proporcionado por el Departamento de Planeación y Evaluación CETIS 49.

PERSONAL CON CLAVE DOCENTE Y PUESTO Y HORAS CONSIDERADAS EN E.O.

HORAS		PUESTO	PERFIL
CLASE	CARGO		
0	40	DIRECTOR	INGENIERO EN COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS
20	20	JEFE DE DEPARTAMENTO SERVICIOS DOCENTES	LICENCIADO EN COMUNICACIÓN (PASANTE)
14	26	COORDINADOR DE TRONCO COMÚN	TÉCNICO EN ELECTRÓNICA INDUSTRIAL (PASANTE)
0	40	COORDINADOR DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR	LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
19	18+3*	COORDINADOR DE DIFUSIÓN CULTURAL Y DEPORTIVA	COMERCIO
9	14	JEFE DE DEPARTAMENTO SERVICIOS ESCOLARES	LICENCIADO EN RELACIONES COMERCIALES
0	36+4*	JEFE DE DEPARTAMENTO VINCULACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO	LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN
13	27	COORDINADOR DE CARRERAS Y ESPECIALIDADES	LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

* El nombramiento contempla 18 horas; las 3 horas sumadas son consideradas como superávit.

Fuente: Estructura Real (STR 1) del CETIS 49. Periodo Febrero - Junio 98.

**PERSONAL CON CLAVE DOCENTE Y PUESTO EN E.O.
CON HORAS DE SUPERÁVIT**

HORAS		PUESTO	PERFIL
CLASE	CARGO		
12	24	JEFE DE DEPARTAMENTO PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN	LICENCIADO EN CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (PASANTE)
6	34	JEFE DE OFICINA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
0	36+4*	JEFE DE OFICINA P.P.S.S.T.**	CARRERA COMERCIAL
0	16	JEFE DE OFICINA C.A.D.E.E.***	LICENCIADO EN ECONOMÍA
8	32	JEFE DE OFICINA PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS	LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS
0	40	JEFE DE DEPARTAMENTO SERVICIOS ADMINISTRATIVOS	LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS
15	25	SUBJEFE DE TRONCO COMÚN****	INGENIERO QUÍMICO INDUSTRIAL
12	28	TÉCNICO LABORATORISTA	TÉCNICO EN RADIO
0	30	JEFE DE OFICINA MEDIOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS	VOCACIONAL
9	31	SUBJEFATURA DE OFICINA***** SERVICIOS ADMINISTRATIVOS	6o. SEMESTRE DE CONTADURÍA
4	36	JEFE DE OFICINA DE PERSONAL	TÉCNICO EN RECURSOS AUDIOVISUALES
19	21	ENFERMERÍA*****	MÉDICO CIRUJANO

*El nombramiento contempla 36 horas; las 4 horas sumadas son consideradas superávit.

**Prácticas Profesionales, Servicio Social y Titulación.

***Capacitación, Apoyo y Desarrollo de Estudiantes y Egresados

****El inmediato superior es denominado Coordinador y no Jefe, y en el mismo documento fuente, estas 25 horas aparecen como "Apoyo a la Jefatura de la Carrera de Analistas".

***** El inmediato superior atiende un "departamento" y en este nombramiento se habla de "oficina".

***** Aunque la actividad no es administrativa, el uso de horas de docencia es del mismo tipo.

Fuente: Estructura Real (STR 1) del CETIS 49. Periodo Febrero - Junio 98.

Las "Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública", establecen en su Artículo 5 que " Las funciones del personal docente de los planteles son: impartir la educación para formar profesionales de nivel medio superior, organizar investigaciones sobre problemas de interés regional y nacional, desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura, así como participar en la coordinación de las actividades mencionadas y aquéllas otras que las autoridades respectivas les encomiendan"; el reglamento no se refiere a funciones de tipo directivo y/o administrativo, obviamente puede exigirlos en un momento dado, justificándolas con el enunciado con que termina la redacción del artículo "...y aquellas otras que las autoridades respectivas les encomiendan".

En los casos de la dirección, la subdirección y las jefaturas de departamento el nombramiento se otorga como comisión; y los responsables son considerados personal de confianza; de tal modo que el perfil requerido para ocupar tales puestos no aparece en los reglamentos del personal de la DGETI, ni de la SEP. Por el desempeño de estas actividades los comisionados reciben, además del pago correspondiente a su clave docente, una "compensación" económica.

Con respecto a los Jefes y Subjefes de Oficina, el "Anexo A" emitido por el Área de Recursos Humanos y la Sub-área de Desarrollo de Personal de la DGETI de la "Solicitud para la Promoción del Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación" estipula que para disfrutar de las claves correspondientes (y por

consecuencia debía ser, para desempeñar tales cargos), se requiere de "carta de pasante o el 100% de créditos cubiertos de una carrera a nivel licenciatura aplicable a las funciones del puesto".

Las "coordinaciones" realizan funciones directamente relacionadas con las actividades académicas de los profesores, normalmente son asignadas por el Director del plantel o por el Jefe de Servicios Docentes tomando en cuenta la "dedicación y el empeño" que caracterizan a los candidatos.

**PERSONAL CON CLAVE DOCENTE Y TRABAJO FRENTE A GRUPO
CON COMISION EN HORAS DE SUPERAVIT Y/O DE DESCARGA ACADÉMICA**

HORAS ASIGNADAS	# DE DOCENTES	PROMEDIO DE HORAS FRENTE A GRUPO	PROMEDIO DE MATERIAS IMPARTIDAS	PROMEDIO DE HORAS EN COMISION	TOTAL DE HORAS ASIGNADAS	TOTAL DE HORAS FRENTE A GRUPO	TOTAL DE HORAS EN COMISION
40	24	16.1	1.9	23.8	960	387	573
30-39	11	18	2.3	15.3	367	198	169
20-29	14	12.6	1.8	8.8	305	177	128
MENOS DE 20	5	10	1.8	3	65	50	15
TOTAL	54	14.1	1.9	12.7	1697	812	885

Fuente: Estructura Real (STR 1) del CETIS 49. Periodo Febrero- Junio 98.

**PERSONAL CON CLAVE DOCENTE CON COMISIÓN EN HORAS DE SUPERÁVIT
SIN HORAS FRENTE A GRUPO**

SUPERÁVIT HORAS ASIGNADAS	COMISIÓN	PERFIL
29	APOYO A JEFE DE DISEÑO GRÁFICO	DISEÑADOR DE COMUNICACIÓN GRÁFICA
40	APOYO A DIRECCIÓN	SECRETARIA
40	SECRETARIA DE DIRECCIÓN	SECRETARIA
40	JEFE* DE ACADEMIA DE ANALISTAS	INGENIERO EN SISTEMAS PASANTE
40	APOYO A SUBDIRECCIÓN TÉCNICA	FÍSICO MATEMÁTICO
15	APOYO A OFICINA DE ORIENTACIÓN	LICENCIADO EN NUTRICIÓN

**PERSONAL CON CLAVE DOCENTE SIN COMISIÓN
EN HORAS DE DESCARGA Y/O SUPERÁVIT**

TOTAL DE HORAS ASIGNADAS	# DE DOCENTES	PROMEDIO DE HORAS FRENTE A GRUPO	TOTAL DE HORAS FRENTE A GRUPO	TOTAL DE HORAS DE DESCARGA	TOTAL DE HORAS DE SUPERAVIT	HORAS DÉFICIT
128	7	17.4	122	8	17	19*

*Se cubren con horas de plaza administrativa

PERSONAL CON CLAVE ADMINISTRATIVA Y HORAS FRENTE A GRUPO

NÚMERO DE DOCENTES 4	NÚMERO DE HORAS FRENTE A GRUPO 42*
-----------------------------	---

* Son consideradas como déficit.

Fuente: Estructura Real (STR 1) del CETIS 49. Periodo Febrero - Junio 98.

CAPÍTULO 2. EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

La vinculación con una institución educativa -considerada como productora de bienes culturales en tanto produce profesionistas, materiales de divulgación, libros, etc.- garantiza al personal docente, mediante la inserción profesional y laboral, la denominación oficial de académico y la asignación de una renta económica segura, la designación de un espacio físico, la definición de un horario y la obligación de cumplir con prácticas de producción que debe justificar mediante reportes semestrales o anuales de los productos, sujetas a cuestiones normativas de forma y contenido debidamente explícitas en documentos institucionales.

Los académicos, denominados así a partir de su relación con la institución, (en este caso quienes laboran en el CETIS 49) deben cumplir una serie de requisitos de ingreso y permanencia que aseguran la homologación de la propiedad de cierta cantidad de capital cultural y por lo tanto tienen características comunes como:

- Aceptan y se someten a requisitos legalmente constituidos y específicos en cuanto ingreso y permanencia que avalan su denominación y legitiman su acción.
- Acreditan un capital cultural institucional, más o menos común, de manera legal en los documentos respectivos y necesario para su ingreso (títulos, diplomas, certificados).

- Garantizan, por medio de constancias, antecedentes laborales en instituciones de naturaleza semejante.
- Son propietarios de ciertos bienes culturales (libros, computadoras y en general instrumentos necesarios para la realización de actividades cotidianas propias de su profesión).¹¹

A partir de esta relación, la producción cultural se convierte en una profesión. Sin embargo, la profesión académica se distingue de una profesión típica, porque el docente ejerce su profesión sobre más de un "cliente" a la vez; aunque tal diferencia no supone un cambio cualitativo; y porque los elementos docentes (adscritos a la S.E.P.) tienen mucha menos capacidad de control sobre su propia profesión; pues, a este respecto, el Estado ejerce su capacidad de control, y sus instituciones actúan siempre dependientes financiera y/o académicamente del Estado, con reflejo automático de necesidades de formación y del interés por cumplir los preceptos constitucionales.

Cuando toda una categoría profesional está al servicio del gobierno -como es el caso de los maestros de escuelas dependientes de la SEP o incorporadas a ella, y por tanto del personal docente de la DGETI- éste es quien toma todas las decisiones; cabe entonces que la producción cultural en esta situación deje de ser una auténtica profesión y los académicos se conviertan en un cuerpo de funcionarios especializados, con diferencias de categoría tan grandes entre ellos, que la enseñanza pierda su carácter de profesión unitaria.

La profesión académica incluye una diversidad de campos de conocimiento y de saberes especializados, cuyo eje es el ejercicio de la docencia, de la investigación o de la administración escolar. A partir del nivel medio superior se trata de una profesión fragmentada en múltiples tipos profesionales (químicos, comunicólogos, ingenieros, abogados y sociólogos, entre otros, que tienen nombramiento académico a partir de su vinculación laboral a una institución educativa). Una profesión sustentada y sostenida, por la realización de prácticas culturales que se ajustan a necesidades impuestas por la institución, expresadas en las denominadas funciones del personal docente y que conforman el desempeño académico.

El desempeño académico se basa en la relación personal existente entre alumnos que carecen de conocimientos y el docente, que como miembro de una profesión -a pesar de que el sistema de formación profesional es heterogéneo- por lo común posee cierto capital cultural, trabaja con un grupo, en un plantel generalmente, perteneciente a una institución; que tiene experiencia en la transmisión del conocimiento y ofrece a la sociedad la ejecución de prácticas profesionales adecuadas dentro del campo de producción cultural.

La elección y la aceptación de una vida profesional en el campo de la educación suponen que el individuo tenga, excelentes habilidades comunicativas, una clara imagen de la institución escolar y que haya reflexionado sobre el papel de la educación y sobre el lugar que la escuela ocupa en la sociedad; por lo que

¹¹ Gutiérrez López Catalina. *Cultura académica y prácticas culturales en los docentes de las escuelas*

debería participar en todas las actividades de difusión de la cultura y de la educación permanente.

En este contexto, la docencia se concibe como una función que involucra un amplio concepto de comunicación-enseñanza, referente a situaciones educativas en que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante un proceso de interacción comunicativa entre profesores y estudiantes, dentro de un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas: y es en estas situaciones en las que finalmente, la comunicación-educación es estructurada y organizada para la consecución de los resultados buscados. En un establecimiento escolar, esta consecución de resultados se asocia a un saber organizado en materias o asignaturas, parte de una disciplina estructurada mediante un currículo, en cuyo espacio aparece la figura del académico.¹²

2.1. NORMATIVIDAD DE LA DGETI.

Son trabajadores académicos, aquellos que desempeñan funciones consistentes en impartir educación para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad; para organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional; para desarrollar actividades conducentes y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la educación y de la cultura; para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y de servicios técnicos correspondientes a las anteriores, así como

normales de Guanajuato, p. 61

¹² *Ibidem* p. 39.

para participar en la dirección y administración, en su caso, de las actividades mencionadas.¹³

La Secretaría de Educación Pública denomina con el término "docente" al personal responsable de las funciones del personal académico (de acuerdo con la definición anterior), excepto aquellas "para participar en la dirección y administración" ejemplo del centralismo en la definición de las actividades académicas del personal docente del Subsistema de Educación Tecnológica del país.

2.1.1. LAS FUNCIONES ACADÉMICAS.

Son obligaciones de los docentes, según lo estipulado en el artículo 11 de las "Normas que regulan las Condiciones Específicas del Trabajo del Personal Docente": actualizar continuamente sus conocimientos en las asignaturas que impartan de acuerdo a los programas de superación establecidos por las autoridades; impartir enseñanza, organizar y coordinar el proceso de aprendizaje, evaluar y calificar los conocimientos y capacidades prácticas de los alumnos; diseñar y presentar al inicio del semestre la programación de las actividades docentes que le sean encomendadas, cumplirlas en su totalidad y adjuntar bibliografía y material; aplicar exámenes de acuerdo al calendario oficial de los planteles correspondientes y remitir la documentación; presentar a las autoridades docentes al final de cada periodo escolar un informe sobre el resultado de las actividades realizadas en su programa, independientemente de

¹³ *Contrato Colectivo de Trabajo UNAM. Cláusula No. 3.*

los reportes relativos al estado de avance que le sean requeridos; asistir a los cursos de docentes que la DGETI o los planteles organicen.

El nombramiento de los Profesores de Asignatura fluctúa entre 1 y 19 horas-semana-mes; y su obligación es impartir cátedra según el número de horas que indique su nombramiento; mientras que los Profesores de Carrera poseen nombramientos de tiempo completo, tres cuartos de tiempo y medio tiempo con 40, 30 y 20 horas-semana-mes, respectivamente; su jornada de labores es asignada de acuerdo a las necesidades de la institución; y además de impartir el número de horas de clase frente a grupo que tenga asignadas deberá participar en:

- La definición, adecuación, planeación, dirección, coordinación y evaluación de proyectos y programas docentes.
- La elaboración de programas de estudio y práctica, análisis, metodología y evaluación del Proceso E-A.
- La organización y realización de actividades de capacitación y superación del personal de la SEP.
- El diseño y/o producción de materiales didácticos como programas y guías de estudio, paquetes didácticos, textos, monografías, material audiovisual, diseño de prácticas de laboratorio, esquemas de experimentación, bibliografías y otros apoyos de información que se consideren necesarios.
- La prestación de asesorías docentes a estudiantes y pasantes o asesorías en proyectos externos y labores de extensión y servicio social.

- La realización y apoyo a los trabajos específicos de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura, así como la definición, adecuación, planeación, dirección, coordinación y evaluación de proyectos y programas docentes.

2.1.2. PERFILES DEL PERSONAL ACADÉMICO.

Los requisitos que debían cubrir por los aspirantes a formar parte del personal docente de la DGETI estipulados en las "Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la DGETI" han quedado sin vigencia a partir del proceso de homologación de claves y categorías con el Instituto Politécnico Nacional, iniciado en 1984; y a 14 años de las modificaciones, el CETIS 49 no cuenta con el documento oficial actualizado (si es que existe); por lo que maneja para tales efectos los requisitos indicados en la "Matriz de requisitos de los Perfiles Profesiográficos con la alternativa I y II para el Trámite de Promoción Docente", emitida por la DGETI con modificaciones anuales previas a las fechas programadas para los trámites de recategorización de los docentes.

De acuerdo con esta matriz, el profesor de enseñanza media superior en el Sistema de Educación Tecnológica puede ubicarse en tres categorías: Profesores de Carrera, con dos subcategorías: Titular y Asociado, y tres niveles cada una "A", "B" y "C"; Técnicos Docentes Asociados en niveles "A", "B" y "C"; y Nombramientos por Asignatura, subdivididos en Técnicos Docentes de Asignatura y Profesor de Asignatura; con niveles A y B cada una.

Para la asignación o promoción de categorías al personal docente del subsistema DGETI, se consideran requisitos de escolaridad y de experiencia, esta última contempla dos alternativas:

- a) Un año de permanencia en el nivel inmediato anterior, actividades académicas desempeñadas y asistencia a cursos de actualización profesional y/o docente.
- b) Años de experiencia profesional, años de experiencia docente y asistencia a cursos de actualización profesional y/o docente.

Con esta lógica (a manera de ejemplo), para ser Profesor de Carrera Titular "C" de Enseñanza Media Superior, se debe poseer Grado de Doctor, o seis años con Grado de Maestro, o catorce años con Título de Licenciatura; y en la primera alternativa de experiencia, cumplir con un año de permanencia con la categoría inmediata anterior (Profesor de Carrera Titular "B"), elaboración de planes y programas de estudio, haber impartido cátedra en nivel de postgrado, superior o medio superior, publicado trabajos técnico-científicos y asistido a cursos de actualización profesional o docente; o de acuerdo con la segunda alternativa tener diez años de experiencia profesional no académica, seis años de experiencia docente, haber realizado y dirigido investigaciones y formado parte de comisiones y asociaciones educativas nacionales o internacionales o participado en direcciones de sistemas educacionales y asistido a cursos de actualización profesional o docente.

Los requisitos para la asignación o promoción de las categorías restantes aparecen en el siguiente cuadro:

sep DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL seit
 MATRIZ DE REQUISITOS DE LOS PERFILES PROFESIOPEDAGÓGICOS CON
 LA ALTERNATIVA I II PARA EL TRÁMITE DE PROMOCIÓN DOCENTE. (*)

REQUISITOS			ESCOLARIDAD					ACTIVIDADES ACADÉMICAS						
CATEGORIA			GRADO DE DOCTOR	CAND. A DOC. TOR	GRADO DE MTRO.	ESPEC. DE MESES	TITULO DE LIC.	PAS. DE LIC.	TITULO DE TEC.	PAS. DE TEC.	ACTIVIDAD ACADÉMICA	C	ALTERNATIVA I	ALTERNATIVA II
													ANOS EXP. PROF.	ANOS EXP. DOC.
A S I G N A T	TECNICO DOCENTE	A E 4511											*	6
	ENS MED SUP	B E 4513												
	PROFESOR DE	A E 4515												
	ENS MED SUP	B E 4517												
	ASOCIADO A	E 4823												
	ENS MED SUP	E 4825												
P R C O A F R E R S E O R A	ASOCIADO B	E 4861												
	ENS MED SUP	E 4827												
	TITULAR A	E 4829												
	ENS MED SUP	E 4863												
	TITULAR B	E 4853												
	ENS MED SUP	E 4855												
T D E O C C N E I N C T O E	TITULAR C	E 4857												
	ENS MED SUP	E 4853												
	ASOCIADO A	E 4853												
	ENS MED SUP	E 4855												
	ASOCIADO B	E 4855												
	ENS MED SUP	E 4857												

A. Elaboración de libros o apuntes. B. Material didáctico. C. Elaboración de prácticas de laboratorio. D. Asistencia técnica o asesoría a terceros a través de pláticas. E. Elaboración de planes y planes de trabajo. F. Publicación de trabajos de carácter técnico - científico y elaboración de prototipos didácticos y desarrollo de trabajos de investigación. G. Dos años como jefe de laboratorio. H. Mantenimiento, reparación, ajuste o calibración de material, instrumental y equipo de enseñanza o investigación. I. Textos u otros apoyos docentes relacionados con su especialidad. J. Constancias de cátedra a nivel de postgrado, superior o medio superior y publicaciones técnico - científicas. K. Haber realizado y dirigido investigaciones y haber formado parte de comisiones y asociaciones o internacionales o participado en dirección de sistemas educacionales. NOTA: PARA AMBAS ALTERNATIVAS DEBERÁN TENER UNA ANTIQUEDAD DE 1 AÑO COMO MÍNIMO N LA CATEGORÍA QUE OSTENTA.

Fuente: Documento proporcionado por la Secretaría General de la Delegación Sindical del CETIS 49 de la Sección X del SNTE.
 El formato fue parcialmente modificado por cuestiones de claridad en la impresión.

2.1.3. MODALIDAD DE INGRESO

De acuerdo con las "Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la DGETI" el ingreso y la promoción del personal docente debe otorgarse mediante concurso de oposición, con la intervención en éste del Director del plantel y de la Comisión Dictaminadora.

Esta comisión debe estar integrada por un representante nombrado por la Dirección General, dos representantes nombrados por la Dirección del plantel y dos profesores activos electos por el personal docente del plantel en reunión convocada por la representación sindical. Su función es instrumentar y dictaminar los concursos de oposición y su dictamen se emitirá por mayoría de votos.

El concurso de oposición puede ser concurso abierto para ingreso o concurso cerrado para promoción.

Para el concurso abierto, la Dirección debe publicar una convocatoria que indique (entre otros puntos): los requisitos que debe cumplir el aspirante, el área o materia en que se celebrará el concurso y el tipo de pruebas para evaluar la capacidad profesional y docente de los aspirantes.

Las pruebas a que deben someterse los aspirantes consisten en la crítica del programa de estudios, la exposición de un tema del programa, una exposición frente a grupo o la formulación de un proyecto de investigación.

En igualdad de circunstancias, debe concederse la contratación a los aspirantes cuyos estudios se adapten mejor al programa académico del plantel y a los capacitados en programas de formación profesional docente.

Para el concurso cerrado, la comisión dictaminadora, debe revisar los expedientes y si el aspirante cubre los requisitos (actualmente enlistados en la "Matriz de requisitos de los perfiles profesiográficos con alternativa I y II para el trámite de promoción docente") establece la aptitud de los candidatos para la categoría o nivel inmediato superior y comunica el resultado a la Dirección con carácter propositivo.

2.1.4. FUNCIONES DE LAS ACADEMIAS

Como respuesta a la política del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 -que señala que las instituciones de nivel medio superior "establezcan en cada plantel un órgano académico para actualizar conforme a sus necesidades sus planes y programas de estudio, así como planear los servicios de asesoría, servicio social y pugnar por un acervo bibliográfico y el diseño de material didáctico"¹⁴- la DGETI establece el "Sistema de Academias" como estrategia para alcanzar los objetivos a través de la participación activa y consciente de los profesores, con propuestas académicas y acciones concretas que beneficien la calidad de la educación tecnológica.

El programa para la Modernización Educativa de la DGETI destaca la participación de los profesores como acción fundamental para el logro de sus

¹⁴Sistemas de Academias. SEP. SEIT. DGETI.

objetivos, mejorando la calidad de la educación con la participación -de carácter consultivo y propositivo de apoyo al subsistema- de las Academias de docentes, en la planeación, ejecución, evaluación de la vigencia y reestructuración del currículo en congruencia con los requerimientos del sector productivo y las necesidades institucionales; y como promotoras del desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión.

El manual de organización de las Coordinaciones de Educación Tecnológica Industrial menciona como una de las funciones de las academias estatales "Proponer a la DGETI, las modificaciones al Modelo Académico, a los Planes y Programas de Estudio, generadas en las reuniones estatales de academia"; el Manual de Organización de los Planteles cita como función del Departamento de Servicios Docentes "Coordinar y supervisar la integración y funcionamiento de las academias de maestros"; y como función de las coordinaciones de tronco común y de carreras "integrar y participar en las academias de maestros de las asignaturas de tronco común y de especialidad o carrera requeridas para el cumplimiento de los programas de estudio, de acuerdo con la normatividad establecida por la DGETI.

Las acciones de las academias están orientadas a fomentar la vinculación de la educación y la investigación científica y tecnológica para adecuar las especialidades que ofrece el subsistema a los requerimientos locales, regionales y nacionales; promover la investigación en aspectos tecnológicos y pedagógicos; fomentar el intercambio de experiencias docentes; proponer cambios e innovaciones en los planes y programas de estudio; establecer y unificar criterios

metodológicos que optimicen el proceso enseñanza-aprendizaje; detectar las causas de deserción y reprobación y conformar un programa de acción concreto que contribuya a su solución.¹⁵

Son funciones de la academia: Considerar para toda acción el Modelo Académico de la DGETI 1992; programar al inicio de cada semestre las tareas a desarrollar, con relación a las actividades de docencia, investigación y extensión; fundamentar las propuestas académicas con base en la revisión integral del currículo; dar a conocer los lineamientos técnico-pedagógicos emanados de la DGETI ; analizar los avances programáticos para detectar desviaciones en el proceso Enseñanza-Aprendizaje; proponer criterios metodológicos que tiendan a la unificación; elaborar ejercicios, prácticas escolares y tareas para las asignaturas prácticas y teórico-prácticas; elaborar programas de prácticas profesionales; integrar bancos de reactivos y problemarios con el propósito de elaborar los exámenes departamentales; actualizar la bibliografía básica o de consulta prevista en los programas por medio de convenios con editoriales e intercambio cultural con embajadas.; intercambiar y difundir material de apoyo didáctico; proponer creación y/o liquidación de carreras y reestructurar planes y programas de estudio de acuerdo con los criterios de DGETI señalados en el documento "Sistema Institucional de Desarrollo Curricular Participativo"; elaborar y redefinir el perfil académico de las carreras que se imparten en el subsistema; proponer estrategias para la vinculación con el sector productivo que propicien la investigación, la realización de prácticas profesionales óptimas, la asesoría a

¹⁵ *Ibidem.*

profesores y alumnos; presentar propuestas de capacitación, actualización y superación profesional para los docentes.

Los acuerdos de academia, cuyo carácter es propositivo, serán presentados a la autoridad inmediata superior, por oficio, para su análisis y dictamen por escrito, turnándolo a quien corresponda para su conocimiento y aplicación.

Los docentes muestran una mayor satisfacción profesional cuando el tiempo extra y la energía requerida por la planificación y la toma de decisiones se ven compensados con una autoridad real; inversamente, una autoridad marginal junto con los requerimientos formales de las reuniones, realización de planes e informes dan como resultado frustración.

A pesar de esta reglamentación -que realmente parece atractiva para el académico interesado en mejorar su desempeño y el producto de la educación- la mayoría de estas reuniones de academia se caracterizan por su informalidad, y dado que los participantes en las reuniones de academia rara vez llegan a ejercer una influencia decisiva en las decisiones de la política escolar -resultado de una autoridad marginal- los docentes suelen calificar a las reuniones de aburridas, rutinarias y triviales; en las que se tratan cuestiones relacionadas con los aspectos materiales del plantel o la implementación de directrices de la administración.

La participación es vista únicamente como una oportunidad para adquirir información y dar opiniones más que para influir en las decisiones.

La carencia de recursos críticos (tiempo, asistencia técnica, fuentes independientes de información, ayudas para implantar y evaluar nuevos programas) unida a las barreras personales e institucionales que limitan la participación en los centros (resistencia a cambiar roles y asumir responsabilidades, desconfianza, apatía, falta de recursos adecuados, miedo a perder poder, falta de apoyo en el sistema) resultan en discrepancia entre las actitudes y valores expuestos por los directivos y los procesos, estructuras y conductas que se siguen realmente para la toma de decisiones, lo que genera desánimo y frustración de expectativas; e incluso existe el sentimiento que muchas de las propuestas para que los docentes colaboren y trabajen en equipo son formas indirectas de ejercer un control externo sobre el proceso de enseñanza -y que de una forma impositiva no sería posible- y que como control participativo, sustituyen formas de control directas.

"Todo debe ser hecho para animar a los profesores a coordinar sus acciones, al menos mediante reuniones de trabajo pensadas para intercambiar información sobre los contenidos y los métodos de enseñanza, y para darles el deseo y los medios (en locales adaptados y equipados) de enriquecer, diversificar y extender sus enseñanzas..." Es deseable que los académicos interesados estén oficial y verdaderamente "autorizados a dedicar una parte de... sus horas de enseñanza a las tareas indispensables, de coordinación-organización de reuniones, reproducción de documentos, transmisión de información, etc."¹⁶

¹⁶ Bourdieu, Pierre. *Capital cultural. escuela y espacio social*. p. 140.

2.2. PLANEACIÓN CURRICULAR

La educación, en general, puede concebirse como un sistema compuesto por una serie de sucesos y actividades, planificados, organizados y controlados, y dirigidos a promover el cambio en la conducta del alumno que da como resultado un producto.

El sistema educacional comprende dos fases esenciales: la fase de elaboración o desarrollo que inicia, planifica y afronta los programas de educación, durante las etapas de investigación y diseño del currículo, que en el Sistema de Educación Tecnológica Industrial está en manos del órgano central; y la fase de aplicación, que corresponde al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en que se comunica o transmite el programa a los alumnos, se busca su funcionalidad, se evalúa para determinar si en realidad se producen los cambios en los alumnos y el grado de cambio en cada estudiante, y, de ser necesario, se modifica; esta etapa corresponde a las funciones del personal académico en relación directa con el estudiante (en este caso el personal docente del CETIS 49).

2.2.1. ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO.

Durante la fase de elaboración se formulan los planes, para definir:

- Los cuerpos de conocimiento que serán codificados, estructurados y transmitidos.
- Los objetivos educacionales que se desean alcanzar.
- Las actividades de aprendizaje que han de efectuarse.

- Las tecnologías de enseñanza que se emplearán.
- Los materiales de instrucción que se utilizarán o fabricarán.
- Los ambientes de aprendizaje que será necesario crear.¹⁷

Cuanto mayor sea la atención prestada en elaborar (investigar, diseñar e instrumentar) esos elementos de currículo, tanto mayor será la capacidad que éste tendrá para producir cambios en el individuo. Enseñar significa efectuar el cambio; elaborar el currículo significa planificar el proceso de cambio.

La educación, entendida como ese proceso que cambia a quienes experimentan el aprendizaje, supone que cada plan de estudios, programa de asignatura, curso o tema motivo de la enseñanza produzca algún cambio o cambios significativos en los estudiantes. Al terminar una unidad (entendida como plan, programa, curso o tema) los estudiantes deben ser diferentes de lo que eran al comienzo y quienes han completado una unidad deben ser diferentes de quienes no han pasado por ella. Si bien es cierto que algunas de las diferencias que se producen en un alumno entre el comienzo y el final del ciclo de enseñanza media superior deben atribuirse a procesos como la madurez, el crecimiento y la influencia de distintas experiencias, los cambios en cuanto a dominio del conocimiento deben producirse por la educación y ser determinados por la escuela¹⁸: la elaboración del currículo (planes y programas) y su correcta aplicación (el proceso enseñanza-aprendizaje); es decir, por el desempeño académico.

¹⁷ Havenstein, A. Dean. *Planteamiento del currículo para el desarrollo de la conducta*. pp. 12-13

En el Sistema de Educación Tecnológica Industrial, los planes y programas constituyen el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas de las autoridades centrales y tienen carácter normativo y, por tanto, obligatorio; sin embargo, se concede cierto espacio de proposiciones y sugerencias a la programación por parte de los docentes en la denominada "Planeación Curricular", también de carácter normativo y obligatorio, que debe desarrollarse antes del inicio de cualquier curso; o a través del trabajo de las "academias", con carácter propositivo sujeto a análisis y dictamen de la autoridad inmediata superior.

Los porcentajes de reprobación de las escuelas tecnológicas -en este caso del CETIS 49: 72% en el periodo 96/97 y 64.9% en el periodo 97/98- indican que comisiones de trabajo especializadas (institucionalmente equivalen al Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, junto con docentes activos, deben realizar un trabajo de reflexión más profundo sobre cada una de las carreras impartidas. Proponer no los planes o programas ideales de una enseñanza ideal, sino un conjunto de observaciones precisas que lleven esencialmente hacia la reestructuración de los planes y programas de estudio y a la definición de las condiciones de su transmisión, así como a la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y a la introducción de nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y de los cambios económicos, técnicos y sociales.

¹⁸ Bloom, B:S: et. al. *Evaluación del aprendizaje*.

“Si bien en el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio pensado, reflexionado, constituye una experiencia permanente, no se trata evidentemente, de hacer a cada momento tabla rasa del pasado. Es importante evitar la modificación sin examen de todo lo que se ha heredado del pasado ya que no es posible distinguir en todo momento y en todos los dominios la parte caduca y la parte válida. Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro”.¹⁹

Los planes y programas deben someterse a una revisión periódica, tratando de introducir los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad, y todo agregado debe ser compensado mediante supresiones.

La elaboración del currículo va más allá de un mero listado de propósitos y orientaciones metodológicas. El currículo incluye una argumentación, una exposición de motivos (doctrinales, políticos, técnicos, etc.) que justifican la función que la escuela ha de desempeñar, una cierta posición ante las demandas sociales, la cultura, ante lo que supone trabajar con jóvenes y/o adultos y al papel que puede jugar en su desarrollo.

2.2.2. APLICACIÓN DEL CURRÍCULO.

El desempeño de los docentes, determinará los cambios en quienes reciben la educación. Aunque no por este, todos los estudiantes han de cambiar exactamente de la misma manera y en el mismo grado; ni tampoco todos los

¹⁹Bourdieu. Pierre. *Op. Cit.*. p. 131.

docentes, currículos y escuelas han de ser igualmente eficaces para producir cambios en sus estudiantes; por ello, tanto directivos como docentes deben tener claramente definidos qué cambios son posibles y qué cambios son deseables. Toda la interacción entre docentes y estudiantes se basa en la convicción, tanto de unos como de otros, sobre la posibilidad y deseo de ciertos cambios.

La tarea de determinar los objetivos de la enseñanza es en gran medida responsabilidad del docente. Al comienzo del año el docente debe tener claro y expresar a los estudiantes los cambios que espera de ellos como resultado del curso y poder explicar las razones de su actuación, tanto si persigue objetivos amplios, como si estos son muy específicos. Con base en estas metas, selecciona conscientemente los materiales, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, utiliza técnicas de evaluación adecuadas y trabaja con estudiantes individualmente o en grupo. Al trabajar con determinados grupos de estudiantes, modificará sus metas en la medida de lo necesario para adaptar el programa a las realidades del aula.

Los docentes deben trabajar en la consideración de las metas de cada materia en la "planeación curricular" de la escuela; pues al tratar con grupos particulares de alumnos debe plantear la forma de modificar las especificaciones del currículo general para adaptarlas a las condiciones locales que afronta.

Dada la centralidad y prescripción de la DGETI, el sistema educativo posee una configuración unitaria en sus aspectos estructurales, en cuanto a sus componentes organizativos y en cuanto a la definición de metas generales que

recoge como irrenunciables; pero no pudiendo negar la importancia de la participación de los docentes en la elaboración del currículo, concede al docente la oportunidad de realizar "planeaciones curriculares" diferenciadas, tomando en cuenta que la enseñanza es un ciclo que se repite a través de distintos grupos de estudiantes en años posteriores o si el docente tiene varios grupos del mismo curso, es posible que el docente que se dedica realmente a su tarea se esfuerce por lograr una enseñanza y un aprendizaje más eficaces cuando repite el ciclo.

Aún así, por la presencia del autoritarismo en el Sistema de Educación Tecnológica Industrial, las autoridades respectivas pretenden controlar el cumplimiento total de los programas y de los objetivos en un orden preestablecido, mediante la supervisión de los Coordinadores de materias de Tronco Común y de materias de Especialidad, y las Academias quienes solicitan en fechas fijas, la "Planeación Curricular", los reportes del "Avance Programático", la elaboración de "Bancos de reactivos", entre otros documentos; y ante tal situación, la actitud del docente puede ser de aceptación o rechazo al currículo.

La aceptación extrema se traduce en una sumisión total a las exigencias de la vida escolar, que da como resultado que los programas sean considerados en función de una progresión que lógicamente debe conducir a las pruebas del examen; y en el cumplimiento de las disposiciones oficiales, el docente "desarrolla" los temas del programa (en muchas ocasiones mal denominados "objetivos") en un lapso insuficiente para profundizar en ellos e igualmente

insuficiente para que el alumno asimile el conocimiento que supuestamente se está "transmitiendo", mucho menos para que lo analice o lo aplique; o, en el mayor de los casos, tanto la "Planeación Curricular" como el "Avance Programático" se convierten en un llenado de formatos en los que se colocan el tema número uno al principio y el número progresivo correspondiente al último subtema al final y se completa la serie numérica y/o temática en los espacios intermedios de tal modo que el documento muestre que el programa se cumple total o casi totalmente, con la falacia, intencionada o no, de que el número de temas y subtemas de un curso es una variable para determinar el cambio experimentado por el estudiante; en lugar de desarrollar la "Planeación Curricular" que le corresponde, entendida como el proyecto educativo-didáctico específico para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para uno o varios cursos de una materia y presentar el "Avance Programático Real" sin temor a ser catalogado, por esto, como mal maestro.

La consecución de los resultados esperados requiere que tanto planeadores del currículo, como directivos y docentes, comprendan que disminuir la extensión o la dificultad de un programa no significa bajar su nivel. Al contrario, una tal reducción, operada con discernimiento, permite una elevación del nivel en la medida en que (y en esa medida solamente) el tiempo disponible sea utilizado reemplazando el aprendizaje pasivo por la lectura activa -ya se trate de libros o de soportes audiovisuales-, por la discusión o por el ejercicio práctico para volver a dar todo su lugar a la creatividad y al espíritu de invención.²⁰

²⁰*Ibidem.* p. 131-132

Lo esencial de la planeación curricular consiste en prever de manera tan precisa como sea posible el nivel exigido al comienzo, elegir un número razonable de objetivos que sean realmente importantes y en verdad transmisibles en buena medida en el tiempo de que se dispone; tomar en cuenta que ese grupo de objetivos debe ser muy coherente, para que el estudiante no se debata entre formas de conducta contradictorias; distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles estarán fuera de todo alcance y la presentación gradual de los objetivos alcanzables; determinar las condiciones requeridas para aprender ciertos tipos de objetivos; y considerar la oportunidad de aplicar esos conocimientos a la vida cotidiana, lo cual no solo reduce la proporción de lo olvidado, sino que aumenta también los conocimientos que el alumno adquirió mientras seguía el curso. Los objetivos que se concentran en conocimientos específicos son más alcanzables y los resultados más firmes cuando existe oportunidad de que los alumnos los apliquen en la vida cotidiana.²¹

El docente sabe que al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo; pues una vez hecho el planteamiento, será posible inferir los tipos de actividades que deberá emprender como instructor con el objeto de alcanzar los objetivos, es decir, cuando intenta suscitar los cambios deseados en los estudiantes; y que la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que

²¹ Tyler, W. Ralph *Principios básicos del currículo*. pp. 37-43

identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta. El hecho de la existencia de un programa no significa que éste sea un código imperativo; al contrario, los programas deben ser abiertos, flexibles, revisables; cuya elaboración y condicionamiento práctico debe solicitar la colaboración de quienes trabajan frente a grupo; para que funcione como guía tanto para el docente como para los estudiantes que deben encontrar en ellos una exposición clara de los objetivos y las exigencias del nivel de enseñanza esperado.

El docente que sienta verdadera confianza en sí mismo está en condiciones de enseñar un programa completamente de acuerdo con sus deseos y con los de sus colegas. Si así lo quiere, puede escapar a la influencia de programas obsoletos (revisados por las autoridades muy rara vez) o adoptados de otros sistemas educativos, que durante tanto tiempo han sido acusados de entorpecer el trabajo docente.

Después de seleccionar un modelo de los resultados esperados, el docente adopta decisiones sobre los materiales y métodos de enseñanza que resultan útiles y adecuados y las actividades del alumno que probablemente le ayuden a alcanzar los objetivos deseados; determinadas en parte por la experiencia que el docente ha tenido al trabajar anteriormente con programas similares.

Entre los materiales que el docente utiliza durante la práctica académica sobresalen materiales de lectura, libros de ejercicios, materiales programados, juegos, películas y otros medios audiovisuales, materiales tridimensionales (incluidos materiales de laboratorio), materiales para la resolución de problemas

(incluidos folletos y lecturas que proporcionan los conocimientos necesarios para un problema complejo) o materiales con ejercicios cuidadosamente preparados.

Cada docente tiende a utilizar un único método general en el proceso enseñanza-aprendizaje; por ejemplo la "exposición magisterial", la recitación de lecciones o la discusión; aunque conoce la necesidad de utilizar una mayor variedad de métodos de enseñanza. Para algunos propósitos, considerará que la instrucción está constituida por formas unidireccionales de comunicación del docente a los alumnos para otros utilizará procesos predominantemente de interacción entre alumnos y docentes en torno de problemas y preguntas. En otros contextos puede considerar que la instrucción incluye métodos de instrucción dirigida; sesiones dedicadas al estudio de problemas por el método del descubrimiento; sesiones de trabajo para grupos grandes, leer, escuchar o resumir; recitación para determinar si han aprendido lo que se quería que estudiaran; y clases dictadas ante grupos muy numerosos.

También es probable que se deban ofrecer métodos alternativos para aquellos estudiantes que no manifiestan la evolución deseada bajo los enfoques de la instrucción utilizada para el grupo.

"Es necesario privilegiar las enseñanzas encargadas de asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensar fundamentales (como el modo de pensar deductivo, el modo de pensar experimental o el modo de pensar histórico, y también el modo de pensar reflexivo y crítico que debería estarles siempre asociado).

Y es necesario dar un lugar importante a todo conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica: utilización del diccionario, uso de abreviaturas, retórica de la comunicación, constitución de un fichero o de un banco de datos, uso de instrumentos informáticos. Ofrecer a todos los alumnos esta tecnología de trabajo intelectual y, más generalmente, inculcarles métodos racionales de trabajo (como el arte de escoger entre las tareas obligatorias o de distribuir las en el tiempo)".²²

Cuando el docente elabora la "Planeación Curricular" -y determina las actividades, métodos e instrumentos idóneos para alcanzar el cambio esperado en los alumnos por la aplicación del currículo-, supone que sus alumnos poseen ciertas características cuando ingresan en el curso o programa. Sin embargo, las suposiciones tal vez no sean totalmente exactas y reconozca gradualmente que sus alumnos carecen de importantes características particulares que había esperado encontrar en ellos, a raíz de lo cual revisa sus expectativas o cambia la naturaleza de las tareas de aprendizaje que había planificado, o hace ambas cosas.

El docente debe diagnosticar las características importantes de sus alumnos en el momento en que ingresan en el curso del programa, conocer su disposición para las tareas de aprendizaje y el punto de entrada en una secuencia de aprendizaje apropiado para cada grupo, determinar qué preparación y

²² Bourdieu. *Op.Cit.* p. 133

orientación especiales son necesarias antes que los alumnos inicien la secuencia de tareas de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica desempeña un importante papel, pues proporciona al docente la información requerida para tomar las decisiones necesarias sobre cada uno de los alumnos o sobre todo el grupo con el que piensa trabajar, para lograr el aprendizaje y cambio planeado.

“Hay que velar en particular porque la enseñanza no deje subsistir lagunas inadmisibles, que son perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica; sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie”.²³

La fragmentación de las tareas de aprendizaje proporciona las especificaciones para los procedimientos o pruebas de evaluación formativa. Si se utilizan adecuadamente, estos instrumentos proporcionan información al docente y a los estudiantes sobre la forma en que se aprende cada unidad, además de ser elementos de decisión sobre lo que todavía es necesario realizar si esa unidad todavía no es dominada por los estudiantes individualmente o por todo el grupo. Las evaluaciones continuas, parciales y finales indican el grado en que los resultados de la instrucción son alcanzados por una mayor proporción de alumnos, determinan si en realidad se producen los cambios esperados en los alumnos y establecen el grado de cambio en cada estudiante.

²³*Ibidem.* p. 132

Sin embargo, los resultados de los exámenes y los juicios de los docentes se han convertido en un sistema de calificaciones que se asignan semestralmente o con más frecuencia a todos los estudiantes. De este modo se ha considerado que la educación tiene un currículo fijo; es decir, un conjunto graduado de tareas de aprendizaje aplicado a distintos grupos de alumnos que deben ser clasificados en cada unidad fundamental de tiempo en el sistema.

La evaluación debe ser:

- Un método para adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza.
- Una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y un proceso para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en las formas deseadas.
- Un sistema de control de calidad en que pueda determinarse en cada etapa del proceso de enseñanza si ese proceso es eficaz o no y, si no lo es, qué cambios deben efectuarse para asegurar su eficacia antes que sea demasiado tarde.
- Un instrumento de la práctica educativa que permita establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

Lo que implica, entre otras cosas, que sean profundamente transformados los controles del aprendizaje y los modos de evaluación de los progresos obtenidos.

La evaluación del nivel esperado no debe reposar solamente sobre un examen difícil y aleatorio, sino que deberá asociar el control continuo y un examen

terminal que lleve hacia lo esencial tratando de medir la capacidad de poner en uso los conocimientos en un contexto totalmente diferente de aquél en el que han sido adquiridos; con pruebas prácticas que permitan evaluar la capacidad inventiva y el sentido crítico y práctico.²⁴

2.3. COMUNICACIÓN Y DESEMPEÑO ACADÉMICO.

El CETIS 49, antes que una organización para la producción académica, es un conjunto de personas obligadas a interactuar e interrelacionarse de muy diversas maneras desarrollando numerosos procesos comunicativos, con un cambio continuo de receptores, inicio y recibo de mensajes que conciernen a distintas personas y limitaciones en cuanto a los canales a través de los cuales se llevan a cabo. De tal modo, estos procesos de comunicación constituyen un factor fundamental en el desempeño de las actividades académicas, con la cual los académicos han de entender su papel y desempeñarse de acuerdo con él dentro de la institución.

Los académicos -agrupados como institución productora de bienes culturales para el logro de objetivos determinados- transmiten (o les son transmitidos, de acuerdo con las jerarquías) a través de la comunicación (entendida como un ininterrumpido cambio de códigos culturales, institucionales y personales distintos²⁵ adquiridos a lo largo de la vinculación del académico con el campo de producción cultural y su permanencia en él) los códigos del sistema de educación pública, la interdependencia de los objetivos, las "costumbres" que

²⁴ Bloom, et al. *Op. Cit.*, pp. 22-23

²⁵Pardinas, Felipe *Manual de comunicación social*. p. 137

forman parte del sistema educativo, y las presiones ejercidas para conformarse a las normas²⁶.

Los significados de los códigos del sistema implican modos de comportarse con los demás y están asociados con ganancias -máximas o mínimas, racionales (comprobadas) o racionalizadas (no comprobadas)- en la satisfacción de necesidades.

Los académicos-receptores tienen almacenados en sus cerebros códigos de selectividad, de significación, de relación, complementarios y críticos; y no siempre estos códigos coinciden con los códigos de los diseñadores de los planes institucionales de desarrollo; más grave es aún que los códigos críticos discrepan porque la experiencia del receptor no coincide con la experiencia del transmisor o diseñador del plan.

Aunque la comunicación aumenta las posibilidades de que la gente pueda trabajar junta para lograr un objetivo -y en las actividades académicas, como en muchas otras situaciones, se halla destinada a influir en la conducta- tanto fuentes como receptores tienen expectativas de comunicación alcanzables o no; cuyo objetivo es una modificación en la conducta del receptor, pues la fuente quiere que el receptor cambie para que aprenda²⁷; pero muchos de los objetivos de la institución están estructurados en conductas tradicionales, racionalizadas, complementarias y raras veces son analizadas desde el punto de vista de la comunicación.

²⁶ Berlo, David K. *El proceso de la comunicación Introducción a la teoría y a la práctica* .p 11

²⁷ *Ibidem*. p. 57- 60.

2.3.1. COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL.

La comunicación organizacional, entendida como el "conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización o entre la organización y su medio; o a influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos con el fin de cumplir mejor y más rápidamente los objetivos"²⁸ se orienta, en el caso de organizaciones educativas, a la producción de bienes culturales y pretende la eficiencia, racionalidad y cuidadosa programación de actividades académicas sustantivas.

Sin embargo, el "estilo" comunicativo de la organización destinada a la educación tecnológica de la Secretaría de Educación Pública, característico de una cultura de "contexto bajo" (donde predomina la comunicación vertical descendente, rígida y protocolaria, los rumores acaparan la atención del personal, se oculta información y no se atiende a la retroalimentación)²⁹ aunado a que las reglas formales de la comunicación en la interacción académico-directivo y/o académico-docente (parte de la cultura ideal de la organización y que representan líneas generales de acción, registradas en reglamentos y manuales de políticas) son rebasadas por reglas informales que, aunque no constan por escrito, matizan, actualizan e incluso contradicen a las "oficiales"³⁰; da origen a la presencia de interferencias y de deficiencias en el proceso comunicativo-educativo, tales como la distorsión semántica, la distorsión serial y la sobrecarga o escasez de información que, sin duda, limitan o impiden las

²⁸ Andrade Rodríguez de San Miguel, Horacio. "Hacia una definición de la comunicación organizacional" en Fernández Collado, Carlos. *La comunicación en las organizaciones*. p. 31.

²⁹ Andrade Rodríguez. "Cultura organizacional, administración de recursos simbólicos y comunicación" en Fernández Collado. *Op.Cit.*, p. 115.

³⁰ Sánchez Gutiérrez, Salvador R. "La comunicación interpersonal en las organizaciones" en Fernández Collado. *Op. Cit.* pp. 80-81.

funciones de la comunicación: de producción (relacionadas directamente con la realización del trabajo central), de innovación (relativas a las ideas o prácticas percibidas como nuevas) y de mantenimiento (dirigidas a compensar y motivar al personal para integrar las metas individuales a los objetivos organizacionales).

La comunicación organizacional en el sistema de educación tecnológica (con estructuras piramidales con jerarquías bien delimitadas, y definición clara y explícita de las posiciones que ocupan las personas en la organización y de los reglamentos y de las normas) es preponderantemente formal, oficial y vertical, principalmente descendente, con una marcada centralización en cuanto a los contenidos de los mensajes y muy poca libertad de relaciones fuera de lo estipulado. Los excesos de rigidez y formulismo provocan una comunicación lenta y en muchos casos poco oportuna o incluso extemporánea, escasa en algunas ocasiones y exagerada en otras (normas, reglamentos, manuales) cuyo contenido puede ser de interés para la organización, pero no satisface las necesidades del personal académico.³¹

2.3.2. COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL.

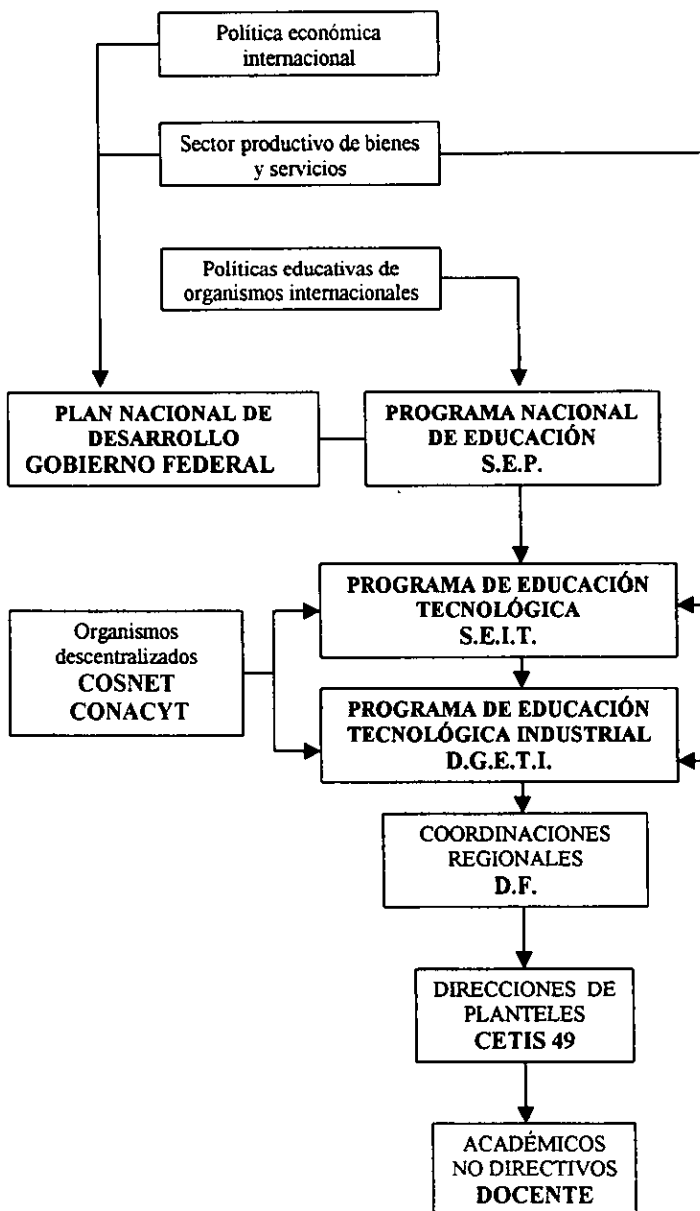
En el sistema de educación tecnológica, caracterizado por el centralismo en la toma de decisiones y la dependencia financiera y/o académica del estado, la comunicación se presenta para dar a conocer la voluntad de la institución y suscitar la adhesión a su proyecto: enunciar su política y manifestar el objetivo que la guía.

³¹ Martínez de Velasco Arellano, Alberto. "Escuelas del comportamiento organizacional" en Fernández Collado. *Op. Cit.* p. 42.

Este mensaje de la institución se materializa en primer lugar en los órganos centrales. Es la Secretaría de Educación Pública -a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y la Coordinación de Educación Tecnológica Industrial en el D. F.- el emisor autorizado por el Gobierno Federal para hablar sobre las ambiciones del campo de producción cultural de los planteles a su cargo (entre ellos el CETIS 49), e integra a las funciones de sus directivos -mediante la representatividad- la de la comunicación, no como una comunicación personal, sino como el medio para expresar las políticas y la normatividad de las prácticas académicas de la institución.

La emisión de los mensajes del proceso de comunicación institucional se representa en el siguiente esquema:

**EMISIÓN DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL
EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**



En este sentido, es frecuente, si no es que única, la comunicación monopólica paternalista³² presentada como un sistema jerárquico de funcionamiento acorde con el organigrama general y continúa a nivel plantel, pasando por el director, el subdirector, los jefes de departamento, los coordinadores, hasta llegar a los docentes y de éstos a los alumnos.

Los académicos directivos a nivel plantel, dependen completamente de la cantidad, la calidad y el ritmo a que les llega la información pertinente; a su vez el resto de la institución depende de la eficiencia con la que estos directivos pueden ocuparse de esa información para llegar a conclusiones y/o a la toma de decisiones.

Las normas de conducta "apropiada" proporcionan patrones para evaluar la propiedad de los actos comunicativos y permiten predecir la dirección, frecuencia, forma y hasta contenido de los mensajes intercambiados o reproducidos en la mayoría de los casos.

Gracias a las dimensiones del CETIS 49, tanto en estructura física como en población académica y escolar, la comunicación institucional posee las características dominantes de la comunicación interpersonal, tales como: interacción cara a cara, uso de todos los sentidos y "retroalimentación" inmediata; pero también se caracteriza por un variado número de emisores y receptores con diferente posición dentro del organigrama; y por redes de comunicación, tanto formales como informales, para la transmisión de mensajes. La mayoría de los mensajes se transmiten de una persona a otra, de ésta a una tercera, y así sucesivamente; sobre todo de manera oral, pero no quedan fuera los auxiliares de los encuentros cara a cara mediante el empleo de la palabra escrita bajo la forma de memorandos, oficios, circulares, reportes, informes o llenado de formatos previamente diseñados para mensajes específicos

³²Pardinas, *Op.Cit.* p. 144.

referentes a las actividades sustantivas por el alcance de estos medios y las ventajas que ofrecen en cuanto a su clasificación en archivos para consultas posteriores, y porque si su elaboración es cuidadosa, evitan dobles interpretaciones.

Los canales formales dictados por la jeraquía y especificados en el organigrama emiten, mediante un flujo descendente de comunicación, programas compuestos por un conjunto de decisiones tomadas por los más altos niveles (que suponen son las que reponen a las necesidades del grupo que pretenden organizar) y se ocupan básicamente de difundir información autorizada sobre una situación determinada -de manera imperativa, exhortativa o informativa- al resto de los académicos; esta información generalmente consiste en instrucciones provenientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, relativas a las tareas académicas sustantivas, y de las cuales no hay apelación (calendarización de actividades; características de formatos para reportes de actividades, solicitudes y trámites; obligatoriedad de participación en concursos, desfiles y actos cívicos; nombramiento de comisiones y comités; etc.).

Este tipo de comunicación descendente genera como respuesta, o debe generar, un informe ascendente de los niveles inferiores y mandos intermedios, con la finalidad de que los niveles jerárquicos superiores tengan una información cierta de cuál es la situación que registran los niveles inferiores y que conozcan el ambiente académico dominante tal cuál es y no como puede ser imaginado desde las oficinas de los directivos.

Los informes son una muestra del trabajo que se ha realizado y constituyen un depósito de información de incalculable valor para la institución³³; cuya verdadera importancia no radica en su estilo ni en la presentación, sino en la

³³ Delisau, Sergio. *Las comunicaciones escritas en la empresa. Cómo redactarlas de manera clara y eficaz*. P. 19.

utilidad que tienen para el destinatario. Sin embargo, en el plantel, los niveles inferiores y mandos medios a menudo se sienten solos y aislados (a pesar de convivir con decenas de académicos), pierden la visión de conjunto y no actúan con el suficiente espíritu de equipo, debido a la escasez de comunicaciones horizontales reales y participativas que les permitan exponer los problemas de orden académico que por cuenta propia detectan durante el desempeño de sus actividades sustantivas y a la pérdida del interés por la nula posibilidad de que sus propuestas y/o iniciativas sean tomadas en cuenta para acercarse a los objetivos. Por el contrario, al sentir la presión de las exigencias de los mandos superiores para cumplir "en tiempo y forma" con las disposiciones de la Dirección General y temerosos de la normatividad, adoptan (en no pocas ocasiones) una actitud servilista, que desvirtúa el contenido de la información, y de la que resultan informes que dicen lo que se cree que otros desean que diga (estructura real STR, autoevaluaciones del plantel, informes de reuniones de academia, de actividades efectuadas en horas de descarga académica, de la suficiencia de infraestructura, del avance programático, del cumplimiento de programas, por ejemplo) pero definitivamente son informes inútiles por no apegarse a la realidad académica, que no aportan la información que permita al destinatario comprender las razones del (de los) problema(s) que se presenta(n) y facilite la toma de decisiones.

La comunicación emitida desde los niveles directivos y sus colaboradores está lejos de ser una comunicación construida sobre la base de las exigencias de quien escucha, que haga posible obtener los resultados deseados, no sólo en el sentido estricto comunicacional, sino también desde el punto de vista de motivar e implicar al personal en las actividades de la institución.

La carencia de comunicación participatoria de los docentes, se refleja en los porcentajes de rendimiento terminal de las actividades académicas sustantivas,

pues "cualquier plan de desarrollo que sea diseñado sin la participación de los receptores del plan tendrá una alta probabilidad de fracaso a mediano o largo plazo"³⁴.

La importancia del receptor (en este caso el personal académico no directivo) es un principio olvidado por la fuente de comunicación institucional. Si el éxito de las actividades académicas sustantivas es el objetivo de las instituciones educativas, el académico-fuente debe elegir un código conocido por el académico-receptor, seleccionar un contenido que tenga sentido para el académico-receptor y tratar el mensaje por la habilidad de análisis en la comunicación por parte del académico-receptor.³⁵

A pesar de que en toda situación de comunicación la fuente y el receptor son interdependientes y los conceptos de fuente y receptor son diádicos, si el objetivo de la comunicación se pierde de vista, como sucede a menudo en el Sistema de Educación Pública esta interdependencia desaparece y "no se habla al otro, solamente se habla"³⁶, mientras que si la interdependencia fuera de acción-reacción, el uso real de la reacción del académico-receptor permitiría a los directivos-fuente determinar su propio éxito, como verificación de su propia efectividad y como guía de sus futuras acciones; y al reiniciarse el proceso de comunicación, la respuesta-acción del académico-receptor, ahora académico-emisor, influiría en la reacción subsiguiente del directivo-emisor, en su turno de directivo-receptor.

Lógicamente existen áreas de decisión en las cuales es prácticamente imposible que todos los académicos de la institución posean la información crítica necesaria para tomar parte en las decisiones en cuanto al contenido de los mensajes que sobre una carrera o materia específica han de difundirse para

³⁴Pardinas. *Op. Cit.* p. 285.

³⁵Berlo. *Op. Cit.* p. 41-43.

³⁶*Ibidem.* p. 82.

alcanzar el objetivo de la formación de técnicos profesionales (planes y/o programas de estudio). De tal modo, las tomas de decisión que requieren una información más compleja y vasta son una actividad casi exclusiva de los directivos y especialistas que "poseen toda la información disponible en un área determinada".

Aún cuando los objetivos están normativamente condicionados, su logro parcial no satisface a los directivos, ni tampoco satisfacen de manera importante las necesidades planteadas por el personal académico en los aspectos en que existe una posibilidad real de decisión respecto a la forma en que se alcanzarán los objetivos; y a pesar de que la comunicación interna da sentido a las acciones o decisiones, pues sin ella son desordenadas; y es ésta quien provee las decisiones cotidianas y los actos del CETIS 49, su contribución al mejoramiento del desempeño académico es casi nula, pues no asegura una mejor integración de las funciones.

Con frecuencia los objetivos de los programas oficiales de la Subsecretaría de Educación Tecnológica hablan de proyecto, de organización, de estímulo, de calidad o de formación, pero no plantean la importancia de mejorar las redes de comunicación institucional.

2.3.3. COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

El éxito del aprendizaje depende en gran parte de la buena comunicación que se establezca entre académico y alumno, y de la precisión con que el académico pueda planear y controlar las situaciones de comunicación en las que se verá involucrado con los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.³⁷

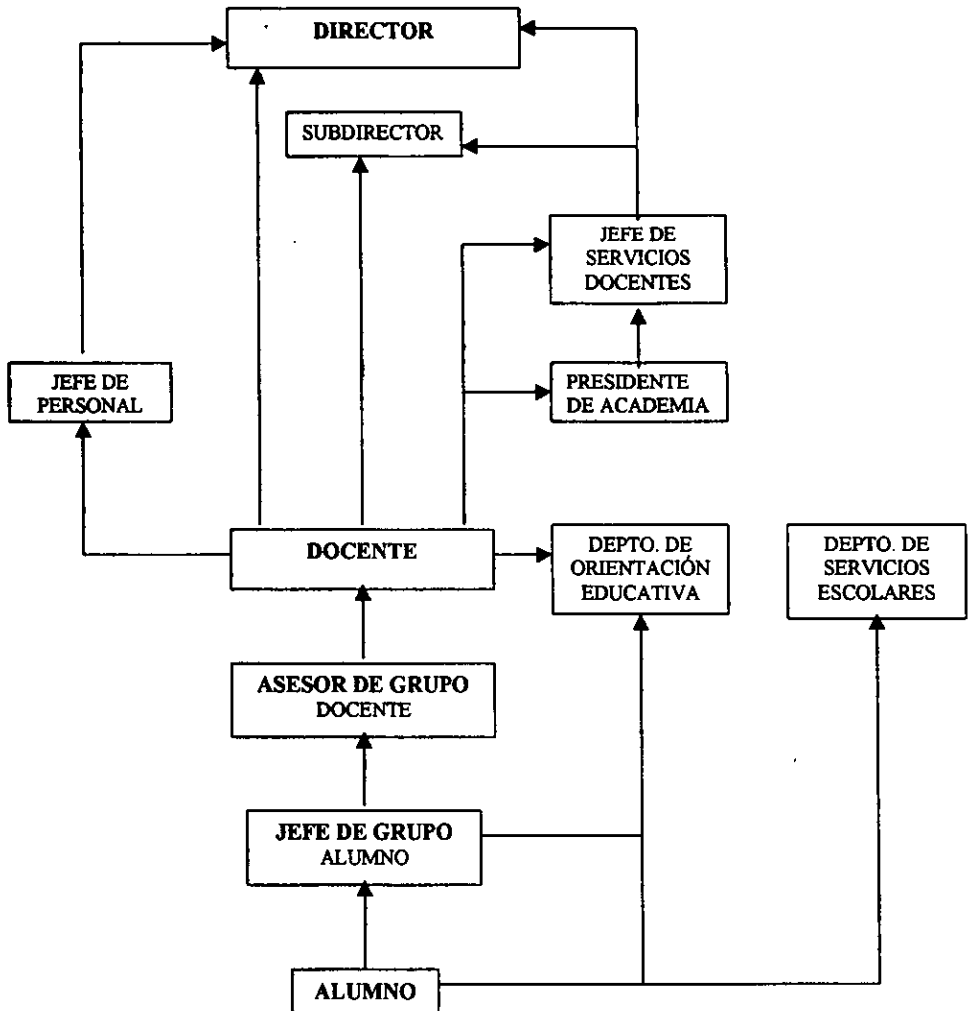
³⁷ Arreguín. J.L.M *Sistemas de comunicación y enseñanza*. pp.5-19.

La falta de potencialidades en comunicación e información dentro del Subsistema de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública limita la existencia de flujos de comunicación participatoria, críticamente informada para tomar parte en las decisiones, en cuanto al contenido y forma de los mensajes, que favorezcan el logro de los objetivos de la institución.

Los académicos del CETIS 49, tanto administrativos como docentes, acostumbrados a ser "respetuosos" de la normatividad y de las "órdenes superiores" se empeñan en mantener el orden jerárquico de autoridad que les corresponde sobre los alumnos y toman las decisiones sobre los mensajes difundidos sin necesidad de que sus códigos estén identificados con los códigos de los receptores-alumnos. El emisor-académico utiliza un poder monopólico para recalcar el mensaje y obtener por la fuerza la conducta-respuesta más "racional".

La ruta clásica de la "comunicación" ascendente, en los casos en que existe, se esquematiza en el siguiente cuadro:

COMUNICACIÓN ASCENDENTE
EN EL CETIS 49



El académico asocia sus ganancias a la facilidad de dominar al grupo y asocia a su mensaje la idea de que él hará todas las cosas con una máxima ganancia para sus receptores; maneja códigos complementarios (inculcar miedo, manifestar saber a primera vista quién es inteligente y quién es tonto, postular que los receptores son por sí mismos ineptos para llevar a cabo cualquier empresa); se muestra intolerable a los códigos críticos; establece desde el principio una comunicación académica de carácter monopólica-paternalista; y exige al alumno que su comunicación escolar sea mecánicamente memorista y repetitiva de mensajes para alcanzar la respuesta exacta, contenida en un libro o en una exposición (datos, nombres, fechas, títulos, que "enseñó" el profesor y que en la mayor de los casos olvidarán al pasar al curso siguiente o apenas terminado el examen) e incluso en muchos casos, pretende exigir que el alumno se comporte también de acuerdo con las normas enseñadas por él³⁸: información (racionalizada o racional) que no llega a ser comunicación y que aporta conocimientos no codificables para el receptor.

El conocimiento (o desconocimiento) del proceso de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje afecta tanto la conducta de la fuente-docente como la de su receptor-alumno; pues de las características de cada uno de ellos y de su capacidad comunicativa depende tanto lo que se comunica como las distintas formas en que se emiten o tratan los mensajes y los distintos tipos de elección con respecto a los canales. De las habilidades comunicativas depende también si la fuente-docente es efectiva o no al comunicar sus propósitos a los receptores-alumnos.

Los niveles de habilidad comunicativa de la fuente-docente (capacidad para decir algo), las actitudes con respecto a sí mismo (miedo o confianza al expresarse), la actitud frente al asunto tratado (si no creen en el tema, resulta

³⁸ Pardinás. *Op. Cit.* p.10.177.

difícil transmitir comunicación efectiva sobre éste nivel de conocimiento) y la actitud hacia los receptores (hacerlos sentir que son el objetivo del proceso de comunicación-educación para conseguir que estén más dispuestos a aceptar lo que el emisor-docente dice)³⁹ son factores importantes que determinan el éxito o fracaso del proceso comunicativo-educativo.

Tanto los procesos comunicativos como los educativos deben concluir con una invitación a la acción y/o a un cambio de conducta, por lo que el blanco hacia el que se dirige el mensaje es el elemento más importante del proceso comunicativo-educativo.

Aún cuando los emisores-académicos del CETIS 49 tratan de alcanzar al receptor con su mensaje, la respuesta obtenida no siempre es la esperada, ni la única; sino que se presentan varias respuestas posibles: aceptación o respuesta esperada por el transmisor, desviación o respuesta opuesta a la esperada por el transmisor, y en no pocas ocasiones, falta de respuesta explícita de los receptores-alumnos de un mensaje (aunque implícitamente el silencio, indiferencia e inacción manifiesten disgusto, desacuerdo o que el receptor-alumno quedó a oscuras respecto al tema).

Los altos índices de reprobación y deserción, y el bajo rendimiento terminal del plantel son muestra de que los receptores-alumnos en su interior no están de acuerdo con los mensajes transmitidos y, puesto que no tienen alternativas permisibles para expresar externamente su discrepancia, en el mejor de los casos obedecen uniformemente la orden; pero internamente conservan su rechazo, hostilidad o desacuerdo; y mientras mayor es la discrepancia, menor es la posibilidad de observar en ellos la respuesta esperada.

Por otra parte, de manera mayoritaria, los receptores-alumnos tampoco poseen habilidades comunicativas: habilidad de escuchar, de leer, y de pensar; no están

³⁹ Berlo. *Op. Cit.* pp.34-39.

capacitados para recibir y decodificar los mensajes que la fuente ha transmitido; desconocen el código y obviamente ignoran lo que se refiere al contenido de los mensajes⁴⁰, pues no reciben significados, sino señales físicas elementales. Es decir, la mayoría de los receptores-alumnos no cumplen su función dentro del proceso comunicación-educación de reconstruir el significado, el sentido último del mensaje, a través de los elementos físicos recibidos.

Dado que el desempeño académico implica invariablemente el proceso de la comunicación; el conocimiento de los múltiples factores que involucran a la comunicación dentro del contexto organizacional, institucional y educativo, y el desarrollo de habilidades comunicativas del personal académico para mejorar la calidad y oportunidad de los mensajes intercambiados durante el desempeño de las actividades sustantivas académicas en la producción de bienes culturales y de servicios; resultan indispensables para satisfacer las necesidades del subsistema de educación tecnológica.

⁴⁰*Ibidem.* p. 41

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO.

La evaluación entendida como el proceso que determina si han sido alcanzados los objetivos predeterminados por el currículo, se centra en determinar el grado de éxito de la enseñanza; para ello, se deben conocer los niveles de habilidad comunicativa y las actitudes de autoridades, docentes y estudiantes, así como las estrategias de enseñanza y todo lo que fundamente las actividades académicas.

Determinar en qué medida el docente conoce los objetivos de la Educación Tecnológica Industrial, de los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios, de las materias que en ellos se imparten y se interesa en su cumplimiento, aplica los métodos y utiliza los materiales más idóneos e incorpora aportaciones científicas en su práctica docente para alcanzarlos, permitirá conocer el grado de responsabilidad del desempeño académico de los docentes en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Teóricamente cada profesional debería exponer su trabajo a la evaluación, de modo que la crítica lo estimulara a mejorar su rendimiento. Esto es lo que los docentes exigen a sus estudiantes y lo que habrían de exigirse a sí mismos.⁴¹ Sin embargo, muchos de ellos, se oponen a que su trabajo sea criticado profesionalmente y no aceptan de buen grado que se les haga personalmente responsables de los resultados de su actividad; al contrario, la evaluación del

⁴¹ Mosher, Ralph L. y Purpel, David E. *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional.* p. 16

desempeño académico es considerada como un avasallamiento de la libertad académica y de la actuación personal del maestro. Entre las múltiples objeciones que presentan contra la evaluación del desempeño académico formulan que:

- El alumno es responsable en gran medida de los progresos conseguidos.
- La medida correcta es muy difícil.
- Los poderes administrativos son responsables del equipamiento, la organización escolar y la investigación sobre didáctica.

Los ejes orientadores para la realización de este trabajo son los sugeridos por Ralph Tyler, considerado como el padre de la evaluación educacional,⁴² establecer, clasificar y definir los objetivos de la evaluación en términos de rendimiento, atendiendo tanto a los procedimientos educativos como a los logros alcanzados por los estudiantes.

Se podría pensar que el método más eficaz para la evaluación docente consistiría en la determinación de la eficacia del profesor a través de la evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos en el aprendizaje. Y en efecto, éste es el supremo criterio de eficacia docente que de manera global puede utilizarse. Pero la evaluación de los resultados a medio y largo plazo, no puede ser significativa de la eficacia, ya que en estas circunstancias, con un intervalo considerable de tiempo entre determinado resultado y la correspondiente actuación del profesor, sólo se puede establecer una correspondencia global y aun así quedaría la duda al pensar en la posibilidad

⁴² Stufflebeam/Shinkfield. *Evaluación sistemática*. p. 34

real de intervención de factores ambientales extraños durante dicho periodo de tiempo.⁴³

Esta evaluación, de carácter normativa, busca determinar si existe congruencia entre las funciones académicas mencionadas por la normatividad y las operaciones realizadas; para lo cual se atendieron las siguientes variables (relacionándolas siempre con los logros del estudiante):

- De "contexto": Antecedentes históricos, infraestructura y activo fijo (equipo y materiales de laboratorios y talleres).
- De "predicción": Perfiles de los docentes (formación profesional, experiencia académica, actualización, manejo de métodos y técnicas didácticas)
- De "proceso": Características del desempeño académico (las conductas adoptadas por el docente ante las funciones comunicativas y académicas reglamentadas para el nombramiento de docente).
- De "producto": Porcentajes de rendimiento terminal en productos culturales resultados de las funciones.⁴⁴

La técnica para el estudio del desempeño académico se basó en la aplicación de dos cuestionarios, uno preparado para ser contestado por los alumnos, con la finalidad de conocer la opinión de los alumnos sobre las características profesionales de los profesores en general; y otro diseñado para ser contestado por docentes, mediante el cual se recogió la opinión de profesores sobre sí mismos (pues en muy pocos casos los docentes colaboran para evaluarse

⁴³ Rosales, Carlos. *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos*. pp. 92-93.

⁴⁴ Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. p. 33

mutuamente en lo relativo al contenido de lo enseñado o a la metodología utilizada) en el aspecto realista.

La comparación entre las imágenes captadas por los alumnos y presentadas por los profesores y las imágenes ideales estipuladas en la normatividad, permite obtener datos para evaluar el desempeño académico. La evaluación se refiere a dos aspectos: las actividades académicas de docencia específicamente y las actividades académicas no docentes propias del campo de producción cultural (investigación, difusión, extensión).

Para el diseño del trabajo de campo, se identificaron las acciones objetivamente contempladas como propias de una cultura académica definidas según las funciones sustantivas de la educación tecnológica, contenidas en reglamentos y documentos institucionales; y se plantearon interrogantes para conocer las actividades realizadas en el semestre concluido (Enero - Junio 98).

Los alumnos están en condiciones de evaluar bien la capacidad didáctica de un docente y la calidad de la relación que establece en la clase. Ellos saben si reciben una comunicación-enseñanza clara o confusa, demasiado rápida o demasiado lenta, amena o aburrida, profusamente ilustrada o abstracta.

El cuestionario para los alumnos consta de 16 preguntas centradas en aspectos sobre características personales del docente, opiniones sobre cómo afronta el profesor su trabajo, el comportamiento del maestro en actividades educativas, actitudes frente a las tareas y procedimientos del trabajo escolar. Se pidió a cada alumno que valorara, del 1 al 10 según la menor o mayor

pertinencia, cada uno de los juicios representativos de las funciones correspondientes a la docencia.

Tomando como base que el alumno durante su vida escolar ha sido calificado con esta escala, puede manejarla fácilmente gracias a su experiencia; de tal modo, interpreta el 10 = excelente; 8 = bien; 6 = escasamente suficiente; 4 = mal; con las relativas variaciones intermedias.

Al final de la encuesta se permitió la expresión de opiniones abiertas con respecto al desempeño académico de los profesores del CETIS 49.⁴⁵

El cuestionario para docentes consta de 25 variables referentes a las actividades académicas consideradas como funciones del personal docente por la normatividad de la DGETI, las respuestas son de opción múltiple y proporcionan datos cuantitativos, pero en todos los puntos se permitió la ampliación de las respuestas, para no limitar comentarios y/o alternativas, sobre características personales, preparación científica y planificación del trabajo.⁴⁶

Como complemento de esta técnica, se hicieron entrevistas abiertas a directivos de la institución que aportaron datos para completar la información sobre las prácticas. También se entrevistó a profesores que mostraron interés y disposición para participar.

El CETIS 49, cuyos reglamentos consideran la atención a la docencia, la investigación, la difusión y extensión, cuenta con personal que asume el cumplimiento de estas funciones como una extensión de las relaciones de

⁴⁵ Anexo 3. *Evaluación de los alumnos sobre el desempeño académico del profesor.*

⁴⁶ Anexo 4. *Autovaloración del docente sobre su desempeño académico.*

subordinación. Hacen lo que "ordenen" los órganos de autoridad sin tomar iniciativas en torno al cumplimiento real de las denominadas funciones.

Los profesores con clave docente se definieron como la población objeto de este estudio, quienes, de acuerdo con las disposiciones reglamentarias (aquí aceptadas como definitorias del desempeño académico), buscan responder a necesidades planteadas al interior del campo académico que son la base del trabajo.

La documentación oficial interna permitió conocer la situación de 91 académicos del total de 109 docentes⁴⁷ que laboraron en el ciclo escolar 97/98.

Los académicos que reciben su denominación a partir de su relación laboral con la institución académica (acreditada como miembro de un campo de producción cultural) aceptan reglamentos específicos que les definen sus obligaciones, compromisos y sanciones, éstos se relacionan con una actividad académica formal, son propios de una cultura académica, y no le resultan desconocidos, sino que, los asume como parte de su cotidianidad.

Se considera que las disposiciones reglamentarias, no son los únicos medios para evaluar el desempeño académico, ya que la regla no orienta una acción. Sin embargo proporciona evidencias empíricas contempladas en principios de división definidos por el campo de pertenencia y aceptadas por sus integrantes y permiten identificar formas objetivadas de la cultura.⁴⁸ De tal modo, lo expresado

⁴⁷ Evaluación Institucional del CETIS 49 presentada a COSNET. 1997 /1998.

⁴⁸ Gutiérrez López. *Op. Cit.* p.112

en los reglamentos, representó una guía para indagar sobre las prácticas de los académicos del CETIS 49.

Se planteó a las autoridades el objetivo del proyecto, quienes autorizaron la ejecución del trabajo de investigación; la respuesta del personal docente, en general puede calificarse como colaboradora aunque, a pesar de la aclaración de que no era un estudio oficial, algunos profesores mostraron cierta preocupación por las "consecuencias" que pudiera originarles el formar parte de la muestra; de estos profesores algunos contestaron el cuestionario, otros no. También se dieron casos, de profesores a quienes tuvo que indicárseles que la dirección estaba enterada de la realización de la investigación para que aceptaran contestar el cuestionario, e incluso hubo quien lo llevara a la subdirección para "comunicar" a las autoridades que estaba siendo aplicado y asegurarse que esto no traería consecuencias problemáticas a los docentes o a la institución.

La totalidad de los cuestionarios utilizados para la captura de datos fueron devueltos por iniciativa del encuestado, aunque en algunos casos se necesitó preguntar si lo habían contestado o darles nuevamente el cuestionario pues lo habían extraviado.

Coincide, y eso lo hizo notorio, que quienes no devolvieron contestado el cuestionario (además de los profesores temerosos) aún cuando se insistió en el interés por sus opiniones, fueron mayoritariamente quienes desempeñan cargos burocráticos "importantes" en la administración del plantel (coordinadores, jefes de departamento, ayudantía de jefaturas, etc.).

Las muestras representativas están constituidas por 46 maestros (50.5 % del número de maestros (91), que estuvieron laborando en el plantel durante el semestre Febrero - Junio 98, según datos de la Estructura Organizacional) y 211 alumnos (66.3 % del total de alumnos inscritos en 5o. semestre en el periodo escolar Agosto 98 - Enero 99) de los 8 grupos, de las 4 especialidades, turnos matutino y vespertino.

Los cuestionarios de los maestros fueron entregados al azar, obviamente entre los académicos que permanecen más tiempo en el plantel. Para aplicar el cuestionario de los alumnos se consideró únicamente a los grupos de 5o. semestre tomando en cuenta que los alumnos de primer semestre conocen a muy pocos profesores y que en tercer semestre hay un gran porcentaje de alumnos condicionados a aprobar exámenes extraordinarios para continuar inscritos en el plantel y que pueden ser muchos factores los que determinan su situación escolar; mientras que los alumnos de 5o. semestre, generalmente son más estables, ya han conocido a un mayor número de docentes, han cumplido con la parte que como estudiantes les corresponde para aprobar los cursos anteriores y pueden tener una idea más clara de las características del docente que cumple con su práctica y del que no lo hace. Se esperaba poder encuestar al total de alumnos inscritos (318) en 5o. semestre; pero aún cuando el cuestionario se aplicó en horas de clase, no fue posible por el ausentismo del alumnado.

La información estadística se presenta, en la mayoría de los casos, en forma de cuadros intercalados en el texto, con la finalidad de facilitar la lectura numérica y la comparación de las cifras.

3.1. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL “PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE DEL CONSEJO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA”.

Como producto de la normatividad relativa a la ejecución de actividades que respondan a las funciones sustantivas, el Consejo del Sistema de Educación Tecnológica ha establecido el “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente” del nivel medio superior y superior del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET).

Este programa representa un mecanismo de control financiero con las instituciones y agentes académicos fundamentado en los estados de capital cultural en el mercado cultural:

- Capital cultural en estado incorporado: Es expresado en forma de hábitos y disposiciones duraderas que se acumulan en una persona; quien no puede transmitirlos instantáneamente. Se obtiene por la vía escolar y exige asimilación. Es un trabajo del sujeto sobre sí mismo, que tiene que ver con el tiempo que el agente está dispuesto a invertir en su formación, reflejado en el tiempo dedicado a estudios en una institución escolar.

- Capital cultural en estado institucionalizado: No sólo es el tiempo que se dedica a la formación inicial (técnico y/o universitario) sino al dedicado a aumentarla y mejorarla, permitiendo una distinta presentación en el mercado laboral, como el tiempo cedido a la actualización, vía cursos. Hace posible la obtención de certificados, títulos o documentos que permiten una mejor situación en el mercado de intercambio cultural. Con esta lógica, el programa de estímulos, origina la asistencia a una institución escolar sólo para obtener un título cotizante en el mercado laboral. La institución considera que se mejorará el desempeño académico y por tanto los resultados del proceso de enseñanza - aprendizaje asistiendo a cursos y eventos que otorguen certificados, diplomas o títulos que permitan mejorar económicamente.
- Capital cultural en estado objetivado: Tiene que ver con la forma incorporada, expresado en apoyos materiales- tales como escritos, libros, publicaciones, ponencias- es transferible en su materialidad, pero su apropiación específica sólo se logra si se cuenta con el capital cultural incorporado que permita el uso óptimo.⁴⁹

El programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente para los subsistemas de la DGETI está orientado a los académicos cuya actividad principal es la docencia y que, a su vez, cumplan con los requisitos establecidos en la reglamentación institucional; pretende mantener una motivación en el desempeño de alta calidad.⁵⁰

⁴⁹ Gutiérrez López, *Op. Cit.* pp. 48-51.

⁵⁰ Programa de estímulos al desempeño del personal docente. Periodo 1998-1999. COSNET. SEIT.

Los estímulos al "Desempeño Docente" son beneficios económicos adicionales al sueldo y prestaciones económicas autorizadas para el personal del modelo de educación media superior.

Las variables consideradas para otorgar el estímulo contemplan actividades de docencia, de investigación y desarrollo tecnológico y dedicación a la docencia; que valoran el capital cultural en estado incorporado (a través de evaluaciones por parte de los alumnos en cuanto al desempeño del docente en sus actividades frente a grupo y del departamento de Servicios Docentes); el capital cultural de nivel institucionalizado (asistencia a cursos, eventos profesionales, estancias en empresas o centros de investigación, diplomados, etc.); y el capital cultural en estado objetivado (elaboración de materiales didácticos como antologías, manuales, audiovisuales, informes de investigación, publicación de artículos y/o libros, elaboración de planes y programas de nivel nacional); así como las características que demuestran la pertenencia al campo de producción cultural (antigüedad, cargos desempeñados, participación en instituciones del mismo campo, distinciones recibidas, etc.).

En el cuestionario aplicado a los docentes se preguntó si el "Programa de Estímulos al Desempeño Académico" mejora el desempeño real del docente, las respuestas recibidas fueron:

DOCENTES		RELACIÓN ENTRE EL PROGRAMA DE ESTÍMULOS Y EL DESEMPEÑO REAL
NÚMERO	PORCENTAJE	
5	10.8 %	NO CONTESTARON
10	21.7 %	ESCASA
15	31.6 %	PARCIAL
16	34.7 %	NINGUNA

Los docentes consideran que la forma en que se ha otorgado este estímulo no ha sido imparcial; que existen muchas limitaciones para participar en el programa; que se concede únicamente a recomendados y a incondicionales de la dirección; de tal modo que resultan ser muy pocos los que lo reciben; que es un proceso fraudulento, pues las constancias que acreditan las actividades sustantivas no siempre son reales y no se verifica la información.

Entre las observaciones sobre las variables consideradas en la evaluación del desempeño académico del "Programa de Estímulos", los docentes consideran que los aspectos para otorgar puntuación favorable lejos de dirigirse a medir la calidad, exigen cantidad; como en el caso de considerar prioritario el número de materias diferentes impartidas por año, el número de alumnos atendidos y el número de horas frente a grupo de tal modo que "de poco sirve un buen maestro si se le satura con carga académica que le exige atender 3 o más asignaturas simultáneamente, condición que impide optimizar el trabajo frente a grupo".

Esta evaluación también considera el porcentaje de aprovechamiento terminal (número de alumnos aprobados y promedio general de calificaciones finales),

que en la situación en que se concreta el sistema educativo, la responsabilidad de asignar calificaciones a los alumnos (para este efecto, en que el docente sólo busca la percepción económica extra) no debiera descargarse en el maestro individual, pues en la medida en que el maestro sea ineficiente, tenderá a ocultar su ineficiencia evitando reprobado a demasiados alumnos.

Los maestros capaces y honestos, por otra parte, quedan expuestos a la crítica y a la asignación de menor puntuación.

Con esta consideración podrán elevarse las estadísticas de rendimiento escolar; pero tener más alumnos aprobados no significa mejor calidad de enseñanza, y es de temerse que de continuar el sistema educativo con esta postura, llegue el momento en que los certificados escolares no certifiquen nada, sino el número de años pasados en la escuela.⁵¹

La elaboración de materiales de apoyo a la docencia aprobado y utilizado por la academia -como se ha dado- es otro rubro que en nada mejora la calidad del desempeño académico, pues el tiempo destinado en 3 o 4 reuniones de academias locales y/o regionales por semestre no permite elaborar un trabajo de calidad; de tal modo que los llamados paquetes didácticos (apuntes, antologías, reactivos de evaluación, etc.) son elaborados parcialmente y de manera aislada por diferentes maestros, quienes finalmente para dar formalidad a su trabajo y lograr el consiguiente reconocimiento oficial se reúnen para engrapar los trabajos parciales y levantar un acta que los acredite como los coautores. Tomando en cuenta que esto significa puntuación favorable y la posibilidad de aumentar los ingresos y con el conocimiento de que nadie revisará los trabajos

de la academia, se aprueba su "uso"; esto no indica que el material se ajuste a las necesidades, pues no han sido estudiadas, ni tampoco que vaya a ser utilizado en los cursos subsecuentes; porque el trabajo se va realizando conforme avanza el curso y no previamente como debería ser.

Las funciones de investigación y de desarrollo tecnológico (elaboración de prototipos, proyectos de investigación, presentación de ponencias, publicación de obras) de desarrollo curricular y de proyectos institucionales (prácticas de campo, estancias en centros de investigación, consolidación de infraestructura, capacitación y servicio externo); también considerados como variables para conceder o no el estímulo, son casi imposibles de llevar a cabo de manera mayoritaria cuando entre los primeros requisitos está el laborar frente a grupo el 75 % del tiempo asignado; además de carecer de apoyo financiero y de verdaderos convenios con la industria privada que, de manera mayoritaria, puedan llevarse a cabo.

La SEIT parece suponer que la mayoría de los profesores de las escuelas de educación tecnológica son excelentes, exigentes e incorruptibles; parece estar satisfecha de la actual eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje de sus planteles, y parece aceptar que los alumnos aprobados dominan efectivamente los conocimientos prescritos.⁵² En realidad (indicaron los docentes que respondieron el cuestionario) el mencionado estímulo sólo ayuda a la economía individual de unos cuantos y su alcance y objetivos son una fantasía.

⁵¹Latapi, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*. pp 80-82

⁵² *Ibidem*.

3.2. EVALUACION NORMATIVA DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL CETIS 49

La información referente a la edad y año de ingreso del personal docente del CETIS 49, obtenida de la muestra de docentes, corresponde a la respuesta de 42 (91.3 %) de los profesores encuestados; 4 docentes omitieron los datos correspondientes a edad y año de ingreso, por considerar que podría ser información que permitiera identificar a quienes habían contestado el cuestionario.

EDAD PROMEDIO		ANTIGÜEDAD PROMEDIO	
46 AÑOS		SEP	DGETI
MÍNIMA	MÁXIMA	12 AÑOS	10 AÑOS
23 AÑOS	72 AÑOS		

La antigüedad en el Sistema de Educación Tecnológica permite identificar que 16 (38%) docentes de los que contestaron, ingresaron antes del proceso de homologación con el tabulador de claves del Instituto Politécnico Nacional, en que se establecieron los actuales requisitos de ingreso y para la asignación de claves que -como acuerdo entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación y la DGETI- se llevó a cabo en 1984 y 26 (61.9 %) docentes ingresaron con fecha posterior a este proceso.

El CETIS 49 se apega al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la SEP y a las Normas que Regulan las condiciones específicas de Trabajo del Personal Docente de la DGETI para el establecimiento de relaciones laborales, según las cuales se requiere la acreditación de cierto volumen de capital en su forma institucionalizada (expresada en posesión de certificados o títulos productos de una trayectoria escolar) y la demostración de propiedad de cierto volumen de capital en su forma incorporada (mediante la comprobación de experiencia en un ramo específico de actividad, que se obtiene con la permanencia de disposiciones duraderas y específicas) que unifican concepciones en torno a exámenes de oposición que deben acreditarse (mediante la presentación de una prueba escrita y una oral).

De acuerdo con la normatividad, el cumplimiento de los requisitos, garantiza la denominación formal de académico con cierto tiempo de dedicación específico, cierta categoría y de manera consecuente la asignación de una remuneración fija que, busca ser proporcional al tiempo invertido en la acumulación del capital cultural acreditado, más que al trabajo desempeñado.

La "Estructura Organizacional" del CETIS 49 correspondiente al semestre Febrero - Junio 98 proporciona, respecto al personal académico, la siguiente información.

ACADEMICOS		SITUACIÓN
NÚMERO	PORCENTAJE	
91	100 %	PERSONAL DOCENTE QUE ESTUVO LABORANDO EN EL CETIS 49, DURANTE EL SEMESTRE FEB. JUN. 98 (NO SE CONSIDERAN LICENCIAS, PERMISOS, NI ADSCRIPCIONES A OTROS PLANTELES)
87	95.6 %	CON PLAZA DOCENTE Y TRABAJO FRENTE A GRUPO
12	13.1 %	CON PLAZA DOCENTE, SIN ASIGNACION FRENTE A GRUPO
4	4.3 %	CON PLAZA ADMINISTRATIVA Y TRABAJO FRENTE A GRUPO

Entre los 87 académicos con categoría docente están asignadas 142 plazas:

DOCENTES		NÚMERO DE PLAZAS POR ACADÉMICO	SITUACIÓN
NÚMERO	PORCENTAJE		
62	71.2 %	1	PERSONAL DOCENTE CON CLAVE COMPACTADA
10	11.4 %	2	PERSONAL CON CLAVES NO COMPACTADAS. EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, LAS DIFERENTES PLAZAS ASIGNADAS A UN PROFESOR NO CORRESPONDEN A LA MISMA CATEGORÍA
10	11.4 %	3	
2	2.2 %	4	
1	1.1 %	5	
1	1.1 %	6	
1	1.1 %	11	

El tiempo de dedicación, es una clasificación del personal académico y considera el número de horas semanales dedicadas a todas las actividades que la institución realiza:

DEDICACIÓN	HORAS / SEMANA
TIEMPO COMPLETO	40 HORAS
3/4 DE TIEMPO	30 HORAS
1/2 TIEMPO	20 HORAS
POR HORAS	MENOS DE 20 HORAS

DOCENTES		TIEMPO DE DEDICACIÓN DEL PERSONAL CON CLAVE DOCENTE
NÚMERO	PORCENTAJE	
44	50.5 %	40 HORAS
13	14.9 %	30 A 39 HORAS
19	21.8 %	20 A 29 HORAS
11	12.6 %	MENOS DE 20 HORAS

DOCENTES		TIEMPO DE DEDICACIÓN DEL PERSONAL ENCUESTADO
NÚMERO	PORCENTAJE	
26	56.5 %	TIEMPO COMPLETO
8	17.3 %	3/4 DE TIEMPO
8	17.3 %	1/2 TIEMPO
4	8.6 %	MENOS DE 20 HORAS/ SEMANA

Tres docentes tienen asignada una clave docente de menor número de horas que el que imparten y una plaza administrativa, de cuyas horas cubren el déficit.

Para alcanzar estas contrataciones, los docentes debieron haberse sometido a un concurso de oposición abierto (que consta de pruebas escrita y oral).

Sin embargo, las respuestas de los profesores que contestaron el cuestionario indican que, mayoritariamente, no fue así:

DOCENTES		MODALIDAD DE INGRESO
NÚMERO	PORCENTAJE	
2	4.3 %	DECLARARON HABER CONCURSADO
1	2.1%	PRESENTARON EXAMEN ESCRITO PARA FORMAR PARTE DEL PERSONAL DOCENTE DE LA DGETI
3	6.5 %	DECLARAN HABER SOLICITADO TRABAJO, PERO NO FUERON SOMETIDOS A EXAMEN DE OPOSICIÓN
8	17.3 %	INGRESARON POR "RECOMENDACIÓN"
21	45.6%	FUERON "INVITADOS A COLABORAR" CON EL PLANTEL
3	6.5 %	PROVIENEN DE OTRAS INSTITUCIONES POR CAMBIO DE ADSCRIPCIÓN
8	17.3 %	ADJUDICAN SU INGRESO A EXPERIENCIA PROFESIONAL, MÁS NO ACADÉMICA. NO INDICAN SI SOLICITARON TRABAJO, FUERON INVITADOS O RECOMENDADOS.

Normativamente la asignación de la categoría debe responder a la acreditación de estudios formales y experiencia profesional; que definen la mínima propiedad de capital cultural necesaria para ingresar al campo e intervienen en la contratación, la consecución de una categoría y la obtención de un nivel. De acuerdo a los requisitos establecidos por la DGETI, para ocupar la plaza de Técnico Docente de Asignatura o Asociado "A" (mínima categoría de las claves docentes) es indispensable haber concluido estudios a nivel licenciatura (ser pasante) o recibido el título de técnico por lo menos 5 años antes de que le sea

**MIYA TESIS NO BERE
SABER DE LA BIBLIOTECA**

asignada la categoría docente; en tanto que, para acceder a niveles de mayor jerarquía es indispensable haber obtenido el título de licenciatura.

Sobre este particular, la documentación oficial consultada ("Catálogo de Sueldos a partir del 1o. de Febrero de 1998", "Escolaridad Mínima para ocupar Plazas Docentes" y "Matriz de Requisitos de los Perfiles Profesiográficos con Alternativa I y II para el trámite de Promoción Docente", emitidos por la DGETI; y la "Plantilla de Personal") indican que el requisito para ocupar las plazas de "Técnico Docente de Asignatura" y "Técnico Docente Asociado A" de contar con Título de Técnico expedido por lo menos con 5 años de anterioridad a la asignación de la clave o ser pasante de licenciatura. Para determinar si el nivel de escolaridad de los académicos corresponde a las claves asignadas -en los casos de contar con 2 claves o más- se consideró la de mayor jerarquía:

DOCENTES		CAPITAL CULTURAL ACREDITADO POR EL PERSONAL DOCENTE CON CLAVES DE TÉCNICO DOCENTE DE ASIGNATURA Y / O TÉCNICO DOCENTE ASOCIADO "A"	
PORCENTAJE	NUMERO		
4.5 %	4	TITULO DE LICENCIATURA	PERFIL SUPERIOR AL REQUERIDO
16 %	14	4	ESCOLARIDAD INDICADA POR LA NORMATIVIDAD
		10	
16 %	14	3	ESTUDIOS INSUFICIENTES
		2	
		3	
		1	
		1	ESTUDIOS NO CONTEMPLADOS EN LA ESCOLARIDAD MÍNIMA PARA OCUPAR PLAZAS DOCENTES
		2	
		1	
		1	

La "escolaridad mínima para ocupar plazas docentes" indica que las plazas de Técnico Docente de Asignatura "B" y Asociado "B" pueden obtenerse con 6 años de anterioridad en el título de técnico; y la clave Técnico Docente Asociado "C" con 8 años de anterioridad en el título de técnico; el resto de los documentos indica que para las demás categorías es indispensable poseer por lo menos título de licenciatura y de acuerdo con la antigüedad en la expedición del mismo puede aspirarse a mayores jerarquías.

La documentación oficial permite conocer, a este respecto, que:

DOCENTE		CAPITAL CULTURAL ACREDITADO DEL PERSONAL DOCENTE CON CLAVES DESDE TÉCNICO DOCENTE ASOCIADO "C" HASTA PROFESOR DE CARRERA TITULAR "C"		
PORCENTAJE	NÚMERO	TÍTULO DE LICENCIATURA	CUMPLEN EL REQUISITO MÍNIMO	
33.3 %	29			
29.8 %	26	1	PROFESOR	NO CUMPLEN EL REQUISITO MÍNIMO DE TÍTULO DE LICENCIATURA
		17	PASANTE DE LICENCIATURA	
		1	TECNICO	
		1	PASANTE DE TECNICO	
		1	DIBUJO PUBLICITARIO	
		2	BACHILLERATO O EQUIVALENTE	
		3	SECRETARIA O TAQUIMECANOGRAFA	

DOCENTES DE LA MUESTRA		CAPITAL CULTURAL REPORTADO
PORCENTAJE	NUMERO	
4.3 %	2	GRADO DE DOCTOR
58.6 %	27	TITULO DE LICENCIATURA
23.9 %	11	PASANTE DE LICENCIATURA
10.8 %	5	TECNICO TITULADO
2.1 %	1	PROFESOR

No todas las declaraciones de los profesores coinciden con la información oficial, como en el caso de quienes reportan grado de doctor y en el de algunos titulados, lo que puede deberse a dos circunstancias, o la información oficial no está actualizada, como sucede con otros documentos; o algunos académicos no reconocen abiertamente la carencia del capital cultural que su trabajo requiere.

Un alto porcentaje (45.9 %) de los académicos que ocupan los nombramientos de docente, no cumplen con los requisitos de propiedad de capital cultural, lo cual suele justificarse con antigüedad en la institución o en el sistema educativo. Esto refleja que en la consecución de una categoría o nivel específico, parece prevalecer el criterio de la "experiencia", mismo que puede manipularse de acuerdo a intereses institucionales o extrainstitucionales, ya que se acepta interferencia de "amigos" del sindicato y de los directivos; y -según palabras expresadas por personal de la Oficina de "Recursos Humanos" (que aparece en el organigrama como Oficina de Personal)- por mucho tiempo se han concedido plazas sin tomar en cuenta la normatividad, "es sólo repartición". Cabe mencionar que existe un documento denominado "Manual de Reclutamiento y

Selección de Personal", enlistado entre los manuales que menciona el "Manual Administrativo" del Platel; éste y otros documentos fueron solicitados a la Subdirección, ésta indicó que estaban en poder del Departamento de Servicios Administrativos, aquí se recibió como respuesta que no existen en el plantel por "los cambios de administraciones que se han dado y/o tal vez por descuido de la administración actual". El "Manual de Reclutamiento y Selección de Personal" no fue conseguido y por tanto tampoco consultado; otros documentos proporcionados por el departamento a que se ha hecho mención estaban fuera de vigencia; así que fue a través del representante sindical y de otros docentes del plantel y de otros planteles como se obtuvieron las fuentes que a normatividad se refieren.

La normatividad establece que la carga frente a grupo debe estar en relación con la clave asignada:

CATEGORIA	TIEMPO DE DEDICACIÓN	CARGA REGLAMENTARIA FRENTE A GRUPO
TITULAR	TIEMPO COMPLETO	30 HORAS/SEMANA
	3/4	22 HORAS/SEMANA
	1/2	15 HORAS /SEMANA
ASOCIADO	TIEMPO COMPLETO	32 HORAS /SEMANA
	3/4	24 HORAS/SEMANA
	1/2	16 HORAS/SEMANA
ASISTENTE	TIEMPO COMPLETO	34 HORAS/SEMANA
	3/4	26 HORAS /SEMANA
	1/2	18 HORAS/SEMANA

Las horas no laboradas frente a grupo se consideran descarga académica y deben ser utilizadas para el desempeño de otras actividades académicas indicadas en la reglamentación. La categoría de Técnico Docente no tiene derecho a descarga académica.

Las funciones académicas reglamentarias parecen ajustarse a las necesidades de la Educación Tecnológica; pero la reglamentación sobre las horas frente a grupo con que debe cumplir el personal académico no contempla el tiempo requerido para desempeñar funciones de planeación, investigación, difusión y extensión; y aunque las contempla como obligaciones, con esa asignación frente a grupo queda prácticamente anulada la posibilidad de dedicar tiempo laboral y oficial a la realización de actividades sustantivas.

La información captada en la documentación oficial y en el cuestionario contrasta con lo expresado en los reglamentos:

DOCENTES		PERSONAL CON DESCARGA ACADÉMICA SIN CARGO ADMINISTRATIVO EN E.O.
NÚMERO 67	PORCENTAJE 77 %	
40	45.9 %	CON NOMBRAMIENTO CON DERECHO A DESCARGA ACADÉMICA DE 4 A 10 HORAS/SEMANA SEGÚN TIEMPO DE DEDICACIÓN
27	31 %	CON HORAS DE DESCARGA ACADÉMICA CONSIDERADA COMO TAL

HORAS 903	DOCENTES		COMISIONES EN HORAS DE DESCARGA Y/O SUPERÁVIT (NO SE INCLUYEN PUESTOS EN E.O.)
	NÚMERO 60	PORCENTAJE 68.9 %	
243	22	25.2 %	APOYO A OFICINA O DEPARTAMENTO
105	9	10.3 %	APOYO A LABORATORIO O TALLER
80	5	5.7 %	JEFATURAS DE CARRERA O COORDINACIONES
221	16	18.3 %	APOYO A CARRERA, A JEFE DE CARRERA O A COORDINACIONES
73	2	2.2 %	APOYO A SUBDIRECCION TECNICA
31	1	1.1 %	AUXILIAR ANALISTA TECNICO
48	2	2.2 %	CONSULTORIO Y APOYO A CONSULTORIO
20	1	1.1 %	APOYO A ACTIVIDADES CULTURALES
80	2	2.2 %	APOYO A DIRECCION Y SECRETARIA

En realidad las horas de superávit son horas de descarga frente a grupo, que por no coincidir con la normatividad (por falta de claves compactadas, en la mayoría de los casos) son consideradas superávit. El empleo de este tiempo debe ser "justificado" por lo que son asignadas diferentes comisiones a los docentes.

Las comisiones asignadas durante las horas consideradas como superávit pueden tener una función relevante; sin embargo, no se desarrollan programas destinados al logro de objetivos específicos; no existe información de las actividades específicas, de qué se espera de ellas, ni cuáles realiza cada docente.

La información (obtenida a través de la encuesta aplicada a 46 docentes del plantel) respecto a las actividades profesionales realizadas además del trabajo frente a grupo, indica que sólo 8 (17.3 %) docentes realizan las actividades referentes al cargo o comisión que tienen asignado; lo que permite concluir que estas actividades de apoyo son aparentes y por lo tanto no tienen ninguna trascendencia ni en el desempeño académico ni en los resultados de cambio esperados en los alumnos.

ACADEMICOS		NUMERO DE MATERIAS IMPARTIDAS POR SEMESTRE
NUMERO	PORCENTAJE	
29	31.8 %	1
30	32.9 %	2
15	16.4 %	3
1	1.09 %	4
1	1.09 %	5
15	16.4	NINGUNA

ACADEMICOS DE LA MUESTRA		CORRESPONDENCIA ENTRE EL PERFIL Y LAS MATERIAS IMPARTIDAS
NUMERO	PORCENTAJE	
32	69.5 %	CONSIDERAN TENER EL PERFIL IDEAL PARA EL AREA EN QUE IMPARTEN SUS CLASES
13	28.2 %	CONSIDERAN QUE CUBREN EL PERFIL PARCIALMENTE
1	2.1 %	RECONOCE NO TENER EL PERFIL ADECUADO

Los docentes, que consideran que cumplen sólo parcialmente con el perfil requerido, indican, en la mayoría de los casos, que para acercarse al perfil han asistido o asisten a diplomados o a cursos de especialización.

Aún cuando el 97.7 % de los docentes declara tener el perfil ideal o parcialmente ideal, no todas las afirmaciones pueden ser consideradas como válidas, ya que la información referente a la formación académica y a la asignación de materias permite observar que:

DOCENTES		CORRESPONDENCIA ENTRE EL PERFIL DEL ACADÉMICO Y LAS CLASES IMPARTIDAS
NUMERO	PORCENTAJE	
47	61.8 %	IMPARTIERON MATERIAS ACORDES A SU PERFIL PROFESIONAL
30	39.4 %	IMPARTIERON MATERIAS AJENAS A SU PERFIL PROFESIONAL

ASIGNATURAS QUE NO CORRESPONDEN A LOS PERFILES DE LOS DOCENTES			
DOCENTES		CLASES IMPARTIDAS	
NUMERO	PERFILES	AREA	MATERIAS
9	TECNICO EN RADIO QUIMICA INDUSTRIAL QUIMICO PETROLERO DERECHO	TECNICO ANALISTA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES	INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE DATOS. ORGANIZACION Y OPERACION DE CENTROS DE COMPUTO. ANALISIS Y DISEÑO DE SISTEMAS. MANEJO DE ARCHIVOS. LENGUAJE DE PROGRAMACIÓN.
8	SECUNDARIA BACHILLERATO COMERCIO TECNICO EN ELECTRÓNICA RELACIONES COMERCIALES	MATERIAS DE TRONCO COMUN	ACTIVIDADES COCURRICULARES (EDUCACION FÍSICA) TECNICAS DE ESTUDIO Y LECTURA Y REDACCIÓN. DESARROLLO SOCIOECONOMICO ESTATAL. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. INGLES MATEMATICAS.
3	BACHILLERATO	TECNICO EN DISEÑO GRAFICO	ILUSTRACIÓN DIBUJO SERIGRAFIA TECNICAS DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA
2	PROFESOR DE PRIMARIA PASANTE DE BIOLOGIA	TECNICO EN COMUNICACION	FOTOGRAFIA LEGISLACION DE LA COMUNICACION EN MEXICO
6	IMPARTEN ALGUNAS MATERIAS ACORDES A SU PERFIL, PERO TAMBIEN IMPARTEN OTRAS PARA LAS CUALES NO TIENEN EL PERFIL IDEAL.		

Aunque trató de consultarse un documento oficial que estableciera los perfiles requeridos para cada área y/o especialidad, según información de los directivos del plantel y de otros planteles, éste no existe. Los perfiles del profesor de

materias de tronco común están establecidos en los "Programas Maestros

Tronco Común del Bachillerato Tecnológico"⁵³

Este documento indica las siguientes profesiones para cubrir los perfiles de profesor:

AREA	MATERIA	PROFESIONES ESPECÍFICAS	PROFESIONES AFINES
LENGUAJE Y COMUNICACION	TALLER DE LECTURA Y REDACCION	LICENCIADO, MAESTRO O DOCTOR EN LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS. PROFESOR EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA	LICENCIADO EN LITERATURA IBEROAMERICANA, EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, EN LINGÜÍSTICA, EN HUMANIDADES (AREA DE CONCENTRACIÓN EN LITERATURA), O EN LITERATURA MEXICANA.
	INGLES	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA, NORMAL SUPERIOR EN LENGUA INGLESA. LICENCIATURA EN LETRAS CON ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS, DESPUÉS DE UNA LICENCIATURA.	NO HAY PROFESIONES AFINES. SER BILINGUE O HABER ESTUDIADO O VIVIDO EN PAISES DE HABLA INGLESA NO ES SUFICIENTE PARA QUE UN PROFESOR DE OTRA MATERIA IMPARTA LA LENGUA EXTRANJERA QUE DOMINA.
MATEMATICAS	MATEMATICAS	LIENCIADO EN FÍSICA Y MATEMATICAS, EN MATEMATICAS, EN ACTUARIA, EN FISICA. EGRESADOS DE LAS NORMALES SUPERIORES CON ESPECIALIDAD EN MATEMATICAS.	INGENIERO EN COMPUTACION, EN SISTEMAS, EN ELECTRÓNICA, ELECTRICIDAD, MECANICA, ARQUITECTURA, QUIMICO-INDUSTRIAL, BIOQUIMICO, INGENIERO INDUSTRIAL, LICENCIADO EN INFORMÁTICA, EN GENERAL LAS CARRERAS QUE TENGAN EN SU PLAN DE ESTUDIOS UN PORCENTAJE DE CURSOS DE MATEMATICAS EQUIVALENTE A LAS INGENIERIAS ANTES MENCIONADAS.

⁵³Programas Maestros Tronco Común del Bachillerato Tecnológico . Operación Implementación Tronco Común del Bachillerato Tecnológico. SEP. COSNET. SEIT. 1984.

HISTÓRICO SOCIAL	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA	LICENCIADO EN ECONOMIA O SOCIOLOGIA	LICENCIADO EN CIENCIA POLITICA, ADMINISTRADOR PÚBLICO, GEOGRAFIA, HISTORIA, TRABAJO SOCIAL Y DERECHO.
	HISTORIA (EN LA MODALIDAD TERMINAL SE IMPARTE COMO CIENCIA Y TECNOLOGIA I)	LICENCIADO EN HISTORIA, EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS, EN ETNOHISTORIA, MAESTROS EN HISTORIA (NORMAL SUPERIOR DE CURSOS ORDINARIOS)	LICENCIADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL, EN ECONOMIA.
	METODOS DE INVESTIGACION (EN LA MODALIDAD TERMINAL SE IMPARTE COMO CIENCIA Y TECNOLOGIA III)	NIVEL DE LICENCIATURA CON CONOCIMIENTOS EN FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS.	

De tomar en cuenta estos perfiles, sólo 4 (23.5 %) maestros de 17 quienes impartieron materias de Tronco Común en el semestre Febrero-Junio/98 cumplen con los requisitos especificados por el COSNET.

Si las "necesidades" del plantel son tales (originadas por la contratación de personal sin tomar en cuenta el perfil) que se requiera la asignación de materias aún cuando no se cuente con el perfil ideal, el desconocimiento de la materia podría sustituirse con la práctica de la lectura; pero aún cuando es una actividad indisoluble de la docencia, ésta es escasamente practicada por el personal académico de la institución, la información recabada sobre el particular, muestra que:

DOCENTES ENCUESTADOS		ACTITUD DE LOS ACADÉMICOS FRENTE A LA LECTURA EN LOS 6 MESES ANTERIORES A LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO
NUMERO	PORCENTAJE	
6	13 %	NO LEYERON NINGÚN LIBRO
13	28.2 %	CONSULTARON LIBROS REFERENTES A LA ESPECIALIDAD QUE IMPARTEN E INDICARON UN TÍTULO
13	28.2 %	DECLARAN HABER CONSULTADO LIBROS DE SU ESPECIALIDAD PERO NO MENCIONAN NINGÚN TÍTULO.
3	6.5 %	DICEN HABER LEIDO LIBROS TECNICOS EN GENERAL, SIN INDICAR TITULOS
3	6.5 %	REPORTAN HABER LEIDO LIBROS SOBRE EDUCACION. INDICAN UN TITULO
9	19.5 %	RESPONDIERON QUE HAN LEIDO NOVELAS O CUENTOS. INDICAN TÍTULOS
3	6.5 %	DICEN HABER LEIDO NOVELAS O CUENTOS. NO REPORTAN TÍTULOS
1	2.1 %	INDICÓ 7 TÍTULOS DE LIBROS DEL AREA QUE IMPARTE
1	2.1 %	REPORTÓ HABER LEÍDO 18 LIBROS, E INCLUYE LAS FICHAS COMPLETAS

Entre las respuestas a esta pregunta del cuestionario se encuentran las de 2 profesores que declararon haber desarrollado un programa de materia cada uno y uno de ellos afirma haber desarrollado un plan de carrera; un tercer profesor, que también declara haber desarrollado un programa, no indicó ningún título referente a la materia. Se considera que para ambas funciones se requiere una amplia documentación, o en su defecto, el resultado es un trabajo que no cumple con las condiciones de validez.

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los docentes indican que:

DOCENTES		ALCANCE DE BIBLIOGRAFÍA
NÚMERO	PORCENTAJE	
3	6.5 %	CUENTAN CON SUFICIENTE BIBLIOGRAFÍA, HAN FORMADO SU BIBLIOTECA PROPIA
6	13 %	DECLARARON CONTAR CON SUFICIENTE BIBLIOGRAFÍA, PERO NO HICIERON NINGUNA ACLARACIÓN
14	30.4 %	DECLARARON CONTAR SÓLO PARCIALMENTE CON LA BIBLIOGRAFÍA NECESARIA
12	26 %	REPORTARON QUE ESCASAMENTE CUENTAN CON ELLA.
11	23.9 %	NEGARON CONTAR CON LA BIBLIOGRAFÍA PARA PREPARAR LA CLASE

Los profesores que no cuentan con la bibliografía esencial para impartir su materia, de acuerdo al programa, justifican su situación con declaraciones tales como:

DOCENTES		CARENCIA DE BIBLIOGRAFÍA
NUMERO	PORCENTAJE	
24	52.1 %	COINCIDEN EN QUE LOS EJEMPLARES CON QUE CUENTA LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SON OBSOLETOS E INSUFICIENTES
7	15.2 %	MENCIONAN QUE LA CAUSA POR LA QUE NO CUENTAN CON LA BIBLIOTECA ES EL ALTO COSTO DE LOS LIBROS, PRINCIPALMENTE DE LAS EDICIONES EXTRANJERAS
6	13 %	NO INDICAN EL MOTIVO POR EL QUE NO TIENEN A SU ALCANCE LA BIBLIOGRAFÍA NECESARIA

Pese a las instrucciones de DGETI de implantar un programa permanente de adquisición de libros para las bibliotecas de sus planteles, esta actividad no se llevó a cabo en el CETIS 49 durante el semestre Febrero - Junio 98.

Los motivos expuestos por los 37 (80.4%) docentes que no cuentan con toda la bibliografía para desarrollar adecuadamente su programa, son verdaderas; no obstante, estas circunstancias carecen de validez como justificante para no contar con ella; pues siendo los textos actualizados herramienta indispensable para la labor académica, el docente debe contar con ellos de cualquier forma.

El cuestionario contestado por los alumnos no incluyó preguntas acerca del perfil de los profesores por considerar que el alumno no conoce elementos suficientes para valorar si el docente posee o no la formación requerida para impartir la clase que atiende. Sin embargo, se preguntó sobre la adecuada presentación de ejemplos y aclaración de dudas, lo que puede ser indicador del grado de dominio del tema que tiene el profesor. La calificación promedio asignada a este aspecto fue de 7.2

Los alumnos consideran que sus profesores se esfuerzan poco por estimular la comprensión de los alumnos, e incluso comentan que "a la mayoría le queda grande su materia, aunque hay excelentes excepciones..."

El promedio de las calificaciones asignadas a este rubro por los estudiantes aspirantes a Técnicos en Sistemas Computacionales (6.7) puede tener relación con la falta de perfil de los profesores que imparten las materias de especialidad de esta área; en el caso del promedio obtenido de las respuestas de los

estudiantes de Comunicación (6.3) que incluso es inferior, puede deberse a que, aunque el perfil de los docentes corresponde al área, muchos de ellos sólo realizaron estudios de nivel técnico y no de licenciatura como exigen los requisitos mínimos de contratación.

Las materias de especialidad de las otras dos carreras son mayoritariamente prácticas, lo que de alguna manera puede ampliar las posibilidades de ejemplos conocidos por el alumno y las dudas pueden aclararse mediante la demostración en el trabajo.

Vinculado a la práctica docente, se incluyó en el cuestionario la interrogante destinada a indagar sobre las actividades profesionales extras al trabajo frente a grupo: de docencia, de investigación y de difusión, realizadas durante el semestre Febrero - Junio 98.

DOCENTES				ACTUALIZACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS
NÚMERO		PORCENTAJE		
28		60.8 %		NO ACTUALIZARON PLANES, NI PROGRAMAS DE MATERIAS
18	4	39.1 %	8.6 %	DECLARARON HABER REALIZADO ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN, PERO NO INDICAN ACTIVIDAD
	5		10.8 %	DICEN HABER REALIZADO ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN; INDICAN MATERIA, PERO NO INDICAN ACTIVIDAD
	4		8.6 %	SEÑALAN REVISIÓN, MODIFICACIÓN, CORRECCIÓN O DESARROLLO DE UN PROGRAMA.
	5		10.8 %	DECLARAN HABER ELABORADO UNA PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS DE CARRERA O DE ESPECIALIDAD.

Cabe mencionar en este punto que los planes en vigor datan de 1992 y que fueron maestros que aún continúan laborando en del CETIS 49 quienes diseñaron el Plan de Estudios de la Carrera Técnico en Comunicación; durante este diseño curricular recibieron asesoría y supervisión de la DGETI, probablemente de acuerdo con el "Sistema Institucional de Desarrollo Curricular Participativo" (no se les dio a conocer como documento); y su proyecto fue aceptado e institucionalizado a partir de aquel año.

Dos de ellos (participantes de la muestra fuente de este trabajo), elaboraron durante el semestre Febrero - Junio 98 un proyecto de Plan de Estudios para el Bachillerato Tecnológico con especialidad en Comunicación, pero en esta ocasión sin asesoría de las autoridades correspondientes; y no ha sido aceptado. Los otros 3 docentes que declararon haber elaborado un proyecto de Plan de la Carrera de Cosmetología Esteticista por petición de la institución, no recibieron información sobre las características que debía cumplir el plan, la metodología para desarrollarlo, ni las variables que habrían de tomarse en cuenta; tampoco se ha recibido respuesta de las autoridades con respecto a su aplicación.

Los resultados de la aplicación de la encuesta, indican que los programas corresponden sólo parcialmente a las necesidades del alumno:

DOCENTES		GRADO DE CORRESPONDENCIA ENTRE LOS PROGRAMAS Y LAS NECESIDADES DEL ALUMNO
NÚMERO	PORCENTAJE	
27	58.6 %	PARCIALMENTE
11	23.9 %	ESCASAMENTE
1	2.1 %	INDICÓ ESPECÍFICAMENTE QUE LOS PROGRAMAS DE MATEMÁTICAS, FÍSICA Y DIBUJO CORRESPONDEN TOTALMENTE
7	15.2 %	NO CONTESTARON

La falta de respuesta a esta interrogante puede considerarse como evidencia de que los mismos docentes desconocen cuáles son las necesidades de preparación del alumno. Afortunadamente, el porcentaje es el menor.

Entre las causas mencionadas coincidentes que expresaron los docentes del por qué los planes y programas no corresponden a las necesidades de preparación del alumno se encuentran: la planeación por gente de "escritorio" que no ha trabajado en la industria y desconoce las necesidades reales, la elaboración descuidada de los temarios con base, muchas veces, en un solo texto; la falta de actualización con respecto a las necesidades del sector productivo y el desconocimiento del entorno del alumno.

Referente al diagnóstico de las características de los alumnos en el momento que ingresan en el curso, para determinar la naturaleza y grado de dificultad de las tareas de enseñanza - aprendizaje:

DOCENTES		APLICACIÓN DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO
NÚMERO	PORCENTAJE	
22	47.8 %	AFIRMAN APLICAR EXAMEN DIAGNÓSTICO
24	52.1 %	NO REALIZAN ESTA ACTIVIDAD

Entre los motivos por los que no aplican "evaluación diagnóstica", -indicados por los maestros- está la falta de tiempo, el conocimiento previo de que el perfil del alumno no corresponde al requerido y el desconocimiento del alumno de las materias de especialidad; sólo 1 docente (2.1 %) reconoció que desconoce la técnica pues carece de "pedagogía educativa".

Los académicos que reportaron aplicar evaluación diagnóstica indicaron la necesidad de contar con un indicador del nivel de preparación del grupo y su utilidad para comprobar los niveles de aprendizaje y enseñanza alcanzados.

Puede considerarse como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica o desinterés en ella (según sea el caso) que:

DOCENTES		PREDETERMINACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS CON RESPECTO A LO QUE SE LOGRARÁ CON EL GRUPO, ANTES DE INICIAR EL SEMESTRE.
NÚMERO	PORCENTAJE	
12	26 %	TOTAL
17	36.9 %	PARCIAL
7	15.2 %	CONSIDERAN QUE PREDETERMINAR LAS EXPECTATIVAS ES ESCASAMENTE POSIBLE
10	21.7 %	RESPONDEN QUE NO ES POSIBLE

De los 12 docentes que declaran tener totalmente predeterminadas las expectativas de lo que lograrán con el grupo 8 (17.3% del total que contestó el cuestionario) indican que conocen los programas, el nivel del alumnado y planean las estrategias para alcanzar los objetivos. Las declaraciones opuestas -del por qué no pueden predeterminarse las expectativas- hechas por 26 (56.5% del total encuestado) de los 34 docentes que no tienen predeterminados los logros por alcanzar, indican como causas el desconocimiento o heterogeneidad del nivel de preparación de los alumnos, la tardía asignación de materias; el desconocimiento de la materia y la falta de preocupación del docente por el aprendizaje del alumno.

En la evaluación realizada por los alumnos se incluyeron 2 enunciados dirigidos a conocer la predeterminación de expectativas al iniciar el curso. El promedio de calificaciones asignadas al profesor por comunicar "claramente" el objetivo y el

programa del curso fue 7.3 y para la correspondencia entre el grado de dificultad de los objetivos con el nivel de capacidades del alumno fue 6.9

El "Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente" incluye una evaluación, por parte del alumno al docente aspirante a participar en el programa, en que se cuestiona si el profesor comunica el objetivo y programa del curso; así que, originada por la implantación del programa (en 1995 en el CETIS 49) esta práctica se da con mayor frecuencia, gracias al conocimiento del docente de que es un aspecto que se traducirá en puntuación.

Con respecto al seguimiento de programas:

DOCENTES		SEGUIMIENTO DE PROGRAMAS
NÚMERO	PORCENTAJE	
21	45.6 %	AFIRMAN RESPETAR TOTALMENTE LA SECUENCIA ESTABLECIDA
20	43.4 %	MANIFIESTAN RESPETAR EL ORDEN SÓLO PARCIALMENTE
4	8.6 %	NO LO RESPETAN
1	2.1 %	NO CONTESTÓ

Quienes declaran respetar la secuencia, indicaron que lo hacen por cumplir el orden preestablecido (se muestran respetuosos con los superiores, puede decirse que hasta excesivamente complacientes con ellos). Lo consideran necesario para incluir "todo en clase" y así "alcanzar los objetivos". Mientras que, puede interpretarse como una conducta opuesta la de aquellos docentes

que no contestaron, pues la falta de respuesta a esta cuestión puede ser indicador de que no se sigue ningún programa.

Quienes indican que reorganizan la secuencia, justifican su respuesta con la necesidad de adaptarla a las características del grupo, a la existencia o escasez de materiales, a la necesidad de revisar conocimientos básicos y de incluir temas importantes no contemplados o en oposición, eliminar aquellos poco importantes o incluidos en otra materia.

En estas condiciones, el menor problema es seguir el programa "oficial" (que en muchos casos no es uno solo, pues diferentes maestros tienen diferentes programas; mayor diferencia existe entre los programas manejados por diferentes planteles) si el docente puede de alguna manera incluir todos los temas indicados; pero en la mayoría de los casos, el docente va modificando el programa durante el curso, tratando de sortear los obstáculos con que se va encontrando (desconocimiento del tema, carencia de bibliografía y/o material, falta de tiempo, etc.) de manera improvisada y sin un objetivo real, pues conforme ha avanzado en el curso, ya no recuerda el objetivo que comunicó a sus alumnos (si es que lo hizo) al iniciar el curso.

Si el docente tiene oportunidad de impartir la misma asignatura en cursos posteriores (que por la experiencia adquirida y el trabajo de recopilación de material para preparar la clase, le es asignada nuevamente), es lógico pensar que la "experiencia" adquirida le permita mejorar su desempeño académico para obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo:

DOCENTES		PLANEACIÓN CURRICULAR
NÚMERO	PORCENTAJE	
4	8.6 %	CONTESTARON REALIZARLA CON BASE EN LOS RESULTADOS DE CURSOS ANTERIORES
20	43.4 %	CONSIDERAN PARCIALMENTE LOS RESULTADOS ANTERIORES
22	47.8 %	RECONOCEN QUE NO SE CONSIDERAN LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CURSOS ANTERIORES

Los resultados de la evaluación de los alumnos en cuanto a la forma en que se desarrollaron los programas fueron: 6.5 para la preparación de clase y exposición de los temas en un orden lógico; y 6.1 al cumplimiento de los temas propuestos en el programa.

Las calificaciones asignadas indican que los alumnos consideran que sus profesores se preparan poco técnica y científicamente y que, en general, cumplen los programas de manera superficial.

Reconocen indirectamente 34 (73.9% de quienes participaron en la muestra) docentes -entre quienes se encuentran algunos de los 18 profesores que declararon haber realizado actividades de actualización de programas- que no realizan actividades de planeación curricular semestralmente, aunque casi todos entreguen al Departamento de Servicios Docentes los formatos "llenos" porque los directivos lo solicitan al inicio del ciclo escolar.

En cuanto a las actividades desempeñadas en el salón de clase (exposición, dinámicas, lecturas, representaciones, etc.):

DOCENTES		NÚMERO DE ACTIVIDADES DESEMPEÑADAS EN EL SALON DE CLASE
NÚMERO	PORCENTAJE	
21	45.6 %	DECLARAN REALIZAR 4 O MÁS ACTIVIDADES DISTINTAS REGULARMENTE
12	26 %	INDICAN QUE REALIZAN 3
5	10.8 %	DICEN REALIZAR 2 TIPOS
7	15.2 %	ÚNICAMENTE EXPOSICIONES ORALES
2	4.3 %	NO CONTESTARON

NÚMERO DE VECES MENCIONADA	PORCENTAJE DE DOCENTES	ACTIVIDADES DESEMPEÑADAS EN EL SALÓN DE CLASE CON MAYOR FRECUENCIA
42	92.6 %	EXPOSICIÓN
26	56.5 %	DICTADOS Y LECTURAS
25	54.3 %	INDICARON DINÁMICAS GRUPALES
1	2.1 %	INDICÓ "ELABORACIÓN DE CUADROS SINÓPTICOS, RESÚMENES Y MAPAS CONCEPTUALES
2	4.3 %	AGREGARON "SOLUCIÓN DE PROBLEMAS "
6	13 %	MANIFESTARON REALIZAR PRÁCTICAS DE LABORATORIO O TALLER

En cuanto a la elaboración de materiales didácticos (actividad realizada de manera paralela a la impartición de asignaturas) las actividades reportadas por los académicos se refieren a la preparación de apuntes, recopilación de lecturas, elaboración de láminas, fonoteca, exámenes, guías y en general preparación de clases (sin especificar en qué consiste tal preparación. Los 12 (26%) docentes que dicen realizar este tipo de actividad, afirman dedicarle parte de su tiempo

(en casa) entre 1 y 5 horas/semana pero no mencionan el nombre de los productos generados de su ejecución.

Respecto al uso de recursos didácticos (videos, acetatos, filminas, grabaciones, fotografías, etc.):

DOCENTES		NÚMERO DE RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS
NÚMERO	PORCENTAJE	
12	26 %	INDICAN QUE UTILIZAN MÁS DE 3
7	15.2 %	DECLARAN UTILIZAR 2
15	32.6 %	UTILIZAN 1 SOLO RECURSO
3	6.5 %	CONTESTARON QUE NO UTILIZAN RECURSOS

De acuerdo con esta encuesta los materiales didácticos empleados con mayor frecuencia son:

DOCENTES		RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS CON MAYOR FRECUENCIA
NÚMERO	PORCENTAJE	
21	45.6 %	LAS LÁMINAS
15	32.6 %	LOS VIDEOS
10	21.7 %	LOS ACETATOS

Además de los materiales enlistados en el cuestionario se presentaba la posibilidad de incluir cualquiera otro que el profesor utilizara; en este espacio los

materiales mencionados fueron pizarrón, papelería, libros, fotostáticas e instrumentos para dibujo.

El que la mayoría de los docentes (de la muestra) utilicen un solo recurso didáctico (que puede ser el pizarrón) se refleja en la calificación reprobatoria que les asignan los alumnos en cuanto al manejo de recursos didácticos (4.5)

Aunque en la "supuesta" planeación curricular el docente indica una serie de propósitos de actuación, ésta en la práctica aparece determinada por las actitudes, en las que se conservan los modelos de siempre con muy pocas innovaciones.

La actividad en el salón de clases, mayoritariamente tradicional, según las respuestas de los docentes, corresponde a la exposición del tema por el maestro. Siendo esta la actividad comúnmente desempeñada por el profesor, lo mínimo que debe esperarse es que la desarrolle con claridad, cualidad a la que los alumnos califican con un promedio general de 6.5

La deficiencia de métodos de enseñanza, pretende equilibrarse estimulando el trabajo de los alumnos en equipo. Actividad que los alumnos valoran con 7.5

Los docentes consideran que el equipo en talleres y laboratorios utilizados en las prácticas no es totalmente apropiado para cumplir los objetivos de las carreras:

DOCENTES		GRADO DE UTILIDAD DE MATERIALES Y EQUIPO DE LABORATORIO PARA LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES
NÚMERO	PORCENTAJE	
19	41.3 %	PARCIAL
14	30.4 %	ESCASO
8	17.3 %	INAPROPIADO
4	8.6 %	NO CONTESTARON
1	2.1 %	DESCONOCE SI SON APROPIADOS O NO

33 profesores (71.7%), de los incluidos en el cuadro anterior, coinciden en que el material, equipo y mobiliario es escaso y obsoleto.

La calificación de los alumnos para este punto fue de 3.8, lo que indica que no consideran que el equipo y materiales de laboratorio permitan cumplir mínimamente los objetivos de aprendizaje para su formación profesional; aún cuando concedieron calificación de 6.1 al uso que el profesor da a estos materiales y equipo para impartir las clases y comentan que "la mayoría de los maestros tratan de cumplir con sus actividades, si no a la perfección, sí con responsabilidad. Muchas veces no es por su culpa, sino por las condiciones de la escuela".

En cuanto al compromiso que el maestro tiene de cumplir con un horario de clases, los alumnos asignaron 7.9 a la asistencia y 6.3 a la puntualidad.

La evaluación, equivalente a la asignación de una nota aprobatoria o no a los alumnos de acuerdo con su actuación durante el curso, es llevada a cabo, según declaran los docentes, tomando en cuenta los criterios contemplados en el "Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Planteles dependientes de la DGETI": evaluaciones continuas y/o parciales (orales o escritas), evaluaciones departamentales; evaluación de tareas y/o trabajos de "investigación", exposiciones; reportes de actividades e incluso con la asistencia. A este respecto las respuestas al cuestionario indican que:

DOCENTES		NÚMERO DE CRITERIOS UTILIZADOS PARA EVALUAR
NÚMERO	PORCENTAJE	
42	92.6 %	DICEN UTILIZAR 3 O MÁS
3	6.5 %	AFIRMAN QUE UTILIZAN 2
1	2.1 %	NO CONTESTÓ

Las formas de evaluación más utilizadas son:

DOCENTES		TIPO DE EVALUACIÓN
NÚMERO	PORCENTAJE	
28	60.8 %	EVALUACIÓN CONTINUA
18	39.1 %	EVALUACIÓN PARCIAL ESCRITA Y TAREAS

Tales evaluaciones, como se utilizan con más frecuencia, consisten en la clasificación de los estudiantes y está destinada a descubrir aquellos que han fracasado, a aquellos que han tenido éxito y a aquellos que se han limitado a salir del paso⁵⁴; y en las formas empleadas, contribuyen en escasa medida al mejoramiento de la enseñanza.

De los profesores que integraron la muestra:

DOCENTES		CORRESPONDENCIA ENTRE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS Y LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS Y/O AL ESFUERZO REALIZADO
NÚMERO	PORCENTAJE	
22	47.8 %	CONSIDERAN QUE ES TOTAL
21	45.6 %	AFIRMAN QUE ES PARCIAL
3	6.5 %	DIERON RESPUESTA SIN RELACIÓN CON LA PREGUNTA PLANTEADA

De todos ellos, 14 (30.4%) no explican el motivo de su respuesta.

Entre los profesores que consideran que la correspondencia entre calificaciones y conocimientos y esfuerzo del alumno es parcial 8 (27.3%) coinciden en que la calificación asignada puede ser subjetiva.

El promedio de las calificaciones de los alumnos sobre la forma en que se realiza la evaluación del aprendizaje fue de 7.7 para la correspondencia entre el contenido de los exámenes, tareas y trabajos con los temas trabajados en clase y de 6.2 a la oportunidad con que el profesor califica y a las observaciones que

⁵⁴ Morán Oviedo, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*. p.86

permiten al alumno conocer por qué obtiene esa calificación y su grado de avance en el curso.

Los alumnos encuestados opinan que sus profesores no actúan racionalmente en la imposición de trabajos, que no comprenden las dificultades que ellos tienen en la realización de los mismos, que "los maestros se confunden y nos confunden en los exámenes..." y si se trata de trabajos "la calificación no siempre es justa".

Con respecto a las asesorías:

DOCENTES				ASESORÍAS A ALUMNOS	
NÚMERO		PORCENTAJE			
43		93.4 %		NO REALIZAN ESTA ACTIVIDAD	
3	2	6.5 %	4.3 %	INDICAN QUE PRESTAN ASESORÍAS, SIN ACLARAR DE QUÉ TIPO NI NÚMERO DE ALUMNOS.	
	1		2.1 %	INDICA QUE DIÓ ASESORÍAS PARA LA REALIZACIÓN DE TESIS PROFESIONALES, PERO NO INDICÓ NOMBRE DE PROYECTOS, NI NÚMERO DE ALUMNOS.	

Las opciones de respuesta respecto a la investigación, como la mayoría de las interrogantes fueron abiertas, con la intención de que el personal académico encuestado señalara todas las actividades que desde su concepción pertenecen al ámbito de la investigación; los resultados indican que:

DOCENTES				ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
NÚMERO		PORCENTAJE		
44		95.6 %		NEGARON REALIZAR ESTA ACTIVIDAD
2	1	4.3 %	2.1 %	DECLARÓ HABER ELABORADO PROYECTOS, SIN INDICAR NOMBRE NI INSTITUCIÓN
	1		2.1 %	INDICÓ EL NOMBRE DE UN PROYECTO Y LA INSTITUCIÓN PARA QUIEN LA REALIZA

En cuanto a las interrogantes sobre la participación de los docentes en eventos de intercambio académico, la interrogante dejó posibilidades de interpretación, de tal manera que los docentes pudieran contestar una gama de posibilidades, sin limitar las alternativas de expresión de su quehacer cotidiano; los resultados fueron los siguientes:

DOCENTES				PARTICIPACIÓN EN EVENTOS DE INTERCAMBIO ACADÉMICO
NÚMERO		PORCENTAJE		
42		91.3 %		NO CONTESTARON
4	2	8.6 %	4.3 %	MANIFESTARON ASISTENCIA A UN CONGRESO
	1		2.1 %	MANIFESTÓ ASISTENCIA A UN "SIMPOSIUM"
	1		2.1 %	MANIFESTÓ ASISTENCIA A UNA REUNIÓN NACIONAL

Los 4 docentes que contestaron afirmativamente indicaron el nombre, pero no la fecha, ni la institución en que se realizaron; lo que puede considerarse como una evidencia de duda sobre la efectiva participación en actividades de esta índole.

Las respuestas sólo se refirieron a un evento, a pesar de que se presentaba la posibilidad de incluir más de un evento.

En cuanto a cursos de actualización, capacitación y formación docentes:

DOCENTES		CURSOS DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
NÚMERO	PORCENTAJE	
26	56.5 %	NO RESPONDIERON
20	43.4 %	MANIFESTARON ASISTENCIA

El CETIS 5 y el CETIS 49, el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), el Centro Nacional de Actualización Docente (CNAD), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Unidad Médico Familiar del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) son mencionados como instituciones responsables de la impartición de estos cursos.

De los 20 (43.4 %) académicos que reportaron asistencia a cursos de actualización y capacitación; 13 (27.2%) manifestaron haber asistido a más de uno, lo que, asociado a las restricciones físicas para ejecutar estas prácticas, puede resultar de alguna manera dudoso, ya que el promedio de duración de dichos cursos es de 40 horas y se dan de manera esporádica.

Sobre las variables que el docente del CETIS 49 contempla para seleccionar su posible asistencia a cursos, en el cuestionario se presentaron una serie de criterios. Se indicó que enumeraran por orden de importancia aquellos que consideraban para decidir asistir a un curso. Las opciones seleccionadas con mayor frecuencia fueron:

DOCENTES		VARIABLES CONTEMPLADAS - POR ORDEN DE IMPORTANCIA - PARA LA ASISTENCIA A CURSOS	
NÚMERO	PORCENTAJE		
30	65.2 %	1°	NECESIDAD DE CONOCER TÉCNICAS QUE LES AUXILIARAN EN SU ACTIVIDAD.
29	63 %	2°	TEMÁTICA TRATADA
17	36.9 %	3°	POSIBILIDAD DE ACUMULAR PUNTOS PARA EL "PROGRAMA DE ESTÍMULOS" Y/O TRÁMITES DE RECATEGORIZACIÓN

La identificación de las técnicas como un primer criterio que interviene en la selección de asistencia a cursos de actualización, capacitación y formación docente, fortalece la idea que ellas inciden en la formación y actualización docente. La temática manifiesta el interés de actualización profesional y reconocimiento en un ámbito específico de conocimiento. El deseo de acumular puntos, se vincula a la necesidad de incrementar sus ingresos económicos.

En cuanto a las actividades de vinculación (reflejadas en la relación interinstitucional de académicos) que expresan ciertos lazos de comunicación y colaboración con instituciones el mismo campo de producción:

DOCENTES		RELACIONES CON INSTITUCIONES DEL CAMPO ACADÉMICO EXTERNAS A SU ESPACIO DE ADSCRIPCIÓN	
NÚMERO		PORCENTAJE	
42		91.3 %	NO REALIZAN ACTIIDADES DE VINCULACIÓN
4	2	8.6 %	4.3 %
	1		2.1 %
	1		2.1 %
			DOCENTES EN UNIVERSIDAD PRIVADA
			PROFESOR DE GRUPO EN UNA ESCUELA PRIMARIA OFICIAL
			INSTRUCTOR EN CURSOS DE CAPACITACIÓN EN EMPRESAS

Las causas mencionadas por las que no se realizaron las actividades académicas tanto de docencia como de extensión fueron: la falta de convocatoria; la falta de tiempo (que no explica si se relaciona el tiempo de contratación con la institución y con el tiempo de dedicación a las actividades áulicas).

De los 46 docentes que participaron en la muestra:

DOCENTES		APOYO INSTITUCIONAL PARA EL DESEMPEÑO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS
NÚMERO	PORCENTAJE	
30	65.2 %	CONSIDERAN QUE EXISTE EL APOYO DE LA DIRECCIÓN PARA REALIZAR ACTIVIDADES ACADÉMICAS
8	17.3 %	MANIFESTARON QUE NO EXISTE APOYO
6	13 %	NO CONTESTARON
1	2.1 %	INDICÓ QUE SÓLO EXISTE APOYO PARCIAL

Los docentes que manifestaron contar con el apoyo de la dirección indicaron que este consiste en conceder 1 hora diaria del horario correspondiente y/o en asignar menor carga frente a grupo.

Quienes negaron que existe apoyo por parte de la dirección declaran que este se concede selectivamente y no de manera imparcial; también indicaron que el apoyo requerido es financiero y para este nunca hay presupuesto.

La identificación de las actividades de planeación curricular, como externa al trabajo académico (que puede referir a la organización en academias de acuerdo a las funciones sustantivas) evidencia desconocimiento de que esta actividad puede realizarse por todo el personal académico y que puede tener objetivos diferentes a los que se plantean cotidianamente.

En el cuestionario aplicado se solicitó la opinión de los docentes con respecto al trabajo de las academias:

DOCENTES		TRABAJO DE LAS ACADEMIAS
NÚMERO	PORCENTAJE	
12	26 %	OPINIONES FAVORABLES
34	73.9 %	OPINIONES DESFAVORABLES

Los docentes que externaron opiniones favorables, indicaron que a través de las reuniones se toman acuerdos útiles para alcanzar los objetivos; mientras que quienes opinan negativamente, consideran que a pesar de llevarse a cabo las

reuniones -de acuerdo con el calendario impuesto por las autoridades- el trabajo es insuficiente e interrumpido, no se determinan objetivos específicos y por lo tanto no se llega a conclusiones. Coinciden los docentes en que estas reuniones se celebran únicamente como cumplimiento a instrucciones administrativas y como "aparición de participación del docente en beneficio de la institución"; pero que en ningún momento se promueve a través de ellas el incremento de las actividades sustantivas que identifiquen un desempeño académico de calidad.

Los resultados de las encuestas indican que los docentes (71.7% de los participantes) consideran que el objetivo de los CETIS de "Formar técnicos profesionales mediante planes y programas de estudio, que por su contenido, satisfacen los requerimientos del sector productivo y de la función de mando que les es propia; lo que coloca a sus egresados en aptitud de encontrar soluciones adecuadas a los problemas que, en su calidad de técnicos, han de resolver en su campo de desempeño profesional" solo se cumple parcialmente. Los motivos mencionados por 35 (76%) profesores del por qué no se alcanza el objetivo son: la falta de actualización de planes y programas, la falta de vinculación con el sector productivo y la carencia de infraestructura y equipo adecuado; y en opinión de 8 (17.3%) docentes las causas son la ineficiencia de las autoridades, la falta de actualización de los profesores y la preparación poco sólida del alumno en la educación secundaria.

Las situaciones contempladas por la mayoría de los docentes encuestados coinciden con algunos de los "problemas con mayor incidencia durante el ciclo 97 / 98" reportados oficialmente a COSNET en la evaluación institucional:

1.	INESTABILIDAD EMOTIVA DEL ALUMNO
2.	CARENCIA DE RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO (INCLUYENDO ÚTILES Y LIBROS)
3.	INSUFICIENTE CAPACITACIÓN DIDÁCTICA A LOS DOCENTES
4.	FALTA DE RECURSOS PARA LABORATORIOS Y TALLERES
5.	DESERCIÓN
6.	EGRESO DEL NIVEL BÁSICO MUY BAJO Y SIN TÉCNICAS DE ESTUDIO
7.	BOLSA DE TRABAJO NO CORRESPONDE A DEMANDAS DEL EGRESADO
8.	PERFIL DEL ALUMNO NO CORRESPONDE A SUS EXPECTATIVAS
9.	EQUIPO DE LABORATORIOS Y TALLERES OBSOLETO CON RESPECTO AL CAMPO LABORAL
10.	DOCENTES SIN PERFIL
11.	FALTA DE ÉTICA PROFESIONAL EN MUCHOS DOCENTES
12.	FALTA DE INTERÉS POR LOS ALUMNOS

Al final del cuestionario algunos docentes incluyeron anotaciones que manifiestan interés por conocer el resultado de la evaluación o críticas a la formulación del cuestionario; otros renombraron la necesidad de actualización de los programas y del personal docente y del equipamiento de talleres y laboratorios; otros, los menos, hicieron notar, en cuanto al desempeño académico que "generalmente los maestros de la SEP cumplen un determinado número de años de labor y se hacen flojos, no les interesa si el alumno aprende

o no, solo les interesa cobrar...". Y por otro lado, que la deficiencia de materiales en los laboratorios de "la carrera permite el lucro; los proveedores conceden, al maestro, hasta el 50% de descuento en algunos artículos; precio que él puede triplicar al venderlo a los alumnos".

El nivel de cumplimiento del objetivo común de DGETI y del CETIS 49, obtenido bajo estas condiciones por los académicos y alumnos de la generación Septiembre 95 - Junio 98, en cuanto a la formación de técnicos profesionales, puede resumirse en el porcentaje de eficiencia terminal que indica que de 789 alumnos inscritos, para cursar alguna de las 4 carreras técnicas ofrecidas por el plantel, solo 169 (21.4 %) concluyeron satisfactoriamente el plan de estudios y únicamente 16 (0.2 %) alumnos obtuvieron el título profesional correspondiente a la carrera cursada.⁵⁵

⁵⁵ *EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DEL CETIS 49* correspondiente al ciclo escolar 97/98, presentada a COSNET.

CONCLUSIONES

El CETIS 49 -identificado como una institución de educación tecnológica industrial dependiente de la DGETI que supone el cumplimiento de las disposiciones de la SEIT de la SEP- en lo formal, debe responder a los requisitos impuestos al interior del campo académico y respetar la reglamentación correspondiente que contempla las funciones para el cumplimiento de los objetivos.

Dentro de la organización del Sistema Nacional de Educación Tecnológica -caracterizada por el control centralizado de la administración, un currículo cerrado, planteamientos institucionales impuestos, sistema de comunicación vertical descendente, funciones organizativas individualizadas y la aplicación de evaluaciones como control- existe total dependencia económica y subordinación en el manejo de recursos financieros, administrativos y académicos, en el manejo de la información y en la toma de decisiones; y se asignan obligaciones sin considerar interferencias en el proceso de comunicación, deficiencias en las habilidades comunicativas, necesidades internas; y sin transferir recursos ni criterios de autoridad.

La marcada centralización en el contenido de los mensajes, la rigidez y el protocolo característicos de la comunicación organizacional del sistema -para alcanzar la eficiencia y cuidadosa programación de las actividades sustantivas- es solo aparente; por el contrario, sea la información escasa o exagerada, conocida o desconocida, ésta es pasada por alto.

Los conflictos y desviaciones en el logro de los objetivos -recursos de retroalimentación para valorar la eficacia de las actividades académicas- no son analizados a partir de una evaluación de la comunicación, a pesar de que los rendimientos finales del proceso comunicativo-educativo son una prueba clara del fracaso en la comunicación institucional y educativa.

Por otro lado, la falta de potencialidades en comunicación e información de los académicos limita la existencia de flujos de comunicación participativa y crítica y el estímulo de la creatividad de los alumnos.

La falta de coincidencia entre los datos en los documentos oficiales internos consultados y la situación real, es un indicador de la inestabilidad de personal, tanto docente como directivo, al depender de adscripciones externas y decisiones centralizadas; y ante la necesidad de cumplir con las exigencias de los mandos superiores se elaboran informes que no corresponden a la realidad.

La consecución de una categoría y nombramiento en un plantel de la DGETI no corresponde a los criterios definidos oficialmente por la institución, se pasa por alto lo legitimado y establecido en reglamentos, los cuales indican que el concurso de oposición es absoluto para acceder a un nombramiento donde el jurado evalúa, tanto la propiedad de capital cultural, como la experiencia.

Más del 40% del personal docente del CETIS 49 no acredita los requisitos necesarios de ingreso y permanencia para ocupar un puesto de la naturaleza requerida por las instituciones de educación tecnológica media

superior; lo que indica que las autoridades responsables de las contrataciones no revisaron la propiedad y estructura de capital cultural necesario para otorgar un nombramiento.

La asignación de plazas, por interferencia de directivos y representantes sindicales ha dado lugar a la contratación de personal docente que no cumple ni con la propiedad cultural, ni con el perfil adecuado para impartir las asignaturas incluidas en el currículo que le son encomendadas (la institución carece de documentos escritos que especifiquen los perfiles ideales del profesor de cada materia) de donde se derivan los problemas obvios del desconocimiento de la materia y la incapacidad para planear actividades docentes.

Esta carencia de capital cultural en estado incorporado exigida como requisito de ingreso o de asignación de claves pretende ser sustituida con diplomados o cursos de especialidad, en el mejor de los casos, o con cursos de actualización y/o didáctica de escasas 40 horas, que de ninguna manera son suficientes para adquirir dominio ni sobre la materia ni sobre la metodología didáctica idónea.

Los directivos y quienes desempeñan funciones administrativas no tienen en el plantel debidamente ordenados para su localización, los documentos actualizados oficiales que deben aplicarse; el personal docente solo conoce parcialmente los reglamentos que norman las obligaciones, derechos y funciones académicas que deben desarrollarse; de tal modo, lo establecido en reglas resulta difícil de operar mientras no se incorporen los

significados que esto implica, tanto entre los responsables de su cumplimiento como entre los encargados de cumplirlas.

El docente considera que cumple con su práctica académica al cubrir un horario asignado frente a un grupo (realizando actividades tradicionales de exposición, dictado y lecturas), aplicar exámenes y remitir la documentación correspondiente; y considera que cumple adecuadamente con su actividad docente cuando prepara sus apuntes, recopila lecturas, elabora láminas, exámenes o guías. Pero, no siente como obligaciones otras funciones propias del campo académico, reduce su concepción de la institución como productora de técnicos profesionales medianamente preparados para incorporarse al trabajo productivo; desconociendo en esta tarea la necesidad de ejecutar funciones en la producción de otros bienes culturales (material didáctico, textos, monografías, material audiovisual, prácticas de laboratorio, bibliografías; materiales de divulgación, libros, planes y programas, etc.) y deja al margen la realización de prácticas de la cultura académica (actividades de investigación, de extensión y vinculación) acordes a las necesidades de la institución expresadas en las funciones del personal docente; pues considera que estas funciones corresponden a directivos o a académicos ajenos a su espacio de adscripción.

El personal desempeña las funciones docentes con una sumisión total a las exigencias de la vida escolar y las prescripciones oficiales, cumpliendo casi de manera mecánica las órdenes emanadas de autoridades centrales,

temerosos a las supervisiones y sanciones que los resultados de estas pudieran originar. Realizar un mínimo de prácticas en un ciclo escolar, cumplir con los requisitos numéricos respecto a los reportes por entregar, asistir a cierto número de eventos y en general responder a lo que piden las autoridades institucionales es el criterio al cual se responde.

Aunque los docentes manifiestan la intensa necesidad de adaptación o cambio de los planes y/o programas, el porcentaje mayor corresponde a docentes que no realizan siquiera actividades de planeación curricular. Aún cuando el docente tiene la oportunidad de impartir la misma asignatura en cursos diferentes y las experiencias adquiridas durante el desempeño docente le permitiera obtener mejores resultados en el aprendizaje, esta retroalimentación no es considerada y se continúa sin manifestar interés por conocer las características de los alumnos al iniciar el curso, desconocen la utilidad de la evaluación diagnóstica y no predeterminan sus expectativas.

La selección de los temas contenidos en los programas para tratar en clase, los reactivos de evaluación, la selección de las actividades, métodos y materiales se realizan conforme avanza el curso, de manera rápida e improvisada, sin garantía previa de su funcionalidad.

Los resultados de las evaluaciones son considerados casi exclusivamente como la clasificación de los alumnos en dos grupos: los que han aprendido y quienes no lo han hecho; mas no como un indicador del por qué los objetivos fueron alcanzados o no por los alumnos, y en qué

medida intervino la calidad del desempeño académico en los resultados. La evaluación no se considera para identificar las tareas y actitudes acertadas o equivocadas, ni para remediar las deficiencias y mejorar la práctica docente. Tampoco hay actividades de reforzamiento del conocimiento después de las evaluaciones.

El sistema de evaluación de los planteles de DGETI incluye evaluaciones continuas parciales y finales, teóricas y prácticas; sin embargo también se reglamentan de manera impositiva sin tomar en cuenta las necesidades internas del plantel o de cada asignatura.

El trabajo de las academias (cuando se da, y sólo a nivel plantel) se reduce a la unificación de criterios en cuanto al orden de exposición de los contenidos de los programas y al contenido de los exámenes departamentales; pero las funciones establecidas por los documentos que justifican la creación de las academias como la actualización de planes y programas de estudio, servicios de asesoría y servicio social, incremento de acervo bibliográfico, fomento a la investigación científica, tecnológica y pedagógica y detección de causas de deserción y /o reprobación, no se realizan; para ello se requiere de planeación de actividades y de tiempo y sobre todo de la participación activa y consciente de los profesores, que los órganos centrales burocráticos y autoritarios plantean mediante la calendarización de sesiones de trabajo, pero que solo existen como estructuras de participación disfrazadas, eventuales, y sin objetivos precisos, de las que no se obtienen conclusiones valiosas; porque las

autoridades no atienden las actividades de enseñanza-aprendizaje, las tecnologías, materiales de instrucción, ni los ambientes necesarios que identifiquen un desempeño académico de calidad.

La mayoría de los docentes del CETIS No. 49 adjudica el parcial logro de los objetivos a la escasez y obsolescencia de los materiales y equipos de laboratorios y talleres; esta justificación deriva de la idea que planes de estudio de la educación tecnológica están encaminados a la preparación de estudiantes con una preparación técnica, formándolos para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o de los servicios. Esta concepción tiene las desventajas del costo de talleres y laboratorios escolares que idealmente buscan duplicar en pequeñas las instalaciones productivas y la imposibilidad de que la escuela actualice sus equipos de entrenamiento al ritmo de las empresas. Al respecto, los académicos del Sistema de Educación Tecnológica serían más realistas si enfocaran sus objetivos a la introducción de una cultura tecnológica, mediante una educación que proporcione conocimientos básicos y hábitos de razonamiento e investigación científicos necesarios en el trabajo.

El Programa de Estímulos al Desempeño Académico, lejos de mantener una "motivación" en el desempeño de alta calidad provoca frustración en la mayoría de los docentes, aún en aquellos que realmente se dedican al trabajo en beneficio del aprendizaje y por tanto del cambio en el alumno; pues no depende de ellos el contar con el tipo de clave exigida (a pesar de contar con los requisitos), ni el número de horas asignadas frente a grupo.

Exigencias en el número de materias impartidas por año, número de alumnos atendidos, número de horas frente a grupo y número de alumnos aprobados, e incluso la firma de un compromiso de exclusividad con el sistema, reflejan que tal programa de estímulos evalúa logros cuantitativos que no dependen exclusivamente del docente, sino que son resultado de las condiciones específicas de la institución. Estas exigencias y algunas otras de carácter administrativo, como la permanencia en el plantel durante el horario completo, aún cuando prácticamente no se esté desempeñando ninguna actividad, limitan, en tiempo, las posibilidades de desempeñar otras funciones académicas consideradas en el programa como el diseño y producción de material didáctico, asesorías en proyectos externos, actividades de extensión y servicio social, funciones de investigación, etc. y son contradictorias a los "apoyos" concedidos por la Dirección local (que consisten en descarga de tiempo frente a grupo, pero no en apoyo financiero), situación que no satisface las necesidades del personal docente para ejecutar tales prácticas, ni para participar en cursos que verdaderamente contribuyan a la actualización de conocimientos o al mejoramiento de métodos y técnicas didácticas. En estas condiciones no puede considerarse que el personal docente del CETIS No. 49 tenga un completo desempeño académico; sino, al contrario, las funciones desempeñadas son escasas y/o aparentes.

La forma de distribución de horas frente a grupo y horas de descarga académica y/o superávit entre el personal docente del CETIS No. 49

concede la mayor parte del tiempo hora/semana al cumplimiento de comisiones de apoyo a oficinas o departamentos, laboratorios o talleres, jefaturas o coordinaciones de carrera; en las que no se desarrollan programas o proyectos específicos que al igual que el trabajo de academias, constituyen estructuras de participación disfrazada cuyas actividades improvisadas poco o nada mejoran el desempeño académico.

Si realmente es cierto que las autoridades centrales están interesadas en la superación del personal académico de la institución, la asignación de claves debe corresponder al perfil profesional, a la experiencia y al buen desempeño de los académicos; la organización de los horarios de trabajo frente a grupo debe considerar que el tiempo de descarga y/o superávit pueda ser utilizado en la realización de funciones académicas propias del campo y contempladas en la reglamentación correspondiente como sustantivas para el logro de los objetivos con el apoyo necesario de la administración escolar; lo que estimularía verdaderamente al personal docente y le permitiría adquirir un conocimiento y una experiencia más profundos de la vida del trabajo en la educación.

Actitudes similares, denotarían el interés de las autoridades centrales en otorgar el "estímulo" y las recategorizaciones al mayor número de académicos posible, mediante la constitución de sistemas de evaluación de los procesos comunicativos y del desempeño académico confiables (adecuados a los alcances profesionales del sistema) que fueran aceptados y respetados por los evaluados; encaminados verdaderamente

a encontrar respuestas en las cuales basar la toma de decisiones para elevar la calidad del desempeño académico, la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, y la calidad y número de los productos escolares y académicos; sin pasar por alto que el perfeccionamiento de la educación es el principal uso de la evaluación, no importa cual sea el alcance de la discrepancia existente entre los objetivos y los resultados del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arreguín, J.L.M. *Sistemas de comunicación y enseñanza*. México. Ed. Trillas, 1983.
- Ballanti, Graziella. *El comportamiento docente*. Argentina. Ed. Kapeluz, 1979.
- Berlo, David K. *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires. Ed. El Ateneo, 1979.
- Bloom, Benjamín S. et.al. *Evaluación del aprendizaje*. Argentina. Ed. Troquel, 1975.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Ed. Siglo XXI, 2a. ed., 1998.
- CETIS 49. Oficio No. 220 (CETIS No.49) 1742/98 de Germán Méndez Millares, Director, a Jesús Pérez Espiridión, Coordinador Zona 9. México, D.F.
- _____ Formato PU-12. Oficio (CETIS No. 49) 1651/98. Agosto 14, 1998.
- _____ Oficio No. 220 (CETIS No. 49) 1955/97 de Elizabeth Chabert, Directora, a Carlos Moreno Sosa, Coordinador de ETI en el DF. Zona 9.
- _____ Estructura Real (STR 1). Periodo Febrero-Junio 98.
- Debesse, M. y Mialaret, G. *La función docente. Tratado de ciencias pedagógicas*. España. Ed. Oikos-Tau, 1980.
- Delisau, Sergio *Las comunicaciones escritas en la empresa. Cómo redactarlas de manera clara y eficaz*. España. Ed. DeVecchi., 1986.
- Fernández Collado, Carlos. *La comunicación en las organizaciones*. México. Ed. Trillas, 1991.
- García Varela, Ernesto. *Respuesta institucional de la DGETI frente a la reprobación. El caso del CECYT No. 7. Generación 1990-1993*. Tesina de Licenciatura en Sociología. FCPS, UNAM, 1997.

- Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. España. Ed. GEDISA, Grupo Ciencias de la Educación. Colección Debate Psicoeducativo, 1993.
- Gutiérrez López, Catalina. *Cultura académica y prácticas culturales en los docentes de las escuelas normales del estado de Guanajuato*. Tesis de Maestría en Sociología. FCPS. UNAM, 1998.
- Havenstein, A. Dean. *Planteamiento del currículo para el desarrollo de la conducta*. Argentina. Ed. Guadalupe, 1977.
- Imbernón, Francisco. *La formación del profesorado*. España. Ed. Paidós. 1994.
- Latapí, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*. México. Ed. Nueva Imagen, 1979.
- Morán Oviedo, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*. México. Ed. Garnika, 1997.
- Mosher, Ralph L. y Purpel, David E. *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Argentina. Ed. El Ateneo, 1974.
- Pardinas, Felipe. *Manual de comunicación social*. México. Ed. Edicol, 1978.
- Rosales, Carlos. *Criterios para una evaluación formativa objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos*. España. Ed. Narcea, 3a. ed, 1988.
- SEP. SEIT. COSNET. *Programa de estímulos al desempeño del personal docente*. Periodo 1998-1999.
- ____ DGETI. CETIS 49. *Manual administrativo*. Septiembre, 1993.
- ____ *Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública*.
- ____ *Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública*. México, 1978.
- Stufflebeam, Daniel L. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. España Ed. Paidós, 1993.

Tyler, Ralph W. *Principios básicos del currículo*. Argentina. Ed. Troquel., 1986.

UJAT. *Elementos para un análisis de la docencia en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (Memorias del Primer Foro sobre Innovación Docente)*. Villahermosa, Tabasco, 1991.

ANEXO 1.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA INDUSTRIAL
EDUCACION MEDIA SUPERIOR TERMINAL
PLAN DE ESTUDIOS DE TÉCNICO PROFESIONAL
EN COSMETOLOGIA ESTETICISTA

CLAVE: TPCOE-92

SEMESTRE I	T	P	Tt	C
Matemáticas I	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción I	2	3	5	7
Inglés técnico I	2	2	4	6
Físico-Química	2	2	4	6
Introducción a la Cosmética	4	4	8	12
Historia de la belleza	3	0	3	8
Actividades cocurriculares I	0	3	3	3
total	17	14	31	48

SEMESTRE II	T	P	Tt	C
Contabilidad	3	0	3	6
Técnicas de estudio, lectura y redacción II	2	3	5	7
Inglés Técnico II	2	2	4	6
Ecología	3		3	6
Anatomía y Fisiopatología	4	0	6	8
Dibujo y Color	2	4	6	8
Actividades cocurriculares	0	3	3	3
total	16	12	28	44

SEMESTRE III	T	P	Tt	C
Computación	2	3	5	7
Introducción a la sociología	3	0	3	6
Inglés	2	2	4	6
Psicología y Relaciones Humanas	3	3	6	9
Piel	3	0	3	6
Higiene, seguridad y aparatología	2	3	5	7
Tratamiento facial	2	6	8	10
total	17	17	34	51

SEMESTRE IV	T	P	Tt	C
Desarrollo motivacional	3	0	3	6
Introducción a la economía	3	0	3	6
Inglés	2	2	4	6
Personalidad	2	2	4	6
Dermatología	3	0	3	6
Tratamiento facial II	2	6	8	10
Taller de cosmología I	0	10	10	10
total	15	22	35	50

SEMESTRE V	T	P	Tt	C
Desarrollo organizacional	0	3	3	3
Desarrollo socio- económico de Méxic	3	0	3	6
Ciencia y tecnología	3	0	3	6
Manicure, pedicura y depilación	2	4	6	8
Tratamientos corporales I	2	4	6	8
Maquillaje I	2	8	10	12
Taller de cosmología II	0	10	0	10
total	12	29	41	53

SEMESTRE	T	P	Tt	C
Administración	3	0	3	6
Derecho laboral, mercantil y fiscal	3	0	3	6
Seminario de titulación	0	3	3	3
Tratamientos corporales II	2	4	6	8
Maquillaje II	2	8	10	12
Taller de cosmología III	0	10	10	10
total	10	25	35	45

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA INDUSTRIAL
EDUCACION MEDIA SUPERIOR TERMINAL
PLAN DE ESTUDIOS DE TÉCNICO PROFESIONAL
EN DISEÑO GRAFICO

CLAVE: TPDG-92

SEMESTRE I	T	P	Tt	C
Matemáticas	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción	2	3	5	7
Inglés Técnico I	2	2	4	6
Historia de diseño gráfico	2	0	2	4
Dibujo lineal geométrico	1	3	4	5
Dibujo de imitación	0	5	5	5
Técnicas de representación gráfica	1	3	4	5
Teoría y psicología del color	1	1	2	3
Comunicación I	3	0	3	6
Actividades cocurriculares I	0	3	3	3
total	16	20	36	52

SEMESTRE II	T	P	Tt	C
Matemáticas	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción	2	3	5	7
Inglés técnico II	2	2	4	6
Lenguaje gráfico básico	1	3	4	5
Dibujo lineal geométrico II	1	3	4	5
Dibujo natural	0	5	5	5
Técnicas de representación gráfica II	1	3	4	5
Comunicación II	3	0	3	6
Actividades cocurriculares II	0	3	3	3
total	14	22	36	50

SEMESTRE III	T	P	Tt	C
Matemáticas III	4	0	4	8
Introducción a la sociología	3	0	3	6
Ciencia y tecnología I	3	0	3	6
Computación	2	3	5	7
Letrografía	1	3	4	5
Perspectiva	1	3	4	5
Dibujo de figura humana	0	5	5	5
Sistemas de impresión	1	3	4	5
Medios publicitarios	2	0	2	4
total	17	17	34	51

SEMESTRE IV	T	P	Tt	C
Introducción a la economía	3	0	3	6
Ciencia y tecnología II	3	0	3	6
Desarrollo motivacional	3	0	3	6
Fotografía I	2	4	6	8
Identidad corporativa	1	3	4	5
Originales mecánicos	1	3	4	5
Dibujo de figura humana II	0	5	5	5
Serigrafía I	1	3	4	5
Legislación de la comunicación en México	2	0	2	4
total	16	18	34	50

SEMESTRE V	T	P	Tt	C
Desarrollo socioeconómico de México	3	0	3	6
Ciencia y tecnología III	3	0	3	6
Desarrollo organizacional	0	3	3	3
Fotografía II	2	4	6	8
Sopres gráficos publicitarios	1	3	4	5
Presupuestos	3	0	3	6
Historieta	1	3	4	5
Serigrafía II	1	3	4	5
total	14	16	30	44

SEMESTRE VI	T	P	Tt	C
Desarrollo socioeconómico estatal	3	0	3	6
Seminario de titulación	0	3	3	3
Fotografía III	2	4	6	8
Cartel y portada	1	4	5	6
Diseño editorial	1	4	5	6
Ilustración	0	6	6	6
Audiovisual	1	3	4	5
total	8	24	32	40

Fuente: Guía de Carreras. Estudios de nivel medio superior tecnológico. SEP. SEIT. DGETI.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA INDUSTRIAL
EDUCACION MEDIA SUPERIOR TERMINAL
PLAN DE ESTUDIOS DE TÉCNICO PROFESIONAL
ANALISTA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES

CLAVE: TPASC-91

SEMESTRE I	T	P	Tt	C
Matemáticas	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción	2	3	5	7
Inglés técnico I	2	2	4	6
Introducción a la computación	4	0	4	8
Sistema operativo	3	2	5	8
Actividades cocurriculares	0	3	3	3
total	15	10	25	40

SEMESTRE II	T	P	Tt	C
Matemáticas II	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción	2	3	5	7
Inglés técnico II	2	2	4	6
Introducción a la ecología	3	0	3	6
Introducción al proceso de datos	4	0	4	8
Manejo de archivos	2	2	4	6
Actividades cocurriculares	0	3	3	3
total	17	10	27	44

SEMESTRE III	T	P	Tt	C
Matemáticas III	4	0	4	8
Introducción a la sociología	3	0	3	6
Ciencia y tecnología I	3	0	3	6
Lenguaje de programación I	3	2	5	8
Operación de paquetes I	2	2	4	6
Análisis y diseño de sistemas I	4	2	6	10
Administración	4	0	4	8
total	23	6	29	52

SEMESTRE IV	T	P	Tt	C
Introducción a la economía	3	0	3	6
Ciencia y tecnología II	3	0	3	6
Lenguaje de programación II	3	2	5	8
Operación de paquetes II	2	2	4	6
Análisis y diseño de sistemas II	4	2	6	10
Control y evaluación de proyectos	4	0	4	8
Desarrollo motivacional	3	0	3	6
total	22	6	28	50

SEMESTRE V	T	P	Tt	C
Desarrollo socioeconómico de México	3	0	3	6
Ciencia y tecnología III	3	0	3	6
Lenguaje de programación III	3	2	5	8
Operación de paquetes III	2	2	4	6
Análisis y diseño de sistemas III	4	2	6	10
Introducción a la contabilidad	4	0	4	8
Desarrollo organizacional	0	3	3	3
total	19	9	28	48

SEMESTRE VI	T	P	Tt	C
Desarrollo socioeconómico de México	3	0	3	6
Seminario de titulación	0	3	3	3
Proyectos	2	2	4	6
Redes y teleproceso	3	2	5	8
Organización y operación de centros de cómputo	5	0	5	10
total	13	7	20	33

Fuente: Guía de Carreras. Estudios de nivel medio superior tecnológico. SEP. SEIT. DGETI.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA INDUSTRIAL
EDUCACION MEDIA SUPERIOR TERMINAL
PLAN DE ESTUDIOS DE TÉCNICO PROFESIONAL
EN COMUNICACIÓN

CLAVE: TPCM-92

SEMESTRE I	T	P	Tt	C
Matemáticas I	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción I	2	3	5	7
Inglés I	2	2	4	6
Administración y presupuestos	2	3	5	7
Comunicación I	2	3	5	7
Mecanografía I	0	5	5	5
Fotografía I	2	4	6	8
Actividades cocurriculares	0	3	3	3
total	14	23	37	51

SEMESTRE II	T	P	Tt	C
Matemáticas II	4	0	4	8
Técnicas de estudio, lectura y redacción II	2	3	5	7
Inglés II	2	2	4	6
Gubonismo	2	3	5	7
Comunicación II	2	3	5	7
Fotografía II	2	4	6	8
Mecanografía II	0	5	5	5
Actividades cocurriculares	0	3	3	3
total	14	23	37	51

SEMESTRE III	T	P	Tt	C
Matemáticas III	4	0	4	8
Computación	2	3	5	7
Géneros periodísticos I	2	3	5	7
Inglés III	2	2	4	6
Introducción a la sociología	3	0	3	6
Literatura y comunicación	1	2	3	4
Ciencia y tecnología I	3	0	3	6
Radio I	2	4	6	8
Apreciación musical	1	2	3	4
total	20	16	36	56

SEMESTRE IV	T	P	Tt	C
Introducción a la economía	3	0	3	6
Paquetería de computación	2	3	5	7
Inglés IV	2	2	4	6
Géneros periodísticos II	2	4	6	8
Psicología	3	0	3	6
Ciencia y tecnología II	3	0	3	6
Legislación de la comunicación en México	3	0	3	6
Radio II	2	4	6	8
Desarrollo motivacional	3	0	3	6
total	23	13	36	59

SEMESTRE V	T	P	Tt	C
Desarrollo socioeconómico de México	3	0	3	6
Ciencia y tecnología III	3	0	3	6
Ecología	1	2	3	4
Prácticas en la comunidad V	1	5	6	7
Taller de periodismo I	2	4	6	8
Taller de artes gráficas	2	4	6	8
Televisión	2	4	6	8
Desarrollo organizacional	0	3	3	3
total	14	22	36	50

SEMESTRE VI	T	P	Tt	C
Desarrollo socioeconómico estatal	3	0	3	6
Taller de periodismo II	2	4	6	8
Salas de prensa y relaciones públicas	1	4	5	6
Publicidad y mercadotecnia	2	3	5	7
Cine	2	4	6	8
Seminario de titulación	0	3	3	3
total	10	18	28	38

Fuente: Guía de Carreras. Estudios de nivel medio superior tecnológico. SEP.SEIT.DGETI.

ANEXO 2.

Lista de equipo con que cuenta el CETIS 49, de acuerdo con la "tarjeta de control global de bienes muebles" (no se incluyen herramientas, ni muebles, excepto los específicos del Taller de Cosmetología):

A) La oficina de Medios y Métodos Educativos tiene a su cargo:

- 9 adaptadores de cámara.
- 2 multímetros.
- 2 generadores de disolvenca.
- 1 amplificador.
- 1 antena parabólica y codificador.
- 5 bafles.
- 2 cámaras de cine de 16 mm.
- 2 consolas de sonido.
- Editora, pegadora y sincronizador para cine.
- 3 radiograbadoras.
- 11 grabadoras de cassette.
- 2 grabadoras VHS.
- 6 grabadoras de carrete.
- 1 lente para cámara de cine.
- 1 mezcladora de audio.
- 7 micrófonos.
- 4 monitores.
- 3 proyectores para transparencias.
- 3 retroproyectores para acetatos.
- 1 selector de pasivo.
- 2 selectores de audio y video.
- 1 sintonizador AM-FM.
- 1 reloj para fotografía.
- 3 televisores.
- 4 tornamesas.
- 4 videocaseteras.
- 9 videograbadoras.
- 2 ecualizadores de frecuencia de audio.
- 5 cámaras de televisión.
- 1 cámara de video.
- 1 regresadora de cinta.
- 1 adaptador de cámara.
- 4 cargadores de pila.
- 1 tripié.
- 1 lote de 86 discos compactos.
- 1 decodificador.

- B) El laboratorio de computación cuenta con:
41 computadoras (12: 386, 26: 486; 3:586; de las cuales 25 tienen memoria de 4 megas ram; 3 de 5; 11 de 8 y 1 con 16).
3 impresoras de carrete de tinta.
- C) El laboratorio de fotografía está equipado con:
10 ampliadoras.
10 cámaras fotográficas.
5 flash.
16 lentes.
1 montadora para transparencias térmicas.
6 tanques para carretes.
4 tripiés.
10 charolas.
1 fuelle.
2 guillotinas.
4 prensas de contacto para negativos.
3 secadoras para papel fotográfico.
5 reflectores con base.
9 filtros.
13 porta filtros.
11 cronómetros.
2 pantallas suavizadoras.
- D) El Taller de Edición y Audio:
4 baffles.
1 tornamesa.
3 reproductores de CD.
4 micrófonos y 5 pedestales.
4 reproductoras de cinta.
1 mezcladora de 16 canales.
2 fuentes y 1 amplificador de poder.
- E) La Sala de Control de TV tiene asignados:
2 decks.
1 reproductor de CD.
1 antena.
1 panel de parcheo de audio.
1 generador de efectos especiales.
1 generador de pulsaciones.
2 sincronizadores de imagen.
2 amplificadores de poder.
4 audifonos con micrófono.
3 baffles.

- 1 mezcladora.
- 1 micrófono con tripié.
- 4 monitores.
- 1 televisor.
- 1 videocassetera.
- 1 código de efectos.
- 2 lámparas de pie para estudio.
- 2 tripiés para cámara.

FUENTE: Tarjeta de control de bienes muebles del CETIS 49 con fecha 06/08/98.

ANEXO 3

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL PROFESOR

Con el propósito de conocer cuál es el desempeño académico en esta institución, se requiere información acerca del desarrollo de las clases; este cuestionario es uno de los instrumentos utilizados para obtener dicha información, por lo que es necesario contestarlo con honestidad y seriedad, lo que permitirá conocer los aciertos y errores de la actividad académica.

Junto con este cuestionario se te proporciona una hoja de respuestas, en la cual anotarás tu opinión respecto a las clases que ya has cursado o estás cursando. En una escala del 1 al 10 indica la calificación que a tu juicio debe asignárseles, de manera general, a los profesores en cada uno de los aspectos de su desempeño académico.

La información que proporcionas es impersonal. No anotes tu nombre. Gracias por tu colaboración.

PLANEACIÓN CURRICULAR:

- 1.- Desde el inicio del semestre, el profesor comunica claramente el objetivo y el programa del curso.
- 2.- Los fines que expone el profesor no son demasiado fáciles, ni demasiado difíciles, es decir, están de acuerdo con el nivel y capacidades del alumno.
- 3.- El maestro prepara sus clases y expone los temas en un orden lógico.

INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA:

- 4.- Durante la clase el profesor utiliza retroproyector, filmas, videos, láminas u otros recursos relacionados directamente con el contenido del tema.
- 5.- Durante la exposición el profesor presenta ejemplos y aclara las dudas de los alumnos.
- 6.- El profesor promueve el trabajo en equipo y la participación activa de todos los alumnos.
- 7.- La exposición del contenido de la clase es clara y el profesor la presenta de manera organizada.
- 8.- El profesor organiza actividades fuera del salón de clases y/o relacionadas con empresas que permiten a los alumnos conocer la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela.
- 9.- El equipo y los materiales de los laboratorios permiten cumplir con los objetivos de aprendizaje para la formación profesional del alumno.
- 10.- El profesor utiliza el equipo y materiales de los laboratorios para impartir su clase.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- 11.- El profesor informa claramente y desde el inicio del semestre cómo y cuando iba a evaluar considerando otras maneras además de los exámenes parciales y final.
- 12.- El contenido de los exámenes, las tareas y trabajos corresponde con los temas trabajados en clase.
- 13.- El profesor entrega al alumno oportunamente los exámenes y trabajos corregidos y con observaciones que permiten al alumno conocer por qué obtiene es calificación y cómo avanza en el aprovechamiento del curso.

CUMPLIMIENTO:

- 14.- Por cada 10 clases, el maestro asiste a:
- 15.- Es puntual para iniciar y terminar su clase.
- 16.- Cubre todos los temas propuestos en el programa.

ANEXO 4.**AUTOVALORACIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU DESEMPEÑO ACADÉMICO**

Esta encuesta es parte de un trabajo académico universitario, no tiene nada que ver con la administración del plantel. La información proporcionada es totalmente confidencial e impersonal, por lo que le solicito sea tan amable de colaborar con esta investigación contestando con honestidad y seriedad; el único propósito es conocer cuál es el desempeño académico general de la escuela. No se requiere su nombre. Sus observaciones son valiosas.

EDAD: _____ SEXO: M() F()
 AÑO DE INGRESO A LA SEP: _____ AÑO DE INGRESO A DGETI: _____
 TIEMPO DE DEDICACIÓN:
 Tiempo completo () 3/4 de tiempo () 1/2 tiempo () horas () cuántas: _____

Los CETIS tienen como objetivo "formar técnicos profesionales mediante planes y programas de estudio, que por su contenido, satisfacen los requerimientos del sector productivo y de la función de mando que les es propia; lo que coloca a sus egresados en aptitud de encontrar soluciones adecuadas a los problemas que, en su calidad de técnicos, han de resolver en su campo de desempeño profesional"

- 1.- ¿En qué grado considera que se cumple este objetivo?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No se cumple ()
 ¿Por qué? _____
- 2.- ¿En qué grado considera que se cumple el objetivo general de las carreras y de las clases que se imparten en este plantel?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No se cumplen ()
 ¿Por qué? _____
- 3.- ¿Está a su alcance la bibliografía propuesta en el programa oficial para impartir las materias?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()
 ¿Por qué? _____
- 4.- ¿Considera que los programas oficiales se ajustan a las necesidades de preparación del alumno?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()
 ¿Por qué? _____

- 5.- ¿Considera que en general, al inicio del curso, el maestro tiene claramente predeterminadas sus expectativas con respecto a lo que logrará con el grupo?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()
 ¿Por qué? _____
- 6.- ¿Considera que la "Planeación Curricular" por semestre se realiza tomando en cuenta los resultados de aprendizaje obtenidos en cursos anteriores?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()
- 7.- ¿Cuál es su preparación académica? Marque varios incisos si es el caso.
 Bachillerato incompleto () Bachillerato completo ()
 Pasante de carrera técnica () nombre de la carrera: _____
 Técnico titulado () nombre de la carrera: _____
 Pasante de licenciatura () nombre de la carrera: _____
 Título de licenciatura () nombre de la carrera: _____
 Maestría () nombre: _____
 Doctorado () nombre: _____
 Otro () nombre: _____
- 8.- ¿Su preparación académica corresponde al perfil ideal para dominar el área de conocimientos de las clases que imparte?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()
 ¿ para qué materias sí? _____
 ¿ para cuáles no? _____
- 9.- ¿Acostumbra aplicar un examen diagnóstico para conocer el nivel de los estudiantes antes de iniciar el curso y aplicarlo nuevamente al terminar para comparar el de aprovechamiento alcanzado?
 Siempre () Casi siempre () Rara vez () Nunca ()
 ¿Por qué? _____
- 10.- ¿Durante el curso respeta la secuencia de los temas del programa o de la planeación?
 Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()
 ¿Por qué? _____
- 11.- ¿Ha realizado actividades de actualización de programas de materias y planes de estudio en el último año?
 No () ¿Por qué? _____
 Si () Señale fecha y actividad específica: _____
- 12.- ¿Qué libros ha leído durante los últimos 6 meses? Indique el motivo de la lectura.

13.-¿Qué actividades realiza en el salón de clase y con qué frecuencia?

- Exposición () Siempre () Casi siempre () Rara vez ()
- Lecturas () Siempre () Casi siempre () Rara vez ()
- Representaciones () Siempre () Casi siempre () Rara vez ()
- Dinámicas grupales () Siempre () Casi siempre () Rara vez ()
- Dictados ()
- Otras () Especifique: _____

14.- ¿Qué materiales didácticos utiliza con mayor frecuencia?

- Proyector de acetatos () Proyector de filminas ()
- Videos () Láminas ()
- Grabaciones () Fotografías ()
- Otros () Especifique: _____

15.- ¿Cuál es su opinión del trabajo realizado en las reuniones de academia? _____

16.- ¿Además de su trabajo frente a grupo, qué otras actividades profesionales realiza, (diseño de material didáctico, instructor de cursos, asesorías de tesis, jurado de exámenes profesionales, publicaciones, etc.) ; y qué tiempo por semana dedica a cada una? Si es fuera de la institución, indique el lugar.

ACTIVIDAD. Especifique.	TIEMPO	LUGAR
De docencia() _____		
De investigación() _____		
De difusión y/o extensión() _____		
De organización y/o administración() _____		
Otras: _____		

17.- ¿A qué cursos de actualización profesional o de didáctica; congresos o simposios, etc. asistió durante el último año lectivo? Especifique:

EVENTO	FECHA	INSTITUCION	MOTIVO DE LA ASISTENCIA
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

18.- Enumere por orden de importancia, los criterios que lo motivan a inscribirse a cursos de actualización, capacitación y formación docente.

- Posibilidad de acumular puntos para el Programa de Estímulos y/o Recategorización()
- Necesidad de conocer técnicas y métodos nuevos para mejorar su actividad docente ()
- Necesidad de asistir a "sugerencia" de sus superiores ()
- La temática tratada ()
- La institución organizador ()
- El evento se realiza dentro de mi horario laboral ()

19.- Considera que la institución le apoya para realizar las actividades académicas que le interesan?

Sí () No () ¿por qué? _____

20.- Enumere de mayor a menor el % que otorga a los criterios que utiliza para la evaluación.

Evaluación continua ()	Evaluación parcial escrita ()
Evaluación parcial oral ()	Evaluación parcial departamental ()
Exposiciones individuales ()	Trabajos escritos individuales ()
Tareas ()	Trabajos escritos en equipo ()
Exposiciones en equipo ()	
Otras () Especifique: _____	

21.- Considera que las calificaciones del alumno corresponden a los conocimientos adquiridos y al esfuerzo realizado por el alumno ?

Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()

¿Por qué? _____

22.-¿El equipo en los talleres y laboratorios y materiales utilizados en las prácticas es suficiente y apropiado para cumplir los objetivos de las carreras impartidas?

Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()

¿Por qué? _____

23.- ¿Cómo califica usted el desempeño académico general del plantel?

Excelente () Bueno () Regular () Malo ()

¿Por qué? _____

24.-¿Considera que el "Estímulo al desempeño académico" otorgado por la DGETI mejora la calidad del desempeño académico real?

Totalmente () Parcialmente () Escasamente () No ()

¿Por qué? _____

25.- ¿A través de qué modalidad ingresó como personal docente de DGETI?

Concurso de oposición () Experiencia profesional ()

Examen oral () Examen escrito ()

Recomendación () Invitación ()

Otro () ¿Cuál? _____

COMENTARIOS:
