

DIRECTOR DE TESIS:

Maestro Rogelio Martínez Flores

SINODALES:

Maestra Yolanda Aquino García

Maestra Cristina Fresán Orozco

Dr. Javier Ortiz Cárdenas

Dr. Alberto Padilla Arias



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN
DE LA EDUCACIÓN

CONFORMACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE
EN EL CETis 152
(un recorrido entre la formación y la trayectoria)

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN
P R E S E N T A :

CLAUDIA TOMASINI GÓMEZ

DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO ROGELIO MARTÍNEZ FLORES

MÉXICO, D. F.

DICIEMBRE DE 2005

*A la actividad más apasionante,
a la que nos deja frutos al mismo tiempo que damos:
A la docencia*

*Del Eclesiastés a la educación:
“Para todo hay una estación y un tiempo para cada cosa bajo el cielo...”
(3,1 – 9)*

*Un tiempo para nacer y un tiempo para morir...
Un tiempo para crecer y un tiempo para profundizar...
Un tiempo para sembrar preguntas, inquietudes, deliberaciones,
y un tiempo para cosechar hombres
que sienten, piensan y viven humanamente...
Un tiempo para destruir los viejos prejuicios y al apatía,
y un tiempo para construir la comprensión del universo
y el interés por seguirlo conociendo.
Un tiempo para llorar por los problemas
y las frustraciones de los alumnos,
y un tiempo para reír por sus logros, sus satisfacciones
y su testimonio de vida...
Un tiempo para separar los elementos de la realidad
y un tiempo para unirlos en visiones comprensivas...
Un tiempo para ganar experiencias y reconocimientos,
y un tiempo para perder por errores e incomprendiones...
Un tiempo para conservar los valores auténticos de nuestra herencia
y un tiempo para buscar y descubrir nuevos valores...
Un tiempo para callar y esperar a que surja la inteligencia del grupo,
y un tiempo para hablar y orientar la búsqueda
de inteligencia de los estudiantes...
Un tiempo para amar a los estudiantes hasta la entrega incondicional
y un tiempo para odiar todo lo que les impide abrirse su propio desarrollo...
Un tiempo para la guerra contra los prejuicios y las injusticias,
y un tiempo para la paz que educa en el amor...
Un tiempo para planear y un tiempo para testificar lo planeado...
un tiempo para facilitar el aprendizaje
y un tiempo para evaluar los frutos...*

Martín López Calva, 1991

El fruto que hoy presento fue posible gracias a cada oportunidad aprovechada

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
I. DEL PROFESIONISTA QUE SE FORMA AL PROFESIONAL QUE “ENSEÑA”	29
1.1. Sobre el concepto de profesión	29
1.1.1. Generalidades de la profesión	29
1.1.2. La profesión institucionalizada	32
1.1.3. Sobre la profesión del docente	33
1.2 Formación	41
1.2.1 Formación del docente y para la docencia	42
1.2.2 Formación dentro de la institución ¿opción de profesionalización?	45
1.3 Perfil	47
1.3.1 Evaluación del perfil	49
1.4 Calidad de la Educación	53
1.4.1 Calidad en los organismos de formación: el caso brasileño	58
1.4.2 La certificación de la calidad y la competencia laboral en México	60
1.5 Modelos de contratación	62
1.5.1 El modelo ideal para la contratación de personal docente en la DGETI	63
II. MARCO HISTORICO: DE LA EDUCACIÓN MEDIA AL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	71
2.1 Antecedentes de la educación Media Superior en México	71
2.2 Orígenes de la Educación Técnica y Tecnológica como parte del Sistema Educativo Nacional	72
2.2.1 La educación técnica como proyecto educativo de Estado	75
2.2.2 La Institución Politécnica: antecedente del IPN	79
2.2.2.1 El IPN como institución legítima del Estado	81
2.2.3 Fortalecimiento de la educación tecnológica	85
2.3 La SEIT y la formalización del modelo de educación técnica	88
2.3.1 La SEIT, su estructura organizacional y políticas: guía para la burocratización del personal docente de la DGETI	92
2.4 Origen de la DGETI y otras dependencias tecnológicas	96
2.4.1 CETis y CBTis	100
2.4.2 Especialidades y modalidades actuales en CETis y CBTis	102

2.4.3	Los CETis en el Distrito Federal	104
2.4.3.1	El personal docente de los CETis y CBTis	105
2.4.3.2	El nacimiento del CETis N° 152	106
III.	METODOLOGÍA	109
3.1	Sujeto de observación: el personal docente del CETis 152	110
3.2	De los instrumentos de recolección de datos	115
3.3	Procesamiento de datos	120
IV.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	123
4.1	Dimensión de datos generales	124
4.1.1	Edad	124
4.1.2	Sexo	124
4.1.3	Rango de edad	124
4.2	Dimensión de estudios	125
4.2.1	Máximo nivel de estudios alcanzado	125
4.2.2	Máximo nivel de estudios concluido	125
4.2.3	Modalidad de estudios de nivel medio superior por tipo de formación	126
4.2.4	Institución de egreso de nivel medio superior	127
4.2.5	Especialidades técnicas de nivel medio superior	127
4.2.6	Titulación de carrera técnica	127
4.2.7	Duración de estudios de nivel medio superior	127
4.2.8	Tiempo entre el egreso de nivel medio superior y el ingreso a licenciatura	128
4.2.9	Estudios de nivel superior modalidad licenciatura	128
4.2.10	Instituciones de estudios de nivel superior modalidad licenciatura	129
4.2.11	Unidad, facultad o campus de instituciones de nivel superior	130
4.2.12	Licenciaturas cursadas en instituciones de nivel superior	132
4.2.13	Titulación de estudios de licenciatura	132
4.2.14	Duración de estudios de licenciatura	132
4.2.15	Tiempo entre la terminación y la titulación de estudios de licenciatura	132
4.3	Dimensión de situación laboral en la DGETI	132
4.3.1	Ingreso a la DGETI	132
4.3.2	Ingreso al CETis 152	133

4.3.3	Diferencia entre el ingreso a la DGETI y el ingreso al CETis 152	133
4.3.4	Rango de tiempo de ingreso al CETis	133
4.3.5	Categoría inicial en el CETis 152	133
4.3.6	Categoría actual en el CETis 152	134
4.3.7	Horas docentes iniciales en el CETis 152	136
4.3.8	Horas docentes actuales en el CETis 152	136
4.3.9	Diferencia de horas docentes	136
4.4	Dimensión de recorrido en las aulas	136
4.4.1	Inicio de actividades frente a grupo	136
4.4.2	Asignaturas distintas impartidas por semestre	137
4.4.3	Asignaturas repetidas cada dos años	138
4.4.4	Resultados semestrales por asignatura	138
4.4.5	Turnos laborados en el plantel	139
4.5	Dimensión de actividades de formación profesional y docente	140
4.5.1	Cursos tomados en la DGETI por año	140
4.5.2	Rango de tiempo de cursos tomados en la DGETI	140
4.5.3	Cursos de la DGETI por docente	140
4.5.4	Tipo de cursos impartidos por la DGETI	141
4.5.5	Cursos en la DGETI por institución de apoyo	141
4.5.6	Cursos tomados en otras instituciones ajenas a la DGETI por docente	142
4.5.7	Cursos de instituciones ajenas a la DGETI tomados por año	142
4.6	Dimensión de Experiencia laboral externa y ajena al plantel	143
4.7	Comparación entre el modelo ideal y el modelo material del personal docente	144
4.8	Cruces de variables observadas por dimensión	145
4.8.1	Rango de edad y sexo	145
4.8.2	Modalidad de estudios de nivel medio superior y escuela de procedencia	146
4.8.3	Especialidad técnica cursada y escuela de procedencia	146
4.8.4	Duración de estudios de nivel medio superior y escuela de procedencia	146
4.8.5	Conclusión de estudios de licenciatura y lapso de tiempo entre el egreso de nivel medio superior y el ingreso a nivel superior	147
4.8.6	Licenciatura cursada y modalidad de nivel medio superior	147
4.8.7	Especialidad técnica cursada y licenciatura cursada	148
4.8.8	Escuela de procedencia a nivel medio superior y escuela de licenciatura	

4.8.9	Duración de estudios de licenciatura y lapso de tiempo entre la conclusión y la titulación	148
4.8.10	Nivel de estudios máximo concluido y lapso de tiempo entre la terminación de licenciatura y la obtención del título profesional	149
4.8.11	Nivel de estudios máximo concluido e institución de procedencia para estudios de licenciatura	150
4.8.12	Rango de tiempo de ingreso al CETis y categoría inicial del personal docente a su ingreso al plantel	150
4.8.13	Categoría inicial del personal docente a su ingreso al plantel y mismo año de ingreso al plantel y a la DGETI	150
4.8.14	Categoría inicial en el plantel y categoría a diciembre de 2003 del personal docente	151
4.8.15	Horas docentes del personal al momento de su ingreso al plantel y diferencia con las horas docentes a diciembre de 2003	152
4.8.16	Cursos tomados en temas de docencia y cursos relacionados con la profesión de origen del personal docente	153
4.8.17	Cursos en temas de docencia y cursos de actualización tecnológica	153
4.8.18	Cursos tomados en la DGETI y cursos relacionados con temas de docencia	154
4.8.19	Cursos tomados en instituciones ajenas a DGETI y cursos de docencia	155
4.8.20	Cursos tomados en DGETI y cursos relacionados con la profesión de origen	155
4.8.21	Cursos en instituciones ajenas a la DGETI y cursos relacionados con la profesión de origen	156
4.9	Cruce de variables observadas entre dimensiones	156
4.9.1	Rango de edad y modalidad de estudios de nivel medio superior	157
4.9.2	Rango de edad y escuela de procedencia a nivel medio superior	157
4.9.3	Rango de edad y lapso de tiempo entre la terminación de licenciatura y la obtención del título profesional	157
4.9.4	Rango de edad y categoría a diciembre de 2003 del personal docente	157
4.9.5	Rango de edad y cursos tomados en temas de docencia	158
4.9.6	Rango de edad y cursos relacionados con la profesión de origen	158
4.9.7	Rango de edad y cursos en la DGETI	159
4.9.8	Sexo y modalidad de estudios de nivel medio superior	159
4.9.9	Sexo y escuela de procedencia a nivel medio superior	159
4.9.10	Sexo y máximo nivel de estudios alcanzado	159
4.9.11	Sexo y máximo nivel de estudios concluido	160
4.9.12	Sexo y licenciatura cursada	160
4.9.13	Sexo e institución de estudios de licenciatura	161
4.9.14	Sexo y lapso de tiempo entre la terminación de licenciatura y la obtención del título profesional	161

4.9.15 Sexo y categoría a diciembre de 2003 del personal docente	161
4.9.16 Sexo y cursos tomados en temas de docencia	162
4.9.17 Sexo y cursos relacionados con la profesión de origen	162
4.9.18 Sexo y cursos en la DGETI	162
4.9.19 Modalidad de estudios de nivel medio superior y categoría a diciembre de 2003 del personal docente	163
4.9.20 Licenciatura cursada y cursos tomados en temas de docencia	163
4.9.21 Licenciatura cursada y cursos relacionados con la profesión de origen	164
4.9.22 Cursos tomados en DGETI y modalidad de estudios de nivel medio superior	164
4.9.23 Licenciatura cursada y categoría presupuestal a diciembre de 2003	165
4.9.24 Licenciatura cursada y cursos relacionados con la docencia	165
4.9.25 Licenciatura cursada y cursos relacionados con la profesión de origen	165
4.9.26 Institución de estudios de licenciatura y cursos en la DGETI	165
4.9.27 Institución de estudios de licenciatura y categoría a diciembre de 2003 del personal docente	166
4.9.28 Institución de estudios de licenciatura y cursos tomados en temas de docencia	166
4.9.29 Institución de estudios de licenciatura y cursos relacionados con la profesión de origen	167
4.9.30 Licenciatura cursada y cursos en la DGETI	167
4.9.31 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y lapso de tiempo entre la conclusión de estudios de licenciatura y la obtención del título profesional	167 168
4.9.32 Categoría docente a diciembre de 2003 y cursos tomados en temas de docencia	168
4.9.33 Categoría docente a diciembre de 2003 y cursos relacionados con la profesión de origen	169
4.9.34 Categoría docente a diciembre de 2003 y cursos en la DGETI	169
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	170
FUENTES DE INFORMACIÓN	
Bibliografía	189
Hemerografía y publicaciones periódicas	190
Fuentes informáticas y electrónicas	191
ANEXOS	
1ª Parte: documentos oficiales	
2ª Parte: formatos	
3ª Parte: Gráficas y Tablas de Cruces de Variables	

AGRADECIMIENTOS

Dar gracias siempre es un reto a la memoria. Cuesta trabajo recordar a todos los que de una u otra forma estuvieron ahí para lograr algo. Son muchas las personas que ayudaron a que hoy pueda presentar este trabajo de investigación. En un esfuerzo por acordarme de todos ellos, dejo constancia de su apoyo; sea esta mi forma de perpetuar su presencia en mi vida.

Gracias a mi asesor, el Maestro Rogelio Martínez Flores; desde que asistí al curso propedéutico para ingresar a la maestría, supe que sería parte fundamental de mi desarrollo en ella. Gracias por su interés, su paciencia y su permanente disposición para ayudarme en todo. Sé que ver concluido por fin esta tesis es para usted una satisfacción.

Gracias a Yolanda Aquino: lectora de mi tesis, mi ejemplo de profesionalismo y entrega a la docencia, mi amiga. Es un honor que compartas conmigo este logro y ojalá la vida nos permita coincidir en muchos trabajos más. Gracias por enseñarme a disfrutar los arduos trabajos académicos.

Gracias a la Maestra Cristina Fresán; sólo diez minutos con usted fueron suficientes para que dejara huella en mi vida. Es una maestra en toda la extensión de la palabra; gracias por recordarme que un trabajo no está completo si no tiene pasión.

Gracias a todos y cada uno de los docentes que tuve en los seis módulos de la maestría. En especial, al Doctor Javier Ortiz, quien desde el primer trimestre fue un motivo para seguir, para no rendirme. Gracias por todas sus palabras, por escuchar y sugerir, por contagiarme de esa pasión para enseñar.

Igualmente, agradezco al Doctor Alberto Padilla sus muchas atenciones y la disposición para compartir su experiencia conmigo. Usted ha marcado mi vida más allá de la docencia; con usted aprendí lo que en verdad significa tolerancia, aceptación y respeto por la diferencia. Eso nunca podré pagarlo.

Gracias al Doctor Guillermo Villaseñor, quien me enseñó en sólo tres meses, lo que es la profunda reflexión para contribuir al mejoramiento de la educación. Conocerlo fue el punto de partida para ver todo lo que soy capaz de aportar como docente y como profesionalista. Mi deuda con usted es eterna.

No olvido a quienes, con su experiencia y conocimientos, confirmaban día a día que debemos aprender constantemente y ser los mejores en lo que hacemos. Gracias a los Doctores: María Eugenia Reyes, Ignacio Llamas, Gonzalo Varela, Rodrigo Pimienta, Álvaro López, Ricardo Yoselevsky y Patricia Ehrlich (†). Tal vez soy una alumna más, pero ellos son para mí verdaderos profesionales de la educación.

Gracias a todas las autoridades de la DGETI, quienes me brindaron un inmenso apoyo al autorizar mi dedicación de tiempo completo a la maestría y a la tesis. Agradezco al Lic. Lorenzo Vela Peña, director general; al Ingeniería Carlos Ramírez Escamilla, director técnico. Gracias al Lic. Gerardo Monroy Alcántara, coordinador de enlace operativo en el D. F. Y mi más sincera gratitud al Prof. Alberto Delgado, quien me brindó su ayuda para la realización de cada uno de mis trámites. Más allá de lo institucional, le agradezco su buen humor y su gran paciencia.

Gracias al Ingeniería Ricardo Hernández C., quien al frente del área de informática de la DGETI, me brindó toda la información necesaria y oportuna para la contextualización de esta tesis. Gracias por tu disposición, por todos y cada uno de tus comentarios certeros, por tu interés, tu confianza y tu amistad sincera. Gracias por seguir siendo mi maestro.

Mi profundo agradecimiento a todo el personal del CETis 152, ya que el desarrollo de la investigación no habría sido posible sin su ayuda. Gracias especiales al Contador Camilo González, director del plantel; su apoyo y comprensión para llevar a cabo el trabajo de campo, fue imprescindible. Gracias a todo el personal del Departamento de Servicios Administrativos, en especial a la Oficina de Recursos Humanos; su paciencia y disposición facilitaron enormemente el proceso de investigación. Y agradezco también a quienes ya no están ahí, pero siguen apoyando mis esfuerzos y alegrándose de mis logros: la Contadora Estela Arciniega, la Lic. Graciela Mejía, la T. S. Rocío; todas ellas ejemplos de trabajo e inteligencia.

Gracias a los Jefes de los Departamentos de Servicios Docentes y Servicios Escolares, quienes me proporcionaron información valiosa de las actividades programadas en las aulas desde el inicio del plantel. Agradezco su confianza. No puedo dejar de lado toda la ayuda que recibí de Héctor Correa, quien, a pesar de mi siempre urgencia y miles de exigencias, nunca dijo no. Gracias por todo lo que hiciste; gracias por tu actitud y compañerismo.

Al personal docente adscrito al CETis 152, sobre todo a quienes con gusto participaron activamente en la construcción de la investigación, mi eterno agradecimiento, pues sin ustedes, esta tesis simplemente no existiría. Gracias por su sincero interés y su disposición incondicional para formar parte de este proyecto. Los frutos son compartidos.

Gracias a quien me inició en el aprendizaje de la docencia y me ha guiado por el camino laboral: al Ingeniería José Luis Flores Quiñones; no hacen falta palabras para decirle lo mucho que lo admiro y lo que ha significado en mi crecimiento personal. Haberlo conocido es la diferencia entre llegar a la meta y sólo intentarlo. Lo voy a extrañar. Gracias también a quienes han caminado por la misma ruta; al Ingeniería Miguel Ramos y al Ingeniería Roberto Rodríguez.

Y doy gracias también a todas las personas que han estado conmigo, a mi lado. Gracias a mis padres, Pau y Paco; ustedes me dieron la vida y gracias a sus palabras y guía oportunas, he podido llegar a donde estoy. Gracias por confiar tanto en mí y hacerme saber el orgullo que sienten de que yo sea su hija; para mí es un honor serlo.

Gracias a mi hermana, quien siempre me ha dado las palabras exactas, que no me deja caer, que me sostiene aun a pesar de su propio cansancio. Gracias Verito, por ser mi hermana mayor y alumbrar mi vida con tu inteligencia. Gracias a mi hermano Simón por confiar en que lo que hago está bien y alentarme a continuar. Les agradezco a ambos que piensen que soy un ejemplo para sus hijos, Regina y Fabián: las dos estrellas que inundan mi corazón con su maravillosa existencia.

Gracias a mis amigas incondicionales, las que me aceptan como soy. Gracias a Sandy por sus porras, su ánimo y su fe en mí; eres la chispa que alegra mis momentos tristes. Gracias a Silvia, quien me ha brindado su escucha y su silencio; pensar en amistad es pensar en ti. Gracias a los ángeles que la vida mandó para enseñarme que tengo tesoros que conservar: Julita, por tu natural inocencia y tu cariño hacia todo lo que hago y lo que soy, por seguir confiando en mí después de nuestro “accidente”; Ruth, por compartir

experiencias de aprendizaje para ser mejor al enseñar, por tu disposición para continuar el trato; Alma, por tus inmerecidas palabras de admiración, por tu presencia sin restricciones; Calu, porque aunque no sea muy seguido el contacto, es profundo y muy sincero, por apoyarme en la distancia; Abi, por cambiar mi perspectiva sobre lo que es comprometerse con una meta, por darme una segunda oportunidad; Momo, por llegar a mi vida y contagiarme de tu magia, porque nunca dejarás de ser mi niña. Gracias a Nath; tu invitación a la aventura me hizo más fuerte. Gracias por asomarte a mi cultura, por tu amistad más allá de las fronteras y por tu genuino interés en mi crecimiento personal.

Aunque el tiempo no se detenga, recuerdo a quienes han dado millones de razones para que siga en la docencia. Gracias a alumnos y ex – alumnos: Sandra, mi vigilante silenciosa y sinónimo de orgullo para ser la mejor; Alberto García, Marco Antonio Martínez, Alberto Lezama, Aurora, Miguel Ángel, Esteban, Oscar Miranda, Alberto Harwy – Rodda, Marilú, Rosario, Iliana, Yadira, Lesly, Gerardo, Blanca, Carolina, Ana, Israel, Esperanza, Guillermo Gamero, José Romero, Emmanuel, José Pérez, Marisela, Miriam, Carmen, Ivonne, Adriana (†)... si algún nombre me ha faltado, de cualquier forma, sigue en mi corazón.

Gracias a las familias que luego de conocerme, me han brindado abiertamente su amistad y toda su experiencia de vida. Gracias a la familia Zepeda Salazar: las muchas horas de pláticas y convivencia me tendrán en deuda permanente con ustedes; gracias Marilú, gracias Porfirio, gracias Ricky. Gracias a la familia Rojas Martínez: las charlas de “temas de familia” han alimentado mi vida. A la familia Coria Fernández (con los primos incluidos): sin importar las diferencias y el alejamiento obligado, me demostraron que hay lazos fuertes e irrompibles; Jorge, gracias por tu franqueza, por tu cariño limpio y abierto; Aída, gracias por tu ejemplo de vida, por ser una mujer única y mostrarme la cara de la valentía. Gracias a Juan Carlos, por ser mi amigo y decirme la verdad siempre, por muy dura que sea; a Paty, su esposa, gracias por brindarme su confianza y darme la oportunidad de conocernos.

Gracias a quienes contribuyeron al resultado que hoy presento; que de forma callada y casi anónima nos ayudan a realizar con las actividades administrativas. Gracias a: Bertha, Paty e Iván.

Gracias a Edgar, por un servicio de fotocopiado siempre a tiempo; a Lupita, por ayudarme sin conocerme y dar el acabado final a esta tesis.

Gracias por último, a Daniel; mi novio, mi otra mitad. Gracias por tu amor y tu fe; por creer en mí y aceptarme como soy. Gracias por llegar a tiempo y seguir aquí. Gracias por tu ayuda siempre dispuesta sin cansancio, por tu creatividad inagotable. Por impulsarme para que no me rinda, por caminar a mi lado.

Gracias a Dios, siempre.

INTRODUCCIÓN

Hace diez años comenzaron las labores del CETis 152, donde se ofrecen estudios de nivel medio superior en el área tecnológica. Casi al mismo tiempo dio inicio mi trayectoria como docente, precisamente en ese plantel. Al paso del tiempo, observé que los resultados al final de cada semestre eran muy semejantes en cuanto al desempeño académico: de los alumnos que ingresaban, pocos eran los que continuaban en la escuela y la mayoría de éstos tenían un promedio de calificaciones apenas suficiente.

Conforme centré la atención en los elementos que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje, surgieron algunas interrogantes: ¿cuáles son las causas de los bajos resultados en el aprovechamiento del alumnado? ¿qué impide que los alumnos continúen sus estudios en el plantel? Y más específicamente, ¿qué determina, desde el personal docente, que el alumnado arroje resultados tan deficientes?

Al plantear un problema de investigación con esas preguntas, la inquietud se traducía en saber hasta dónde un profesor tiene relación o influencia para que un alumno aproveche o no el conocimiento que se le transmite. El interés de fondo siempre ha sido mejorar el proceso y conseguir que los alumnos aprendan más y mejor. Finalmente, un profesor tiene razón de ser si tiene alguien a quien enseñar lo que sabe.

Y reconociendo que para conocer cómo se enseña es necesario, primero, saber quién y cómo es profesionalmente el que enseña, es que opté por investigar el recorrido laboral y profesional del personal docente del CETis 152; quizás con un mayor conocimiento sobre ellos, podría luego llevar a cabo actividades pertinentes que elevaran la eficiencia de la enseñanza y un consecuente aprendizaje efectivo del alumnado.

Al ser una investigación centrada en un plantel educativo de nivel medio superior, se hace necesario establecer el contexto de la educación mexicana en dicho nivel, sobre todo resaltando uno de sus actores principales: el docente.

La educación media superior y los actores sociales que en ella convergen, no siempre son entendidos ni comprendidos de forma concreta. Como en otros niveles educativos, se pueden observar actores distintos entre sí, pero de igual modo importantes dentro del sistema que conforman; se trata del alumno, el docente y el personal directivo y administrativo.

Se ha visto que hay desconocimiento por un gran sector de la población sobre todas y cada una de las instituciones y modalidades que se encuentran en el nivel medio superior. Del mismo modo, no se sabe si el personal que ahí labora, específicamente el personal docente, tiene las mismas características y persigue los mismos objetivos al enseñar y formar alumnos, más allá de la institución o la modalidad en la que se encuentre.

Existen particularidades que es necesario tomar en cuenta para rescatar la importancia del nivel y de quienes se encuentran adscritos a un centro educativo, en este caso, de los docentes. El gobierno federal a través de la SEP, ha reconocido que: “[En el sistema de educación media superior] existe una falta de identidad propia, diferenciada nítidamente de los otros tipos educativos...” por lo que [El subprograma sectorial de educación media superior,] busca crear las condiciones para contar con una educación media superior de buena calidad y con identidad propia, mediante la reforma del currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el aprendizaje y la formación y actualización de sus profesores.” (SEP, 2001; 161 y 162)¹

¹ La proposición se encuentra en la Introducción del Subprograma Sectorial de Educación Media Superior, dentro del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, y expresa, en la primera parte, una situación actual prevaleciente en todas las modalidades del nivel medio superior. La

Dada la diversidad de instituciones que convergen en este nivel educativo, el personal docente adscrito tiene diferencias significativas. Pareciera que cada institución tiene distinta definición de lo que debe ser un docente. La figura de este actor educativo tiene diversos objetivos a cubrir y persigue diferentes finalidades de acuerdo con la institución para la que labore. Resultaría lógico pensar que también hay diferencias en lo que se les pide como preparación previa para ser contratados como profesores o docentes.

Algunos investigadores resaltan como problema la inexistencia de la carrera de profesor de educación media superior, pues implica que tanto el gobierno federal como las instituciones del nivel, inviertan fuertemente en planta física, reclutamiento y selección de maestros. Una causa de la crisis del nivel medio superior puede ser la falta de respuestas ante el problema de formación de recursos humanos, o sea, de profesores adecuados para cada modalidad del nivel. Se propone como alternativa, ir más allá de los cursos de actualización, una carrera planeada que dé respuestas a las necesidades del bachillerato. Así, podría resaltarse la real importancia, no sólo del bachillerato, sino de todo el nivel medio superior (Cfr. Latapí, 1998; tomo II).

En México, los que son reconocidos como profesores formados y acreditados por una institución para ejercer como profesionistas de la educación, son los egresados de instituciones como: la Escuela Normal, Escuela Normal Superior, Escuela Superior de Educación Física y Universidad Pedagógica Nacional; esto en el ámbito federal centralizado. Lo propio se observa en los estados que cuentan con unidades de la Normal y de la UPN. La preparación que se recibe en estas instituciones se enfoca principalmente a contenidos de la educación de nivel básico, en los sectores de preescolar, primaria y secundaria; o con especialidades en educación física o especial (COMIE, 1981).

segunda parte es lo que se pretende realizar para modificar dicha situación. El cómo y con qué es lo que se define, delimita y explica a lo largo del Subprograma.

En el nivel medio superior, un camino para exponer las particularidades de un sistema, es observar al docente que labora en los planteles, como uno de los principales sujetos participantes en el proceso educativo.

Ante una realidad de ausencia de instituciones y programas destinados a formar profesores para el nivel medio superior y la ambigüedad en las políticas para la contratación de los mismos... ¿es la docencia en este nivel, una profesión o sólo una actividad, un campo de acción que algún profesionista lleva a cabo como opción para el ejercicio de su profesión? ¿Qué es lo que le da a una profesión carácter legítimo e institucional? ¿Qué criterios deben tomarse en cuenta para afirmar que la docencia en nivel medio superior es una profesión? ¿Qué actividades, eventos y procesos pueden considerarse como conformadores de una profesión para la docencia en el nivel medio superior? ¿Hasta qué punto las instituciones del nivel medio superior tienen claridad en que la docencia es una profesión o sólo la entienden como una actividad laboral? ¿El grado de claridad se refleja en lo que, de acuerdo a la normatividad y políticas de contratación, se les pide a quienes aspiran a la obtención de una plaza docente?

El colectivo de los docentes de nivel medio superior es tan diverso como las instituciones que lo contienen. Cada institución del nivel establece sus propias normas de contratación y criterios de selección; del mismo modo, establece lo que se denomina perfil laboral y profesional del que se adscribe como docente. Lo que es válido para la UNAM no necesariamente lo es para el IPN o para la DGETI, como se verá más adelante. No se ha logrado establecer una asociación que los contenga (por ejemplo, un órgano colegiado, como existe para profesiones como la arquitectura y la psicología, entre otras) y por lo tanto, no se tienen a la fecha modelos ni normas que indiquen la forma en que se ejercerá la ocupación. Tampoco hay una clara diferenciación entre los que ejercen la labor docente en instituciones de nivel medio superior y los que la realizan en instituciones de nivel superior.

El modelo de contratación y ejercicio de la docencia que se establece no siempre es compatible de una institución a otra, aun cuando se ubiquen en el mismo nivel. Este modelo tiene que ver con lo que se espera que el docente logre al enseñar a determinado tipo de alumnos.

Sin embargo, si lo que se pretende es elevar la calidad de los aprendizajes y obtener resultados congruentes con políticas de desarrollo y crecimiento económicos, sociales y educativos, entonces parece que la demanda de lo que debe hacer un buen docente tiene rasgos homogéneos. Cualquier país en desarrollo adopta modelos escolares e ideas políticas de países ya desarrollados (Torres, 1989). Y con el paso de los años se da cuenta de que el docente “real” es el que enseña en los primeros, mientras que el docente “deseado” es el que se promueve en los segundos.

Torres muestra resultados de investigaciones realizadas en países en desarrollo, donde se obtuvo que: del “20% al 30% no tienen formación para la docencia; la mayoría [de los docentes] enseña entre 5 y 6 horas por día, a menudo en dos y tres turnos; y el tamaño promedio de la clase en el primer grado va de 25 a 112 alumnos” (Torres, 1989; 45). Con tal escenario, muy distinto al que se tiene en países desarrollados, el docente, además de impartir su cátedra como aprendió a hacerlo, debe ser capaz de ejecutar acciones que reviertan semejantes resultados y lo acerquen lo más posible al modelo referido.

Para el caso mexicano la situación no es muy distinta; en el Subprograma Sectorial se reconoce que “para atender el crecimiento acelerado de la matrícula pública de educación media superior fue necesario contratar profesores que no siempre reunieron el perfil idóneo para impartir los programas de este tipo educativo, lo cual limitó las posibilidades de asegurar la calidad de la enseñanza... (hasta la fecha) no se ha contado con un programa de formación de profesores de amplia cobertura que incida significativamente en el mejoramiento del conjunto del sistema público de educación media superior” (SEP, 2001; 167).

Dejando de lado lo que correspondería a las necesidades no cubiertas todavía por el personal docente en el sector privado del mismo nivel, cosa de la que no se ocupa esta investigación, resulta pertinente hacer algunos cuestionamientos a lo que las SEP y su Programa (Subprograma incluido) expresan como causal y necesario en lo que llaman el objetivo principal a cumplir: fortalecer el sistema de la educación media superior.

¿Qué es lo que se espera del personal docente adscrito al nivel? ¿Es suficiente contar con un programa nacional de formación de profesores para resarcir las deficiencias que todavía tengan algunos que ejercen la docencia en los planteles del nivel? ¿Qué se está entendiendo por calidad educativa y por perfil idóneo? ¿Se toman en cuenta las particularidades de modalidades, instituciones y tipo de egresados que el nivel abarca? ¿Hay alguna diferencia entre lo que debe saber y debe hacer un docente del área tecnológica y otro docente de cualquier otra área (por ejemplo, la agrícola o la propedéutica) o debieran saber y hacer lo mismo si finalmente ofrecen servicios educativos en el mismo nivel? ¿El Subprograma explicita lo que se debe entender por competencias y saberes propios del docente de este nivel al momento de proponer el programa nacional de formación?

Lo que se quiere es establecer el contexto nacional que en materia de política educativa se tiene al momento de observar al docente del nivel medio superior. Podrían ubicarse con mayor objetividad a los docentes del CETis, más allá de juzgarlos como profesionales deficientes de la educación. Finalmente, el Programa Nacional de Educación es una de las bases sobre la que se establecen las normas y lineamientos jurídicos, así como los programas específicos de desarrollo de los sistemas educativos públicos.

Se parte de la idea que la formación docente implica un aprendizaje permanente, sobre todo si se trata de enseñar temas de actualidad y dotar al alumno de herramientas necesarias para un desempeño adecuado una vez que

egresa del nivel medio superior. En palabras de Torres: "...debe aceptarse que los saberes y competencias que conforman dicha formación, son aprendidos a lo largo de su vida y en distintos espacios, como la familia, los sistemas escolares por los que pasa y en sus actividades propias de docencia una vez que debe realizar la práctica de enseñar (Torres, 1989; 45 y 46)". Lo importante, entonces, es relacionar e integrar la formación inicial y en servicio con la trayectoria escolar y laboral de cada docente.

Claro es que el problema resultaría inmenso si se pretende encontrar y dar respuesta en todas las instituciones que el nivel abarca. Lo que se pretende es centrar la observación en el personal docente adscrito a la DGETI², en particular, a los que laboran en uno de sus planteles del Distrito Federal: el CETis 152.

La DGETI es llamada por quienes estamos directamente relacionados con ella, como un subsistema educativo de nivel medio superior en el área tecnológica. El subsistema a su vez se desglosa en planteles que ofrecen servicios de educación en el nivel mencionado. Esos planteles son conocidos como Centros de Bachillerato Tecnológicos Industrial y de Servicios (CBTis) y Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis). De los últimos, hay 34 en el Distrito Federal y hasta hace poco más de ocho años eran desconocidos por la mayoría de la población capitalina y representaba una de las últimas opciones para cursar estudios después de la secundaria, pues a ellos ingresaban gran parte de aspirantes rechazados de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades (ambos pertenecientes a la UNAM) o de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del Instituto Politécnico Nacional. Aún hoy en día, las personas que han solicitado su ingreso en un CETis a través del proceso de selección que año con año se realiza en el Distrito Federal, no tienen claridad en los servicios que los CETis ofrecen, mucho menos del personal que en ellos labora.

² Todas las siglas se encuentran desglosadas al principio de la 1ª parte de los Anexos.

Los CETis, como las demás instituciones de nivel medio superior, en sus inicios conformaron su planta docente con personal que no siempre cumplió con los requisitos que la normatividad establecía para ser contratados como docentes. Al mismo tiempo, parece que no hay un reconocimiento de la práctica docente como una profesión y en su lugar se concibe al docente como un profesionista de algún área o disciplina que trabaja dando clases de cualquier asignatura en la que pueda impartir los conocimientos que previamente ha adquirido en diferentes momentos.

Así pues, no queda claros ni delimitados los criterios que se han tomado en cuenta o los que se han privilegiado para contratar al personal docente que labora en los planteles de la DGETI. También hay desconocimiento sobre los procesos que se han seguido para “formarse” como docentes; además, no todas las acciones que se emprenden para tal efecto, tienen relación directa ni con la enseñanza en las aulas, ni con lo que se establece como perfil idóneo requerido por la institución para tener derecho a una plaza docente de las categorías que en el subsistema existen. De ello se hablará en el capítulo I del trabajo.

Entonces, ¿quiénes son los docentes que laboran en el CETis 152? Específicamente, ¿qué tipo de profesionales son? ¿Son profesionistas que trabajan de docentes o tienen elementos que los definen y describen como profesionistas en docencia del nivel medio superior del área tecnológica? ¿Tienen relación las normas de contratación y lo que ellas establecen que es un docente de la DGETI con lo que hace éste para ser un profesional de la docencia? El docente que labora en el CETis, ¿considera su actividad en el plantel como una profesión en el estricto sentido del término o se asume como un profesionista en alguna disciplina (en caso de contar con estudios que avalen tal noción) y trabaja como docente sin que tal ocupación tenga necesariamente una relación directa con lo que sí es su profesión y reconocería como tal? ¿Qué pasa con quienes no tienen profesión alguna y dan clases en el CETis? ¿Han hecho algo para conformar algo equivalente a una profesión en la docencia?

Más que responder una por una todas las cuestiones aquí formuladas, lo que se pretende es dar a conocer el recorrido que el personal docente del plantel ha realizado en pro de la docencia, al ser ésta una actividad para la que han sido contratados y por la cual reciben un salario, independientemente y más allá de los resultados que produzcan. Después de ello, lo que se busca es encontrar relaciones entre las evidencias de tal recorrido y lo que al interior del CETis hacen: enseñar.

Y antes de averiguar qué y cómo enseñan los docentes del CETis, será adecuado y pertinente investigar los procesos de formación que han tenido, con la intención de abarcar las dimensiones que De Ibarrola (1994) menciona como parte de los mismos: nivelación, actualización, capacitación (si es que ésta se lleva a cabo en la DGETI dirigida al personal docente) y superación profesional. Se trata de establecer el modelo de docente que labora en el plantel, pudiendo tener distintos tipos, de acuerdo a criterios de selección, evaluación y promoción.

Dado lo anterior, conviene establecer lo que la DGETI privilegia al momento de reconocer al personal docente, sobre todo en la observancia de la serie de requisitos que desde su contratación y asignación de una plaza docente, hasta lo que semestre a semestre debe reportar. A través de tal seguimiento, pudiera aclararse si para la institución, el docente es un profesional en ejercicio o un empleado como puede serlo igualmente un administrativo o un directivo. Al mismo tiempo, podría establecerse alguna relación entre los modelos conformados y la estructuración de un perfil profesional (más allá del perfil laboral explicitado en el discurso institucional) del docente de nivel medio superior, particularmente del que labora en el CETis 152.

En la revisión de literatura, normatividades, investigaciones y aportes teóricos, llama la atención el uso de lo que aparentemente son sinónimos: docente, profesor, maestro. A lo largo de los trabajos presentados, hay un manejo laxo de todos los términos y quizás desde ahí haya un problema para establecer

la identidad de alguien que a ciencia cierta no se asume como profesionista. Más allá de ello, lo importante está en los resultados que se muestran.

Volviendo al principal punto, la dimensión profesional, es ubicada bajo una perspectiva sociológica e histórica de las profesiones. Para esta investigación aun cuando se tenga esa base teórica, se relacionará con argumentos desde la psicología educativa y psicopedagogía con la finalidad de vincular lo que de una profesión se dice con lo que se asume de la docencia en la DGETI y la práctica de la enseñanza en el CETis.

En muchos casos, según lo reportado en una investigación dada a conocer por Elba Noemí Gómez G. en el V Congreso de Investigación Educativa, la opción de dar clases, sobre todo a nivel superior, fue vista como una actividad intermedia, en lo que el profesionista encuentra trabajo de algo más apegado a lo que estudió. Para los profesionistas observados en la investigación, la docencia significó una ocupación, pero nunca una profesión. Ésta era la que habían cursado antes de ingresar a la docencia. Aprendieron a enseñar de acuerdo a lo que recordaban de su paso anterior por las escuelas: eso es básicamente su formación.

Sólo con el avance de los años en la actividad, el docente va dando nuevos significados a su quehacer (COMIE, 1997). La experiencia, la relación entre lo que sabe y lo que enseña y el “éxito” en resultados vistos en sus alumnos, es lo que ayuda a que un profesionista resignifique a la docencia y la acerque a lo que simbólicamente se acepta como profesión.

Toda profesión al organizarse en relación a un campo laboral, pretende determinar las actividades de quien la ostente debe desempeñar; asimismo, establece los términos y condiciones que deberán privar en el ámbito profesional para determinar quién entra, como entra y de qué manera deberá ser retribuida su actividad en términos económicos.

Esto, en la DGETI no siempre queda del todo claro. El docente que labora en un CETis debe adecuarse a las demandas de la institución que lo contrata y ajustar sus tareas a trámites y procedimientos que en muchas ocasiones son burocráticos. Poco a poco los objetivos y la finalidad de la docencia se desdibujan y se termina por trabajar para cumplir con la normatividad y ajustarse a los lineamientos que se estipulan para los empleados. Queda de lado entonces el adecuado ejercicio en las aulas de una profesión que muchas veces no fue parte de su formación profesional, como es el caso de quienes se dedican a dar clases en niveles medio superior y superior.

Es sabido que una base fundamental en el ejercicio docente es el conocimiento y la aplicación de la pedagogía que, en sentido estricto se refiere a la metodología de las prácticas educativas y que está integrada en las ciencias de la educación (Diccionario de Psicología y Pedagogía, 2000). Bajo esta dimensión, dentro de una institución el docente da significado a su práctica a través de los resultados de su trabajo, sobre todo en relación con las gratificaciones que recibe de sus superiores. También toma en cuenta la manera en que la institución para la cual trabaja, valora la innovación y las atribuciones que el profesor tendría sobre la misma (Díaz Barriga, 1993).

Retomando el aspecto de la remuneración o el pago de un servicio contratado, la profesión docente es una profesión donde no existe una relación directa (tal vez tampoco inversa) entre el producto del trabajo y el pago que se hace y se recibe por el mismo. Sobre todo en instituciones públicas, el pago de los servicios contratados no se hace por resultados directos observados: si los alumnos aprenden lo suficiente o lo recomendable, si trabajan de forma adecuada o si se cubren íntegramente los contenidos programados en una asignatura o área de estudio, ninguno de esos aspectos son elementos que determinen o condicionen la percepción de un salario.

Podría suponerse que una persona es contratada como docente para laborar en un CETis y entre sus principales actividades está la de formar a una persona bajo determinado perfil. Sin embargo, la evaluación sobre el producto final después de esa actividad, es decir, sobre el alumno ya formado al término del ciclo de la especialidad que haya cursado, no siempre se lleva a cabo, o no con lineamientos claros y precisos. Y dada esa realidad, no hay justificación para retener el pago si la formación no se llevó a cabo bajo los términos acordados, así como tampoco se le da pago extra al que forma más allá de lo convenido o que hizo un poco más o mejor lo que se le encomendó al principio de un curso escolar.

Entonces, el pago del salario se efectúa si el docente cumplió con lo que se refiere a procedimientos burocráticos, como checar entrada y salida en tiempo y forma, por ejemplo. Lo que haya hecho en las aulas con las asignaturas que imparte no influyen en la percepción quincenal de su salario. ¿Esta situación afecta de alguna manera lo que llegue a entenderse como profesión docente en la DGETI y en el CETis?

La percepción que el docente tiene de su quehacer, sobre todo en términos de eficacia y calidad, por lo que ya se ha mencionado, pudiera estar distorsionada, no sólo por el mismo docente, sino por los demás actores que intervienen en el proceso educativo, es decir, alumnos, directivos y padres de familia. Pareciera haber una tendencia, según Díaz Barriga (1993) a magnificar los errores profesionales del docente, los cuales pueden tener origen tanto en las deficiencias o inexperiencia de su formación como en la presión a la que se sienten sometidos por parte de la institución, los directivos y los trámites burocráticos.

Es así como se hace pertinente hacer una revisión de los procesos de formación docente, sobre todo de aquellos que al parecer han sido institucionalizados, validados y permitidos por diversos organismos políticos y

educativos. Al menos en teoría, una persona con estudios de nivel licenciatura maneja conceptos de mayor complejidad y abstracción que una persona que recién terminó estudios de nivel básico y que se encuentra en una escuela de nivel medio superior. Y si así fuese, en el mejor de los casos, esa persona con estudios de licenciatura, para ejercer como docente debe aprender en su momento técnicas y herramientas sobre la enseñanza; lo que en otras palabras significa que debe aprender y luego saber enseñar.

José Mallart (1959), un psicólogo ecuatoriano con estudios también en temas de pedagogía, argumenta que toda profesión debe tener claramente definido el conocimiento de su trabajo y los elementos necesarios para que quienes la estudien, logren con éxito ejercerla y colocarse en lugares y actividades estrecha y directamente relacionadas con el plan curricular bajo el que se formaron. Explica que cuanto mayor es el conocimiento que un profesionalista (o un estudiante en formación de estudios técnicos o superiores) tiene de la carrera por la cual se inclina, más elementos positivos incorpora el sujeto al concepto que de sí mismo tiene. A medida que sabe sobre la profesión, relaciona sus sabidas capacidades y habilidades o destrezas que con el tiempo pudiera desarrollar, tanto dentro como fuera de una institución educativa. Al conocer el campo laboral en amplio sentido, un docente –o alguien con la idea de serlo- tendría una visión en perspectiva sobre su incidencia en los procesos de formación de los que sería en gran medida responsable. Podría establecer una relación entre su actitud y características de personalidad y los posibles trabajos que dentro de un aula tendría que desempeñar, sin dejar de lado variables importantes que tienen que ver con el tipo de población a la cual dirigiría gran parte de su actividad. Si se trata de una persona ya inmersa en la actividad docente, al hacer consciente su procesos educativos tanto de carácter formal como informal, dimensionaría la responsabilidad que adquiere en un trabajo con sus alumnos y podría redirigir sus esfuerzos hacia un mejor desempeño que repercutiría en más y mejores elementos de aprendizaje, tanto para él como para

los estudiantes con quienes interactúa cotidianamente. Los enunciados anteriores se expresan en términos hipotéticos que deberán demostrarse.

Las instituciones educativas, dada su función mediática al condicionar y limitar los márgenes de libertad en la proyección y las actuaciones del personal docente, refuerzan los procesos de desprofesionalización, o lo que es lo mismo, obstaculizan procesos de profesionalización, ya que la normatividad no contempla sanción alguna para quienes ejercen la docencia sin tener preparación profesional alguna. Y es que no se puede sancionar lo que se ha llamado el “intrusismo” profesional si en la legislación se contempla que puede alguien enseñar sin tener previamente formación de enseñante (Fernández, 1995).

Como podrá observarse al revisar las Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la DGETI³ –el documento expone los requisitos de ingreso, promoción y permanencia de dicho personal al interior de los planteles dependientes de la DGETI para ocupar cualquiera de las plazas existentes en el subsistema–, en ninguno de sus artículos existe lineamiento de sanción o reprimenda que deba aplicarse a quien obtenga un nombramiento de ingreso o promoción y no se apege estrictamente al cumplimiento de requisitos y procedimientos.

En el Modelo de asignación de Plaza Docente en la DGETI, se observan requisitos y procedimientos necesarios y mínimos para que una persona obtenga un nombramiento de plaza docente en alguna categoría y nivel. Sin embargo, al comparar dicho modelo con el Cuadro del Personal Docente adscrito a los planteles de la DGETI por nivel de estudios concluidos, se puede ver que existe personal que apenas tiene estudios básicos de primaria como último nivel y su nombramiento es de Docente⁴. Aun siendo de la categoría que requiere de menos años de titulación (dos) como es la de Profesor de Asignatura “A” o la que

³ La Normatividad referida se encuentra completa en la primera parte de Anexos, N° 5

⁴ Anexos 1ª parte, N° 8

solicita únicamente título de Técnico Profesional con al menos cinco años de anterioridad a la asignación de la plaza como la de Técnico Docente Asociado “A”, no se asignaría plaza alguna a quien únicamente tuviera como último nivel de estudios terminados al básico o el medio básico, como la modalidad de secundaria.

En el caso del CETis 152, se tiene, hasta principios de 2003, una plantilla docente reportada de 43 docentes, de los cuales 37 tienen estudios concluidos de licenciatura o posgrado. El resto tiene estudios concluidos en algún nivel inferior, lo que incluye que tengan estudios truncos de nivel superior. La plantilla docente presenta movilidad en cada ciclo escolar, por lo que el primer paso es tener claros los criterios que permitan observar a un grupo determinado de docentes. El siguiente paso será revisar los procesos de adjudicación de las plazas presupuestales para luego comparar tales procesos con los requisitos que la Normatividad estipula.

Volviendo al tema de la profesionalización docente, si bien es cierto que la mayoría de los que dan clases en el nivel medio superior y superior no cuentan con estudios superiores como maestros o profesores en algún área, también es cierto que el docente en activo debiera llevar a cabo acciones para actualizarse y en la medida de lo posible, formarse de acuerdo a las exigencias del nivel educativo que lo emplea. Se trata de promover y ayudar a la mejora en la calidad de la enseñanza y con ello de la educación.

Si la actividad de enseñanza que llevan a cabo los docentes de nivel medio superior se concibe con igual importancia entre intereses culturales y sociales, entre funciones académicas y prácticas, ¿qué tipo de profesional es? ¿Puede ubicarse en sólo una parte de la clasificación o es preciso ampliar y detallar el concepto de profesión para la actividad docente en el nivel medio superior, en particular la que se lleva a cabo en el CETis 152?

Quedan, pues, muchas interrogantes planteadas. Se intenta dar respuesta sobre todo a las que tienen que ver con la profesionalización de la docencia en la DGETI y lo que han hecho quienes laboran como docentes en el plantel ya mencionado, para formarse en aspectos relacionados con una profesión y con la enseñanza.

Asimismo, se observa si hay algún impacto del recorrido que cada uno ha realizado en los resultados de eficiencia, calidad y desempeño, de acuerdo a lo que en la DGETI y en el interior del CETis se asume y define como parámetros de un adecuado e ideal profesional de la educación.

El trabajo se presenta en cuatro capítulos. El primero de ellos contiene el marco teórico, donde se expone brevemente lo que se ha dicho al respecto de la profesión y la formación, haciendo énfasis en el terreno de la docencia. Se dice lo que para la SEIT⁵ fue el perfil del docente, no sólo como profesional de la educación, sino como trabajador de una institución, la DGETI. Hay diferencias entre el perfil laboral y el profesional que se hacen necesario señalar. Como parte final del capítulo, se muestra una sucinta reseña sobre aportes al tema de calidad de la educación; esto con la finalidad de dar contexto a la problemática en materia de políticas educativas nacionales, eco de las políticas educativas internacionales.

El segundo capítulo presenta un recorrido histórico por la educación tecnológica en el país. Desde el siglo XIX y hasta la fecha, este tipo de estudios han tenido impacto en los procesos de formación en México. Se dedica parte del capítulo al modelo del IPN, como ejemplo de la importancia que el Estado mexicano ha dado a la educación técnica y tecnológica y del que la DGETI (antes DGETIC) se sirve en sus inicios para la conformación de su propio modelo educativo a nivel medio superior.

⁵ Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas; ya desaparecida para ser sustituida por la Subsecretaría de Educación Media (SEM)

El capítulo tres corresponde a la metodología empleada en el desarrollo de la investigación. Se describe el sujeto de observación –el docente que labora en el CETis 152 del Distrito Federal-, las variables que de éste se toman en cuenta, los indicadores contruidos a partir de dichas variables y la manera en que se llevaron a cabo las observaciones. Asimismo, se explica el camino que se siguió tanto para la recolección de datos como para el análisis de lo recabado.

El cuarto capítulo corresponde al análisis de los resultados obtenidos, conclusiones generales y particulares, así como propuestas de acción y nuevas líneas de investigación en el campo de la planeación y desarrollo educativos.

Finalmente, se encuentran las fuentes de información y los anexos. En lo que cabe a las primeras, se tienen tres tipos de fuentes: bibliográficas, hemerográficas y electrónicas. En lo que corresponde a los Anexos, éstos se hallan divididos en tres partes. La primera corresponde a documentos de normatividad y lineamientos del sector educativo en general y tecnológico, así como para el ingreso y permanencia del personal docente de la DGETI. La segunda parte contiene todos los instrumentos de recolección de datos creados para la investigación; se encuentran cédulas, formatos de cuestionario, guía de entrevista y cuadros de recolección de datos creados en el programa Excel. También se encuentran cuadros de resultados obtenidos a partir del procesamiento en el programa estadístico SPSS. La tercera parte de anexos abarca las tablas de frecuencias y gráficas circulares o de barras de todas y cada una de las variables procesadas en el programa SPSS. Con ello se expone el total de datos obtenidos por variable así como la distribución de la misma en las manifestaciones posibles.

I. DEL PROFESIONISTA QUE SE FORMA AL PROFESIONAL QUE “ENSEÑA”

“Ser maestro:
no se me ocurre una profesión más sacrificada,
mal pagada, mal agradecida
y paradójicamente... más satisfactoria”
Christiane Minelli

1.1 Sobre el concepto de profesión

La palabra profesión ha tenido diferentes definiciones a lo largo del tiempo. Lo que se diga de ella tiene que ver estrechamente con lo que se asume como educación, sea formal o informal. Así, tenemos la definición general de la Real Academia de la Lengua Española (1992; 1186) que la define como “acción y efecto de profesar. Empleo, facultad u oficio que una persona tiene y ejerce con derecho a retribución. *Hacer profesión de* una costumbre o habilidad. Fr. Jactarse de ella”. Tal definición es en sentido amplio, la que se observa en los diccionarios técnicos, ilustrados o enciclopédicos; palabras más, palabras menos. Este término es el primero de interés para la investigación; a través de lo que de la profesión se ha dicho es como podrán luego establecerse relaciones entre ésta y la docencia.

1.1.1 Generalidades de la profesión

Una profesión, entonces, sería el ejercicio de ciertas actividades que tienen relación directa con los conocimientos de quien la ejerce. Habría un reconocimiento social e institucional de los conocimientos y del ejercicio, desde el momento en que se acepta el derecho de tener retribución (entiéndase pago económico) al profesar lo que se sabe.

En un sentido estricto, el término *profesión* debe enmarcarse en el ámbito de carrera profesional o profesión universitaria, pues es donde se ha concebido

su definición. Se entiende como “el conjunto de conocimientos adquiridos y ejercidos de manera metódica, racional y objetiva sobre un área de conocimiento universal, con el propósito de satisfacer necesidades del hombre” (Elizondo, 1993; 25). De dicha definición se desprenden las siguientes características:

- a) la profesión comprende un cuerpo de conocimientos adquiridos mediante teorías;
- b) para que una profesión pueda ser estudiada, aprendida y ejercida, debe adoptar el método científico; ello la diferencia de un oficio; además, debe cumplir con requisitos de tipo académico, social, legal e intelectual;
- c) deberá desenvolverse en un área específica del saber humano y con ello diferenciarse de otras áreas;
- d) la profesión se encamina a la satisfacción de necesidades humanas; es decir, que surgen y se desarrollan luego que se han detectado necesidades concretas a ser satisfechas o problemas a resolver (Cfr. Elizondo, 1993; 26).

Figura I.1 Caracterización de la Profesión

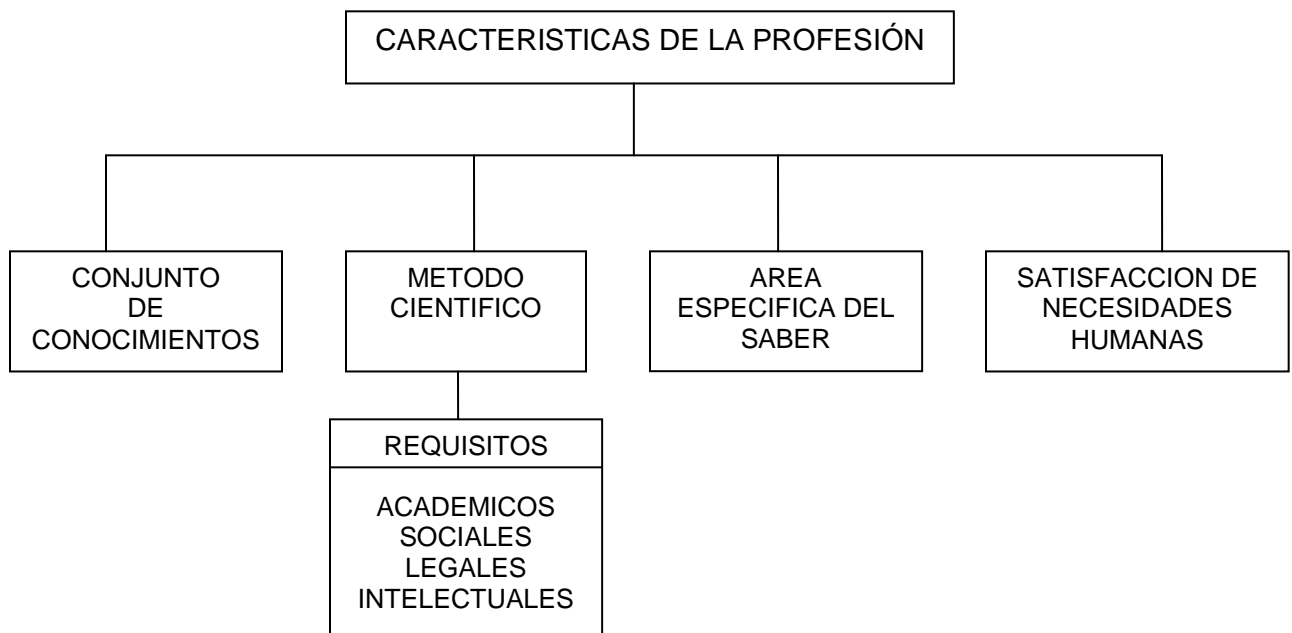


Figura reproducida de Elizondo, A. (1993; 27)

Todo lo anterior es lo que daría las condiciones para institucionalizar la profesión y de lo que se hablará en el siguiente acápite.

En el terreno de la orientación (sobre todo vocacional), apenas se hace una ligera diferenciación entre el término profesión y el de vocación. Siendo la orientación un campo desarrollado por la psicología, se relacionan ambos conceptos con aspectos que tienen que ver con la personalidad, las motivaciones y los intereses. José Cueli (en Rimada, 1994) afirma que la profesión es la satisfacción de una necesidad (la vocación); es una labor que va más allá de la Universidad y que tiene que ver con la objetividad y la realización de esa inicial necesidad.

Para José Mallart (1959) la profesión se asume como lo más importante de la vida activa en una sociedad moderna y puede llegar a ser el centro de la vida entera. Las familias comienzan a observar las aptitudes de los hijos, sobre todo cuando éstos ya son adolescentes y se piensa en las posibilidades que tendrán de ingresar a una universidad, pues en esa institución es donde se realizan los estudios que permiten a una persona asumirse como profesionista. Sin embargo, esta percepción podría resultar propia del sentido común. Pareciera que una profesión es posible únicamente en términos académicos, lo que Parsons llama profesiones académicas o profesiones intelectuales.

Se entiende que una profesión académica está conformada por grupos que se especializan en diferentes sectores o disciplinas intelectuales y su ejercicio principal tiene que ver con dos actividades básicas: “la aportación de nuevas contribuciones mediante la investigación y el fomento del saber; y la transmisión de la erudición a otros, lo que puede hacerse a través de la enseñanza formalmente organizada” (Parsons, 1979; 537).

Pacheco (en Hernández, 1997) dice que la profesión es una formación sociocultural que tiene un sistema de relaciones establecido a partir de una estructura social o material y de formas de representación simbólica. Así que una profesión se conforma de acuerdo a las condiciones sociales en relación con la

representación que se tenga de ella misma, no sólo en la sociedad en general, sino al interior de la institución que la promueve y donde se ejerce.

Tenti Fanfani (1989) desarrolla con mayor profundidad el tema y afirma que dada la burocratización de la sociedad occidental, la profesión marca una diferencia entre el que domina y el dominado. La burocracia se conforma con el establecimiento de cargos y puestos que ocuparán los que saben, los profesionales. De acuerdo con Fanfani, “el cargo en las organizaciones públicas y privadas sea una profesión en el siguiente sentido: exige la posesión de una serie de conocimientos (saber específico y especializado) que requieren una práctica de aprendizaje extensa y de pruebas que acrediten la posesión de las aptitudes necesarias” (Fanfani, 1989; 19).

Es bajo esta óptica que se quiere observar si la docencia en el nivel medio superior se representa ya como una profesión, sobre todo en la DGETI. Además de los requisitos formales ya reconocidos para cualquier profesión legitimada, existirían características sociales y laborales que dan cuenta de una profesión docente al interior de un CETis.

1.1.2 *La profesión institucionalizada*

Para Cleaves (1985), el caso mexicano presenta primero la consolidación del Estado y luego la consolidación de las profesiones. Tal situación provocó que éstas perdieran autonomía con respecto a la manera de estructurar su campo de acción. El Estado se convirtió en el principal promotor de la profesión y en su principal empleador, situación ubicada en el ejercicio docente. Dada la estrecha vinculación entre las demandas del Estado sobre lo que un profesional empleado por él debe hacer, el docente llega a convertirse en un administrador de tareas burocráticas, dejando en segundo término lo que en el aula llegue a hacerse.

Este autor también explica que como producto de este orden en las consolidaciones, al Estado se le atribuyen las funciones de planeador de

actividades que tienen que ver con la actualización y superación docente y los maestros quedan como receptores de los instrumentos y lineamientos que el Estado implemente como parte de su política educativa. Es así como el docente pierde control sobre su trabajo y el acceso al mismo, lo cual también implica que se desentienda de su responsabilidad como formador activo de la población. Después de todo, recibe un salario cumpla o no con la tarea de formar alumnos de acuerdo a lo que la institución establece como perfil del egresado.

Una profesión tiene posibilidad de institucionalizarse, de acuerdo con Pacheco, si cumple con cinco criterios que tienen que ver con el comportamiento social de la profesión misma:

- a) “la consolidación de un grupo ocupacional en torno a un conjunto particular de problemas. Dicho fenómeno puede ser producto tanto de un conocimiento especializado a partir de la práctica como de las coyunturas institucionales que de algún modo lo propician”;
- b) “la constitución de un conjunto de conocimientos propios no referidos totalmente a la práctica manual y que suponen un cierto grado de autonomía y de colaboración con otros campos profesionales ya existentes”;
- c) “el establecimiento de procesos de instrucción y selección en la perspectiva de definir la función ocupacional”;
- d) “la formación de un colectivo o asociación profesional para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación y de los respectivos sistemas de relaciones con otros grupos profesionales similares”; y
- e) “el logro del reconocimiento público de la profesión, así como el mecanismo legal que regule el acceso a ella y las formas de ejercerla” (Hernández, 1997; 46 y 47).

Cada uno de estos criterios será tomado en cuenta al momento de analizar si el personal docente del CETis “cumple” con ellos, lo que permitiría afirmar hasta dónde las funciones y los conocimientos que los docentes ejercen y poseen, son elementos conformadores de una profesión docente.

1.1.3 *Sobre la “profesión” (del) docente*

La docencia no siempre se ha visto como una opción de prestigio para el ejercicio de una profesión. La profesión de maestro, en el caso mexicano, sobre todo si se trata de la que se ubica en el nivel de educación básica y en algunos

casos de nivel medio superior, dependiendo de la institución de la que se hable, es el equivalente a la necesidad de llevar una vida modesta, sin lujos y con apenas una suficiente remuneración económica (Glazman, 1986). Y sigue resultando ambiguo si la docencia es profesión cuando se ejerce en el nivel medio superior.

Investigadores con amplia trayectoria en temas educativos del sistema medio superior, como María de Ibarrola (1994), afirman que deben tomarse en cuenta todas las actividades que, dentro y fuera del plantel donde se labora, se llevan a cabo para aumentar el conocimiento respecto a algo que tentativamente pueda llamarse carrera docente. Al surgir las primeras instituciones de nivel medio superior, el reclutamiento fue muchas veces apresurado, sobre todo por la creciente y presionante demanda social. Muchos de los profesores contratados eran recién egresados del sistema escolar en el mejor de los casos; otros tenían aún estudios inconclusos. Con el paso del tiempo, las instituciones asumen que se tiene un problema: la deficiente formación de los docentes. En un ejercicio autocrítico, debe aceptarse que se les pide a los docentes que desempeñen una profesión casi desconocida [o ambiguamente definida]: la de profesor de nivel medio superior. Asimismo, conviene asumir que los docentes se encuentran en un contexto específico que determina particulares condiciones institucionales para el desempeño de su trabajo: sueldo, materiales, relaciones de autoridad y de pares, etc. (De Ibarrola, 1994).

Ya se decía, al plantear la problemática, que en México se reconoce al docente como un profesionista (que no siempre profesional) de la educación a quien egresa de instituciones que acreditan y reconocen estudios directamente enfocados en la enseñanza. Tales profesionistas han sido formados para trabajar y ejercer su profesión *enseñando, dando clases*. Su campo de acción, en este sentido, se ubica en el nivel básico, desde la modalidad de educación preescolar hasta la educación secundaria. Para los niveles medio superior y superior no se ha logrado establecer una situación semejante.

Al hacer un recorrido histórico de los maestros de educación primaria, Alberto Arnaut (1998) expone que en el siglo XIX lo que determinaba el ejercicio de la docencia era la autorización de un ayuntamiento, un gobierno estatal o un departamento, previa aplicación de exámenes. Con el reconocimiento institucional, una persona se decía maestro y daba clases, por lo que recibía un pago económico de quien lo hubiese contratado y avalado.

Hacia la entrada del siglo XX, en México comienza también a distinguirse como profesional de la educación sólo a quien ostentara un título, otorgado por la escuela normal y aceptado por el Estado. Éste cada vez más intervenía en los procesos de educación y junto con la centralización, regulaba el empleo, los salarios y la ocupación de cargos. Se buscaba privilegiar a quienes se hubiesen formado para la docencia y comprobaran dicha formación con el título o licencia respectiva (Arnaud, 1989).

En la investigación de Lauro Hernández (2003), se hace una distinción entre los profesionales por niveles educativos. Mientras que en el nivel básico quienes dan clases se asumen como maestros a secas, en los niveles medio y superior hay profesores que se agrupan en disciplinas. Es en estos niveles donde el que da clases es, por ejemplo, químico o físico y la actividad magisterial se relega a un segundo término, aun cuando sea lo que mayormente hace dentro del plantel donde labora.

Arnaud afirma que después de la Revolución, “la enseñanza normal era asunto de Estado; en cambio, la educación superior y la investigación científica, aunque también le interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento” (Arnaud, 1989; 48). Los profesores de la universidad eran profesionistas libres que si ingresaban al servicio público no tenían restricciones para el ejercicio de su actividad en la institución educativa; ni el Estado ni la sociedad limitaban su labor

docente. Esta pudiera ser una razón, o al menos un antecedente para que hoy en día sea tan diversa la población docente de los niveles posteriores al básico.

Lo anterior lleva a que en los niveles medio y superior, la profesionalización docente sea entendida como un ascenso en la situación laboral. Se parte de la premisa que el maestro será mejor y más reconocido en la medida que alcance grados superiores a su nivel inicial de escolarización y obtenga credenciales de mayor rango, como las de posgrado. En apariencia esto mejoraría su estatus y su prestigio, aunque no siempre se establece relación directa con su desempeño en las aulas ni con índices de eficiencia en la enseñanza.

Para el caso de México, Manuel Gil Antón (2004) presenta, a través de un ensayo, la construcción de la profesión académica, esto es en el nivel superior. Afirma que de acuerdo al modelo de universidad que se tenga, serán los indicadores que se construyan y que en su momento, deberán cumplir todos aquellos que aspiren a ser reconocidos como académicos.

Y dada la diversidad de instituciones que ofrecen servicios de educación superior, el profesional académico que en ellas labora es igualmente diverso. Según Gil Antón (2004; 77), el académico del siglo XXI debe ser “un actor social capaz de entender las transformaciones en curso, y situarse como un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época anuncia”. Lo mismo pudiera pensarse para el personal docente que labora en instituciones de nivel medio superior, pues es del mismo modo diverso y las exigencias que se le hacen en cuanto a la obtención de “productos” en el alumnado son semejantes.

Alberto Padilla (1996), al investigar sobre la formación de profesores universitarios en México, descubrió que, hacia la primera mitad del siglo XX, los profesionales que dedicaban un poco de su tiempo a la academia, lo hacían “como un tributo de agradecimiento al *alma mater*, ya que recibe a cambio un

‘estipendio’, más bien simbólico por las horas dedicadas a la cátedra” (Pág. 73). Es decir, que la práctica docente no siempre ha sido entendida como parte del ejercicio liberal de una profesión. Mas bien, parece que se ha considerado, al menos en el ámbito universitario, un símbolo de retribución de conocimientos, ya que el profesionista que alguna vez fue alumno de la institución universitaria y por lo cual se sentía gratamente satisfecho y agradecido, consideraba que lo menos que podría hacer era ayudar en la formación de los que en un futuro serían sus colegas.

En otras naciones, lo que se ha estructurado para darle formalidad en la acreditación y el reconocimiento al profesionista docente, en muchos aspectos es semejante, aunque existen diferencias significativas.

Huberman (en Mialaret, 1982), profesor suizo, llevó a cabo, en la década de los setentas, un análisis contextual sobre la formación de los enseñantes en Estados Unidos; aunque no aclara si los enseñantes son sólo de nivel básico o abarcan los niveles subsiguientes. A diferencia de lo que pudiera ocurrir en Europa y en resto de América, en ese país la carrera de enseñante fue adquiriendo prestigio con el paso del tiempo. Poco a poco, el perfil del enseñante se elevó al nivel de otras profesiones liberales, cercanas a medios universitarios y con alta remuneración económica.

En un principio, el enseñante norteamericano era equiparado con un psicólogo clínico, pues tenía las funciones de analizar el programa escolar, ubicar los problemas del grupo a su cargo y poner en marcha algo parecido a un tratamiento apropiado para modificar conductas inadecuadas o reforzar las adecuadas de los alumnos, visualizados como clientes.

Conforme se observó que los enseñantes ingresaban a las instituciones con nula experiencia en la enseñanza práctica, se buscó que las universidades se involucraran en el proceso de formación de enseñantes. Lo que se buscaba era

un equilibrio entre los componentes teóricos y prácticos de la formación. Se llevaron a cabo programas financiados por el Estado, que contenían distintas técnicas de relación teoría – práctica, como la microenseñanza, la observación sistemática y la simulación. Al inicio de la década de los ochentas, casi en su totalidad, los programas de formación estaban incorporados en las universidades de ese país y los egresados tenían entonces un título universitario (Mialaret, 1982). Nótese que hay una equivalencia entre los términos formación y profesión; se han utilizado indistintamente en el análisis referido.

Hay quienes no se atreven a equiparar el ejercicio docente con una profesión. Ejemplo de ello es Rosa María Torres (1999), quien expresa que dada la heterogeneidad de un conjunto de sujetos, genéricamente agrupados como “docentes”, no se puede hablar de profesión; en cambio sí de formación profesional. Lo anterior puede ubicarse perfectamente en el contexto del nivel medio superior y, por lo tanto, ser pertinente para los docentes que laboran en la DGETI.

Miguel Fernández Pérez, investigador español, afirma que existe una escasa profesionalización de los docentes. Para él, una profesión, al entenderse como una actividad colectiva, tiene rasgos compartidos por una comunidad. Esos rasgos, comunes a cualquier profesión, son⁶:

- a) Un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue y separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no deben ejercerla, precisamente porque dado el criterio profesionalizante, les falta el saber específico citado.
- b) Un progreso continuo de carácter técnico, al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad.
- c) Una fundamentación crítico – científica, en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional.
- d) La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción, como tal profesional.

⁶ Los rasgos que a continuación se exponen se relacionarán con el problema de investigación, aun cuando son comunes a cualquier profesión.

- e) Cierto nivel de institucionalización, por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión.
- f) Reconocimiento social del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos.

Esos seis rasgos positivos, son los que todo docente del nivel y sistema educativo, debe saber, conocer, asumir y compartir con profesionales comunes en la práctica. Sin embargo, Fernández dice que dichos rasgos se niegan por la práctica profesional cotidiana misma, ya que los docentes no siempre tienen el hábito de realizar tareas sistemáticas como la investigación operacional, el auto perfeccionamiento y el análisis de la práctica (Fernández, 1995).

A lo anterior se agrega lo que Fanfani (1989) expone al citar a Edgar Schein (1972), quien propone una lista de roles y normas que un profesional debe cubrir y cumplir a fin de ser reconocido y acreditado como tal. Para Schein, la profesión constituye un conjunto de ocupaciones que ha desarrollado un verdadero sistema de normas que se derivan del rol especial ejercido en la sociedad (Fanfani, 1989). Si lo que se expone cabe para la sociedad mexicana, el personal docente del CETis está ejerciendo una profesión:

1. El profesional es distinto del amateur, está implicado tiempo completo en una ocupación que constituye su principal fuente de ingreso.
2. Se presupone que tiene una fuerte motivación y desempeña su ocupación en forma continuada.
3. Posee un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades que se adquieren durante un periodo prolongado de educación y entrenamiento.
4. Toma sus decisiones a favor de un cliente conforme a “principios generales”, teorías o proposiciones que se aplican al caso de estudio.
5. Posee espíritu de servicio, pues usa sus saberes en beneficio del cliente. Este servicio implica habilidades de diagnóstico, aplicación competente de conocimiento general a las necesidades específicas del cliente. En otros términos, se caracteriza por una ausencia de interés propio.
6. El servicio profesional se basa en las necesidades objetivas del cliente y es independiente de los sentimientos particulares del profesional hacia el cliente. El profesional promete un diagnóstico imparcial.
7. Se presume que el profesional sabe mejor que el cliente lo que es bueno para el cliente. Por ello el profesional reivindica una autonomía de juicio acerca de su propia actuación (Fanfani, 1989; 24 y 25).

Las siguientes tres normas no se observan en el ejercicio docente de nivel medio superior, al menos en la DGETI:

8. Los profesionales constituyen asociaciones profesionales que definen criterios de admisión, niveles educativos, títulos o exámenes de ingreso, carreras y áreas de jurisdicción para las profesiones. Al mismo tiempo, las asociaciones protegen la autonomía de las profesiones.
9. Las profesiones tienen estatus en su área de conocimiento, pero se considera que su conocimiento es especializado. El profesional no es sabio fuera del área delimitada por su formación.
10. Los profesionales ofrecen sus servicios, pero no deben publicitarlos. Es el cliente quien debe iniciar la relación (Fanfani, 1989; 25).

Y si seguimos a Moore (en Fanfani, 1989), la observancia de los criterios 1, 2, 8, 3, 5 y 7, en ese orden, son los que darían cuenta del profesionalismo de una ocupación determinada. Siendo estrictos, la ocupación del personal docente al interior del CETis no cubre cabalmente tales criterios, como ya se expuso y se confirmará más adelante.

Otros autores equiparan el concepto profesión docente con el de “trayectoria” o “carrera”. La carrera o trayectoria docente es definida por Luis Samper como “la reconstrucción de las diferentes escuelas, cargos docentes o paradocentes desempeñados, la cronología de tales sucesivos desempeños, el tipo de centro escolar y la situación administrativa del entrevistado [*sic*]; (es decir)... la dimensión objetiva de su trayectoria docente” (en Bolívar, 1999; 80).

Si nos quedamos con esta perspectiva, entonces bien pudiera afirmarse que los docentes del CETis 152 tienen una carrera docente y la reconstrucción que de ella se haga, dará cuenta de su profesión como docentes.

Si hablamos de carrera profesional, el concepto varía, pues se puede entender como un vínculo de socialización, con el que el individuo (en este caso, el docente) interioriza las normas, expectativas, valores y motivos prevaletes en un contexto institucional; es decir, en el centro escolar donde labora (Bolívar,

1990). Entonces puede asumir que las actividades que debe realizar tienen directa relación con lo que la institución donde labora le exige.

Si lo que se pretende es considerar a la docencia del nivel medio superior como una profesión, aun cuando no haya sido reconocida institucional y socialmente como tal, las actividades que realizan los docentes de nivel medio superior podrían considerarse como parte de una profesión académica o intelectual si nos apegamos a lo que Parsons ha dicho al respecto. Este investigador ubica dos categorías de profesión; la nombrada profesión académica se encamina hacia dos tareas principales: “la aportación de nuevas contribuciones mediante... el fomento del saber y la transmisión de la erudición a otros” (Parsons, 1979; 537). La docencia en el nivel medio superior entonces cumpliría con ambas tareas. Aunque al mismo tiempo, la docencia caería en lo que el mismo Parsons define como una profesión intelectual práctica, pues ésta es “aquella orientada a ejercicios sociales de aplicación y de servicio inmediato en sus campos respectivos” (Parsons, 1979; 537).

Para el caso que nos ocupa, veremos si el personal del CETis que ejercen la docencia han interiorizado las normas, expectativas, valores y motivos, tanto de la DGETI como del propio plantel, y si su ejercicio docente tiene que ver con los mismos.

1.2 Formación

El término “formación” no siempre es entendido en el mismo sentido por todos los investigadores. María de Ibarrola (1995), afirma que el concepto *formación* abarca a su vez, otros términos que la mayoría de las veces se confunden o se asumen como sinónimos. Esta investigadora contextualiza sus definiciones en la actividad docente, por lo que serán abordadas más adelante, dentro de este mismo capítulo.

1.2.1 *Formación del docente y para la docencia*

Para la profesionalización del personal docente, Alberto Arnaut (1998) afirma que es necesario contar con procesos de formación y capacitación. Con respecto al primer proceso, Arnaut lo considera más efectivo que un proceso de capacitación, aunque tiene la desventaja de que sólo se enfoca a quienes aspiran ingresar en la actividad docente, dejando para los que ya se encuentran en ella a la capacitación. Dado lo anterior, se infiere que la formación docente tiene que ver con las actividades que una persona realiza de forma sistemática, metódica y con cierto reconocimiento, todo ello antes de su ingreso en una institución educativa para laborar como docente. En este sentido, la formación docente reconocida por el Estado es la que se lleva a cabo, en el sector público, en las escuelas normales y la UPN.

La capacitación de la que habla Arnaut (1998), así como la actualización, son procesos que se enfocan en el personal que ya está inmerso en la educación y la docencia. Es decir, quien ya labora como docente y tiene actividades de enseñanza, tiene posibilidades de estar, al mismo tiempo en actividades que le brinden herramientas, recursos y estrategias actuales y pertinentes para desempeñar su tarea cotidiana (enseñar y dar clases) de forma más adecuada y con mejores resultados.

Volviendo a la formación de los maestros, Juan Delval (1995) ubica a éstos como los que laboran en escuelas de nivel básico, específicamente en el sector primaria. Los que trabajan en el sector secundaria, los nombra profesores. De los primeros, dice que se les encomiendan algunas actividades que no siempre tienen que ver con lograr que sus alumnos aprendan a construir sus propios conocimientos. En su lugar, parece que el maestro debe “guardar a los niños, hacerlos respetuosos de las normas y del orden social establecido y enseñarles algunas cosas que no importa que no sirvan para nada porque tal y como se enseñan son poco utilizables. Siendo respetuosos, ya podrán aprender lo que

necesitan para hacer su trabajo cuando lo inicien” (Delval, 1995; 82). Entonces tenemos a quienes se forman como maestros y quienes lo hacen como profesores.

En México, en el lenguaje coloquial, que no por eso correcto, maestro es quien da clases, en cualquier nivel y modalidad educativa. Los maestros son ubicados incluso como gremio si se les relaciona con instancias como el Sindicato (SNTE) que representa a todo el personal adscrito a la SEP, se dediquen o no a la docencia, desde el nivel básico hasta el superior, incluida la DGETI. En el ámbito de la formación normalista, maestro es quien labora en alguna escuela de nivel básico, desde el preescolar hasta la secundaria. Desde el practicante hasta el directivo, todos son maestros; así lo asumen alumnos y padres de familia, además de otros sectores de la sociedad involucrados en dicho ámbito.

Cuando se sabe que el término maestro tiene que ver con el grado académico que se obtiene luego de cursar estudios de posgrado en la modalidad de maestría, se establece la diferencia entre aquél y un profesor, que entonces se ubica como quien da clases aunque no tenga grado de maestro. Nuevamente se hace la diferenciación entre una profesión, los estudios reconocidos por instituciones oficiales y las actividades que se realizan cotidianamente.

Dentro del contexto universitario, Alberto Padilla (1996) afirma que la formación masiva del personal académico de la Universidad Nacional fue producto del vertiginoso aumento en la matrícula dentro de un contexto de modernidad, donde la institución debía encontrar nuevas formas de organización interna para estar acorde con los cambios y las demandas de una sociedad que se expandía paulatinamente. Lo anterior, según Padilla, explica la creación de Centros de Formación, donde la tareas fundamentales eran, por un lado, la formación de los nuevos académicos y, por otro lado, la actualización del

personal que tenía tiempo en la Universidad. La finalidad era ajustarse a la estructura tecnocrática emergente (Padilla, 1996; 99)

Ejemplo de lo anterior es lo que se sabe del Programa de Formación de Profesores de la UNAM, que se enfocaba a la especialización profesional y el otorgamiento de becas para el extranjero, dejando al último lo relacionado con la preparación pedagógica. En este sentido, se sabe que la precursora es la Facultad de Filosofía y Letras al incorporar estudios a nivel de maestría. Posteriormente, después de los movimientos estudiantiles de 1968, la ANUIES en coordinación con la UNAM e Institutos de Enseñanza Superior se hace cargo del Programa Nacional de Formación de Profesores. Luego de tres años se contaba con la participación de profesores de nivel medio superior y superior en diversas actividades, aunque ninguna era equivalente a estudios universitarios que acreditaran la profesión de profesor universitario, de nivel superior o de nivel medio superior (COMIE, 1981). Se establecieron ejes centrales para una profesionalización de esa actividad:

- a) dedicación de tiempo completo a las tareas docentes;
- b) capacitación teórica, entendida como pedagógica y que no quedaba suficientemente clara pues era vista en términos de capacitación en herramientas didácticas para algunos y como actualización en temas teórico – técnicos en problemas educativos para otros.

Según los resultados de investigaciones, dados a conocer en el Primer Congreso de Investigación Educativa en 1981, hasta ese entonces lo que se tenía era una formación docente en términos científicos y pedagógicos. La tendencia iba hacia una transformación en términos profesional y personal. El oficio del docente en ese sentido gira en torno a la construcción de una identidad profesional, además del poder, saber y su relación con el cambio constante (COMIE, 1981). Esta dimensión de la identidad profesional del docente será abordada más adelante.

De Ibarrola (1995) difiere de Arnaut y afirma que la formación docente contiene a la “capacitación”, que es el conjunto de conocimientos que se proveen a quien no tiene ninguna preparación profesional; a la “nivelación” que se da a quienes trabajan y necesitan adquirir acreditación oficial; a la “actualización”, que es lo que provee el gobierno central a los docentes en servicio para mantenerse al día con los conocimientos curriculares. La “superación profesional” se refiere a los estudios de posgrado, aunque De Ibarrola no especifica si esos estudios tienen que ver con la profesión de origen o con temáticas propias de la función docente.

Para Torres (1989), los docentes son los educadores que trabajan en el sistema escolar, incluyendo los que laboran en instituciones de nivel medio superior. La formación docente es un proceso que se encuentra a su vez en una dinámica mucho más amplia que es el aprendizaje permanente. “Los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia” (Torres, 1989; 39).

1.2.2 *Formación dentro de la Institución ¿opción de profesionalización?*

Ya se ha dejado ver que el docente, independientemente del espacio o la institución para la cual trabaje, tiene tareas y funciones específicas. Y aun cuando esas funciones y tareas sean explicitadas por el organismo que los ha contratado, hace falta que el docente las conozca y de esa forma las ligue con la misión y visión de la institución. Al estar consciente de lo que se persigue y se pretende conseguir, logra incorporar los valores, los motivos y las normas institucionales; los comparte con su grupo de pares y en ese momento puede ya hablarse de una identidad laboral o profesional. El docente contratado trabaja para la institución y se esperaría que tuviera actividades tendientes a elevar la calidad de su desempeño, llámese a esas actividades de formación, capacitación o actualización.

Como antecedentes al respecto, se encontró que en el Documento Base presentado en el Primer Congreso de Investigación Educativa se ubicaron problemas relevantes en la formación de docente, observada en todas las regiones (COMIE, 1981)⁷ del país.

Se expresó que había excesiva carga de trabajo en horas – clase, contratación principalmente por horas y una gran movilidad de trabajadores. Todo ello resultaba en condiciones de trabajo poco propicias para la formación. El docente ocupaba gran parte de su tiempo en las clases, a lo que se sumaban actividades burocráticas establecidas por la institución contratante. Es de suponerse que hubiese un generalizado desinterés en los programas de formación, quizás debido a una falta de conciencia y de sensibilización ante las necesidades reales que los docentes tenían al respecto. Aunque también podía deberse a una incongruencia entre los programas y las necesidades reales de formación. Y, aunque con diferenciaciones importantes, la realidad actual al interior de la DGETI no dista mucho de lo observado hace poco más de 20 años.

Se reconoció también que hay una indefinición de las características de los trabajadores de la educación. En las reuniones regionales se expresó que “la mayoría de las instituciones no cuentan con perfiles de sus trabajadores y, por lo mismo, existe el desconocimiento del tipo de trabajador que se está formando” (COMIE, 1981; 206 y 207).

Con relación a la docencia en el nivel superior, en ese congreso se presentó la ponencia (ya referida en la introducción del presente documento) “El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad”, de Elba Noemí Gómez G. La investigadora expresa que muchos de los que en la actualidad laboran como

⁷ Se hizo una división del país en cuatro regiones: Noreste, Noroeste, Sureste y Centro. La finalidad fue llevar a cabo reuniones de trabajo con expertos, especialistas e interesados en el tema de formación docente e incluir la representatividad de estados cercanos entre sí. Se reconocieron problemáticas propias de cada región y finalmente se ubicaron aquellas que fueran coincidentes entre las cuatro regiones. Para mayor detalle al respecto, consultar el Documento Base (Págs. 201 a 205).

docentes en el nivel superior, no encontraron trabajo directamente relacionado con su campo profesional; llevó a cabo entrevistas, aunque no menciona ningún dato de referencia a la población entrevistada. En resultados tentativos dice que todos los entrevistados tenían sin excepción una profesión de origen distinta a la relacionada con la pedagogía. El campo de acción de la profesión cursada está perfectamente delimitado. Al parecer tenían claro su identidad como profesionistas pero en lo relativo a la docencia, no siempre era así. Y aunque el tema de identidad no será tocado en la investigación que se presenta, lo que resulta de importancia es que al ingresar al ámbito de la docencia en el nivel medio superior, el profesionista debe encontrar mecanismos que lo formen para esa nueva actividad. Se entiende entonces que la formación es, en cierto sentido, para la institución. Si la formación se lleva a cabo de manera sistemática, metódica y con el paso del tiempo se obtiene un reconocimiento de, al menos, la institución que lo ha contratado, pudiera quizás hablarse de un proceso que busca profesionalizar el trabajo docente.

Al compartir criterios, herramientas, recursos y estrategias en el área docente, ya puede hablarse de un grupo diferenciado; grupo que labora en instituciones de nivel medio superior, como el caso que nos ocupa, un CETis de la DGETI. Es así como la institución habla ya de perfil laboral y profesional, aunque éste no se entienda del mismo modo que para una profesión clara y definida en precisión.

1.3 Perfil

Cuando se han logrado exponer definiciones y características tanto de la profesión como de la formación, hay elementos suficientes para comprender lo que se entiende por perfil, sobre todo lo que se refiere al perfil profesional y académico que un docente debe cubrir para estar en concordancia con las exigencias institucionales y, porqué no decirlo, sociales.

La ANUIES, a través de un texto de la colección “Cursos Básicos para la Formación de Profesores”, proporciona una definición de Perfil profesional: “(es el) conjunto de requisitos que debe satisfacer una persona para que se le considere capaz de ejercer una profesión cualquiera. El perfil profesional se refiere a diversos aspectos, entre los que cuentan principalmente los psicológicos (capacidades, habilidades y actitudes) y los técnico – científicos (conocimientos y destrezas), los sociales (relaciones humanas y legislación) y los culturales (información, etc.) “ (Huerta, 1978).

Bajo esa afirmación, se entiende que una institución o un organismo reconocido establece ese conjunto de requisitos que una persona debe cubrir o satisfacer para que sea considerada capaz de ejercer. En este caso, la DGETI debiera tener claro el perfil del docente que tendrá que ser cubierto y satisfecho por cualquier aspirante para ejercer la docencia.

Al revisar los documentos normativos de la DGETI, se encuentra que no en todos se explicita el perfil del docente de educación tecnológica. Pareciera que por un lado se entiende al docente como un empleado que debe cubrir determinados requisitos en función de la plaza presupuestal y categoría docente que aspire a ocupar. Quizá tales requisitos, si son analizados detenidamente por categoría, representen un perfil específico.

En el terreno de la formación profesional, CINTEFOR (2003) ha dado a conocer la *Terminología básica de la formación profesional*. Al revisar el documento se encuentran dos definiciones de perfil, acotados en el trabajador y en la ocupación. De modo que se entiende que:

- a) Perfil del trabajador es el conjunto de características físicas, ocupacionales y psíquicas que describen las capacidades, conocimientos y habilidades de un trabajador para desempeñar un puesto de trabajo determinado.

b) Perfil ocupacional es la descripción completa de las tareas que realizan los trabajadores de un determinado campo profesional⁸

Tenemos así que el docente debe ser analizado bajo dos ópticas, una como trabajador y otra de acuerdo a las actividades que desempeña en el plantel donde labora y que tienen que ver con la docencia y la enseñanza. Queda para el análisis las posibles contradicciones luego de la observación. La evaluación que se haría del docente tendría diferencias con respecto a evaluaciones de otros con profesiones claras y campos de acción delimitados.

1.3.1 *Evaluación del perfil*

Por otro lado, el CoSNET, en el marco de “educación media superior tecnológica de calidad” de acuerdo con las políticas ya expuestas en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, elaboró y dio a conocer en enero del presente año, los procedimientos para llevar a cabo la “Evaluación de los profesores de la educación media superior tecnológica 2004”, y que se encuentra detallada en un Manual distribuido en los planteles educativos. En él se observa con mayor detalle lo que la institución entiende por perfil del docente (llamado perfil del profesor). La evaluación se hará en todos los organismos dependientes de la SEIT [hoy SEMS] que proporcionan servicios de educación media superior.

La evaluación (concepto no analizado a detalle), sobre todo del personal docente, de acuerdo con el CoSNET, tiene como uno de sus objetivos particulares: “valorar el perfil del profesor, a partir de su desarrollo profesional y académico, con el propósito de generar acciones que conlleven a enriquecer su trabajo educativo” (CoSNET, 2004; 14).

De acuerdo con el Manual, la evaluación es “una acción necesaria para el desarrollo del proceso educativo, ya que conduce a la valoración de sus diferentes componentes; uno de estos componentes es el proceso de aprendizaje

⁸ Tomado del documento electrónico “Alianzas entre formación y competencia”. Capítulo 2; Pág. 389. Extraído de www.cintefor.org.uy

de los alumnos, en el cual, a su vez, interactúan cuatro elementos: los alumnos, los profesores, los contenidos educativos y la interacción que se da entre estos tres elementos” (CoSNET, 2004; 9). El elemento que se evaluará es el profesor, entendiendo “a la evaluación de los profesores como el proceso sistemático y permanente que permite captar información sobre el desempeño de éstos para contrastarlo con los parámetros establecidos y a partir de esta contrastación emitir conclusiones y juicios de valor y proponer alternativas para mejorar su desempeño, y por lo tanto, incidir en la calidad del proceso educativo” (CoSNET, 2004; 9).

Volviendo al concepto de perfil, se tiene que para tener claridad en el perfil profesional –en este caso del profesor de la DGETI-, deben establecerse acciones, tareas, funciones precisas y específicas, relacionadas con la actividad que ejerce dentro de la institución.

El concepto manejado por la ANUIES pareciera estar en directa relación con el *deber ser*. Sin embargo, para el CoSNET, el perfil del profesor es sólo una parte del deber ser del docente. Lo que en el proceso se pretende evaluar es el Deber Ser del objeto evaluado (sic), o sea, del docente. Según el Manual, “el deber ser está determinado por la actividad misma, es decir, el objeto a evaluar lleva implícito su deber ser. Éste es muy estricto, ya que implica, de alguna manera, que en el momento de la contrastación el objeto evaluado tiene que presentar en su totalidad la serie de aspectos considerados” (CoSNET, 2004, 4).

Es así como queda establecido que lo que se evaluará es el parámetro de calidad de los profesores: lo que tiene contra lo que debe de tener. El resultado obtenido se compara con lo que idealmente se espera y con ello “se tiene una idea de la calidad global del objeto evaluado” (CoSNET, 2004; 10). Los parámetros son límites fijados, mínimos o máximos que se deben cumplir en cada uno de los aspectos que conforman el deber ser del profesor.

Los aspectos del *deber ser* son:

- a) El desempeño con el grupo (se entiende que es lo que hace en cada grupo donde imparte clases por semestre)
- b) El perfil de profesor
- c) La formación docente y profesional
- d) La relación con la institución
- e) La investigación

Con respecto al inciso b), los profesores deberán dar cuenta de:

- b1) Nivel académico de los profesores
 - Tener título de licenciatura acorde con la asignatura que imparte
 - Estar cursando estudios de posgrado
- b2) Experiencia profesional y docente
 - Contar con 5 años mínimo de experiencia docente
 - Contar con 5 años mínimo de experiencia profesional
- b3) Desarrollo profesional
 - Elaborar artículos para publicación de difusión tecnológica, científica y/o cultural, relacionados con su formación docente o profesional
 - Escribir libros relacionados con su formación docente o profesional
 - Participar como organizador y ponente en conferencias, mesas redondas, etc.
 - Participar como instructor en cursos de formación docente o profesional para profesores u otro tipo de personal
 - Realizar estadias en el sector productivo de bienes y servicios, centros de investigación o instituciones de educación superior (Cfr. CoSNET, 2004; 12).

Con lo anterior, puede observarse que lo que para el CoSNET es el perfil del profesor, no da cuenta de las actividades que el mismo realiza al interior del plantel donde labora.

Para lo que se pretende llevar a cabo en esta investigación, serán tomados en cuenta todos los aspectos y parámetros que el CoSNET señala como parte del Deber Ser. Se pondrá especial atención en primer lugar, en lo que concierne a los incisos b), y c); en segundo lugar se observará lo que tiene que ver con los incisos a) y d); dejando en último lugar al inciso e), sobre todo por razones de tiempo y alcance de la investigación.

De forma implícita, entonces, si el profesor de educación media superior tecnológica cubre todos y cada uno de los aspectos contemplados y llena satisfactoriamente todos y cada uno de los parámetros incluidos en los incisos, se dice que es un profesor de calidad. Esta postura no se comparte y en su lugar se expresa que de lo que se trata es de una serie de lineamientos burocráticos que deben satisfacerse para estar acorde a las exigencias de la institución.

En el documento no se define puntualmente lo que se entiende por calidad educativa ni calidad del profesor. Aunque se hace referencia a documentos que mencionan los términos, como el Programa Nacional de Educación y la Ley General de Educación, no se observa una definición concreta. La calidad se deduce a partir del cumplimiento de aspectos propios de las actividades y los procesos docentes. Se hace referencia en el documento cuando aparecen las finalidades que se persiguen con la evaluación de los profesores, como “planear acciones que fortalezcan la formación docente, la constante actualización profesional y que promuevan apoyos económicos y materiales que se vean reflejados en la calidad de la educación que imparten... así como conocer los aciertos y las áreas de oportunidad de mejora para proponer alternativas que fortalezcan, transformen y eleven la calidad del trabajo del profesor” (CoSNET, 2004, 4).

Dado lo anterior, habría elementos para suponer que a quien se observa desde la institución es a un trabajador adaptado a lineamientos y normatividades, en lugar de observar las actividades propias del docente, sobre todo aquellas que tienen que ver con la enseñanza y las actividades al interior de las aulas. Tal vez hacerlo daría elementos más genuinos para hablar de calidad educativa y docente.

Antes de esto, conviene aclarar que lo expuesto representa la postura institucional de calidad y competencia educativas, y no necesariamente se está de acuerdo con ella. Si finalmente lo que se pretende es que quien trabaja como

docente en el subsistema, cumpla con los requisitos establecidos y se apegue a la normatividad, podría entonces hablarse de *un trabajador de calidad para la institución* en lugar de un *docente que enseña con calidad*.

1.4 Calidad de la educación

Para abordar el concepto de calidad, sobre todo en lo que se refiere a procesos, se hace necesario revisar lo que se ha escrito y establecido por organismos internacionales, como ISO –Organización Internacional para la Normatividad, por sus siglas en inglés-. Aun cuando en un principio se establecieron criterios y parámetros de lo ideal y lo esperado en los sectores industrial y empresarial, en la actualidad existen los propios para el área de servicios. La educación no escapa a la tendencia y ya se cuenta con normas adecuadas para el proceso educativo y los actores involucrados.

"El concepto calidad, aunque algunos autores argumentan que carece de tradición en el lenguaje pedagógico, se ha convertido hoy en el eje para abordar la problemática educativa y consiste en un denominador acerca de aquello que en su desarrollo, resulta ser bueno, mejor que otros, y se convierte en un concepto dinámico; la calidad de los servicios educativos se practica y se comprueba mediante su evaluación" (Yzaguirre, 2001; 30). De esta forma se asume que calidad y evaluación son componentes de un mismo proceso: lo que se evalúa es la calidad, ¿y cómo puede ser evaluada? A través de la observación de competencias del objeto evaluado. En este caso, las competencias del docente de educación tecnológica.

En la figura I.2, puede observarse la dinámica del proceso de la evaluación que se lleva a cabo en el interior de los planteles y donde el observado es el personal docente como sujeto activo de la educación. De acuerdo con el Manual elaborado por el CoSNET, si el docente cumple adecuadamente con las normas y acata todos y cada uno de los lineamientos que enmarcan el perfil de actividades docentes, entonces es un docente que contribuye a mantener o elevar la calidad

de la educación. En caso contrario, deberá poner en marcha una serie de acciones dentro de programas de formación y actualización docente, para que cuando vuelva a ser evaluado, cumpla, ahora sí, con la normatividad vigente.

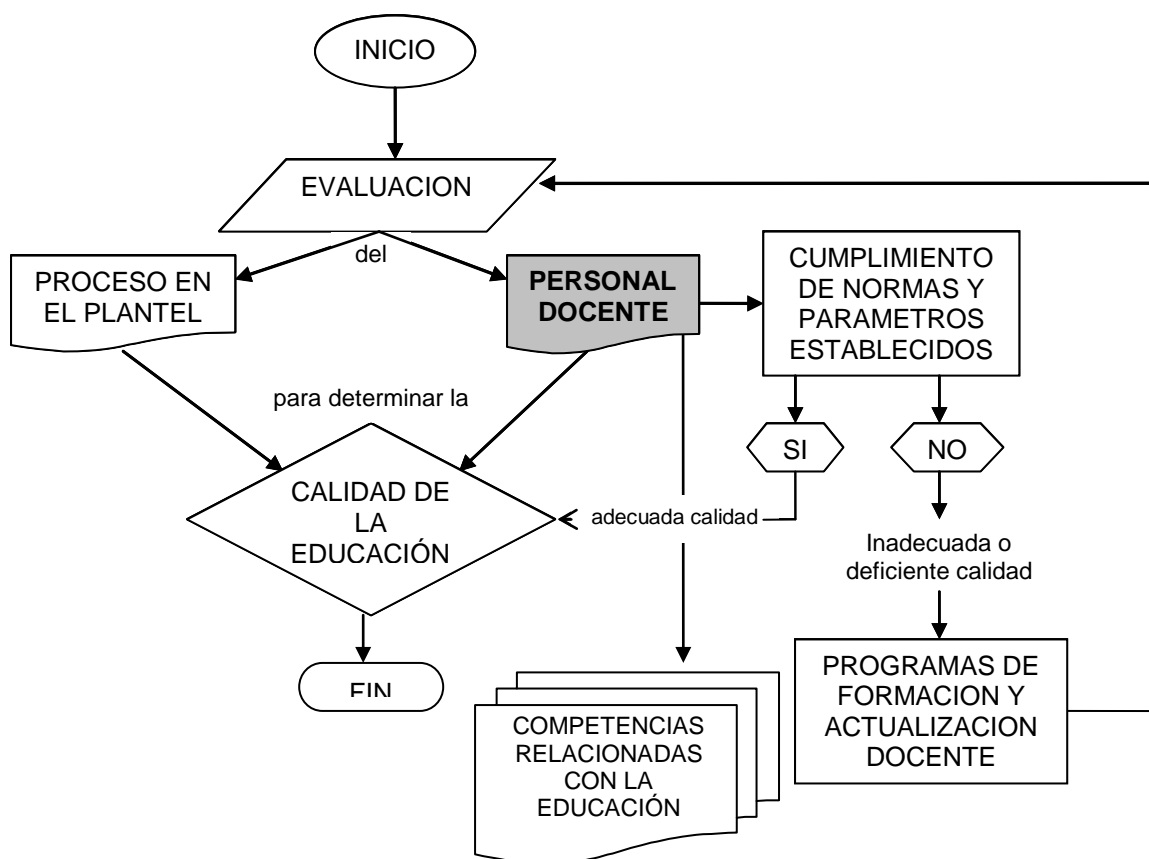
Uno de los modelos que las instituciones educativas pueden aplicar para llevar a cabo una autoevaluación es el Modelo Educativo Centrado en Indicadores, que tiene sustento en el marco conceptual del mismo: "la esencia del Modelo de Evaluación Centrado en Indicadores es establecer un sistema evaluativo que nos conduzca al logro de los objetivos del proceso, del programa, o del proyecto (Caarion, 1989; Vol. VIII, 69)". El modelo ha sido aplicado para llevar a cabo autoevaluaciones en instituciones de educación superior. Hasta la fecha no se tienen datos sobre lo propio para el nivel medio superior, por lo que la información sólo representa un antecedente de lo que se ha realizado en evaluación educativa en general.

El modelo citado incluye la Norma ISO 9000 en la Educación⁹ que contempla el Modelo de un Sistema de Gestión de la Calidad en la Formación. De forma específica, toma en cuenta la guía IWA 2, que es la "Aplicación de ISO 9001:2000 en educación".¹⁰

⁹ Anexo (1ª parte) N° 2

¹⁰ Anexo (1ª parte) N° 3

Figura I.2: Proceso de evaluación de la educación en planteles de la DGETI



Creación propia (Claudia Tomasini Gómez; octubre, 2004) a partir de la revisión del documento: "Manual para desarrollar la evaluación de los planteles". CoSNET, 2004

Pudiera esperarse que en nuestro país se difundieran ampliamente las guías para la aplicación de las normas de la calidad ISO 9000:2000 en los planteles escolares. Lo anterior se desprende al reconocer el importante papel que México desempeñó en la conformación del grupo de trabajo que finalmente produjo la guía para la aplicación de la norma. Sin embargo, al menos en la DGETI, las guías y las normas de calidad establecidas son para la gran mayoría

desconocidas. No se sabe de su existencia y la evaluación que al interior de los planteles se lleva a cabo no siempre se ajusta a lo que los estándares establecen como parámetros de calidad educativa adecuada o satisfactoria.

Otro modelo dado a conocer por la OIT es el Modelo de Evaluación para Instituciones Educativas¹¹. Se dice que una institución educativa debe tomar en cuenta elementos imprescindibles que ayuden a obtener altos niveles de calidad, y aun cuando no se tiene claro lo que es un alto nivel de calidad, en la presentación del Modelo se observan elementos que bien podrían considerarse indicadores de calidad:

a) Enfoque para Educación:

Definir metodologías para mejorar los procesos de enseñanza atendiendo a las necesidades de los estudiantes e interesados; gestionar las instituciones con la máxima eficiencia en el uso de los recursos; promover Buenas Prácticas de Enseñanza y su mejora continua

b) Claridad de la "Misión": Toda institución educativa encaminada a obtener altos niveles de calidad debe:

• Agregar valor a los alumnos:

- ✓ Capacidades
- ✓ Creatividad
- ✓ Razonamiento

- Formar personas íntegras y con responsabilidad ciudadana.
- Formar técnicos/ profesionales para industrias de alta tecnología.
- Prestar servicios educacionales, tecnológicos etc.
- Desarrollar investigación básica y aplicada.
- Promover el desarrollo del pensamiento en un marco de libertad y creatividad coherentes con los valores de la institución.

c) Claridad en el "Cliente": Ya que el enfoque de calidad abarca diversas instituciones además de la educativa, hay términos que han sido adaptados al contexto específico, aun cuando la interpretación o redefinición que de ellos se haga no sea del todo precisa o adecuada:

¹¹ Extraído de <http://www.oit.org/> (mayo, 2004)

Hay Clientes externos:

- Estudiantes
- Padres
- Otras organizaciones educativas
- Futuros empleadores
- La Comunidad
- Gobierno

Internos:

- Profesores
- Directivos

- d) Claridad en el "Producto" que se obtendrá: El Producto es la Educación (Guía IRAM 3000), entendiéndose como tal, la mejora en las aptitudes intelectuales, competencias, hábitos y conductas del educando.
- e) Mejora de la calidad de la enseñanza. Se entiende como enseñanza el conjunto de procesos que una institución educativa administra para proveer educación. Por lo tanto, la Institución se debería centrar en la mejora continua de la Calidad de la Enseñanza:
- Necesidad de un Modelo de Gestión en Educación
 - Establecer una Herramienta de gestión para la mejora continua de la institución en forma integral, orientándola a la satisfacción de los estudiantes e interesados.
 - Posibilitar la Medición de la gestión, la comparación con Objetivos establecidos y con Referentes.
 - Servir de referencia para la Autoevaluación interna y la Evaluación Institucional establecida por la Ley (Cfr. "Modelo de Evaluación para Instituciones Educativas" en www.oit.org)

Más allá de la descripción expuesta, no se ahonda en líneas de acción o estrategias detalladas para la culminación concreta del modelo.

Fernández también aporta una definición de lo que él considera una enseñanza de calidad. Dice que una buena enseñanza, de calidad, lo será "en la medida en que favorezca que el alumno sea más conciente, más responsable y más capaz de intervenir, de acuerdo con sus conocimientos y fines responsables, sobre sí mismo, sobre el entorno físico y el medio social que le rodea" (Fernández, 1995; 186). Y si los responsables de esa enseñanza de calidad son los docentes que trabajan cotidianamente en y frente a un grupo, se hace pertinente y necesario conocerlos, describirlos y luego intentar explicar algunas de sus acciones y actitudes incluidas en su ejercicio cotidiano. Claro está que no

podemos conformarnos con la definición de calidad educativa que aquí se expone. Hace falta tener referentes teóricos más profundos y detallados que más adelante serán puestos a discusión.

1.4.1 *Calidad en los organismos de formación: el caso brasileño*

Las distintas instituciones preocupadas por los niveles de calidad y en un afán por encontrar caminos para alcanzar los más altos, han buscado un sello de calidad externo y han acudido a la garantía de la certificación de calidad auditada y comprobada por un organismo externo bajo la familia de normas ISO-9000.

El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil (Román, 2004) cuenta con una de las experiencias más antiguas de la región con antecedentes en el Departamento Regional de Santa Catarina a partir de la aplicación del programa de las 5 "S" y la posterior recomendación para la certificación ISO-9000 en 1997.¹²

Como antecedentes del trabajo hacia la gestión de calidad en SENAI se pueden mencionar:

- Participación como coordinador del Subprograma General III del Programa Brasileño de Calidad y Productividad (PBQP) en 1992: "La Educación, Formación y Capacitación de Recursos"
- Integrante de la Comisión del Subprograma General IV del PBQP - 1992 "Adaptación de los servicios tecnológicos para la calidad y productividad"

A partir de 1993, SENAI utilizó ampliamente un sistema interno de gestión y reconocimiento de la calidad de sus Centros de Formación que a partir de un proceso de evaluación, les otorgaba el título como "Centros Modelo de Educación Profesional" o "Centros Nacionales de Tecnología".

El sistema se inspiró en los criterios del Programa Nacional de Calidad entre los cuales se cuentan: Gestión de Procesos, Gestión de Personas,

¹² En el documento no se desarrolla lo que se entiende como programa de las 5 "S"

Liderazgo, Planeamiento Estratégico, Enfoque centrado en el cliente y en el mercado, Resultados y Gestión de Información.

En el trabajo del SENAI hacia la calidad total, el proyecto nacional CENATEC en 1993 (Centros Nacionales de Tecnología) marcó precedente. Su objetivo central tendía a que las escuelas técnicas implantasen un modelo de gestión de calidad. Este fue un proyecto de ámbito nacional con los siguientes objetivos específicos:

- Establecer una alianza estratégica entre el SENAI y los diversos sectores sociales ligados al sector productivo, para elevar la capacitación tecnológica del País.
- Formar una red de polos de competencia en las diversas áreas tecnológicas.
- Consolidar la gestión por la calidad en las Escuelas Técnicas.
- Absorber, adecuar y difundir innovación y tecnología, visando la mejoría continua del proceso de enseñanza – aprendizaje (Román, 2004).

El proceso que se adelantaba dentro de este programa tendía a cumplir con los rigurosos requisitos del premio nacional de la calidad mediante las siguientes etapas:

- Concepción vía Planificación (Administración Estratégica enfocada en la Planificación)
- Implantación (Gestión por la Calidad Total)
- Evaluación (Premio Nacional de la Calidad) (Román, 2004)

Posteriormente, en 1996, dado el éxito del proceso CENATEC, el Departamento Nacional del SENAI desarrolló otro proyecto para la gestión de la calidad total en las escuelas de aprendizaje. Su objetivo era implantar en los CEMEP (Centros Modelo de Educación Profesional) los principios de la calidad orientados hacia la formación para el trabajo.

Los procesos requeridos podrían bien adaptarse al contexto mexicano, en particular en instituciones educativas como los CETis. Son escuelas que al igual que los centros chilenos referidos, ofrecen servicios de formación tecnológica. Quizás sea una opción viable para poner en marcha programas encaminados a

elevar la calidad educativa que tanto se menciona y se demanda por parte de la sociedad. Claro que esto es sólo una apreciación individual que requiere de un mayor trabajo de análisis para ser considerada como propuesta formal fundamentada.

1.4.2 *La certificación de la calidad y la competencia laboral en México*

Para el caso mexicano, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México fue certificado con la ISO 9001 en febrero del 2000, por Lloyd's Register Quality Assurance (LRQA) en reconocimiento a la adopción de sistemas eficientes que demuestran su capacidad para asegurar la calidad de sus procesos en las etapas de diseño, desarrollo, producción y distribución de sus productos, así como en la prestación de servicios asociados.

El CONOCER se concibe una entidad de calidad en si misma, destinada a mejorar la calidad de las empresas, de los trabajadores y de las instituciones de formación del país.¹³

La importancia de conocer, evaluar y certificar una competencia recae en el supuesto que el trabajo es la principal actividad del ser humano. Éste se desarrolla y desenvuelve en lugares donde lleva a cabo una ocupación, la que puede clasificarse, si se habla de trabajo, como empleo, autoempleo, subempleo, en centros informales o formales, o en sectores profesionales (Ibarra, 2000). La manera en que el hombre se ha relacionado con la transformación y óptima utilización de su entorno, no siempre ha sido la adecuada. Es así como México, durante el gobierno de Ernesto Zedillo, muestra mayor preocupación e interés por el desarrollo de sus recursos humanos, traducido en procesos de formación y capacitación, sobre todo en el terreno laboral.

¹³ El Anexo N° 4 (1ª parte) es una descripción detallada del organismo, funciones, alcances y características.

“Se implementa (*sic*) un nuevo sistema basado en el enfoque de competencia laboral, el cual constituye una vía eficaz para apoyar la formación y el desarrollo de los individuos, y la productividad y competitividad de las empresas” (Ibarra, 2000; 102); todo ello necesario para que el país esté a la altura de las naciones desarrolladas y acorde a los cambios científicos y tecnológicos.

Ibarra proporciona una definición de competencia laboral que bien se acomodaría a lo que se espera y se evalúa del docente como empleado de la DGETI. “La competencia laboral es entendida como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del desempeño en un determinado contexto laboral... la competencia es la integración entre el ‘saber’, el ‘saber hacer’ y el ‘saber ser’ ” (Ibarra, 2000; 103). También afirma que la competencia laboral, al ser observada, da cuenta del capital intelectual que el individuo posee y al mismo tiempo asegura el cumplimiento del estándar de calidad establecido por la rama o área donde se desempeñe la actividad laboral.

Las competencias laborales debieran ayudar en los procesos de selección y contratación del personal; sin embargo, a nivel nacional esta es una tarea pendiente, sobre todo en sectores como el de la educación pública, que cuenta con personal adscrito como empleados de base que no siempre cumplen los mínimos parámetros de desempeño ni mucho menos tienen condicionada la plaza que ostentan por mostrar o no las competencias laborales propias de actividad realizada en el centro de trabajo o en la institución por la que fueron contratados. El personal docente de la DGETI, como gremio, es ejemplo de ello.

Como parte de la política de desarrollo del sexenio anterior, se da a conocer un programa de formación de recursos humanos, de alcance nacional, conocido como “Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación” (PMETyC), el cual busca el cumplimiento de cinco factores centrales:

1. establecer estándares de desempeño mediante un sistema normalizado de competencia laboral;
2. instrumentar un sistema de evaluación y certificación de competencia laboral de tercera parte que asegure la credibilidad social;
3. transformar paulatinamente la oferta pública de educación y capacitación con el enfoque de competencia laboral;
4. estimular la demanda de capacitación y certificación basada en competencia laboral, a través de la canalización de recursos a trabajadores y empresarios que apoyen y faciliten la contratación de estos servicios; y
5. generar un sistema de información del mercado de trabajo basado en la competencia laboral (Cfr. Ibarra, 2000).

Si el proyecto se enfoca en la educación técnica, ¿la DGETI está incluida – o debiera estarlo- al ofrecer este tipo de servicios? No se sabe si las normas de evaluación al desempeño docente, así como la orientación del currículo estén permeados por el Proyecto, o si al menos se conoce como antecedente de política educativa nacional.

Para alcanzar los factores mencionados anteriormente, es que se instala en 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), del que ya se mencionaron algunos aspectos.

1.5 Modelos de contratación

Se hace necesario definir el término “modelo” y plantear las expresiones y características del mismo, importantes para la investigación.

Para entender lo que se refiere como modelo, Teresa Yurén (1978) explica que el término tiene por lo general tres significados igualmente aceptados en el terreno de la ciencia. Puede referirse a una representación, un ideal o una muestra. Integrando un solo concepto, Yurén dice que “...un modelo científico es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría (Yurén, 1978; 55 a 57).” Retomando a Bunge, Yurén afirma que un modelo es un medio que permite comprender lo que la teoría intenta explicar; es el enlace entre lo concreto de la realidad y lo abstracto de la teoría (Cfr. Yurén, 1978; 57).

Sobre el tema, Gil Antón (2004) ha observado que, al menos en el nivel de educación superior, el *modelo del deber ser universitario y académico* ha sido el eje sobre el que han girado tanto la conformación de la educación superior en México y el espacio laboral para el desarrollo del oficio académico. Sin embargo, a la fecha lo que prevalece es el esfuerzo por imitar modelos externos y ajenos al contexto nacional, sin tomar en cuenta todos los factores que de una u otra forma, intervienen en el proceso educativo, como son la sociedad, la economía y la cultura mexicanas. Y aunque no es un proceso de imitación *per se*, lo que se ha intentado es alcanzar o emular a las sociedades consideradas de primer mundo y que al observarlas pareciera que representan el ideal del modelo. Se ha asumido que si se reproducen algunas de las condiciones laborales y educativas que al interior de las instituciones superiores se llevan a cabo, podrán alcanzarse estándares de modernización y así nuestro país puede ser considerado una nación que atiende y se integra a los parámetros de la globalización.

En la investigación científica, el modelo teórico es el modelo formal, que representa una teoría y busca explicarla en su totalidad. Si esto se cumple, se dice que el modelo está en un nivel abstracto. Conforme se descienda hacia lo concreto, el modelo pasa a ser material, pues no representa plenamente a la teoría, sino sólo una parte de ella (Cfr. Yurén, 2000; 58 a 66).

La teoría será entonces un referente para observar el modelo material que existe en el CETis, al conocer y analizar las condiciones en que se han dado procesos como la evaluación al desempeño docente, promoción docente y formación en aspectos de profesión y docencia.

1.5.1 *El Modelo ideal para la contratación de personal docente en la DGETI*

De acuerdo al título tercero de las Normas¹⁴ que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación

¹⁴ Anexo (1ª parte) N° 5

Tecnológica Industrial (DGETI) de la SEP (DGETI, 1985), se sabe que en la Dirección existen tres figuras de profesor, con funciones, obligaciones y derechos específicos.

Para la investigación que nos ocupa, sólo se mencionan y detallan las características de dos: profesores de asignatura y profesores de carrera, que son las figuras existentes en el CETis 152. Posteriormente, se expone lo concerniente a una categoría de Técnico Docente, que es una tercera figura hallada en el plantel. El modelo queda como sigue:

Tabla I.1: Modelo ideal de contratación del personal docente, de acuerdo a los requisitos para Plaza Docente de Asignatura y Plaza Docente de Carrera

Característica	De asignatura	De carrera
Nombramiento	Entre 1 y 19 horas semana mes	20, 30 ó 40 horas semana mes
Categorías	Sin categoría	Asistente, asociado o titular
Niveles	A ó B	A, B o C
Jornada frente a grupo	Todas las horas de nombramiento	Titular: <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo completo: 30 horas • Tres cuartos de tiempo: 22 horas • Medio tiempo: 15 horas Asociado: <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo completo: 32 horas • Tres cuartos de tiempo: 24 horas • Medio tiempo: 16 horas
Actividades complementarias	Ninguna por normatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de programas de estudio y prácticas, análisis, metodología y evaluación del proceso e – a • Capacitación y superación del personal de la SEP • Diseño o producción de materiales didácticos y apoyos de información • Asesorías docentes a estudiantes y pasantes o en proyectos educativos • Actividades de docencia que la dirección del plantel encomiende

Creación propia (Claudia Tomasini Gómez; febrero, 2005) a partir de la revisión del documento: Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial(DGETI, 1985)

Aun cuando se observen diferencias entre las funciones y actividades de un profesor de asignatura y uno de carrera, al momento de establecerse los requisitos para la obtención de una plaza docente, existen semejanzas convenientes de señalar.

De acuerdo con los Artículos 19 y 20 de la Normatividad, “para ser profesor de asignatura de enseñanza media superior nivel ‘A’, se requiere cubrir los requisitos señalados por la categoría de profesor de carrera Asociado ‘A’. Para ser profesor de asignatura de enseñanza media superior nivel ‘B’, se requiere cubrir los requisitos señalados para la categoría de profesor de carrera Asociado ‘B’ ” (DGETI, 1985).¹⁵

Se exponen los requisitos necesarios para categorías de Profesor de carrera Asociado A y B; se incluye lo propio para una plaza de profesor de Carrera Titular en sus dos niveles.

¹⁵ Anexo (1ª parte) N° 5; Págs. X a XII

Tabla I.2: Requisitos para la obtención de una Plaza Docente de Carrera, de categoría Profesor Asociado, niveles A y B, de acuerdo con las Normas Vigentes¹⁶

REQUISITOS PARA PLAZAS DE PROFESOR DE CARRERA CON CATEGORÍA DE PROFESOR ASOCIADO		
REQUISITO	ASOCIADO A*	ASOCIADO B**
Estudios	Título de licenciatura con dos años de anterioridad al ingreso o promoción	Candidato a grado de Maestro; o especialidad con duración mínima de 10 meses; o título de licenciatura con tres años de anterioridad al ingreso; o promoción
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Un año como profesor Asistente B; o • Cuatro años como docente a nivel medio superior o superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Un año de labores como Asociado A; o • Dos años como docente a nivel medio superior o superior
Actividades académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de apuntes, libros y material didáctico • Cursos de docencia y actualización 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de apuntes, prácticas de laboratorio, material didáctico; o • Asistencia técnica; o • Asesoría a terceros a través de los planteles • Cursos de docencia y actualización
Experiencia profesional		Seis años en trabajos de planeación
Examen	Aprobar y resultar electo en examen de oposición dentro del plantel	

Creación propia (Claudia Tomasini Gómez; febrero, 2005) a partir de la revisión del documento: Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI, 1985)

*Los requisitos de esta categoría son los mismos para la obtención de una plaza de docente de Asignatura "A"

** Los requisitos de esta categoría son los mismos para la obtención de una plaza de docente de Asignatura "B"

Tabla I.3: Requisitos para la obtención de una Plaza Docente de Carrera, de categoría Profesor Titular, niveles A y B, de acuerdo con las Normas Vigentes¹⁷

REQUISITOS PARA PLAZAS DE PROFESOR DE CARRERA CON CATEGORÍA DE PROFESOR TITULAR		
REQUISITO	TITULAR A	TITULAR B
Estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Candidato a grado de Doctor; o • Poseer grado de Maestro; o • Título de licenciatura con seis años de anterioridad a su ingreso o promoción 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Doctor; o • Grado de Maestro con cuatro años de anterioridad al ingreso o promoción
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Un año como profesor Asociado B; o • Cuatro años como docente a nivel medio superior o superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Un año de labores como Titular A; o • Seis años como docente a nivel medio superior o superior

¹⁶ Anexo (1ª parte) N° 5; Artículos 28 y 29

¹⁷ Anexo (1ª parte) N° 5; Artículos 30 y 31

Actividades académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de apuntes o material didáctico; o • Asistencia técnica; o • Asesoría a terceros a través de los planteles • Cursos de docencia y actualización 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de planes y programas de estudio del área correspondiente • Publicación de trabajos de carácter técnico – científico • Desarrollo de trabajos de investigación • Elaboración de prototipos didácticos • Cursos de docencia y actualización
Experiencia profesional	Ocho años en labores relacionadas con su profesión	Ocho años en labores relacionadas con su profesión
Examen	Aprobar y resultar electo en examen de oposición dentro del plantel	

Creación propia (Claudia Tomasini Gómez; febrero, 2005) a partir de la revisión del documento: Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial(DGETI, 1985)

En cuanto a la categoría de Técnico Docente, ésta se contempla en la Normatividad en un capítulo distinto al que contiene las categorías ya descritas. El técnico docente es una figura aparte de la figura de profesor. Las actividades del técnico no necesariamente implican funciones de docencia frente a grupo, por lo que, de acuerdo a la Normatividad, no se hace necesario que tenga experiencia docente a nivel medio superior y superior.

La categoría de Técnico Docente se divide a su vez en niveles, como las plazas anteriormente señaladas. Sin embargo, dado que en el proceso de la investigación se encontró sólo un caso de plaza de técnico docente en una categoría precisa, a continuación se exponen los requisitos que se solicitan para la obtención de dicha plaza, a saber, la que corresponde a la categoría de Técnico Docente Asociado B, dentro del bloque de Técnico Docente de Carrera.

Tabla I.4: Requisitos para la obtención de una Plaza Docente, de categoría Técnico Docente Asociado, nivel B, de acuerdo con las Normas Vigentes¹⁸

REQUISITOS PARA PLAZA DE TECNICO DOCENTE ASOCIADO "B"	
REQUISITO	DETALLES
Estudios	Título de licenciatura en carrera técnica de nivel medio superior, con seis años de anterioridad al ingreso o promoción
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Un año de labores como técnico docente Asociado A
Actividades técnicas y académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dos años como jefe de taller o laboratorios • Prestación de servicios de mantenimiento, reparación, ajuste y calibración de instrumental y equipo de enseñanza o investigación • Cursos de docencia y actualización
Experiencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Ocho años en áreas que se atiendan en los talleres y laboratorios del plantel donde se vaya a laborar
Examen	Aprobar y resultar electo en examen de oposición

Creación propia (Claudia Tomasini Gómez; febrero, 2005) a partir de la revisión del documento: Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial(DGETI, 1985)

Por lo que respecta a las diversas funciones que debe desarrollar el personal docente adscrito a la DGETI, de acuerdo a la Normatividad, se ubican cinco que, de acuerdo a la categoría que se ostente, deberán o no cumplirse dentro del horario laboral establecido. Hay que recordar que el personal que cuenta con plaza docente como Profesor de Asignatura, no está contemplado para cubrir funciones más allá de la docencia, como se ha indicado en los requisitos anteriores.

Sin embargo, si cualquier docente, por necesidades y estructura del plantel, no cubre el total de sus horas de nombramiento en actividades de docencia frente a grupo, deberá ajustarse a los requerimientos que las autoridades soliciten para complementar la jornada laboral dentro del plantel.

Las funciones contempladas en el Artículo 82, son las siguientes:

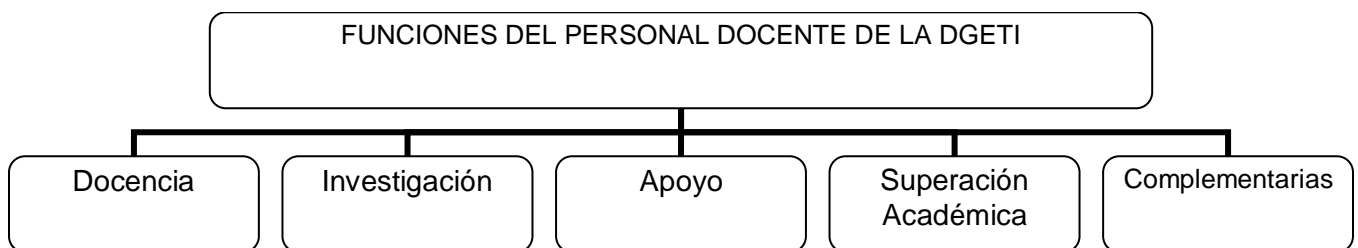
- a) Docencia. Se integra con el conjunto de actividades que el profesor desempeña en el aula, el laboratorio, el taller o la comunidad, conforme a los planes y programas de estudio aprobados y de acuerdo con los programas de actividades que corresponden a su categoría académica. Además, el desarrollo de esta

¹⁸ Anexo (1ª parte) N° 5; Artículo 48

- función implica actividades como la preparación de clases, atención de alumnos, preparación de prácticas, aplicación y evaluación de exámenes.
- b) Investigación. Se integra con un conjunto de actividades que el personal académico realiza en programas de investigación científica, pedagógica, sociológica y tecnológica previamente aprobados por la institución y en el marco de las actividades que se asignen.
 - c) Apoyo a la enseñanza, a la investigación y al desarrollo tecnológico. Se integra con el conjunto de actividades pedagógicas, técnicas y profesionales de apoyo a las funciones fundamentales de enseñanza e investigación; pueden ser actividades de servicio, o bien, actividades operativas directas o de investigación y desarrollo experimental accesorio (diseño, conservación de equipos y dispositivos asociados a las diversas especialidades que se atiendan).
 - d) Superación académica. Es la participación del profesor en todas aquellas actividades aprobadas por la Institución que tiendan a la elevación de su nivel y capacidad académica. Esto incluye la realización de estudios de: especialización, tecnología educativa, participación en seminarios departamentales, simposios, congresos y otros similares.
 - e) Funciones complementarias. Estas comprenden la elaboración y adecuación de programas de estudio, apuntes, notas o textos, asesorías, revisión de tesis, revisión de prácticas pedagógicas y tecnológicas, coordinación de actividades de servicio social, asistencia a reuniones de academia y a exámenes, supervisión a la enseñanza y otras similares. Así como actividades de apoyo al personal académico y de investigación, en la operación y manejo de equipos, materiales didácticos y en general todos aquellos que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza (Cfr. DGETI, 1985; 167).

Transformadas en un modelo ideal para el personal docente de la DGETI, se tiene:

Figura I.3: Modelo Ideal de Funciones Docentes para el Personal Docente de la DGETI



Creación propia (Claudia Tomasini Gómez; marzo, 2005), a partir del Documento "Normatividad que regula las condiciones generales de ingreso y permanencia del personal docente de la DGETI"; Artículo 82., 1985

Con toda la revisión de conceptos, lineamientos y criterios jurídicos y normativos, requisitos laborales e institucionales, así como la caracterización de los procesos de formación y profesionalización, resulta más objetiva la observación del personal docente que labora en el CETis 152, perteneciente a la DGETI. La finalidad primera es tener claros los procesos que en materia de formación, profesionista y docente, ha tenido el personal que en la institución labora. Luego se verá si esos procesos tienen relación alguna con lo que el docente reporta luego de su recorrido en las aulas, sobre todo en lo que concierne a asignaturas impartidas, calificaciones semestrales e índice de reprobación por grupo.

Se tienen distintas concepciones sobre lo que en estricto es una profesión y lo que debe entenderse por proceso de formación para la docencia. Una vez concluida la observación del personal docente del CETis 152, podrá establecerse si alguna de esas concepciones soporta lo que la realidad del plantel evidencie y con ello hablar de una profesionalización del personal, desde su ingreso al sistema, es decir, a la DGETI, hasta hace dos años. Al mismo tiempo, una vez encontradas similitudes en los procesos observados, se busca obtener un tipo de docente que pudiera ser representación del modelo material del personal docente que labora en un CETis del Distrito Federal.

II. MARCO HISTORICO: DE LA EDUCACION MEDIA AL SUBSISTEMA DE EDUCACION TECNOLOGICA

“Hay que limpiar el pizarrón
para empezar a escribir la nueva historia
del resto de nuestra vida”
Anónimo

“Las cosas que más trabajo ha costado aprender,
son las más dulces de recordar”
Séneca

Lo que a continuación se expone es un recorrido de la educación tecnológica y lo concerniente al nivel medio superior. El objetivo es mostrar lo ocurrido en materia de política educativa en México, desde el siglo XIX hasta nuestros días, sobre todo en el sector de la educación tecnológica a nivel medio superior. Se hará un recorrido desde las primeras escuelas de artes y oficios hasta la creación de los CETis, dando a conocer la historia del plantel 152 y su estructura organizacional. Todo sin olvidar lo propio del personal docente.

2.1 Antecedentes de la Educación Media Superior en México

Ahora se sabe que en el sistema educativo nacional hay tres niveles: básico, medio superior y superior. El primer nivel abarca desde la educación preescolar hasta la secundaria. Sin embargo, esto no siempre ha sido así.

En la época colonial se encuentran los primeros vestigios de un nivel entre la instrucción elemental y los estudios superiores. Se sabe que fueron fundados colegios como el de Santa Cruz de Tlatelolco y San Juan de Letrán. Los jesuitas llegan a nuestro país y fundan colegios como los de San Pablo, San Pedro y San Idefonso, donde se impartían estudios de nivel medio (Sánchez, 2005).

Con la instauración del Estado mexicano, luego de la lucha de Independencia, se reconoce que el pueblo necesita instrucción elemental, la cual debe ser un asunto de Estado y donde éste tiene la obligación de proveer lo

necesario para que se reciba. Con el paso del tiempo, dicha instrucción elemental se convierte en educación básica obligatoria, pero sólo abarcaba el sector primaria, donde el personal responsable de impartir la instrucción eran los maestros reconocidos por el Estado, en su mayoría normalistas (Arnaut, 1998).

Hacia 1833 se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación; con ella, el Estado se asume responsable de administrar el sistema educativo. Como consecuencia se regula la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior (Sánchez, 2005).

Después de la Revolución y ya establecida la escuela normal y su vinculación estrecha con las escuelas primarias y la instrucción elemental, se reconoce también el nivel superior, llamado de forma genérica universitario. Surge la Dirección General de Educación Pública, en 1917, y ya comienza a consolidarse el proyecto de la Escuela Nacional Preparatoria (Arnaut, 1998). Así las cosas, había un espacio intermedio entre la escuela elemental y la universidad, donde los límites no eran claros ni para la administración ni para la instrucción. En palabras de Arnaut, se trataba de un territorio indeciso donde no se sabía a quién pertenecía. Tampoco quedaba claro dónde iban a formarse los profesores para ese nivel, si en la Universidad o en la Escuela Normal.

2.2 Orígenes de la Educación Técnica y Tecnológica como parte del Sistema Educativo Nacional¹⁹

A partir de 1867 se reglamenta la educación en todos los niveles y la educación de la mujer es ya un derecho constitucional. Se crea la Escuela Nacional Preparatoria, que junto con la escuela Nacional de Artes y Oficios para varones, destinada a formar oficiales y maestros, son el origen del Sistema de

¹⁹ La mayor parte de la información que a continuación se expone en el acápite, fue obtenida de dos fuentes principales; en el mes de febrero de 2004, en la dirección electrónica: www.dgeti.sep.gob.mx. En el mes de agosto, del mismo año, se revisó el documento: "50 años en la historia de la educación tecnológica". Rodríguez, M^a (coordinadora). México, 1988. Págs. 35 a 58; 87 y 88.

Educación Tecnológica en nuestro país y el antecedente del bachillerato tecnológico.

La Escuela Industrial de Artes y Oficios es creada durante el gobierno de Ignacio Comonfort. La finalidad era atender con esa escuela las demandas de los más desfavorecidos de la sociedad y dar con ello una muestra de los ideales del gobierno liberal: la idea de la educación en todos los estratos sociales. Ya en el gobierno de Benito Juárez, con la política de excluir a la iglesia de los asuntos educativos, la Escuela Industrial de Artes y Oficios se instala en el ex convento de la Encarnación. Esta escuela representa el antecedente concreto de la educación técnica en México, aunque pasarían algunos años antes de ser considerada dentro de las políticas de Estado.

En 1901 se creó la Escuela Mercantil para mujeres "Miguel Lerdo de Tejada" (cuyas instalaciones son en la actualidad ocupadas por el CETis N° 7); en 1910 se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres "Corregidora de Querétaro" (cuyo establecimiento lo ocupa hoy el CETis N° 9 "Puerto Rico"), destinada a la formación de confección de prendas de vestir. Ambas escuelas daban servicios de educación tecnológica que permitía la incorporación de sus egresadas al campo laboral.

Después de la Revolución, la educación técnica presenta cambios importantes. En 1916, el presidente Venustiano Carranza, ordenó la transformación de la Escuela de Artes y Oficios para varones, en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME), que posteriormente cambió su nombre por el de Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME) y en 1932 se transformó en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), la cual conserva su nombre hasta la fecha y está incorporada al IPN.

Con la creación de la SEP en 1921, durante la gestión de Álvaro Obregón, se originan diversos organismos dependientes de ella y nuevamente la educación de modalidad tecnológica tiene transformaciones. Se instituyó en 1922 el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial con la finalidad de crear escuelas que impartieran este tipo de enseñanza. De forma paralela, se organiza, en ese mismo año, el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, cuyo resultado fue la expansión y diversificación de este tipo de instituciones educativas (Sánchez, 2005).

Las escuelas de orientación técnica fueron creadas para dar enseñanza en los terrenos industrial, doméstico y comercial. Entre las más importantes de la época están el Instituto Técnico Industrial (ITI); las escuelas para señoritas Gabriela Mistral, Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Balmis; el Centro Industrial para Obreras; la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC) en Tacubaya y las Escuelas Centrales Agrícolas, posteriormente transformada en Escuelas Regionales Campesinas.

El primer Instituto Tecnológico fuera de la capital del país surge en el año de 1948, en el estado de Durango, con lo que comienza a ampliarse la visión de formación tecnológica hacia el interior de la república.

Veintiún años después, en 1969, se crean los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. Dicha creación es el antecedente para que en la década de los setenta se observe una diversificación de la educación media superior donde resalta la creación del Colegio de Bachilleres. Éste surge por decreto el 19 de septiembre de 1973; la finalidad era ofrecer servicios de formación general a los egresados de secundaria y cubrir áreas propedéutica, de capacitación y paraescolar; además, se reconocía la necesidad de nuevos espacios educativos que cubrieran las necesidades de una matrícula en expansión (Castrejón Díez, en Latapí, 1998).

Para la siguiente década, específicamente en marzo de 1982, se lleva a cabo el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos (Castrejón Díez, en Latapí, 1998). Dos de los principales acuerdos fueron el 71 y el 77, publicados en el Diario Oficial de la Federación en mayo y septiembre de ese mismo año, respectivamente. El acuerdo 71 plasma los objetivos generales y la estructuración del tronco común del bachillerato, como mecanismo de unificación en la diversidad de planes de estudio y modelos educativos del nivel. En el acuerdo 77 se exponen los acuerdos sobre los contenidos del tronco común, de observancia para todas las escuelas que ofrecieran servicios educativos de bachillerato (DOF, 1982; mayo 28 y septiembre 21)

2.2.1 La educación técnica como proyecto educativo de Estado

En la década de 1930 – 1940, se vivía una intranquila situación mundial y en México se presentaban fenómenos que algunos estudiosos denominan como revolucionarios, los cuales trastocaban diversas esferas del país. Uno de los fenómenos, entre otros también importantes, se encontraba el acelerado crecimiento de la población y que fue considerado un factor de importancia para la toma de decisiones del gobierno posrevolucionario. Las zonas rurales crecían rápidamente y se hacían necesarios cambios políticos, económicos y educativos. Era necesario tomar en cuenta que cada vez habría más habitantes y eso implicaba que el gobierno debería dar servicios a más gente.

En lo que toca a la economía, el gobierno se puso como objetivo principal incorporar al país al proceso moderno de industrialización, tal como lo da a conocer Lorenzo Meyer al analizar la historia de México de 1929 a 1946, en su libro “Del caudillismo a la Unidad Política Nacional (Rodríguez, M^a, 1984; 35)”.

Con respecto a la educación, los elementos que la influyen en esa época son, entre otros, el impulso al sector obrero, el ánimo para la inversión en empresas mexicanas en lugar de extranjeras y la limitación del reparto agrario. El artículo 3º de la Constitución sufre reformas que buscan promover una educación

pública laica. La propuesta concreta era la de fundar una escuela socialista, la cual era concebida como un medio que mostraría a los niños y jóvenes, las virtudes exaltadas del conocimiento científico, así como del trabajo. Se buscaba el fomento de una conciencia nacionalista y colectivista. Bajo la óptica del gobierno, esto sólo era posible con la reforma de los planes de estudio de las carreras técnicas.

Es así como las escuelas técnicas que hasta ese momento existían, se unen y buscan la homologación de planes y programas, aunque faltarán algunos años para que se concrete la idea. El proyecto de ese entonces era el denominado Institución Politécnica, que años más tarde serviría de fundamento para la creación del IPN.

La enseñanza técnica era toda aquella que tenía por objeto la instrucción para el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales existentes, con la finalidad de transformar el medio físico y adaptarlo a las necesidades humanas y sociales.

Es así como la enseñanza técnica se orientaba hacia el estudio de las cosas útiles y de los modos de producción y perfeccionamiento sin tomar tanto en cuenta los valores humanísticos, énfasis ya dado por la Universidad Nacional.

Con el predominio de una orientación socialista, la centralización de la educación por parte del Estado se hace evidente. El grupo en el poder asumía que sólo desde el Estado se podía proporcionar a la población las herramientas necesarias para un cambio de mentalidad que a largo plazo les ayudaría a mejorar su calidad de vida, sobre todo tratándose de los sectores más empobrecidos. Al mismo tiempo se trataba de una lucha contra la educación clerical y las profesiones liberales.

La educación socialista era vista como un instrumento que tenía como bandera la capacitación para el trabajo. A través de éste, el país podría alcanzar una verdadera integración y los sectores campesino y proletario verían realizada su liberación.

Lo anterior se ve concretado en la Convención de Jalapa, en 1932, donde un grupo denominado callista, presenta un proyecto de educación laica, el cual formaba parte de lo que luego se llamó Plan Sexenal y que sirvió de plataforma política para el lanzamiento de Lázaro Cárdenas como candidato a la presidencia de México para 1934. En dicha convención, se formuló un proyecto de reforma al Artículo 3º que consistió en el planteamiento para suprimir el laicismo y el establecimiento de la enseñanza socialista. Tal propuesta fue aprobada por la Cámara de Diputados, materializando en 1934 la reforma al artículo mencionado (Rodríguez, Mª, 1988).

Durante la campaña presidencial de Lázaro Cárdenas, la importancia que le daba éste a la enseñanza técnica y el peso que desde el gobierno debía tener, se observa en algunos de sus discursos²⁰, como el del 5 de enero de 1934, en Morelia, Michoacán: "...En cada centro industrial y al lado de cada factoría una escuela técnica para los asalariados." O el del 30 de junio del mismo año en Durango, Durango: "...no puede eludir el Estado su posición de directriz en la revisión de los programas de los planes educativos, mismo privilegiados que oficiales" (Rodríguez, Mª, 1988; 40).

Lo que se plantea con tal discurso es una estrecha relación entre desarrollo económico y educación. Ésta es el instrumento indispensable que el país requiere para alcanzar niveles más altos en materia económica, por lo que al llegar a la presidencia, Cárdenas aumenta significativamente el presupuesto destinado a educación.

²⁰ Los "fragmentos de discursos relacionados con la educación pronunciados por el Gral. Lázaro Cárdenas durante su campaña presidencial", pueden ser consultados en Rodríguez, Mª, 1988; Op. cit. Pág. 40

Como postura y propuesta partidista, el PNR (partido político en el poder y antecedente del actual PRI) expresa su preferencia hacia la enseñanza técnica en comparación con la universitaria. A través de la primera, el obrero tendría la posibilidad –ofrecida por el gobierno- de capacitarse y estar a la altura de las grandes industrias, que demandaban directores técnicos y obreros manuales. La educación socialista, en palabras de Ignacio García Téllez, tenía las siguientes características: emancipadora, obligatoria, gratuita, científica, activa, funcional, de trabajo, coeducativa, orientadora, integral y mexicana.²¹

Es así como, además del objetivo de formar profesionales, la educación ahora priorizaba la capacitación para el trabajo. La consecuencia fue la reforma de la enseñanza secundaria, al incorporar un sistema vocacional que lograra canalizar las aptitudes de los estudiantes hacia las profesiones técnicas.

Los objetivos sociales de las escuelas técnicas durante el sexenio cardenista eran la completa eliminación de la sociedad escolar burguesa, fortalecer la integración de una conciencia de clases claramente definida, así como la facilitación en el manejo de los instrumentos de trabajo en el mínimo tiempo y obteniendo el máximo provecho, lo cual daba ya indicadores de lo que se entendía por eficiencia.

Con todos los cambios presentes, el perfil del maestro también cambia y entonces se asume, en palabras de Ignacio García Téllez, que “debe convencer, conocer las condiciones de explotación de los proletarios, apreciar el trabajo como fuente de sustentación y base de la cultura, utilizar la técnica como instrumento para vencer a la naturaleza”.²²

²¹ La descripción de cada uno de los fines se encuentra a detalle en el Rodríguez, M^a, 1988; Op. cit. Pág. 41

²² Se cita el documento “La socialización de la cultura”, de Ignacio García Téllez, en Rodríguez, M^a, 1988; Op. cit. Pág. 41

Se observaba una alta motivación por parte del sector industrial para emplear a técnicos egresados de las nuevas o recién reformadas instituciones del nivel. Lo anterior era incentivo para crear escuelas y satisfacer en lo posible las demandas de la modalidad técnica; el objetivo era establecer un nexo estrecho entre los sectores educativo y productivo.

Los planes y programas eran ajustados de acuerdo a lo que los industriales expresaran necesitar a corto y mediano plazo. No hay que olvidar que la finalidad última era insertar al país en un proceso de desarrollo y crecimiento económico constante y con impacto hacia las masas; se buscaba desde el gobierno un cambio en el régimen de propiedad y el consecuente progreso técnico que a su vez provocaría en el mejoramiento del nivel de vida de la población capacitada.

La industria nacional sólo podría crecer y competir con las internacionales y extranjeras si lograba tener los mismos niveles de calidad de estas últimas. Ello se lograría si se tenía en la planta laboral a cuadros técnicos altamente calificados, formados previamente con programas correspondientes con la situación real de desarrollo.

2.2.2 La Institución Politécnica: el antecedente del Instituto Politécnico Nacional

Según la fuente que se consulte, el origen de la Escuela Politécnica es distinto. Para la SEP, nace en 1931; para el IPN, surge en 1932. Lo importante es señalar que es en la década de los '30 cuando cobra importancia la Escuela Politécnica, que busca estructurar un sistema de enseñanza técnica en todos los niveles y modalidades.

Uno de los proyectos principales de la Escuela Politécnica fue la Preparatoria Técnica creada en el año de 1931. Se cursaba en cuatro años y para su acceso sólo era necesario tener estudios completados de primaria. Esta Preparatoria Técnica es el antecedente de las diversas escuelas especialistas de

altos estudios técnicos que se cursaban en tres años y formaban ingenieros directores de obras técnicas. Dentro de la Escuela Politécnica quedan las escuelas de maestros técnicos, las escuelas de artes y oficios para varones, así como las escuelas nocturnas de adiestramiento para trabajadores.

La Institución Politécnica, como tal, es un programa de acción de la SEP, que tuvo como finalidad la creación de un Instituto o Universidad, dependiente del Estado, que centralizara las escuelas técnicas, considerando su interrelación y le asignara funciones específicas a cada una de ellas, transformándolas en los pilares del propio programa.

La Institución Politécnica representó para el país la unificación de las escuelas técnicas con el objetivo primordial de ofrecer al educando una capacitación práctica, rápida y eficiente que influyera positivamente en su integración a la sociedad, impartiendo carreras que respondieran a las necesidades concretas del desarrollo industrial de la nación.

Al ser un proyecto de Estado, Lázaro Cárdenas en su informe del 1 de septiembre de 1935, menciona específicamente a la Institución Politécnica como consecuencia del Plan Sexenal en el área de la educación y anuncia que esta institución iniciará sus funciones en 1936.

Después de varios ajustes, el Estado se compromete al sostenimiento íntegro de educandos, siempre y cuando éstos ejerzan su función productiva, preparándose para ello en lo que ya se llamaba Instituto Politécnico Nacional, pero que no tenía en ese momento una estructura definida y bien delimitada. La selección del alumnado dependería de la propia capacidad del aspirante, así como de su vinculación con algún organismo sindical definido. En este aspecto no se han encontrado referentes precisos; se desconoce si los aspirantes debían estar afiliados a un sindicato reconocido y legitimado desde el gobierno.

La "Escuela Politécnica" establece las bases para que en 1936 se integre el Instituto Politécnico Nacional, absorbiendo en su estructura funcional a la mayoría de las escuelas que constituían el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Pero en 1941, debido a la gran expansión de escuelas de enseñanza técnica, se divide el Sistema Técnico Industrial, quedando por un lado, el IPN y por otro el Departamento de Enseñanzas Especiales como encargado de las escuelas de artes y oficios, las comerciales y las escuelas técnicas elementales. En 1938 se establece la Escuela Nacional de Artes Gráficas, (antecedente de lo que hoy es el CETis N° 11, en espacio físico y especialidades ofrecidas).

2.2.2.1 El Instituto Politécnico Nacional como institución legítima del Estado

Una vez que el Instituto Politécnico Nacional se instituyó como el centro educativo con mayor reconocimiento para la formación tecnológica, fue el modelo a seguir de las instituciones creadas en el nivel medio superior con esa orientación, como los creados por la DGETI. Antes de ahondar en esta proposición, se verán los antecedentes y características de su formación y consolidación.

Al igual que los planes ya reformados de la escuela secundaria, los planes del IPN estuvieron condicionados por la estructura y el modelo de desarrollo que mostraba el país en ese momento: la educación socialista como instrumento para el desarrollo económico nacional y de la cual ya se habló.

Hacia 1935 se establece un acuerdo entre el Secretario de Educación y el Jefe del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC) para crear el Instituto Politécnico Nacional y conformar su Consejo Consultivo, el cual quedó integrado por hombres de gran prestigio y experiencia en el ámbito de la educación técnica: Ingeniería Juan de Dios Bátiz (Presidente), Ingeniería Ernesto Flores Baca (Vicepresidente), e Ingeniería Alfonso M. Jaimes (Secretario).

El Secretario de Educación fija entre las orientaciones básicas para formular el modelo del IPN las siguientes:

1. Organizar las enseñanzas técnicas e industriales en forma coordinada, cíclica, selectiva, desde las enseñanzas técnicas del jardín de niños hasta el IPN.
2. Coordinar la selección de materias y creación de especializaciones, en relación con las condiciones peculiares de nuestro medio, la aptitud demostrada por los trabajadores, la sustitución de los elementos extranjeros por nacionales y la creación de una industria nacional.
3. Revisar los ciclos educativos actualmente ajenos a las escuelas técnicas que deben formar parte del programa de unificación expresada.
4. Revisar los programas y orientaciones seguidas en la organización de la enseñanza técnica, especialmente en lo que tiende a la capacitación de la mujer y de obreros calificados, a fin de que al concluir sus estudios, no carezcan de la preparación técnica, los propios trabajadores de las industrias privadas.
5. Formación de presupuestos, planes de construcción y selección del personal (Rodríguez, M^a, 1988; 50).

El proyecto de organización del IPN quedó entonces conformado en enseñanza prevocacional, vocacional y profesional.

Las características básicas de esta organización son:

- a) La enseñanza impartida en las escuelas técnicas debe ser fundamentalmente científica, experimental, objetiva, así como desarrollarse en forma cíclica y ascendente.
- b) El sistema escolar posprimario impone que dichos ciclos se construyan por dos periodos no mayores de dos años, los primeros de los cuales asumirán un carácter verdaderamente vocacional y de orientación profesional.
- c) La enseñanza técnica debe extender sus beneficios a campesinos y obreros, como postulado esencial (Rodríguez, M^a, 1988; 51).

El ciclo prevocacional debería cursarse en dos años después de la primaria, incluyendo en el plan de estudios las materias siguientes: ciencias matemáticas, físico – químicas, biológicas, gráficas y de trabajos de taller, en las que se seguiría una orientación pedagógica de adiestramiento manual.

El ciclo vocacional comprendía dos años de formación y estaba dividido en tres modalidades: vocacional A, B y C.

Ambos ciclos, prevocacional y vocacional, conformaban un conjunto que representaba los estudios preparatorios para todas las carreras profesionales comprendidas en el modelo del Politécnico Nacional. Tales carreras podrían cursarse tanto en las escuelas del Distrito Federal como en las ubicadas en los estados dependientes del DGETIC. Lo anterior daba al Instituto Politécnico su carácter de Nacional, en el que se reunían de forma directa todas las especialidades y carreras de enseñanza técnica del país. La ambición del proyecto era sustituir a los técnicos extranjeros por nacionales, sin perjuicio o detrimento de la producción. Es así como desde la política educativa se reforzaba la política económica de sustitución de importaciones: “la escuela técnica debe aportar elementos capacitados en la producción de artículos que hasta ese momento eran importados, con el propósito de sustituirlos paulatinamente” (Rodríguez, M^a, 1988; 51).

Para finales de 1935, se tenía una idea general de las reformas que se tenían que realizar en los niveles posprimarios, estableciendo que la prevocacional debiera ser el ciclo en el que se oriente al joven con el objeto de desarrollar sus aptitudes, así como obtener su mayor rendimiento en beneficio de su familia y su colectividad. Como consecuencia, la prevocacional se basó en dos aspectos: el ejercicio y desarrollo de las actividades intelectuales y manuales. Es durante ese mismo año que se define el plan de estudios de dos años que deberán tener las prevocacionales. Ya para 1936, el presidente Cárdenas decide dar el impulso final para la creación del Instituto.

Aunque no existe un decreto de fundación del IPN, durante gran parte de 1936 se llevaron a cabo los trabajos para conformar debidamente el modelo de la prevocacional y la vocacional, con el propósito de dar continuidad a los planes de estudio y que el estudiante, en caso de no seguir con estudios superiores, obtuviera un título que avalara su incorporación al sector productivo (Rodríguez, M^a, 1988).

En cuanto al plan de estudios del Instituto, se siguió un modelo programático, prescindiendo de una fundamentación filosófica y marcando una tajante distinción respecto a la educación universitaria. Dada esta situación, el profesionista técnico, bajo la óptica del ingeniero Guillermo Massieu, se vio limitado en su formación por carecer de elementos cognoscitivos de las materias humanísticas. Aspecto aprovechado por las instituciones que ofrecieron estudios de bachillerato propedéutico con orientación social, como la UNAM a través de la Escuela Nacional Preparatoria.

En lo que concierne a los docentes, sujeto principal de la investigación, hacia el interior del Instituto se reconoció que había una gran necesidad de entrenar en los talleres al personal docente, quien debía manejar eficientemente los recursos. Sin embargo, no siempre se contaba con el personal que proporcionara dicha capacitación. Tampoco había un eficiente manejo de los recursos y la instrucción pedagógica no resultó la esperada (Rodríguez, M^a, 1988).

Luego de que se definió el concepto de escuela politécnica por el equipo de Luis Enrique Erro y Narciso Bassols, por fin en 1944 se expiden la 1^a Ley Orgánica del IPN y el Reglamento Profesional del IPN. Con ello queda formalizado y legitimado el Instituto (SEP – SEIT – DGETI, 1991). La 2^a Ley Orgánica se promulga hasta 1956 y tres años más tarde, en 1959, se da a conocer el Reglamento de la Ley Orgánica del IPN.

Hacia 1945, después de la segunda guerra mundial, en México se destina más presupuesto al sector educativo tecnológico, pues la política económica en aquel momento era lograr la suficiencia industrial. Se pone en marcha el programa de "Industrialización para la Sustitución de Importaciones" (ISI), lo que produjo gran oferta para la mano de obra calificada. La demanda de técnicos de diferentes niveles originada por la política de ISI, dio origen a la difusión y expansión de la enseñanza técnica en todo el país. En 1948 se establecen los

Institutos Tecnológicos Regionales de Durango y Chihuahua, dependientes del IPN.

En el año de 1951, el Departamento de Enseñanzas Especiales, pasó a formar parte de la Dirección General de Segunda Enseñanza, que controlaba específicamente a las escuelas secundarias. Luego de varias reformas administrativas en el sector educativo, en 1954 se independiza el Departamento y se convierte en la Dirección General de Enseñanzas Especiales.

2.2.3 *Fortalecimiento de la Educación Tecnológica*

Luego de la creación del IPN y los primeros Institutos Tecnológicos Regionales, la educación tecnológica continúa su crecimiento a través de diversas instituciones, todas orientadas a su desarrollo y fortalecimiento desde el Estado. Muestra de ello es la creación, en 1957, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

En 1958 el Lic. Adolfo López Mateos crea la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, pues en su gobierno era ya mucha la importancia que tenía la educación técnica en el país. Un año más tarde la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales que se separaron del IPN y conforman la DGETIC. En este mismo año se estableció en los planteles de la citada Dirección General, el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas llamado "Secundaria Técnica". Ambas instituciones, la Subsecretaría y la DGETIC, son el antecedente institucional de lo que actualmente se conoce como SEIT, organismo del que se hablará con más detalle posteriormente.

Hacia 1963 aparecen los primeros 10 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), gracias al apoyo del sector industrial y organizaciones obreras, quienes secundaron el proyecto del gobierno federal.

En 1968 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), con el propósito de ofrecer formación profesional del nivel medio superior en el área industrial. En 1969, las escuelas tecnológicas (prevocacionales) que ofrecían la enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al IPN, para integrarse a la DGETIC, como secundarias técnicas con el propósito de dar unidad a este nivel educativo, ya que se incorporaron también las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, que en 1967 habían resultado de la transformación de las Escuelas Normales de Agricultura. Para 1969 las escuelas prevocacionales del IPN ya serán conocidas como secundarias técnicas y dos años después surgirán los CECyT, que serán los sucesores de las vocacionales, aunque hasta la fecha se siguen conociendo popularmente con este último nombre.

Una de las consecuencias de la generalizada exigencia de sistemas educativos más adecuados y que atendieran a más población, cuyo punto álgido se ubica en 1968, es la reforma de 1971, donde se redefine una vez más la educación tecnológica. Ésta se hace presente como oferta concreta en distintos estados del país, buscando la atención de necesidades concretas a nivel regional. Las escuelas, sus planes, programas y perfiles de formación tenían estrecha relación con la sociedad específica donde se ubicaba. Es el antecedente primario de lo que posteriormente se convertirán en los subsistemas industrial, agropecuario y pesquero.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976 – 1982), se establece como un objetivo principal la vinculación de la educación terminal con el sistema productor de bienes y servicios necesarios para la nación; por lo que se intensifica el apoyo a la enseñanza tecnológica. Sin embargo, no existían políticas claras sobre lo que el docente de ese tipo de enseñanza debía realizar ni si tenía que ser distinto en características académicas con respecto al docente que ya se encontraba en otros sistemas de enseñanza como el de la Universidad.

Ya que se necesitaban organismos que coadyuvaran al logro del objetivo, en 1976 se da la transformación de la Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior en lo que hasta principios de 2005 se conoció como Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. Dos años después, en 1978, se crea el CoSNET, cuyo Reglamento es publicado en 1979.

Uno de los resultados concretos del apoyo al sector educativo tecnológico es la creación del CONALEP, en el cual se pretendía formar técnicos profesionales que se insertaran inmediatamente en el sector productivo una vez concluidos sus estudios. Se tenía la certeza de que había una alta demanda de mano de obra calificada, sobre todo para operar la maquinaria moderna de ese tiempo y que no siempre era utilizada por otro tipo de profesionales como los ingenieros. Muestra de ello fue el sector petrolero, donde se intensificó la producción, creándose más empleos y requiriendo cada vez más de personal técnico profesional.

La creación del Colegio se dio a fines de los setenta, específicamente en 1979 (Sánchez, 2005), como producto de la reorientación de la educación tecnológica que el CoSNET lleva a cabo. Lo que se buscaba era tener mayor relación entre el trabajo y la escuela. Por ello se establecieron consejos administrativos y académicos, donde se encontraban representantes empresariales y profesionistas, quienes se encargaban de diseñar planes y programas de estudio de acuerdo a perfiles ocupacionales de los sectores empresariales a los que pertenecían. También se aumentó el tiempo dedicado por los estudiantes a prácticas y visitas a plantas industriales. En sus inicios logró garantizarse la ocupación del egresado; además, ya que se trataba de una modalidad terminal, se evitó que el egresado siguiera estudiando y tuviera entonces una real vinculación con el sector productivo una vez que concluía sus estudios.

Sin embargo, esa visión original se ha perdido al modificar las particularidades del CONALEP. Ahora se trata de una opción más para cursar estudios de bachillerato tecnológico; aumentó la demanda por esta característica y poco a poco se limitaron las prácticas debido a la gran cantidad de estudiantes que conformaban los grupos (Munguía, 1996).

2.3 La SEIT y la formalización del modelo de educación técnica²³

Ya se dijo que en 1976 surge la actual Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, como consecuencia de la transformación de la Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior.

El propósito fundamental de la institución era el de “formar hombres capaces de producir y crear ciencia y tecnología nacionales, sobre todo en el nivel superior” (SEP – SEIT, 2003; 2). Hasta principios de 2005, la SEIT coordinaba el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, de carácter federal y lo correspondiente a los servicios particulares del mismo corte, con reconocimiento de validez oficial. En la figura II.1 puede observarse el organigrama de dicho Sistema con todos los organismos que incluye.

El interés en la educación técnica no disminuyó durante el gobierno de Miguel de la Madrid. Teniendo como objetivo general de la educación tecnológica, la vinculación con el sistema productivo, se establecieron seis metas particulares en el marco de la política educativa del Estado:

- Ofrecer igualdad de oportunidades para los distintos grupos sociales que constituyen la demanda educativa.
- Conciliar la demanda social de educación con los requerimientos regionales de recursos humanos.
- Elevar la calidad de la educación tecnológica.

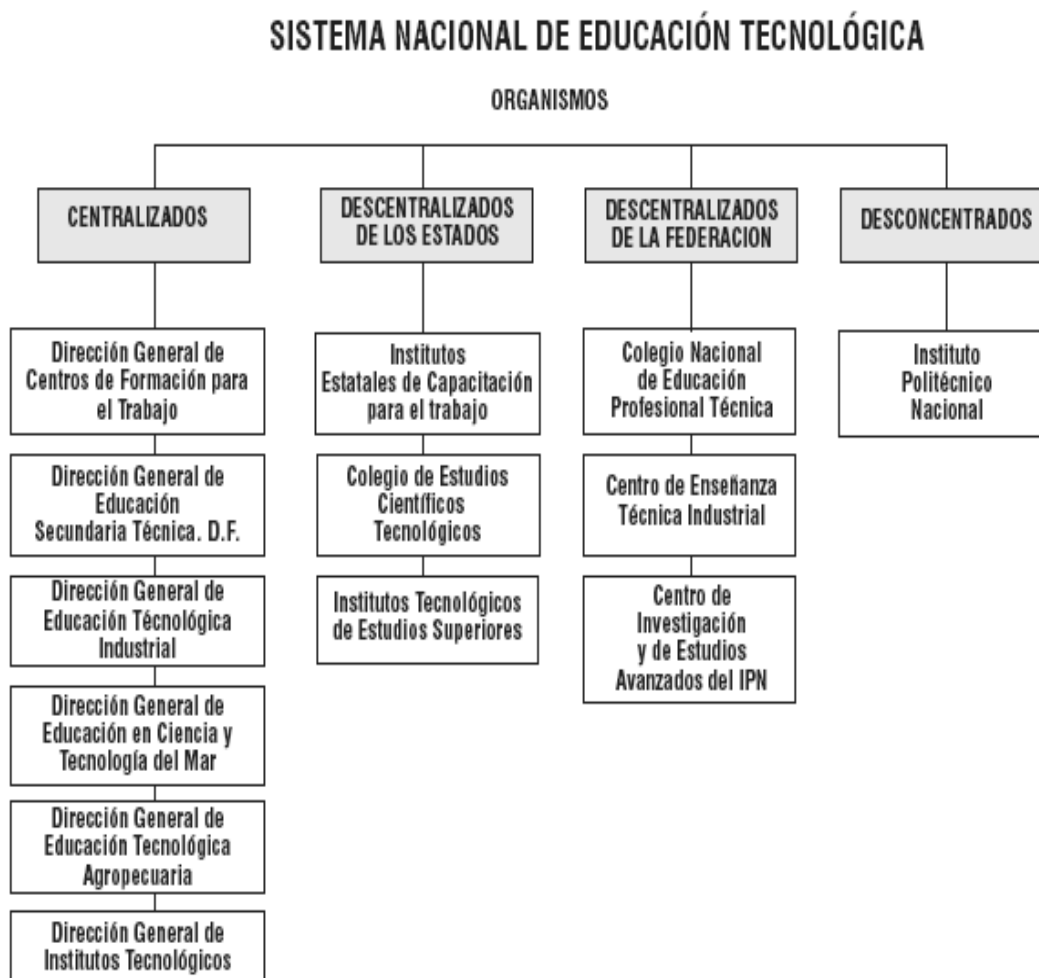
²³ Aun cuando a partir del 21 de enero de 2005 (según el Diario Oficial de la Federación de tal fecha) la SEIT deja de existir como tal y se transforma en la Subsecretaría de Educación Media, se considera importante incluir lo que corresponde a la normatividad y lineamientos jurídicos que hasta antes de esa fecha regían las actividades y funciones del personal adscrito a la institución, en especial, el personal docente.

- Desarrollar la investigación científica y tecnológica.
- Utilizar racionalmente los recursos disponibles y mejorar la eficiencia de la administración educativa.
- Formar un sistema integrado y coherente en lo administrativo y lo académico de la educación tecnológica (Cfr. SEP – SEIT, 2003).

Hacia 1993 la educación tecnológica sufre cambios que se ubican en un contexto de globalización e innovación. Se firman tratados de comercio con naciones de primer mundo, lo cual era un intento por compartir e intercambiar avances científicos y tecnológicos. México debía estar a la altura de dichas naciones y un camino para lograrlo era la transformación del conocimiento en aplicaciones útiles. El país necesitaba un sólido aparato productivo para innovar, adaptar y difundir los avances tecnológicos; como consecuencia se tendría un aumento en la competitividad, pero requería de planes y programas educativos congruentes con esa visión. En la segunda mitad de la década de los noventa, el gobierno alentó la incorporación de normas de competencia laboral en el ámbito educativo, de lo cual ya se habló en el capítulo anterior.

La SEIT contenía a distintos organismos en tres niveles: central, desconcentrado y descentralizado. La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) se encuentra en el nivel central, junto con otras cinco Direcciones Generales.

Figura II.1 Organigrama del Sistema Nacional de Educación Tecnológica



Fuente: “Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica 2001 – 2006” de la SEIT. SEP – SEIT. México, 2001. Pág. 20

La SEIT representó la institución gubernamental más importante en el sector educativo tecnológico. A través de ella, el gobierno federal instrumentaba y ejecutaba los planes y programas específicos de la educación tecnológica, desde el nivel medio hasta el superior. A continuación se transcriben la Misión, Visión y el Objetivo de la SEIT, con la finalidad de enmarcar en parte la política educativa en el ámbito tecnológico, hacia finales del siglo XX y principios del XXI.²⁴

²⁴ Lo que a continuación se expone fue tomado del documento: SEP – SEIT. “Manual de Organización Autorizado para la SEIT 2003”. México, 2003. Pág. 7

Misión de la SEIT

La SEIT fue un órgano dependiente de la SEP, responsable del diseño de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación de la Educación Secundaria Técnica, de los Centros de Formación para el Trabajo, así como de la Educación Tecnológica a nivel medio superior, superior y de posgrado a fin de ofrecer a la población educativa alternativas de desarrollo congruentes con el entorno económico, social y tecnológico a través de su infraestructura.

Visión

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica [entre otras cosas] contribuye al desarrollo sustentable de las regiones, a la fortaleza de la soberanía nacional y al destacado lugar de México en el ámbito internacional.

Objetivo

Preparar mujeres y hombres críticos y participativos capaces de incidir por medio del conocimiento científico y tecnológico en el desarrollo de nuestro país.

La SEIT, como organismo institucional, tuvo una estructura orgánica definida, con funciones y objetivos propios. Las instancias que conformaron la estructura de la SEIT se relacionaron, influyeron y determinaron a todo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Desde las secundarias técnicas hasta los institutos tecnológicos, pasando por los centros de formación para el trabajo y los planteles de educación media superior, todos ellos debieron apegarse a los lineamientos y disposiciones de la SEIT. Es por esto que la institución establece objetivos y funciones precisas para cada una de sus instancias burocráticas.

La figura II.2 muestra lo que hasta principios de este año fue la SEIT en su organización interna. Dado que ahora se habla de una Subsecretaría de Educación Media Superior, el organigrama sufrió modificaciones y los organismos observados en la figura no existen ya en la práctica.

2.3.1 La SEIT, su estructura organizacional y políticas: guía para la burocratización del personal docente de la DGETI

Para la institución directamente relacionada con la presente investigación, la DGETI, se mencionará sólo aquello que de alguna manera indican o sugieren el curso de las políticas que habrían de ejecutarse al interior de los planteles que la conforman, sean CETis o CBTis. La finalidad es dejarlas expuestas para su posterior análisis en relación con lo que se ha hecho en la práctica y se propone hacer en materia laboral del personal adscrito, en especial del personal docente. Algunas estipulaciones podrían ser indicador de la manera en que es visto el docente al interior de los planteles y dar luz sobre lo que posteriormente puede hacerse en relación con su profesionalización y su formación para la enseñanza tecnológica.

Dada la amplia descripción de funciones por área, de acuerdo al Manual de Organización Autorizado para la SEIT 2003, únicamente se exponen en este trabajo las funciones que directamente atañen o involucran al personal que labora en los planteles dependientes de la SEIT a nivel medio superior, tanto en su organización como en su desempeño.

Área de Organización

Su objetivo es “llevar a cabo estudios organizacionales a fin de proponer aquellos cambios que considere pertinentes para (hacer más eficiente) el funcionamiento de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas” (SEP – SEIT, 2003; 18).

Una de sus funciones es:

1. Diseñar sistemas de información y control que permitan conocer con oportunidad el funcionamiento de las Direcciones Generales y áreas adscritas a la SEIT (SEP – SEIT, 2003; 18).

Dirección de Administración

Entre las funciones de este órgano se encuentran:

1. Vigilar que se lleve a cabo el control de la documentación justificativa y comprobatoria de los documentos presupuestarios y de movimientos de personal (SEP – SEIT, 2003; 19).

Área de Recursos Humanos

Las funciones que se consideran más importantes para el trabajo son:

1. Aplicar el cumplimiento de normas y procedimientos establecidos en los manuales, lineamientos, reglamentos y condiciones generales de trabajo, con referencia a la contratación y administración de personal.
2. Mantener vigentes los sistemas de control y regulación de personal: tarjetones de control de plazas, control de incidencias, plantilla de personal y relación de plazas adscritas a la Subsecretaría (techo financiero).
3. Observar los lineamientos para la asignación de plazas del personal que se integre o promueva en la Subsecretaría (SEP – SEIT, 2003; 22).

Coordinación Estatal de Educación Tecnológica

La SEIT contó con Coordinaciones Estatales de cuatro de las Direcciones Generales que la conforman, las cuales funcionan actualmente bajo un esquema totalmente centralizado y sirven de enlace entre los planteles, autoridades estatales y las Direcciones Generales. Tanto las Direcciones Generales como las Coordinaciones Estatales siguen operando del mismo modo ante la ahora Subsecretaría de Educación Media (SEM).

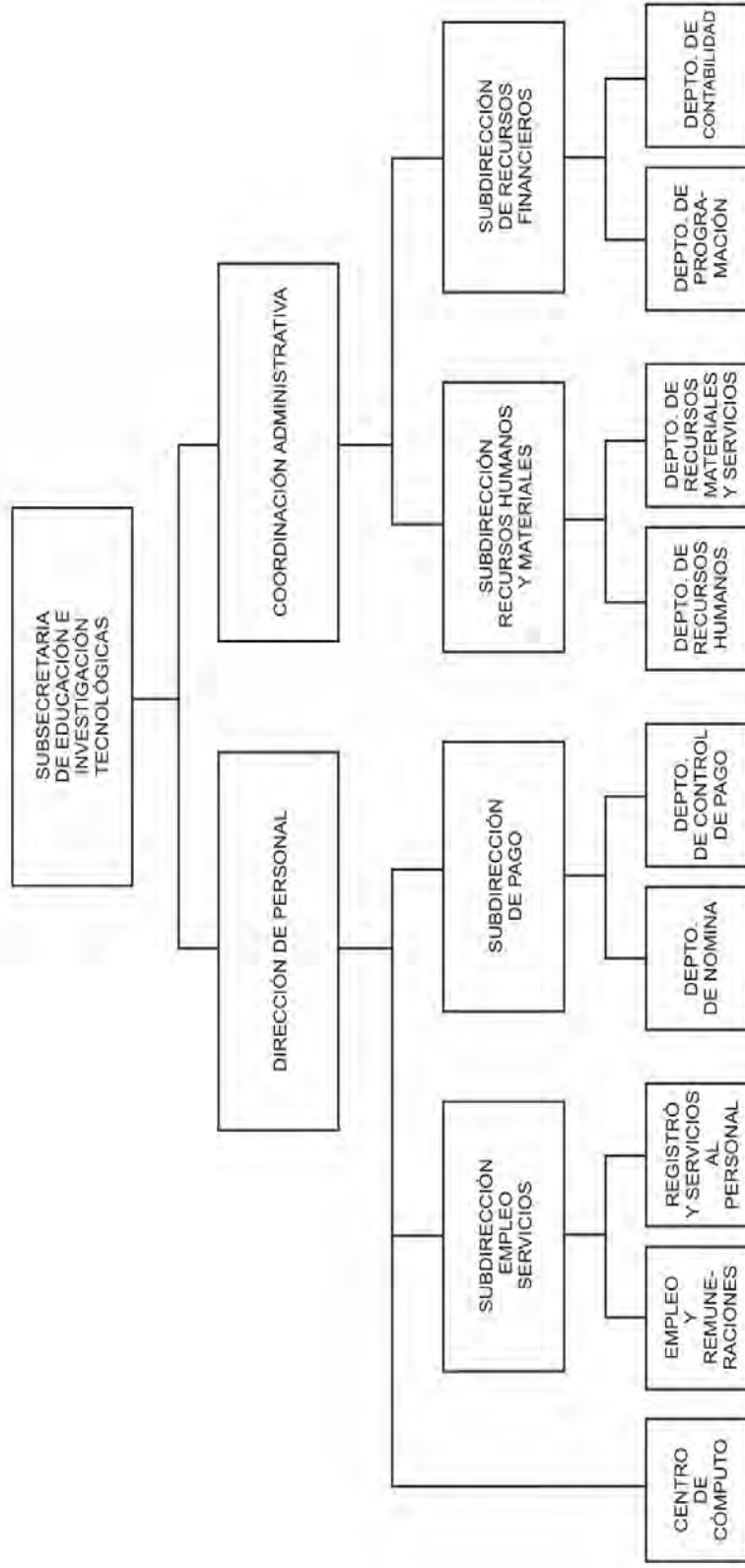
Cada Dirección General tiene a su vez una figura conocida como Coordinación de Enlace Operativo, que se encargó de reportar a la Coordinación Estatal de la SEIT; así se pretendía establecer un vínculo entre la comunidad, los planteles, las oficinas centrales y la SEIT misma. Se ubica una Coordinación Estatal de Educación Tecnológica por Entidad Federativa, y los Enlaces Operativos se integrarán dependiendo del número de planteles oficiales que atiendan en su área de influencia (SEP – SEIT, 2003; 26).

La Coordinación Estatal tiene como objetivo primordial “Promover, difundir y representar a la Educación Tecnológica Industrial de nivel medio superior, Agropecuaria, Acuícola y Marítimo – Pesquero, de Formación para y en el Trabajo y Tecnológica de nivel superior y posgrado en la Entidad Federativa a fin de propiciar y fortalecer el intercambio de materiales didácticos, científicos y tecnológicos de los planteles con otras instituciones educativas, con diversas dependencias y con los sectores productivo, industrial y de servicios de la entidad, así como articular las tareas de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas con los Subsistemas Tecnológicos del estado y las autoridades educativas locales” (SEP – SEIT, 2003; 26).

Entre sus funciones se rescatan:

1. Promover procesos educativo – productivos que se realicen en los planteles del estado e informar al C. Subsecretario sobre la situación y avances de los mismos.
2. Informar al Subsecretario sobre la problemática político – laboral – estudiantil que se presente en los planteles del subsistema tecnológico para su seguimiento y solución, así como en los demás problemas que sea necesario hacerlo de su conocimiento (SEP – SEIT, 2003; 26).

Figura II.2: Organigrama de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas



Fuente: SEP. SEIT. DGETI. "Perfil del desempeño del director de CETis y CBTis". Pág. 13. Edición única. México, 1991

2.4 Origen de la DGETI y otras dependencias tecnológicas

Al efectuarse la reorganización de la Secretaría de Educación Pública en 1971, se determinó que la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformara en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior y que la DGETIC, tomara su actual denominación como DGETI, dependiente de esta nueva Subsecretaría. Los Institutos Tecnológicos Regionales pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Superior y las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias integraron la DGETA, creada en 1970.

La DGETA es una dependencia centralizada de la SEIT. Como objetivo fundamental tiene el formar técnicos y profesionales en los sectores agropecuario y forestal. Ofrece servicios en el nivel medio superior, en las modalidades de técnico especializado y bachillerato tecnológico. Dichos servicios se imparten en los CBTAs. A nivel superior, la DGETA tiene a su cargo Institutos Tecnológicos Agropecuarios e Institutos Tecnológicos Forestales, donde ofrece servicios de nivel licenciatura y maestría en las áreas relacionadas.

Debe recordarse que en 1975, se dio origen al Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, como un órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, antecedente inmediato del actual CoSNET instaurado en diciembre de 1978. En 1976, la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior se transforma en SEIT. En ese mismo año se crea la DGIT.

En septiembre de 1978, dado que los planteles que ofrecían el modelo de Educación Secundaria Técnica pasaron a depender de la DGEST, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial se dedica a atender exclusivamente el nivel medio superior.

Comenzando la década de los '80, inicia también una campaña por la revalorización de la imagen del técnico (SEP – SEIT – DGETI, 1991) y se

desarrollan acciones de difusión en medio impresos y audiovisuales de los servicios que ese sector educativo del gobierno ofrecía.

En 1981, los planteles dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica que ofrecían el bachillerato, recibieron el nombre de Centros de Bachillerato Tecnológico, agregándoles (según fuera el área tecnológica) agropecuario, forestal o industrial y de servicios. Es desde este momento que los planteles de la DGETI que imparten educación bivalente se conocen como CBTis. Cuando los servicios educativos que se ofrecían no incluían el bachillerato, eran proporcionados en planteles denominados CETis, sucesores de los antiguos CET. En ellos se impartían estudios de modalidad terminal después de la secundaria.

Un año después ya se contaba con 302 planteles de Educación Media Superior en DGETI, distribuidos de la siguiente forma: 137 CETis (modelo terminal) que albergaban a cien mil alumnos, y 165 CBTis (modelo propedéutico), que daban servicio a ciento sesenta y siete mil alumnos.

Por Acuerdo Presidencial, en 1985, la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI) se convierte en el Centro de Actualización Permanente (CAP), para el personal docente del área técnico – industrial. El CAP tendrá sus instalaciones en lo que diez años más tarde será la sede del CETis 152, en Tacubaya.

Cuando comienza la última década del siglo XX, DGETI ya cuenta con 400 planteles de educación media superior. Se aprueba también un nuevo Manual de Organización de la DGETI.

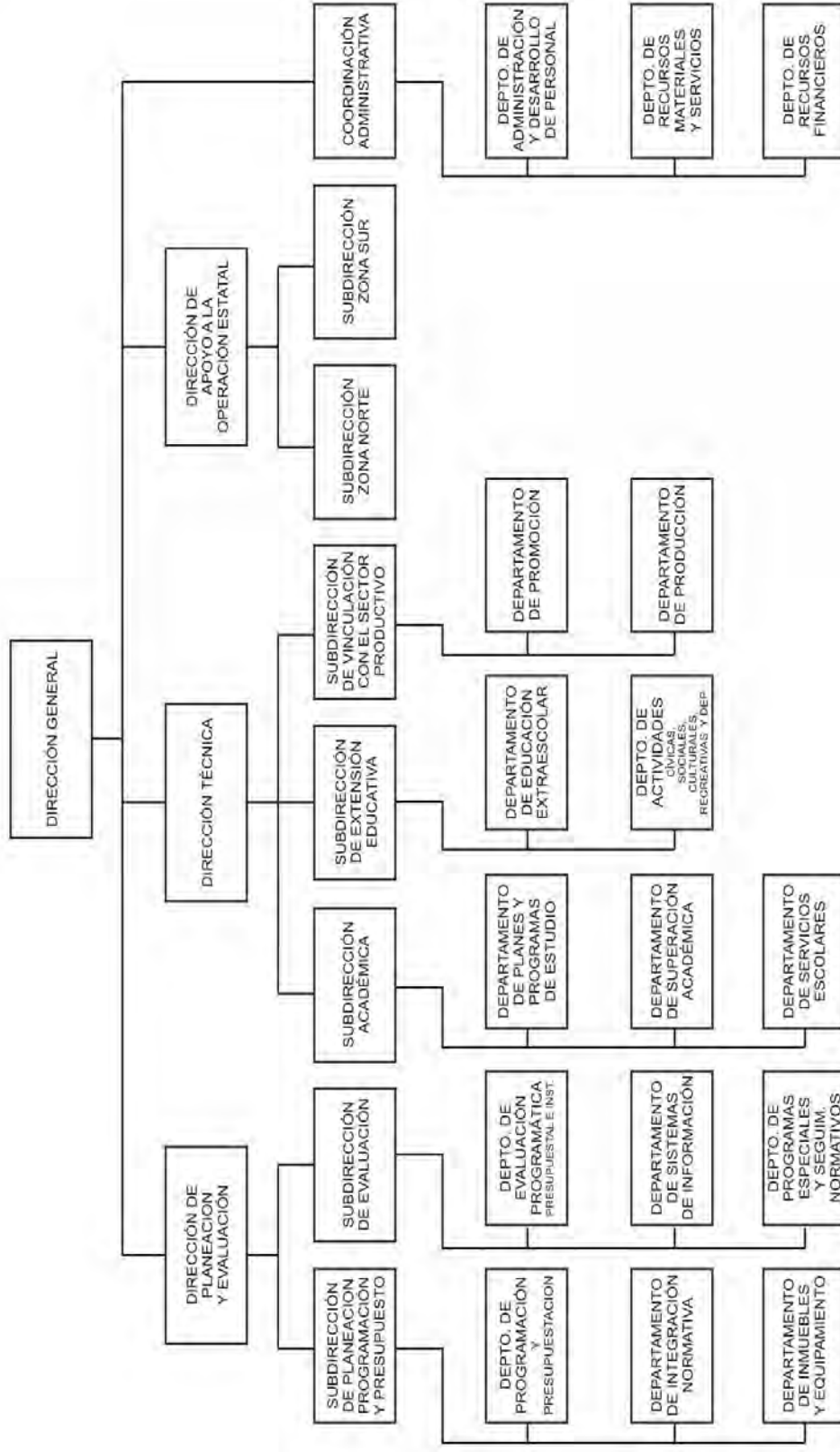
Los organismos de enlace entre la DGETI y dichos planteles han tenido cambios en su nombre. El primer dato se tiene en 1984, cuando la DGETI comienza su proceso de desconcentración de funciones, a través del Programa

de Coordinaciones Regionales por Zona. Para 1987 se cambia este nombre por el de Subdirecciones Regionales, que en 1990 modifican nuevamente su nombre, además de su estructura orgánica. Nuevamente la finalidad es la desconcentración administrativa y se les conocerá como Coordinaciones Estatales de Educación Tecnológica Industrial. Actualmente se tienen 32 Centros de Enlace Operativo, uno por entidad federativa, que canalizan a la DGETI todo lo concerniente a la organización de los planteles a su cargo.

En 1991, sobre la base del Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994, se establece que el incremento adicional de la demanda se atenderá con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal que favorezcan una mejor vinculación regional con el sector productivo. Se crean así los CECyTES, que son Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales. Los CECyTES se encuentran en distintos estados del país y los planes y programas de estudio se elaboran de acuerdo a las necesidades particulares de las regiones que abarcan.

En la figura II.3 puede observarse la centralización de la dependencia al contener direcciones, subdirecciones y departamentos que, en conjunto, llevan a cabo funciones de organización, coordinación y evaluación para todos y cada uno de los planteles que albergan.

Figura II.3: Organigrama de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial



2.4.1 CETis y CBTis

En el Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET), creado para proporcionar (bajo el mando de la SEIT) servicios educativos de investigación y desarrollo tecnológico, el nivel medio superior comprende tres modalidades educativas: bachillerato tecnológico (conocida también como modalidad bivalente), técnico profesional y técnico básico (ambos en un contexto de modalidad terminal pues no permiten la continuación de estudios a nivel superior). Para cualquiera de esas modalidades es necesario contar con el certificado de educación secundaria. Al término de cualquier modalidad, se obtiene el certificado oficial, emitido por la SEP y, siempre que el egresado cubra los requisitos pertinentes, el título de Técnico Profesional.

Durante la mitad de la década de los ochenta, en los CBTis únicamente se ofrecían servicios de modalidad bivalente. Esto es, el alumno cursa lo correspondiente a estudios de bachillerato y al mismo tiempo, una carrera técnica. Desde su origen, los CBTis se han creado en los estados de la República, donde, después de un estudio adecuado de la demanda educativa en las poblaciones, se estima el tipo de instituciones que se requieren. Significa que el Distrito Federal no tiene ningún plantel de este tipo. Los CBTis fueron primeramente establecidos en regiones consideradas industriales, sobre todo en el norte del país. Conforme aumentaban el presupuesto y la demanda de educación en ese nivel, la DGETI construyó planteles hacia el centro y sur del territorio nacional.

Paralelamente, existen otros planteles que al principio sólo brindaban servicios educativos de modalidad terminal; es decir, los planes y programas de estudio forman al alumno en alguna carrera técnica terminal, por lo que dichos estudios no permiten el ingreso a nivel superior. Estos planteles fueron llamados CETis, que se desglosa como Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios. Al término de la carrera técnica, también en 6 semestres como la

mayor parte de los planes de bachillerato tecnológico, los egresados podían trabajar de inmediato, al menos en teoría, en el sector productivo o establecerse por su cuenta. Los CETis comenzaron a construirse tanto en el interior del país como en el D. F., así que en la capital del país únicamente se cuenta con CETis, mientras que fuera de ella, existen tanto estos planteles como CBTis.

Al principio, en los CETis únicamente se ofrecían servicios de modalidad terminal (incluido el Técnico Básico, que son estudios de un año y que permiten la incorporación al sector productivo); los CBTis solamente proporcionaban estudios de modalidad bivalente.

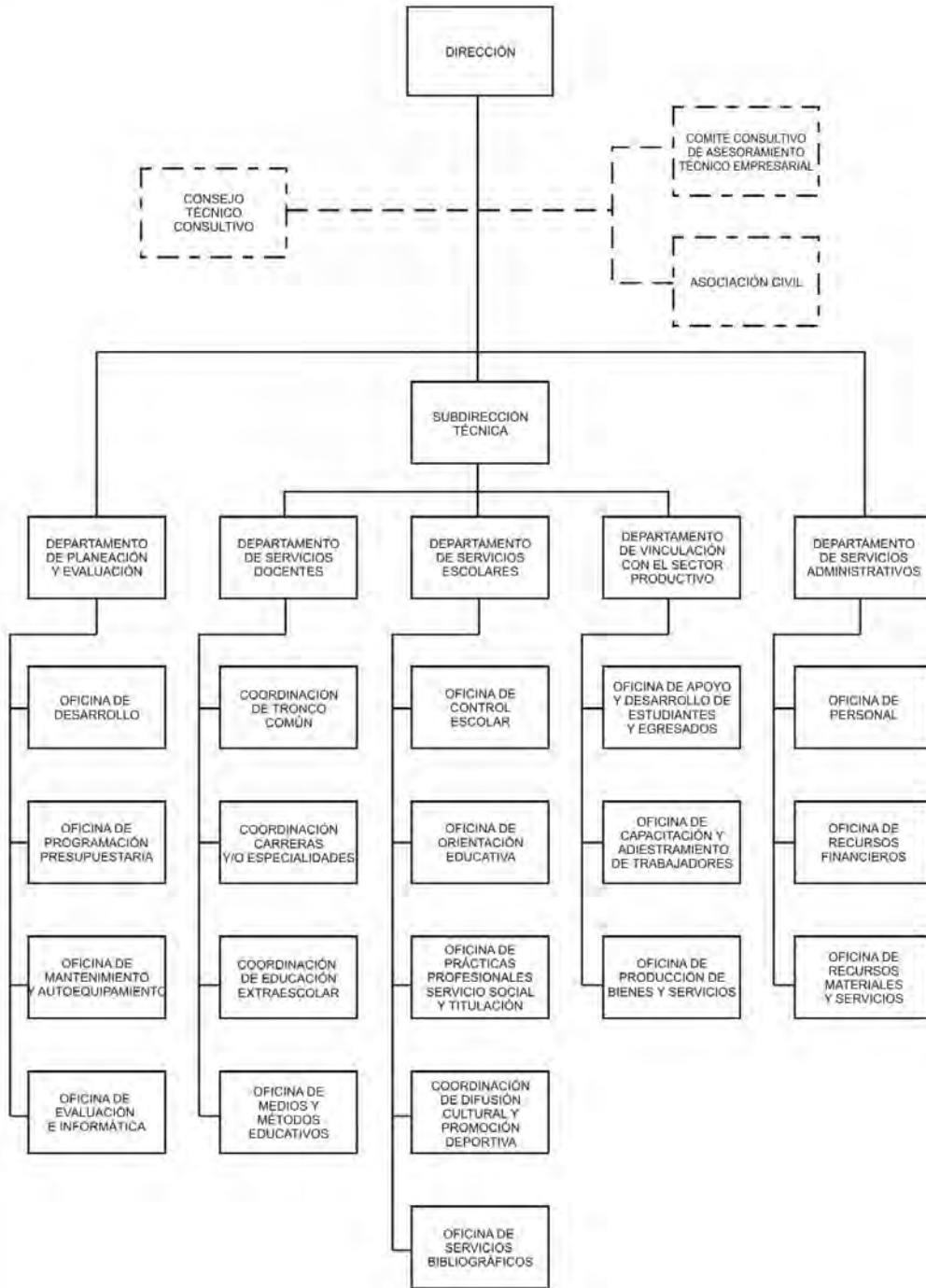
Sin embargo, a finales de la década de los ochenta, por disposición oficial y dada la creciente demanda de servicios de bachillerato y de técnico profesional, se incorporan carreras de modalidad terminal en los planteles CBTis y carreras con el bachillerato incluido en los CETis. Es así como en la mayoría de los planteles del D. F., así como en los del interior del país, se encuentran carreras de ambas modalidades. Esa es una de las razones por la que no se construyeron CBTis en la capital, pues era más viable y sencillo incluir especialidades con bachillerato en un CETis que crear nuevas instalaciones con otro nombre. Además de ello, no hay una razón de fondo para que el D. F., sea la única entidad que no tiene CBTis.

La figura II.4 expone la organización administrativa y burocrática, en el amplio sentido del término, de un plantel CETis o CBTis. Puede observarse que bajo el mando y supervisión de la subdirección técnica están los Departamentos de Servicios Docentes y Servicios Escolares (además del Departamento de Vinculación con el Sector Productivo), en los cuales se llevan a cabo acciones que involucran directamente al personal docente (y al alumnado que se atiende si es el caso). La dirección del plantel, sin apoyo ni intervención de la Subdirección Técnica, de acuerdo al organigrama, está a cargo de los Departamentos restantes que conforman la estructura organizacional del centro de estudios.

2.4.2 Especialidades y modalidades actuales en CETis y CBTis

La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) imparte educación tecnológica en el nivel medio superior a través de las escuelas llamadas CETis y CBTis. En todo el territorio nacional cuenta con 429 planteles, divididos en 261 CBTis y 168 CETis. Actualmente en todo el país se imparten 68 carreras distintas, con modalidad terminal o bivalente, distribuidas en los 429 planteles, sean CETis o CBTis. Todas las especialidades en modalidad de Bachillerato Tecnológico o de Técnico Profesional, se cursan en tres años, por lo que la eficiencia terminal se observa por generación que concluye estudios al término de seis semestres.

Figura II.4: Diagrama de un Planteo Educativo (CETis o CBTis)



Fuente: SEP. SEIT. DGETI. "Perfil del desempeño del director de CETis y CBTis". Pág. 30 Edición única. México, 1991

Existen también, dos modalidades poco conocidas y demandadas. La modalidad de Técnico Básico se cursa en un año dividido en dos semestres; son estudios de carácter terminal. La modalidad de Tecnólogo se cursa en cuatro años; un semestre se cursa en la industria donde el alumno realiza prácticas profesionales y es evaluado por personal que labore en dicha industria. Son estudios que incluyen el bachillerato aunque algunas instituciones de nivel superior (como el IPN) han rechazado a aspirantes que presentan documentos que los acreditan como Tecnólogos con estudios incluidos de bachillerato, argumentando que no equivalen a estudios de formación propedéutica.

2.4.3 Los CETis en el Distrito Federal

En el D. F., existen 34 planteles, todos CETis, los cuales imparten 28 carreras que incluyen estudios de bachillerato; 30 carreras de modalidad terminal como Técnico Profesional; y 2 carreras de Técnico Básico. En total se imparten 60 carreras en el D. F., siendo la más ofertada la especialidad de computación (de modalidad bivalente), la cual se imparte en 21 planteles.

Para ingresar a cualquiera de los CETis en el Distrito Federal, para estudios de Bachillerato Tecnológico, Técnico Profesional o Tecnólogo, es requisito indispensable registrarse en el Concurso de Ingreso correspondiente, organizado por la COMIPEMS. La modalidad de Técnico Básico no requiere registro previo ante este organismo y los trámites se hacen directamente en el plantel donde se ofrecen los estudios. El aspirante a las tres modalidades primeras, debe contemplar en una de sus opciones, alguno de los 34 planteles en cualquiera de las especialidades que ofrecen y aprobar el Examen Único. En el último concurso de ingreso, llevado a cabo durante el año 2003, se registró una matrícula de 29,497 alumnos inscritos de nuevo ingreso para cursar el primer semestre.

2.4.3.1 *El personal docente de los CETis y CBTis*

En cuanto a los datos correspondientes a la docencia, se tiene, hasta 2003, una planta de 26, 234 docentes en los 429 planteles en todo el país.

En el D. F., para 2003, se tenía una contratación de 3437 personas con una plaza docente, lo que representa el 13% del total nacional en la DGETI. De las más de tres mil personas con plaza docente, un total de 2833 se encontraron realizando actividades frente a grupo, o sea que dieron clase formal con al menos una asignatura en cualquiera de los 34 planteles; es decir que el 82% del total contratado imparte por lo menos una asignatura. Con respecto a su nivel de estudios, 2051 docentes contaban con estudios terminados a nivel superior y manifestaron tener al menos una licenciatura; lo anterior representa casi el 60% del total. Sin embargo, sólo hubo 1454 docentes que comprobaron tener el título profesional de la licenciatura cursada (información recabada en la DGETI, Área de Informática; 2003); el dato anterior representa casi el 71% de los docentes con estudios concluidos a nivel superior y equivale al 42% del total contratado como personal docente.

Del total de docentes contratados, 2539 tuvieron alguna función como administrativos, lo que corresponde casi al 74% de todos los docentes. Aun cuando se tenga en nombramiento una plaza docente, hay quienes no realizan actividades frente a grupo y únicamente atienden funciones administrativas. En este caso se encontraron 604 personas, que es casi el 24%; los restantes 1935 docentes, además de cubrir funciones administrativas, llevan a cabo actividades frente a grupo; ellos representan casi el 76% de los 2539 que tuvieron funciones administrativas y equivalen al 56% del total docente. Ello quiere decir que poco más de la mitad del personal que es contratado con una plaza docente, además de impartir alguna asignatura, lleva a cabo alguna función administrativa. Podría decirse que dicho personal tendría atributos como trabajador administrativo al mismo tiempo que como trabajador docente.

2.4.3.2 Nacimiento del CETis 152

A continuación se presenta una cronología de lo ocurrido en las instalaciones donde hoy se encuentra el CETis 152, en la Colonia Ampliación Daniel Garza, dentro de la Delegación Miguel Hidalgo, en el Distrito Federal.

Tabla II.1: Cronología de los servicios prestados en las instalaciones del CETis 152

Año	Utilización del espacio físico
1930	Cine Unión
1950	Expropiación del terreno y cedido a la Sociedad de Veteranos del Escuadrón 201 del Ejército Mexicano. Oficinas administrativas del Sindicato de Trabajadores de la Industrial Militar
1980	El Sindicato de Trabajadores de la Industria Militar dona la instalación a la SEP
1985	Surge el Centro de Actualización Permanente (CAP). Los docentes de los planteles de la DGETI acuden a él a recibir cursos de capacitación y actualización en las áreas tecnológica e industrial y relacionadas con los programas de las especialidades ofrecidas en los CETis y CBTis.
1993	Comienzan las gestiones del Director del CAP para transformar el Centro y convertirlo en CETis.
1994	Deja de funcionar el CAP y comienza la promoción en la zona del CETis.
1995	En enero se recibe la autorización por parte de la DGETI para operar oficialmente como CETis 152.

Creación propia: Claudia Tomasini Gómez (abril, 2005); a partir de la revisión de documentos del Archivo muerto del CETis 152 y entrevistas con personal administrativo y docente con más de 20 años de servicio en la DGETI.

Una vez que el CETis regularizó actividades como plantel educativo, la promoción del mismo se llevó a cabo sistemáticamente durante enero y junio de cada año, por lo que la matrícula fue aumentando en forma progresiva a lo largo de cuatro años. En la tabla II.2 se expone la dinámica de los servicios educativos ofrecidos por el plantel, así como el flujo del personal directivo. Entre las diversas funciones de un directivo, éste tiene facultades de proponer la liquidación y

apertura de especialidades y modalidades de estudio. Asimismo, permite el cambio de adscripción del personal docente y administrativo de su plantel; y acepta el ingreso de personal proveniente de otros planteles o para la ocupación de plazas de nueva creación. Se verá que los continuos cambios en la administración, de alguna forma se relacionan con la oferta educativa que el CETis 152 ha tenido en su corta existencia.

Tabla II.2: Dinámica de los servicios educativos y flujo del personal directivo en el CETis 152

Año	Evento
1994	Entra en funciones el primer director del plantel; recibe el nombramiento oficial hasta principios del siguiente año.
1995	<p>En febrero se registra y comienza la primera generación de alumnos, en la especialidad de Técnico Básico en Computación Secretarial.</p> <p>En mayo tienen lugar las inscripciones (69 alumnos en total) para la primera generación en las especialidades de Técnico Profesional en Telecomunicaciones y Electrónica Digital.</p> <p>En agosto ingresa la segunda generación para las tres modalidades de estudios ofrecidas en el plantel. Se regulariza el calendario escolar y se reporta que la primera generación de Técnico Profesional se encuentra ya en tercer semestre.</p>
1996	<p>En enero se abre la oferta para la especialidad de Técnico Básico en Circuitos Lógicos que, junto con la de Computación Secretarial, se impartía en el turno vespertino.</p> <p>En junio se toma la decisión de no ofertar nuevamente la especialidad de Técnico Básico en Circuitos Lógicos, dada la baja demanda de la misma.</p> <p>En agosto ingresan los alumnos seleccionados en el Primer Concurso de Ingreso a Instituciones de Nivel Medio Superior, a cargo de la COMIPEMS. Las especialidades de Técnico Profesional se ofrecen desde ese momento en ambos turnos, dado el crecimiento de la matrícula.</p>
1997	<p>A mediados de febrero ocurre el primer cambio de personal directivo.</p> <p>En septiembre entra en funciones quien será el tercer director, sustituido un mes después. Ello se traduce en tres cambios de administración en menos de un año.</p>
1998	<p>Se abre la oferta educativa en la modalidad de Bachillerato Tecnológico con la carrera de Computación ofrecida en ambos turnos.</p> <p>La carrera de Técnico Profesional en Electrónica Digital entra en liquidación, por lo que se ofrece por última vez para el concurso de ingreso de ese año.</p>

	Debido a una baja en la demanda de la especialidad de Técnico Básico en Computación Secretarial, deja de ofertarse. A finales de ese año ocurre el quinto cambio en la dirección del plantel.
1999	En el mes de agosto se abre por primera vez la oferta educativa para las carreras de Contabilidad (turno matutino) y Electrónica (turno vespertino). Con ello, se tienen tres especialidades en la modalidad de Bachillerato Tecnológico y sólo una en la modalidad de Técnico Profesional, Telecomunicaciones, que es ahora impartida en el turno vespertino con únicamente un grupo de alumnos.
2000	Comienza el año con un sexto cambio en la administración, donde por primera vez una mujer está al frente como directora del plantel.
2001	Antes de que finalice el ciclo escolar febrero – julio, llega al plantel un nuevo director.
2002	Se amplía la oferta educativa para las especialidades de Contabilidad y Electrónica, con un grupo más para cada una.
2003	A fines de enero se da el octavo cambio directivo. Nuevamente una mujer ocupa el cargo. Sus funciones abarcan hasta mediados del año 2004.

Creación propia: Claudia Tomasini Gómez (abril, 2005); a partir de la revisión de documentos del Archivo muerto del CETis 152 y entrevistas no – formales con personal administrativo y docente (en años anteriores a la investigación realizada) con más de 20 años de servicio en la DGETI.

Hasta el año 2005, se cuentan nueve directores para el CETis 152 desde su creación, lo que habla en promedio de un director por año en el plantel. El establecimiento de un proyecto institucional y la consecución de planes al interior del plantel, se han visto obstaculizados e interrumpidos debido a esta constante rotación de directivos. Además, no se ha hecho posible la ejecución adecuada de mecanismos de supervisión y evaluación.

Se establece como supuesto que el personal docente en su mayoría ha permanecido en el CETis desde su fundación, lo que podría ser un factor de importancia para el establecimiento de una trayectoria laboral al interior del plantel, independiente de la gran movilidad de directivos.

3. METODOLOGÍA

“Para investigar la verdad es preciso dudar,
en cuanto sea posible,
de todas las cosas”
René Descartes

Se recordará que el objetivo de la investigación es dar a conocer el recorrido que el personal docente ha hecho para formarse como tal, sobre todo, desde su ingreso a la DGETI y poniendo especial interés en lo que han realizado desde que se encuentran adscritos al CETis 152. Sin embargo, conviene señalar que mostrar el recorrido sólo como una sucesión de eventos y la descripción de los mismos, no es el eje central del trabajo presentado; al menos no es lo único.

Ya se expuso al inicio del presente documento, la preocupación por los procesos que el personal docente ha tenido para adquirir conocimientos que le permitan ejercer de forma más adecuada su actividad cotidiana al interior de las aulas, esto es, enseñar. Tal preocupación se da originalmente al observar los altos índices de reprobación, seguidos de la baja eficiencia terminal con cada generación que egresa. Se pensaba que los resultados semestrales y de cada generación se relacionaban de alguna manera con el grado de profesionalismo que el personal docente tenía al momento de impartir las asignaturas. Sin tener un trabajo sistemático y metódico, se asumía que la preparación de los docentes influía en los índices de desempeño del alumnado; tal proposición es el supuesto que dio origen a la investigación, aun cuando quedó supeditado al estudio descriptivo que se presenta.

Al no ser esta una investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas donde se dan clases, ni sobre las características del alumnado, el problema se limitó a establecer variables de observación que permitieran dar cuenta de la trayectoria laboral y profesional. Los resultados obtenidos dieron elementos para que, además de la descripción inicial, pudieran encontrarse

indicadores de relación o influencia entre dichos resultados y lo que se llamó recorrido en las aulas, descrito a detalle más adelante.

Ya que la problemática gira en torno al recorrido que los docentes del CETis 152 han hecho en lo que se ha llamado formación para la docencia, tanto dentro como fuera del plantel, la primera actividad para conformar el recorrido fue ubicar al personal sujeto de estudio.

3.1 Sujeto de observación: el personal docente del CETis 152

La observación se hizo sobre el personal adscrito al plantel que reuniera las siguientes características, además de la adscripción misma:

- a) tener plaza presupuestal docente de cualquier categoría, sea en propiedad o en interinato;
- b) haber tenido actividad frente a grupo por lo menos un semestre, entre agosto de 1994 y diciembre de 2003;
- c) permanencia en activo en el plantel hacia el semestre febrero – julio 2004; esto para la obtención de datos sobre las variables de interés, de forma directa del personal observado, a través de un cuestionario o entrevista.

De esta manera, quedaron excluidos los directivos y jefes de departamento u oficina que aun teniendo plaza presupuestal docente, no hayan tenido actividad frente a grupo en el lapso de tiempo señalado. Asimismo, no se tomaron en cuenta a los docentes que durante el periodo de observación se encontraron fuera del plantel, aunque conservasen su adscripción. Esto es, los que tuvieron prestaciones en ejercicio como año sabático, beca comisión, licencia u otra semejante. También quedaron fuera de la investigación todos aquellos que han tenido actividad frente a grupo, pero que no cuentan con plaza docente, sino administrativa.

Para la observación de lo que el docente ha hecho en el terreno profesional, se dice que es una investigación de corte diacrónico, pues busca establecer la historia profesional del docente, de acuerdo a las variables descritas

en el Cuadro de Configuración y Descripción de Variables (véase Anexo 2ª parte; II.1). En lo referente al desempeño que el docente ha tenido, así como el recorrido que ha realizado en el terreno laboral, se trata de una investigación sincrónica, pues se ubica en un momento preciso, de acuerdo a la fecha de ingreso del docente al CETis, pudiendo estar en el periodo de agosto de 1994 (inicio de labores del plantel) a diciembre de 2003.

Se obtuvo una relación de treinta y seis docentes adscritos al plantel con las tres características anteriores. Se incluyó el personal de ambos turnos.

Además de las características mencionadas, se tuvieron en cuenta variables agrupadas en bloques llamados *dimensiones*, quedando seis de ellas como a continuación se expone:

- a) datos generales**
- b) estudios**
- c) situación laboral en la DGETI**
- d) recorrido en aulas**
- e) formación profesional y docente, y**
- f) experiencia laboral externa y ajena al plantel.**

El desglose de cada una de las dimensiones de variables es el siguiente²⁵:

a) datos generales

- sexo
- edad
- rango de edad

b) estudios

- máximo nivel de estudios alcanzado
- máximo nivel de estudios concluidos
- modalidad de estudios de nivel medio superior
- fechas de inicio y terminación de estudios de nivel medio superior

²⁵ Tomando en cuenta que el procesamiento de la información se ha hecho mediante el paquete estadístico SPSS, véase el Cuadro Concentrado de Variables Observadas, en la 2ª parte de Anexos, N° 9

- institución de egreso de nivel medio superior
- especialidad cursada a nivel medio superior
- titulación de especialidad técnica
- duración de estudios de nivel medio superior
- modalidad de máximo nivel de estudios superiores
- conclusión de estudios de licenciatura
- institución de estudios de nivel superior, modalidad licenciatura
- unidad, facultad o campus de estudios a nivel superior, modalidad licenciatura
- fechas de inicio, término y titulación de estudios de nivel superior, modalidad licenciatura
- tiempo entre término de estudios de nivel medio superior y el inicio de estudios de nivel superior modalidad licenciatura
- duración en años de estudios de nivel superior modalidad licenciatura
- tiempo entre la terminación de estudios de nivel superior modalidad licenciatura y la titulación de los mismos
- estudios cursados de nivel superior modalidad posgrado
- estudios concluidos de posgrado
- nombre de estudios cursados de posgrado
- institución de estudios de posgrado
- unidad, facultad o campus de estudios de posgrado
- fechas de inicio, término y obtención del grado de estudios de posgrado
- duración entre término de estudios de licenciatura e inicio de estudios de posgrado

c) situación laboral

- año de ingreso a la DGETI
- año de ingreso al CETis 152
- años de permanencia en la DGETI
- años de permanencia en el CETis 152
- diferencia entre ingreso a la DGETI e ingreso al CETis 152
- plaza presupuestal inicial en el CETis 152
- categoría inicial en el CETis 152
- plaza actual en el CETis 152
- categoría actual en el CETis 152
- horas docentes iniciales en el CETis 152
- horas docentes actuales en el CETis 152
- turno laboral inicial en el CETis 152
- turno laboral actual en el CETis 152
- rotación de turnos dentro del CETis 152

- d) recorrido en las aulas dentro del CETis 152
- semestres, de acuerdo al calendario escolar, en los que han impartido clases frente a grupo, desde 1995 hasta 2003
 - asignaturas que han impartido de acuerdo a los horarios semestrales desde 1995 y hasta 2003, divididas de acuerdo al tipo de asignatura
 - especialidades, semestres y generaciones atendidos en por semestre
 - total de alumnos atendidos y aprobados por grupo y asignatura impartida
 - calificaciones definitivas de cada asignatura impartida por grupo atendido
- e) formación profesional y docente
- cursos tomados en DGETI
 - cursos en instituciones ajenas a la DGETI
 - cursos tomados de acuerdo a la profesión de origen
 - cursos tomados en y para la docencia
 - cursos de actualización tecnológica
 - cursos tomados en otras áreas
 - periodos de tiempo de cursos tomados en DGETI
 - periodos de tiempo de cursos tomados en instituciones ajenas a la DGETI
- f) experiencia laboral externa y ajena al plantel
- empleos anteriores y actuales reportados al plantel
 - empleos relacionados con la profesión de origen
 - empleos relacionados con la docencia
 - historia laboral en DGETI
 - empleos en planteles de nivel medio superior

En cada grupo se ubican variables que permitieron la observación a detalle del sujeto de análisis, para posteriormente hacer tipologías de dichos sujetos y establecer relaciones con alguna variable de la enseñanza, como los resultados al término de un semestre o las asignaturas que han impartido.

Se trata entonces, en un primer momento de un estudio descriptivo en la modalidad de un estudio de caso sobre los principales elementos de formación y actualización de los docentes que dan clases frente a grupo en el CETis 152 del

D. F., como indicadores de una carrera docente. Asimismo, se describen las actividades laborales que los docentes han llevado a cabo fuera del plantel y que tienen alguna relación con la docencia o con la profesión de origen.

Posteriormente, se llevó a cabo un estudio explicativo, en una segunda etapa, para analizar las relaciones posibles entre:

- a) La formación como profesionista (si es que se tiene) y la formación como docente.
- b) Los procesos de formación y actualización docente y el impacto, directo o indirecto en procesos de normatividad laboral, como el Programa de Promoción Docente, lo que implica el ascenso dentro de la institución, en una plaza presupuestal con determinada categoría y nivel.
- c) Los procesos de formación, actualización, actividades laborales externas al plantel y estilos de enseñanza dentro de las actividades frente a grupo.
- d) Los mismos procesos y resultados de actividades de enseñanza frente a grupo, como índices de reprobación – aprobación por cada asignatura impartida en los diferentes semestres, así como los resultados de calificaciones semestrales.

En lo que respecta al análisis de la normatividad de contratación y permanencia como elemento de contraste con la realidad laboral de los docentes, se establecen modelos que tienen como punto de partida las condiciones y requisitos mínimos de ingreso y el proceso que ha de seguirse para cambiar de categoría y nivel en ruta ascendente. En la presente investigación, se busca plantear en los dos niveles (formal y material, de acuerdo con lo que dice Teresa Yurén y que ya se mencionó en el apartado teórico), el modelo del docente de nivel medio superior que labora en el CETis 152 del Distrito Federal.

El modelo formal se construirá tomando en cuenta dos momentos del modelo ideal de la DGETI, ya expuesto en el apartado teórico. El primer momento es cuando la DGETI requiere de una persona para la que ocupe una plaza docente en alguna categoría y nivel. El segundo momento ocurre cuando una vez contratado el personal, se hace necesaria la observación de otros requisitos para

la evaluación y formación de los mismos en diferentes circunstancias y momentos dentro de su permanencia en el plantel donde laboren.

El modelo material se limita a ubicar las propiedades semejantes al modelo formal y expresar las resultantes en un sistema concreto, específico y preciso: el “recorrido” que los docentes han tenido en el terreno de las profesiones y las “exigencias” que la DGETI les ha manifestado, desde su ingreso y durante su permanencia en el CETis 152 del Distrito Federal.

Todo ello representa material de análisis de la Normatividad que regula las condiciones generales de ingreso y permanencia del personal docente de la DGETI y lo que en la práctica se observe en el CETis 152.

Una vez que se han establecido las variables del recorrido del personal docente en el ejercicio de su profesión y su empleo, se harán cruces de información entre los resultados obtenidos y otros indicadores de la actividad frente a grupo. Ejemplo de ello son los resultados que los docentes han reportado a la oficina de Control Escolar del plantel al término de cada semestre, por grupo y asignatura impartida. Esto en lo que respecta a datos y resultados cuantitativos. Para establecer relaciones con datos cualitativos, se pretende hacer uso de las respuestas obtenidas en el cuestionario y la entrevista realizados, sobre todo en lo que los docentes expresen sobre su experiencia laboral dentro del plantel y de los grupos, así como lo que remita a estilos de enseñanza, mecanismos de ingreso y promoción.

3.2 De los instrumentos de recolección de datos

Los datos relativos a los tipos de escala nominal y ordinal del personal docente adscrito al plantel –sobre todo los relacionados con los generales, actividades frente a grupo, estudios profesionales y situación laboral en el CETis- se obtuvieron de manera informal a lo largo de la estancia en el mismo desde

1995; muchos de los datos tienen vigencia ya que gran parte del personal que es observado, permanece actualmente en el plantel e ingresó al mismo casi desde su fundación, en 1994.

Los datos que tienen que ver con las dimensiones de estudios, situación laboral, formación profesional y docente, así como lo concerniente a la experiencia laboral externa al plantel, han sido reportados en su momento a la oficina de Recursos Humanos por medio de constancias, informes u otros documentos. Es así como se solicitó el apoyo para consultar dichos documentos. La información se concentró en dos cédulas creadas para tal fin.²⁶ Cuando hubo datos faltantes, se hizo necesaria la aplicación de un cuestionario al personal docente, el cual se encuentra en el segundo apartado de anexos.²⁷

El uso de cuestionarios es una de las técnicas propuestas por Hopkins, quien al respecto resalta como ventajas el que proporciona la posibilidad de comparación directa entre individuos y grupos, así como que suministra información valiosa en dimensiones como las actitudes, la adecuación de recursos y de la ayuda que el profesor pudiera prestar. Finalmente, los datos que se obtienen son cuantificables (Hopkins; 1985; Pág. 77, en Fernández M., 1995; 154 y 155).

Para Fernando Arias, el cuestionario es un instrumento de bajo costo, ya que permite la examinación de una amplia cantidad de sujetos en tiempo relativamente corto, sobre todo si se compara con otros instrumentos como la entrevista. El mismo investigador establece dos tipos de cuestionario, de acuerdo a la forma de la respuesta (Arias, 1990). Primeramente se tiene el cuestionario de respuestas abiertas, que implica que el sujeto que responda lo haga de acuerdo a su bagaje lingüístico y estilo de escritura. En la investigación que se presenta, el cuestionario que se aplicó a los docentes, fue en parte de respuestas abiertas,

²⁶ Anexo (2ª parte) N° II.1 y II.2

²⁷ Anexo (2ª parte) N° II.9

sobre todo en el apartado correspondiente a la experiencia laboral externa y ajena al plantel. El docente tuvo oportunidad de exponer y explicar las actividades y funciones que pudiera haber realizado fuera del plantel y que se relacionen directamente con la profesión que ostenta. Ya que no se tiene información a este respecto, es que se considera que las respuestas abiertas dieron resultados más precisos y permitieron explorar los ámbitos laborales en los que los docentes se han desarrollado aparte de su actividad cotidiana en el plantel.

Luego se encuentra el cuestionario de elección forzosa, el cual a su vez puede ser: cuestionario dicotómico, cuestionario tricotómico, de comparación por pares, de alternativas múltiples (mejor conocido como cuestionario de opción múltiple), de respuesta ponderada, de gradación de Likert y de tendencia equívoca. Para este trabajo, el cuestionario del que ya se habló, tiene, además, en una sección, respuestas dicotómicas en lo que corresponde al tema de estudios (tipo y nivel). Para lo que tiene que ver con los periodos de escolarización en los distintos niveles, las fechas de ingreso al plantel e inicio de actividades docentes, se presentaron opciones de respuestas tricotómicas, donde el docente pudo contestar que no recuerda o no sabe el dato preciso que se pregunta.

Desde los primeros momentos de esta investigación se revisaron y tomaron en cuenta datos obtenidos a través de cuestionarios aplicados al personal en distintos momentos, pero el instrumento no se ha utilizado de forma directa para este trabajo, sino que algunos jefes de oficina o departamento los han aplicado para obtener información necesaria para diversos procedimientos o reportes específicos. Son de utilidad ya que contienen información que en la investigación presente es necesaria para el análisis.

Ya que una de las limitaciones del cuestionario es la falta de profundidad, la información obtenida fue complementada con entrevistas a algunos docentes,

sobre todo cuando se tuvo escasez de información o los datos obtenidos no resultaron precisos.

En lo que respecta a las características del instrumento de entrevista, ésta fue estructurada dirigida (véase 2ª parte de Anexos, N° 8). Es un tipo de entrevista muy usado en el proceso de selección de personal²⁸ y para los fines de la investigación, se concibe como un instrumento adecuado para profundizar en temas relacionados con la formación profesional y docente, así como las actividades laborales concernientes a una profesión. Se tuvo un cuestionario previo que servirá de guía en la obtención de información. La finalidad fue obtener respuestas personales y con directa relación con la vida laboral y académica de los docentes.

Sin embargo, la entrevista también sirvió para obtener información histórica del plantel, ya que algunos docentes conocen a profundidad las diferentes etapas por las que han pasado las instalaciones de lo que hoy se conoce como CETis 152 y de algunos procesos del personal docente que ahí permanece.

Una vez que se tuvo información del docente por medio de una entrevista, hubo diversos mecanismos para analizar la misma. Al respecto, Judith Bell (2001), explica que en primer lugar se hace necesario clarificar si los datos son de carácter cuantitativo o bien son cualitativos. Para el primer caso, el análisis puede hacerse mediante técnicas estadísticas como tablas de frecuencias y obteniendo distintas unidades de medida como la media y la moda. En caso de que la información sea cualitativa, el análisis puede llevarse a cabo mediante la creación de indicadores propios del tema que se está investigando.

Para la investigación, los datos que se obtuvieron son de ambos tipos, es decir, cuantitativos y cualitativos. Los primeros son básicamente aquellos que

²⁸ Para mayor profundidad, véase Arias, F. Op. cit. Pág. 154; y Restituto Sierra Bravo; "Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios". 1ª edición, 1992. Editorial Paraninfo. España.

representan información numérica como los años de experiencia docente o el ingreso a la DGETI. Los datos cualitativos son todos aquellos que el docente reporte como características propias a su trabajo en el aula, como la dinámica con los alumnos, técnicas, estrategias, estilos y todo aquello que no sea posible cuantificar o que requiera de indicadores particulares más allá de números o claves.

Los temas de interés en la investigación son:

- a) la experiencia profesional fuera del plantel, sobre todo aquella que se relacione directamente con una profesión cursada en el nivel superior;
- b) la relación que el docente encuentra entre dicha experiencia y la enseñanza que lleva a cabo en las aulas del plantel;
- c) la experiencia docente que tenga fuera del plantel, sea en algún otro CETis o en cualquier institución educativa de nivel medio superior, de preferencia y sin importar si pertenece al régimen público o privado;
- d) la relación que pudiera establecer el docente entre los índices de reprobación, los niveles de aprendizaje de los alumnos y la práctica de enseñanza que lleve él a cabo dentro del plantel;
- e) la relación entre índices de reprobación, niveles de aprendizaje de los alumnos y las asignaturas que ha impartido semestralmente.

Dado lo anterior, se asume entonces que la información pertinente a las dimensiones de estudios, situación laboral, formación profesional y docente, así como experiencia laboral externa, se obtuvo mediante revisión documental, cuestionario y entrevista cuando ésta se hizo necesaria.

Con respecto a la dimensión de recorrido en las aulas, los datos fueron obtenidos de dos fuentes principales. Por un lado, en el Departamento de Servicios Docentes se obtuvo información sobre horarios semestrales, desde 1995 hasta 2003, para establecer una cronología de asignaturas impartidas por semestre y especialidad de cada docente. Por otro lado, en el Departamento de Servicios Escolares se obtuvo todo lo correspondiente a la actividad docente frente a grupo por semestre y asignatura impartida; es decir, se logró conocer

sobre todo lo que respecta a evaluaciones semestrales, total de grupos asignados, alumnos atendidos y aprobados por grupo, generación y tipo de asignatura impartida. Lo anterior se logró al tener acceso a las listas semestrales de evaluación que cada docente reporta al final de cada ciclo escolar.

Todos los procedimientos anteriores fueron para la obtención de datos del tipo intervalo y de razón propios del recorrido de actividades de cada docente en las aulas del plantel.

Algunas irregularidades en los datos que cada Departamento tiene, se mencionará más adelante, cuando se expongan los resultados obtenidos en esta dimensión.

Una vez que se han establecido las variables del recorrido del personal docente en el ejercicio de su profesión y su empleo, se harán cruces de información entre los resultados obtenidos y otros indicadores de la actividad frente a grupo. Ejemplo de ello son los resultados que los docentes han reportado a la oficina de Control Escolar del plantel al término de cada semestre, por grupo y asignatura impartida. Esto en lo que respecta a datos y resultados cuantitativos. Para establecer relaciones con datos cualitativos, se pretende hacer uso de las respuestas obtenidas en el cuestionario y la entrevista realizados, sobre todo en lo que los docentes expresen sobre su experiencia laboral dentro del plantel y de los grupos, así como lo que remita a estilos de enseñanza, mecanismos de ingreso y promoción.

3.3 Procesamiento de datos

Una vez terminada la recolección de datos, se procedió al procesamiento y análisis de los mismos. La recolección de datos se ubicó en cuadros construidos para tal fin, donde se tiene la información sobre todas y cada una de las variables contempladas. Cada resultado obtenido se codificó numéricamente de acuerdo a

un listado también construido. De esta manera, el análisis y las relaciones que resulten se hicieron por medio de un programa adecuado para el objetivo, como lo es el SPSS.

Aunque en distintos momentos del proceso se construyeron distintos instrumentos para recolectar la información, al final de la investigación, se presentan los siguientes²⁹:

1. Cédula de datos laborales reportados en la Oficina de Recursos Humanos, por docente, para información de estudios, situación laboral en la DGETI y experiencia laboral – profesional dentro y fuera de la institución
2. Cuadro de cursos a los que han asistido los docentes, ordenados por año e institución responsable, reportados a la Oficina de Recursos Humanos
3. Cuadro de cursos tomados por el personal docente, ordenados por año, institución responsable y tipo de curso
4. Cuadro de empleos reportados por el personal docente, por institución y tipo de empleo
5. Listado de asignaturas diferentes, indicadas por número, por semestre escolar
6. Cuadro desglosado de asignaturas impartidas por semestre; cada asignatura contiene lo relativo a grupo, número de semestre de la generación, total de alumnos atendidos, alumnos aprobados al término del semestre, promedio semestral de calificaciones reportadas, desviación estándar del mismo y tipo de asignatura (tronco común, formación general básica y especialidad, de acuerdo a los planes vigentes para cada carrera técnica impartida en el plantel)
7. Cuestionario para los docentes de educación media superior
8. Guía de entrevista para el personal docente del que se tuviera información incompleta
9. Cuadro de configuración y descripción de variables observadas en los docentes
10. Gráficas de frecuencias de acuerdo a las variables observadas

La información recabada de cada docente conformó en periodos anuales para las dimensiones de generalidades, estudios, situación laboral, formación profesional y docente así como experiencia laboral externa al plantel. Para el

²⁹ Todos los instrumentos, a excepción del N° 10, conforman el Anexo N° 2, ordenados según el listado.

caso del recorrido en las aulas, la información fue conformada en periodos semestrales. En ambos casos, se hizo necesario el establecimiento de cortes de dos años a partir de agosto de 1995, fecha en la que comenzaron las actividades docentes en el plantel de forma real, como se establece en la historia del mismo. De ahí hasta agosto de 2003, por lo que se tienen cinco periodos de observación, sobre todo para lo concerniente a los bloques de estudios, situación laboral y docente en el plantel y actividades laborales fuera y ajenas al plantel. Es así como el análisis se hará en un primer momento de cada corte y en un segundo momento de una línea en el tiempo que abarca ocho años.

Los resultados obtenidos por dimensión y las variables que cada una contiene, se presentan en el siguiente capítulo. Se expone una descripción por variable observada, respetando el orden de las dimensiones construidas. Cuando se consideró necesario, se incluyó la gráfica respectiva a la variable descrita. Luego se presentan cruces de datos entre variables de una misma dimensión, así como cruces entre variables de distintas dimensiones.

Aunque sucinta, la descripción es el punto de partida necesario para el análisis de la información obtenida. Después se tiene un apartado explicativo, donde se ahonda más en los resultados obtenidos y la finalidad es el contraste entre éstos y lo que el marco teórico aporta. Todo ello permite establecer conclusiones con mayor sustento y finalmente, propuestas de acción o nuevas líneas de investigación en el terreno de la planeación y desarrollo educativos, particularmente en la formación profesional y para la docencia en el nivel medio superior tecnológico.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

“Si tu intención es describir la verdad,
hazlo con sencillez;
la elegancia déjasela al sastre”
Albert Einstein

Los resultados obtenidos se presentan descritos a continuación separados en bloques de variables, que se han denominado dimensiones. Al término de dichas dimensiones se exponen los primeros análisis, derivados de la descripción. Luego se describen los resultados obtenidos al cruzar las variables de una misma dimensión y algunas de distintas dimensiones. En todos los casos, cuando se ha considerado necesario, se presenta la gráfica correspondiente, sobre todo para reforzar visualmente la información obtenida. Cabe señalar que el total de gráficas y su correspondiente tabla de frecuencias, se encuentra en el Anexo N° 3, ordenadas de acuerdo a las variables descritas a continuación.

Las descripciones que se incluyen en este capítulo son de los resultados más relevantes y significativos, por lo que se sugiere la consulta del Anexo N° 3 en caso de requerir el total de los resultados por variable observada.

Al finalizar la descripción se establecen conclusiones generales que dan pie a posteriores conclusiones específicas, las cuales se encuentran al final del capítulo, luego de la fase explicativa de los datos recabados.

Aunque ya se mencionó anteriormente, en este capítulo se reitera que todas las observaciones y, por ende, las descripciones de los resultados obtenidos, es en razón de los 36 docentes sujetos de observación.

4.1 Dimensión de datos generales

4.1.1 Edad

De los 36 docentes observados, el docente más joven reporta 28 años, mientras que el de más edad tiene 59 años. La edad promedio es de 42 años. Debido a la gran variedad de edades reportadas, se agruparon en rangos de 5 años, descritos después de la variable sexo y representados en la gráfica III.1 que se encuentra más adelante.

4.1.2 Sexo

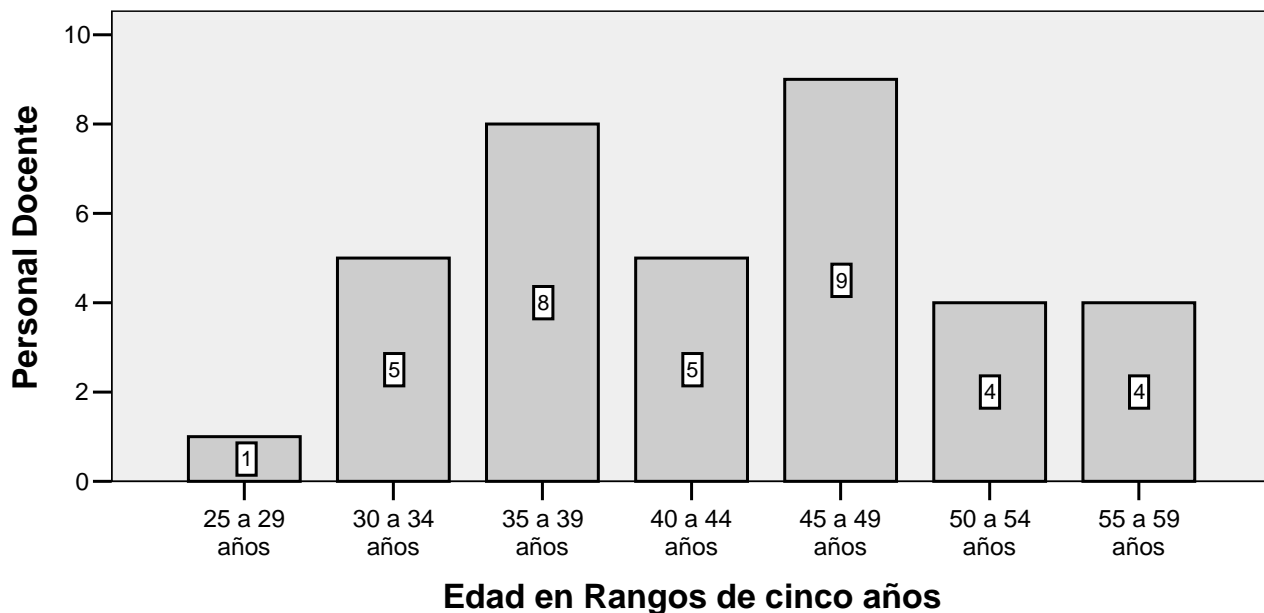
La población observada quedó dividida en 23 hombres (64% del total) y 13 mujeres (36%). Así se sabe que más de la mitad de la población corresponde al sexo masculino.

4.1.3 Rango de edad

La población fue agrupada en rangos de 5 años, quedando el primer grupo de 25 a 29 años y el último de 55 a 59 años. En total se obtuvieron 9 grupos y se observó que el grupo con mayor frecuencia corresponde al rango de 45 a 49 años y contiene a 9 docentes; le sigue el rango de 35 a 39 años con 8 sujetos.

También se observó que poco más de la mitad de la población (19 docentes que equivale al 52%) tiene 44 años o menos, por lo que se trata de una población relativamente joven.

Gráfica III.2 Rango de Edad del Personal Docente del CETis 152



4.2 Dimensión de Estudios

4.2.1 *Máximo nivel de estudios alcanzado*

En cuanto al nivel máximo de estudios que los docentes han alcanzado, se sabe que 27 de los 36 han llegado al nivel superior modalidad licenciatura, lo que equivale al 75% del total. Sólo 3 de ellos (8.3%) tienen como máximo nivel alcanzado el medio superior y 6 docentes (16.7%) han llegado al nivel superior modalidad posgrado.³⁰

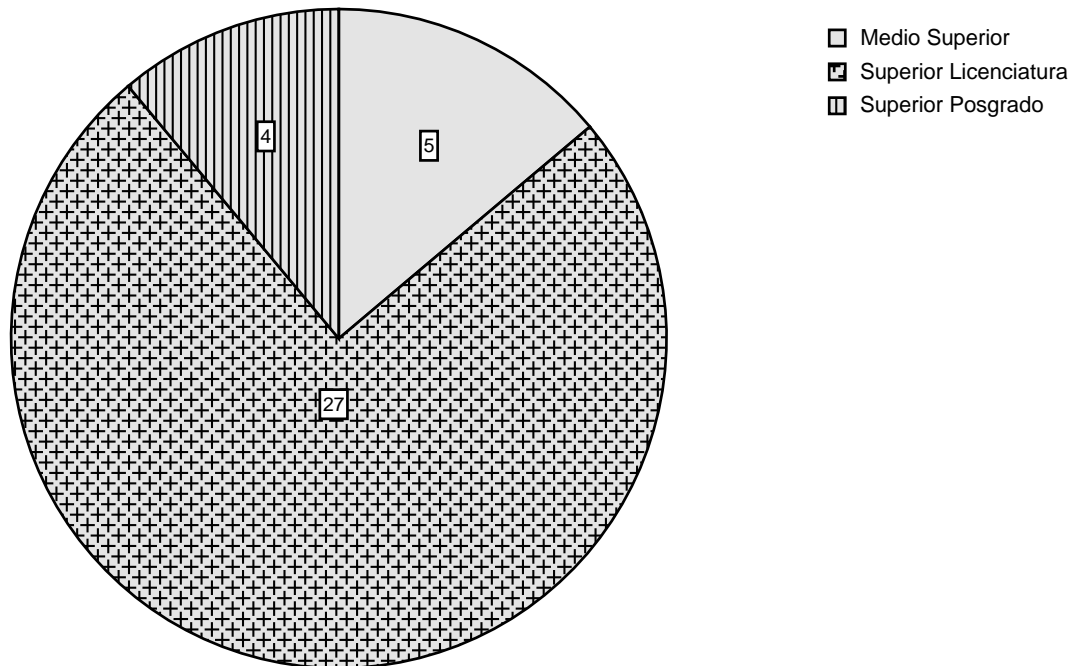
4.2.2 *Máximo nivel de estudios concluido*

Los resultados son semejantes al nivel máximo alcanzado y aunque se repiten algunas cifras, la realidad corresponden a distintos sujetos. Se tiene que: 27 docentes han concluido el nivel superior en la modalidad de licenciatura, lo

³⁰ Los tipos de estudios de posgrado que se reportan son maestría y especialidad únicamente.

que corresponde al 75% del total de la población observada. El 25% restante se distribuye de la siguiente manera: 5 docentes (14%) concluyeron el nivel medio superior; y 4 docentes (11%) han concluido estudios de nivel superior modalidad posgrado, ya sea de maestría o especialidad.³¹

Gráfica III.4 Máximo Nivel de Estudios Concluidos por el Personal Docente del CETis 152



4.2.3 Modalidad de estudios de nivel medio superior por tipo de formación

Una de las variables importantes para la investigación en la dimensión “estudios” es la modalidad de estudios de nivel medio superior que los docentes reportan. La atención se centra en el tipo de formación en ese nivel: propedéutica, técnica bivalente o técnica terminal.

³¹ Ningún docente de los observados reporta estudios de posgrado con doctorado.

Considerando que todo el personal observado reporta tener estudios concluidos de nivel medio superior, el resultado se expresa sobre los 36 docentes. Del total, resaltan 24 docentes (66.7%) que tienen estudios técnicos bivalentes. A su vez 10 que reportan haber tenido estudios de tipo general (27.8%).

4.2.4 Institución de egreso de nivel medio superior

Poco más de la mitad del personal docente observado (58.3%) cursó estudios de este nivel en un CECyT (institución conocida como Vocacional), lo que corresponde a 21 de los 36 docentes. En porcentaje le sigue la Escuela Preparatoria, donde cursaron 6 docentes y que equivale al 16.7% del total.

4.2.5 Especialidades técnicas de nivel medio superior

Entre los 26 docentes que tienen estudios técnicos, ya sea de tipo bivalente o terminal, reportan 12 especialidades cursadas, entre las cuales destacan Electricidad y Máquinas – Herramienta, con 4 casos cada una. Ambas especialidades abarcan juntas el 22% del total. Las 10 especialidades restantes ordenadas por frecuencia se encuentran en el Anexo N° 3.

4.2.6 Titulación de carrera técnica

De los 26 docentes con especialidad técnica, sólo 2 de ellos reportan tener título de la misma. Un caso corresponde al docente con especialidad en Trabajo Social y otro es un docente con especialidad en Electrónica.

4.2.7 Duración de estudios de nivel medio superior

Se sabe que el personal docente cursó sus estudios de nivel medio superior en plazos de tiempo de 2 a 3 años; para el primer caso se tienen 14 docentes (38.9%) y para el segundo caso hay 19 docentes (52.8%). El subtotal representa poco más del 90% del personal.

4.2.8 Tiempo entre el egreso de nivel medio superior y el ingreso a licenciatura

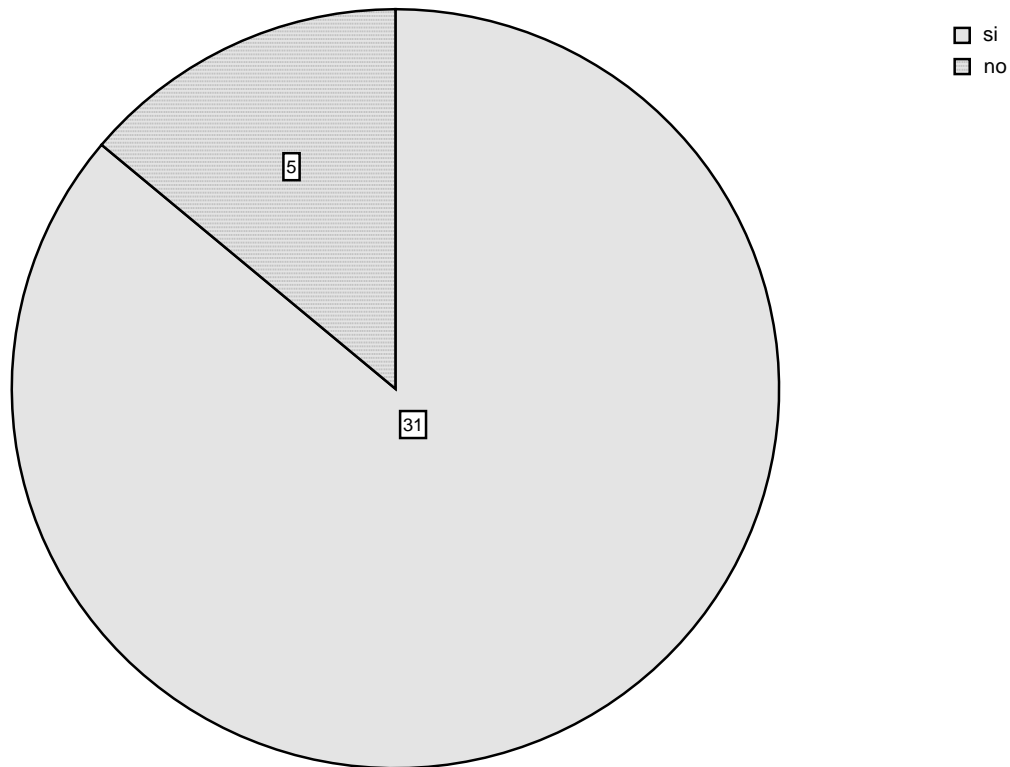
Hay, como ya se dijo, 33 docentes que ingresaron a alguna licenciatura. En cuanto al tiempo que emplearon para ingresar a ésta, una vez concluidos los estudios de nivel medio superior, se sabe que: 17 de los 33 lo hicieron el mismo año que concluyeron estudios de nivel medio superior, lo que equivale al 51.5% del total de la población observada. Los 9 docentes restantes (27.3%), ingresaron a la licenciatura un año después de egresar del nivel medio superior.

4.2.9 Estudios de nivel superior modalidad licenciatura

Poco más del 90% de la población observada alcanzó estudios de nivel superior en la modalidad de licenciatura; eso quiere decir que 33 docentes han cursado, totalmente o en parte alguna carrera de nivel superior.

En la gráfica III.10 puede observarse que la gran mayoría del personal que ingresó a estudios de licenciatura logró concluirlos ya que sólo 2 de los 33 docentes que cursaron, no completaron el plan de estudios correspondiente.

Gráfica III.10 Personal Docente del CETis 152 que concluyó Estudios de Nivel Superior, modalidad Licenciatura



4.2.10 Instituciones de estudios de nivel superior modalidad licenciatura

La institución con mayor frecuencia es el Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde 22 docentes (67%) realizaron estudios superiores. Le siguen 7 docentes (21.2%) que cursaron alguna carrera en la UNAM. Los 4 docentes que faltan (11.8%), se ubican, cada uno en una institución distinta: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y Universidad del Valle de México. Esta última es la única institución de régimen privado; las dos anteriores (UABC y UAT), se encuentran en el interior del país.

4.2.11 Unidad, Facultad o Campus de las instituciones de nivel superior

Esta variable representa una subdivisión por Institución educativa de estudios de licenciatura. Así se tiene que, dentro del IPN, la frecuencia más alta es de 7 docentes que realizaron estudios en la ESIME Zacatenco, lo que representa casi el 32% de la población inscrita en la institución.

Para el caso de la UNAM -la que sigue en frecuencia- se obtuvo una subdivisión de 6 unidades. La que se destaca por el número de casos es la Facultad de Contaduría y Administración, donde 2 docentes (28.6% del total de la Institución) cursaron alguna carrera.

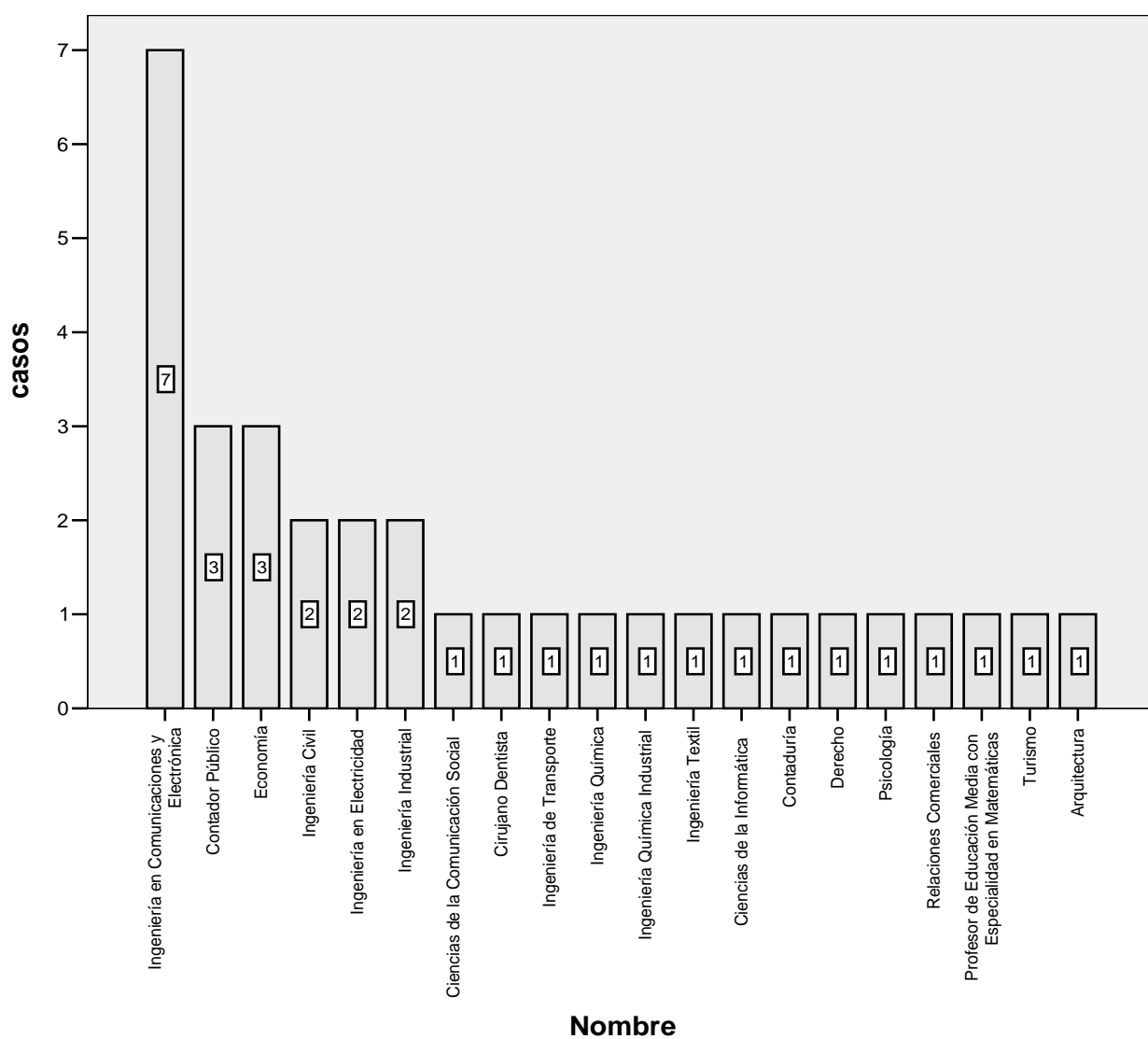
Las Instituciones restantes sólo reportan un caso cada una, por lo que los resultados obtenidos representan el 100% y no es necesaria una clasificación a detalle.

4.2.12 Licenciaturas cursadas en instituciones de nivel superior

Se tiene un listado de 20 profesiones distintas cursadas por el personal docente. De tales profesiones, resalta la Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica, impartida en el IPN y que fue cursada y concluida por 7 docentes. En frecuencia le siguen dos profesiones, cada una con 3 casos, a saber, Contador Público, de la que se reportan 2 casos en IPN (1 en ESCA Santo Tomás y 1 en ESCA Tepepan) y 1 en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. La otra profesión es la Licenciatura en Economía que se reporta con 3 Instituciones distintas, una por caso: Universidad Autónoma de Baja California, UNAM e IPN.

Obsérvese la gráfica III.13 de la página siguiente donde se tienen los casos totales para cada una de las carreras reportadas.

Gráfica III.13 Nombre de la Licenciatura Cursada por el Personal Docente del CETis 152



4.2.13 Titulación de estudios de licenciatura

De los 33 docentes que alcanzaron el nivel superior, modalidad licenciatura, 31 de ellos concluyeron los estudios respectivos; aun cuando todos ellos cuentan con el certificado, 29 de los 31 tienen además, el título profesional.

4.2.14 Duración de estudios de licenciatura

En el entendido que 31 docentes concluyeron estudios de licenciatura, se observa que poco más del 75% han realizado dichos estudios empleando de 4 a 5 años para ello. Resalta el caso de un docente que demoró 11 años en los cursos de la licenciatura reportada.

4.2.15 Tiempo entre la terminación y la titulación de estudios de licenciatura

De los 29 docentes titulados, sólo 1 obtuvo el título el mismo año en que concluyó la licenciatura mientras que, 4 docentes obtuvieron el título un año después de haber concluido los créditos. Cabe aclarar que 4 años es el período más frecuente para que ocurra este hecho; y es el tiempo que han requerido 5 de los 29 docentes que se han titulado. No hay que olvidar que uno de los docentes, objeto de estudio, requirió de 13 años.

4.3 Dimensión de Situación laboral en la DGETI

4.3.1 Ingreso a la DGETI

De los 36 docentes observados, 6 de ellos ingresaron al Subsistema en 1995, año en el que también comienzan oficialmente las actividades del CETis 152 en esta ciudad. Los ingresos más recientes se observan en el año 2003, con 2 docentes.

4.3.2 Ingreso al CETis 152

Aun cuando oficialmente el CETis comenzó labores en 1995, existen evidencias que muestran que algunas actividades administrativas y académicas ya se realizaban un año antes de la fecha dada. Es por ello que se tomarán los años de 1984 y 1985 como punto de partida para la adscripción. Se tiene entonces que 10 docentes que ingresaron en los dos primeros años; otros dos lo hicieron en 1994 y ocho en 1995. Lo que representa que del total de los docentes observados, casi el 28% (20 profesores) ingresó con las primeras generaciones de alumnos.

La siguiente cifra de importancia se observa en 1997, cuando ingresan 6 docentes más. Por último se tiene un ingreso significativo en el año 2000, con 7 docentes.

4.3.3 Diferencia entre el ingreso a la DGETI y el ingreso al CETis 152

En esta variable se observa como resultado significativo que la mitad del personal (18 docentes) no expresa diferencia alguna entre el año de ingreso a la DGETI y el año en que ingresó al plantel. La diferencia mayor en tiempos de ingreso es de 1 docente que reporta 20 años de labores en la DGETI, antes de ingresar al plantel de observación.

4.3.4 Rango de tiempo de ingreso al CETis 152

Al agrupar al personal docente de acuerdo a su ingreso al plantel, se observa que 24 del total observado (66.7%) ingresaron antes del año 2000 y sólo 12 lo hicieron a partir de ese año.

4.3.5 Categoría inicial en el CETis 152

Una de las variables establecidas para observar el recorrido laboral que han hecho los docentes desde su ingreso al plantel, es la categoría presupuestal

con la que iniciaron su trayectoria docente. Si las condiciones son las adecuadas, el docente puede cambiar de categoría con el paso del tiempo, básicamente participando en el proceso conocido como Promoción del Personal Docente. Al obtener una categoría mayor, el docente gozaría de más prestaciones además de un aumento directo en el ingreso económico.

Luego de la observación se sabe que al ingresar al plantel, 11 docentes tenían categoría Profesor de Asignatura A y 8 contaban con la categoría Profesor de Asignatura B. Ambas categorías son las menores en el tabulador vigente para la DGETI. Los 19 docentes representan casi el 53% de la población observada y por encontrarse al inicio del tabulador son sujetos de observación en lo que concierne a procesos de promoción. La finalidad es ver si con el paso del tiempo y permanencia en el Subsistema, participan en dichos procesos y obtienen categorías más altas con los consecuentes beneficios.

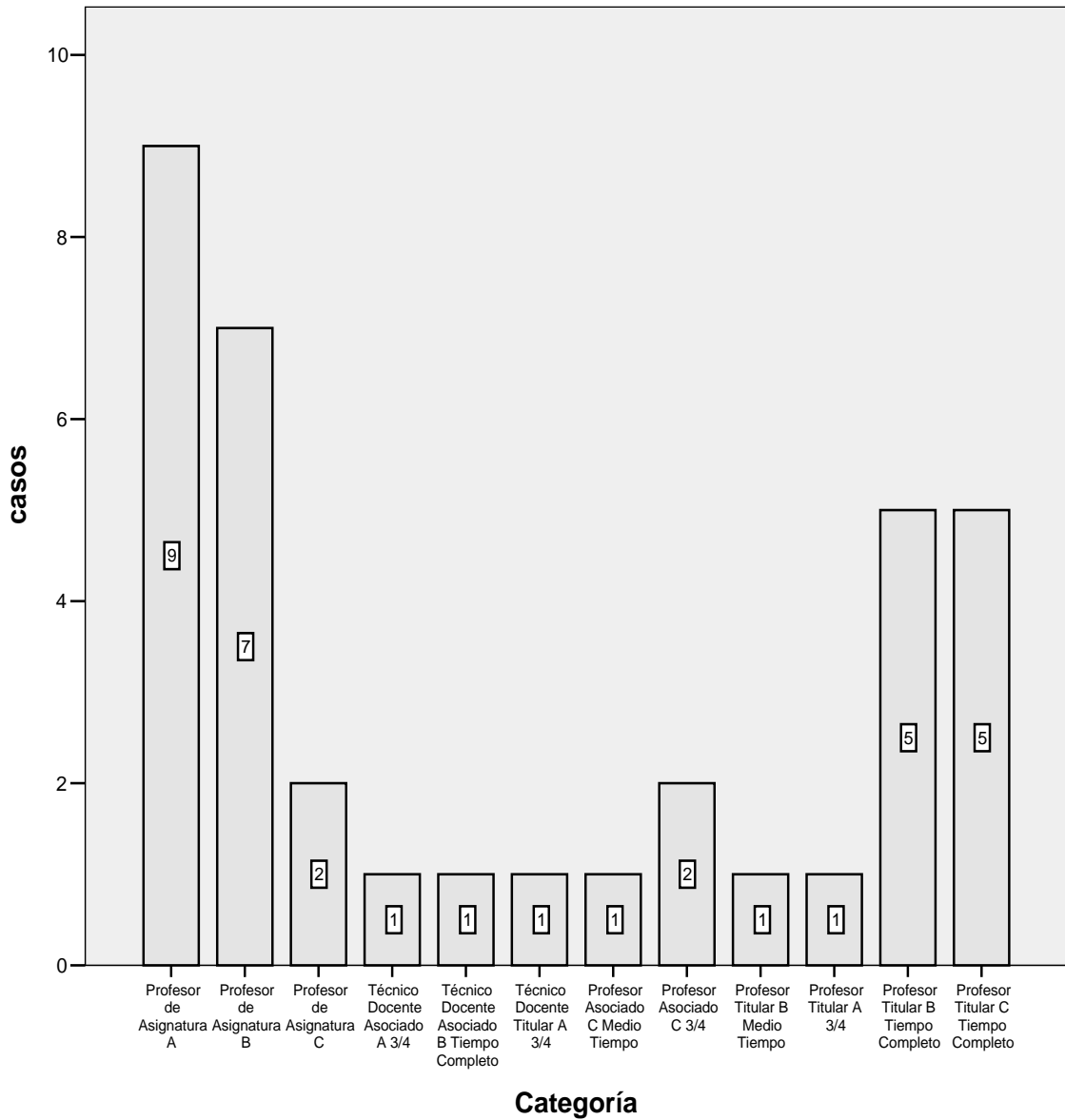
Otro grupo de docentes, aunque en menor cantidad, es el que ocupan 5 docentes con categoría Profesor Titular B de tiempo completo. Esta categoría es la penúltima en el tabulador, por lo que los docentes que ingresaron al plantel con ella sólo tienen oportunidad de participar en un proceso de Promoción. Al obtener la última categoría –Profesor Titular C de tiempo completo-, alcanzan el tope en el tabulador y reciben el máximo ingreso económico que se le otorga a un docente de la DGETI de forma directa. Como dato adicional se menciona que solamente 1 docente contaba con la plaza de más alta categoría, que corresponde al único docente con una profesión relacionada con la enseñanza.

4.3.6 Categoría actual en el CETis 152

Hasta finales de 2003, el personal docente que tiene las dos categorías menores –Profesor de Asignatura A y Profesor de Asignatura B- equivale al 44%, con 16 casos. En lo que respecta a la categoría más alta, se tiene en ella a 5 docentes. Y aun cuando en número se mantiene la categoría anterior (Profesor

Titular B de tiempo completo), los docentes no son los mismos que ingresaron al plantel con tal categoría. Véase la gráfica III.19 a continuación.

Gráfica III.19 Categoría del Personal Docente del CETis 152 a diciembre de 2003



4.3.7 Horas docentes iniciales en el CETis 152

Es así como se observa que al inicio de labores en el plantel, 9 docentes contaban con nombramiento de 19 horas y que corresponde al 25% de la población observada. Porcentaje equivalente se encuentra en los docentes que tienen nombramiento de 40 horas, es decir, que están contratados como docentes de tiempo completo.

4.3.8 Horas docentes actuales en el CETis 152

En lo que respecta a la población que tiene hasta 19 horas de nombramiento docente a 2004, se tienen las mismas cantidades reportadas en las horas iniciales. Sin embargo, aun cuando un docente tenga contrato idéntico en horas docentes, pudo haber cambiado de categoría presupuestal.

El grupo que sí muestra un aumento de 2 casos es el de 40 horas de nombramiento, que pasa de 9 a 11, aunque la diferencia se expresa por 2 ingresos de docentes con una plaza presupuestal de tiempo completo.

4.3.9 Diferencia de Horas Docentes

Llevando a cabo la observación particular del personal en las horas docentes que reporta, se sabe que 33 sujetos no han tenido variación. Los 3 docentes que reportan cambio, han tenido incremento en más de 18 horas docentes.

4.4 Dimensión de Recorrido en las aulas

4.4.1 Inicio de actividades frente a grupo

Al llevar a cabo la observación de los 36 docentes, se establecieron periodos semestrales con la finalidad de ubicar el semestre en el que comenzaron su actividad frente a grupo así como la cantidad de asignaturas que han impartido en cada periodo.

Ya se dijo que para la observación y análisis de esta dimensión, se hicieron cortes de dos años. Debido a que por cada año se tienen dos semestres observados, se presentan, por un lado, cortes de semestres pares, establecidos entre los meses de febrero y julio de cada año; por otro lado, cortes de semestres nones, que van del mes de agosto del año observado, hasta enero del año inmediato posterior.

Es así como se sabe que conforme han ocurrido los periodos semestrales, desde febrero de 1995, la cantidad de docentes ha aumentado gradualmente. El primer resultado muestra que en febrero de 1995 solamente 2 de los 36 docentes tuvieron carga asignada frente a grupo. 33 docentes no se encontraban, en ese momento, adscritos al plantel y del docente restante se desconoce su asignación de carga frente a grupo. En febrero de 1997, ya había 15 docentes frente a grupo, igual que en el mismo mes de 1999 y con aumentos graduales en los años subsecuentes: 31 en 2001 y 33 en febrero de 2003.

En lo que respecta a la observación de docentes con carga frente a grupo en los semestres pares (agosto – enero) se tiene lo siguiente. Para agosto de 1995 ya se encontraban 10 docentes en el plantel, de los cuales 6 reportan carga frente a grupo. En 1997 se observan 16 docentes con alguna asignatura a impartir; 22 hay en 1999 y 28 en 2001, en el mes de agosto. Ya para el semestre que comienza en agosto de 2003, se sabe que 35 de los 36 docentes adscritos docentes presentan carga frente a grupo.

4.4.2 Asignaturas distintas impartidas por semestre escolar

En cuanto al número de asignaturas distintas que cada docente ha impartido, se tiene como mínimo una asignatura y cinco como máximo. Durante el primer año de labores, los docentes observados adscritos en ese momento al plantel reportan un máximo de 3 asignaturas impartidas presentándose con un solo caso. Para 1997, aun con el aumento de personal docente, aumenta el

número de asignaturas distintas que un docente pudo impartir durante un semestre, llegando a presentarse un caso con 5 asignaturas distintas.

Sin embargo, al hacer la revisión en la documentación del plantel, se encontraron inconsistencias que no permitieron el registro final de asignaturas impartidas y las evaluaciones correspondientes. Es por ello que únicamente se encuentran aquéllas que se comprobó, fueron asignadas en un horario frente a grupo y con reportes de calificaciones en la Oficina de Control Escolar, firmados por el docente observado.

Para conocer el nombre de las asignaturas que cada docente ha impartido por semestre, pueden consultarse los cuadros N° 6 y N° 6A de la segunda parte de los Anexos.

4.4.3 Asignaturas repetidas cada dos años

En el Cuadro N° 6 se observa que pocos son los docentes que han impartido por lo menos una asignatura de forma recurrente con el paso de los semestres con actividad frente a grupo. Resalta el caso de un solo docente que desde que imparte clases en el plantel le ha sido dada la misma asignatura (docente con clave AF; asignatura “Taller de Lectura y Redacción I”. El mismo docente ha impartido en los semestres nones (Cuadro N° 6A) por lo menos una misma asignatura; a saber, “Taller de Lectura y Redacción II.

4.4.4 Resultados semestrales por asignatura

Se puede observar en los Cuadros N° 6 y N° 6A de la segunda parte de los Anexos³², que cada docente tiene un promedio semestral obtenido por cada

³² El cuadro N° 6 contiene información de los semestres pares (febrero – julio) a partir de 1995 y hasta 2003; el cuadro N° 6A expone lo concerniente al periodo semestral agosto – enero en cortes bi – anuales.

grupo atendido en las asignaturas que impartió en los semestres observados.³³ Dicho promedio corresponde exclusivamente a la suma de calificaciones aprobatorias obtenidas al término del ciclo escolar, divididas entre el total de alumnos que aprobaron la asignatura. Se excluyeron calificaciones reprobatorias dado que se desconoce si fueron asignadas por ausencia del alumno (por lo que no se presentó a las evaluaciones correspondientes) o porque el mismo no cubrió, en presencia, los requisitos necesarios para aprobar la asignatura. Luego del promedio se encuentra la desviación estándar del mismo, donde se observa la distancia entre éste y las calificaciones más baja y más alta³⁴.

4.4.5 Turnos laborados en el plantel

Cuando los 36 docentes ingresaron al CETis, 20 de ellos lo hicieron en el turno matutino, lo que representa casi el 56% de la población observada. Por lo tanto, 16 docentes se ubicaron en el turno vespertino al ingresar al plantel.

Para finales del año 2003, en el turno matutino se encuentran 19 docentes y en el vespertino 17 docentes. Lo anterior significa que la población en el turno matutino ha disminuido con el consecuente incremento en el turno vespertino. Sin embargo, se mantiene una mayor cantidad de docentes adscritos al primer turno.

En cuanto a la rotación de turnos, de los 36 docentes sólo 14 han cambiado en alguna ocasión de su turno laboral, lo que representa casi el 39% del total.

³³ Los promedios se encuentran en las celdas de encabezado "PR", en cada grupo que el docente atendió por asignatura durante cada semestre escolar observado.

³⁴ Recuérdese que los resultados están expuestos en bloques de cada dos años. Sin embargo, los resultados obtenidos por semestre, no incluidos en el presente trabajo, se encuentran disponibles si así se solicitan.

4.5 Dimensión de Actividades de formación profesional y docente³⁵

4.5.1 Cursos tomados en la DGETI por año

Al ordenar cronológicamente los cursos que el personal docente ha tomado, se hizo la división entre aquellos que han sido impartidos por la DGETI y los impartidos por alguna otra institución externa al subsistema. Se han obtenido los siguientes resultados: se reportan 208 cursos tomados entre 1980 y 2004 por 27 docentes. Como elemento que resalta está 1998 año en el que más cursos fueron tomados, con una frecuencia de 30 casos; le sigue el año 2000 con 28 cursos y 1999 con 27 cursos. En esos tres años se ubican el 40% de los cursos tomados.

4.5.2 Rango de tiempo de cursos tomados en la DGETI

De los docentes que reportan cursos en el subsistema, se observó que 10 de ellos lo hicieron desde su ingreso a la DGETI y hasta 1994. Luego se observa que 22 docentes tomaron los cursos entre 1995 y 1999; quedan 22 casos de 2000 a 2003. Cabe aclarar que algunos docentes pudieron tomar cursos en los tres periodos señalados y otros docentes sólo en un periodo.

4.5.3 Cursos de la DGETI por docente

Ya se mencionó que 27 de los 33 docentes observados han tomado al menos un curso impartido en la DGETI. De ese personal, un docente ha tomado 26 cursos, lo que significa al menos un curso por año, ya que ingresó a la DGETI en 1980, fecha en la que también se reportan los primeros cursos estructurados en el subsistema. En frecuencia sigue un docente con 19 cursos tomados; su ingreso al Subsistema se da igualmente en 1980 y tres años después se reporta

³⁵ Para analizar esta dimensión se tomaron en cuenta todos los cursos reportados al plantel, tomados dentro de la DGETI o fuera de ella. El tipo de cursos, el año en que se tomó, así como la institución responsable del mismo, se encuentran en la segunda parte de Anexos, N° II.3

su primer curso en el mismo. En tercer lugar está un docente que ingresa a la DGETI en 1998 y desde entonces ha asistido a los cursos que en el Subsistema se imparten; reporta 18 cursos, lo que representa, en promedio, 3 cursos por año hasta 2004. Estos tres docentes acumulan el 30% de los cursos tomados dentro del Subsistema.

4.5.4 Tipo de cursos impartidos en la DGETI

Puede observarse una clasificación de 5 tipos de cursos que la DGETI ha impartido al personal docente. El primer tipo es de cursos relacionados con la docencia, donde se encuentran 24 docentes que han tomado al menos 1 curso. El segundo tipo corresponde a cursos relacionados con la profesión de origen, los cuales han sido tomados por 10 docentes. El tercer tipo abarca cursos que se relacionan tanto con la docencia como con la profesión de origen y donde se encuentra a 10 docentes. El cuarto tipo es de cursos de actualización tecnológica; 20 docentes reportan haber cursado al menos uno de este tipo. Finalmente, se agrupó en un quinto tipo a todos aquellos cursos que por el nombre que se observa, no pueden incluirse en cualquiera de los cuatro tipos anteriores. Es así como en cursos de otras áreas se tiene a la mitad de la población, es decir, a 18 docentes.

4.5.5 Cursos en la DGETI por institución de apoyo

La DGETI es el organismo responsable de los cursos que en el Subsistema se imparten. Sin embargo, recibe apoyos económicos, materiales y humanos de otras figuras institucionales, todas adscritas y en relación directa con la SEP. Estas figuras son, en orden jerárquico, la SEIT, el CoSNET, las Coordinaciones de los estados, los Planteles de la DGETI, el CAP y el CNAD.

Al hacer la división de cursos tomados en la DGETI de acuerdo a las instituciones de apoyo, se obtuvo, en primer lugar, que de los 208 cursos, 72 fueron impartidos en algún plantel adscrito al Subsistema. En segundo lugar

aparece la DGETI como institución que crea, coordina e imparte cursos propios, con 69 casos que representan el 33% del total. El tercer lugar en apoyo lo ocupa el CNAD, con 26 casos de los 208 reportados.

4.5.6 Cursos tomados en otras instituciones ajenas a la DGETI por docente

Fuera de la DGETI, se observó que 20 de los 36 docentes han tomado por lo menos un curso.

Se hizo una clasificación de las instituciones responsables de los cursos fuera de la DGETI, dando los siguientes resultados. En instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, 17 docentes tomaron al menos 1 curso. Hay 9 docentes que lo hicieron en alguna institución gubernamental y 6 docentes realizaron cursos en alguna institución privada no educativa.

4.5.7 Cursos de instituciones ajenas a la DGETI tomados por año

Al ordenar los cursos tomados en instituciones ajenas a la DGETI por año, se encuentra que en 1991 y 1992 se tiene la mayor asistencia con un mínimo de 15 cursos por año. Más adelante, en 1995 se tiene un resultado semejante con la misma cantidad de cursos. En 1998 se tienen 13 cursos. Todos estos datos con respecto a los 140 cursos reportados de este tipo. Si se comparan las proporciones, se puede observar que los cursos de la DGETI han tenido más asistencia que los que se imparten en otras instituciones: en la DGETI, dos de cada 10 cursos fueron tomados en el año de mayor asistencia, mientras que en instituciones ajenas al subsistema, sólo uno de cada 10 fue tomado en los años que reportan más asistencia.

Como resultado adicional, se tiene que de los 36 docentes observados, 6 no reportan curso alguno. Esto significa poco más del 16% del personal que al

parecer no ha participado en procesos de actualización o capacitación, sea en el ámbito profesional, de actualización tecnológica o de la docencia.³⁶

4.6 Dimensión de Experiencia laboral externa y ajena al plantel

Para este apartado se realizó el cuadro II.4³⁷ de empleos reportados por el personal docente. En dicho cuadro se observan 2 tipos de empleos: por un lado los relacionados con actividades de docencia incluyendo el periodo laborado; por el otro, se encuentran los empleos relacionados con la profesión de origen del docente; este tipo de empleo incluye además el puesto desempeñado en cada institución.

De los 36 docentes observados, se tiene que 25 de ellos reportan empleos relacionados con la docencia, lo que representa el 69.7% del total. Resalta el dato de 15 docentes de los 25 que han tenido empleos en planteles que ofrecen servicios educativos de educación media superior. Los planteles reportados por el personal a este respecto son en su mayoría del sector tecnológico, es decir, CETis, CBTis, CECyT y CONALEP. Para el caso de los dos primeros planteles, el dato representa igualmente, tiempo de antigüedad del docente en la DGETI, por lo que se infiere que ha tenido cambios de adscripción en el subsistema y el CETis 152 no es el primer plantel donde ha tenido actividad frente a grupo.

En cuanto a los empleos reportados que tienen relación con la profesión de origen, se tiene que 24 tienen alguna experiencia de trabajo, sea en el sector público o privado, vinculada directamente con el título o certificado de estudios profesionales que ostentan.

Cabe señalar que 4 docentes no han reportado al plantel información concerniente a empleos distintos al actual en el CETis 152; de los 32 restantes, la

³⁶ Para observar con detalle los reportes de cursos tomados por el personal docente, puede consultarse la tercera parte de Anexos, a partir del III.23 y hasta III.31

³⁷ Anexo 2ª parte, N° II.4

mitad, o sea 16 docentes, se han empleado en los dos ámbitos: el de la docencia y el de su profesión. La otra mitad sólo ha laborado en uno de los dos campos.

4.7 Comparación entre el modelo ideal y el modelo material del personal docente

Para la comparación del modelo ideal en la contratación y obtención de plazas con categoría docente, dentro del CETis 152, se tomaron en cuenta aquellas que arrojaron mayor cantidad en la población observada. Es así como se presentan los resultados de las plazas docentes de “Profesor de Asignatura” niveles A y B, y “Profesor de Carrera con categoría de Profesor Titular” niveles A y B. El modelo ideal quedó estructurado, luego de la revisión pertinente de la Normatividad, tal y como se expone en las Tablas I.1 y I.2 del capítulo 1 de la presente investigación.³⁸

Uno de los requisitos para la obtención de una plaza docente de “Profesor de Asignatura A” es contar con título de estudios de licenciatura con dos años de anterioridad al ingreso³⁹. De los 11 docentes que al momento de ingresar al plantel contaron con dicha plaza docente, se sabe que sólo 2 de ellos cubrieron adecuadamente el requisito de estudios; 1 de ellos se tituló el mismo año de su ingreso al plantel y 5 docentes obtuvieron el título después del ingreso al CETis; 2 docentes no cuentan con estudios de licenciatura y 1 de ellos concluyó los créditos de estudio pero a la fecha no ha obtenido el título correspondiente.

En cuanto al mismo requisito para la plaza docente de “Profesor de Asignatura B”, la anterioridad del título según la Normatividad, debe ser de tres años. Se tienen 8 docentes con dicha plaza docente, de los cuales la mitad, es decir, 4 docentes cubren adecuadamente el requisito; 2 obtuvieron el título años después de ingresar al plantel; 1 docente no concluyó los estudios de licenciatura y 1 más sí lo hizo aunque no cuenta a la fecha con el título.

³⁸ Capítulo 1; Págs. 50 y 51

³⁹ Tabla I.2; Pág. 51

Pasando a los resultados del personal que cuenta con plaza docente de “Profesor de carrera con categoría de Titular”, niveles A y B, se tiene lo siguiente. Los 2 docentes que al momento de ingresar al plantel contaron con la plaza docente de categoría Titular nivel A, tenían por lo menos 3 años de titulados, tal como lo estipula la Normatividad. De los 5 docentes que contaron con la categoría B de la misma plaza docente, sólo 1 cubre el requisito de estudios, al contar con grado de Maestro con por lo menos 4 años de anterioridad a la obtención de la plaza docente.

Los requisitos de experiencia docente sólo fueron observados en lo correspondiente a cursos de docencia y actualización, ya que no se cuenta con detalles sobre las otras actividades contempladas en la Normatividad para dicho requisito. De los docentes con Plaza de Asignatura en sus dos niveles, sólo 5 no han reportado al plantel actividades de cursos de docencia o actualización. Por otro lado, todos los docentes con categoría de Profesor Titular en los niveles A y B, han reportado cursos desde antes de su ingreso al plantel.

4.8 Cruces de variables por dimensión

Para mayores detalles de los cruces de variables descritos a continuación, se puede consultar la 3ª parte de los Anexos, a partir del N° III.33, que corresponde al cruce 4.8.1 Rango de edad y sexo. El orden de los anexos y la descripción es consecutivo.

4.8.1 Rango de edad y sexo

Al observar los grupos de edad por sexo, se tiene que en el primer grupo (25 a 29 años) sólo hay un sujeto, quien pertenece al sexo femenino, mientras que en el último grupo (55 a 59 años) se tienen 4 sujetos, donde 3 son de sexo masculino.

La frecuencia mayor se encuentra en el grupo de edad de 45 a 49 años, con 7 sujetos (77.8% del total observado) de sexo masculino y 2 (22.2%) de sexo femenino. A su vez se ubican 8 casos en el grupo de edad de 35 a 39 años, donde hay 6 sujetos de sexo masculino y 2 que corresponden al sexo femenino.

4.8.2 Modalidad de estudios de nivel medio superior y escuela de procedencia

Se observa que de los 10 profesores que realizaron estudios a nivel medio superior con modalidad de bachillerato general, 6 de ellos (60%) reportan haberlos cursado en la Escuela Preparatoria, 3 (30%) en el CCH y 1 (10%) en el Colegio de Bachilleres. En cambio, de los 24 que manifestaron haber realizado estudios de modalidad técnico bivalente, 21 (87.5%), lo hicieron en alguno de los CECyT dependientes del IPN, mientras que 2 (8.2%) lo hicieron en un CETis y 1 (4.2%) en un CBTis. Por último, de los 2 docentes que cuentan con estudios del nivel con modalidad terminal, cada uno lo hizo en una institución distinta.

4.8.3 Especialidad técnica cursada y escuela de procedencia

De los 21 docentes que reportaron haber cursado alguna especialidad técnica, se tiene que 4 señalan a Electricidad, mismos que estudiaron en un CECyT. Algo semejante ocurre con otros cuatro profesores que cursaron Máquinas – herramienta, así como en cualquier otra especialidad reportada, excepto para el caso de los dos docentes que reportaron haber cursado la especialidad de Administración ya que 1 estuvo en un CETis y el otro en un CECyT.

4.8.4 Duración de estudios de nivel medio superior y escuela de procedencia

El docente que llevó a cabo cursos de nivel medio superior con una duración de un año, estudió en un Instituto Particular. A su vez, para 14 profesores, dichos cursos comprendieron una temporalidad de 2 años; de ellos 6 (42.9%) lo hicieron en algún CECyT, 5 (35.7%) en Escuela Preparatoria, 2

(14.3%) en CCH y 1 (7.1%) en un Instituto Particular. Por otra parte, 19 docentes cursaron planes de estudio en 3 años: 13 (68.4%) de ellos lo hicieron en un CECyT, mientras que 2 (10.5%) lo hicieron en un CBTis.

Completan los cursos en tres años, 4 docentes, uno por cada una de las siguientes instituciones: CCH, Escuela Preparatoria, CBTis y Colegio de Bachilleres (cada docente representa el 5.3%). Finalmente los que lo han hecho en 4 y 5 años, señalan que sus estudios los realizaron, todos, en un CECyT.

4.8.5 Conclusión de estudios de licenciatura y lapso de tiempo entre el egreso de nivel medio superior y el ingreso a nivel superior

De los 31 docentes que concluyeron estudios de licenciatura, 16 (51.6%) ingresaron a ella inmediatamente después de concluir el nivel medio superior, otros 8 (25.8%) lo hicieron al año siguiente de terminar su educación media superior, mientras este lapso de tiempo ha sido de 2, 11 y 15 años para 1 (3.2%) profesor respectivamente. Finalmente otro profesor esperó 5 años entre su egreso de la educación media superior y el inicio de su licenciatura.

Asimismo, se observa que cuando el tiempo transcurrido entre el egreso del nivel previo a la licenciatura y el inicio de los estudios superiores, ha sido de 2 años o más, el 100% de los profesores han concluido su licenciatura, mientras que 1 que demoró 17 años en cursar una licenciatura, así como 1 que tardó 9 años, no han concluido satisfactoriamente; la temporalidad de cada uno de los 2 docentes ha sido de 0 y 1 año respectivamente.

4.8.6 Licenciatura cursada y modalidad de nivel medio superior

Si agrupamos las licenciaturas por grandes áreas de conocimiento se tiene que de los 18 profesores que han realizado estudio a nivel superior dentro de las Ingenierías y Cómputo 17 de ellos asistieron a modalidades de educación media superior técnico – bivalentes y 1 en cambio, lo hizo a un bachillerato general. Lo

anterior implica que casi la totalidad de los denominados ingenieros cuentan también con alguna especialidad técnica previa a los estudios de nivel superior en la modalidad de licenciatura. A su vez, de los 13 que han cursado planes de estudio en las Ciencias Económico – Administrativas o en las Ciencias Sociales y Humanas, 7 han cursado bachilleratos generales y 6 técnico – bivalentes. Finalmente, los que han cursado Ciencias Biológicas y de la Salud o Ciencias y Artes para el Diseño cursaron bachilleratos generales.

4.8.7 Especialidad técnica cursada y licenciatura cursada

Se sabe que 18 profesores han cursado en la educación media superior una especialidad técnica, en general existe correspondencia entre esta y los estudios de licenciatura que han efectuado. Por ejemplo: los 2 docentes que tienen licenciatura cursada en Contaduría cursaron en el bachillerato una especialidad técnica en Contabilidad. Un docente con estudios de Ingeniería Civil tiene especialidad técnica en Máquinas – Herramienta. Quienes cursaron Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica, tienen 2 de ellos, especialidad técnica en Electricidad, 2 más en Electrónica y 1 en Electromecánica. El docente que tiene estudios de Ingeniería Química Industrial cursó una especialidad técnica en Plásticos.

4.8.8 Escuela de procedencia de nivel medio superior y escuela de licenciatura

En este cruce puede observarse una amplia tendencia por la continuidad de estudios de los subsistemas del nivel medio superior al nivel superior. Esto es, de bachilleratos tecnológicos a Institutos Tecnológicos Superiores; y de CCH, Colegio de Bachilleres y ENP a Universidades.

Todos los docentes (21) que cursaron el nivel medio superior en CECyT (escuela perteneciente al IPN), son los mismos que ingresaron a una licenciatura dentro de alguna escuela superior del Instituto Politécnico Nacional.

Del personal que llevó a cabo estudios en Escuela Preparatoria, ninguno cursó licenciatura en el IPN; 2 docentes lo hicieron en universidades de provincia y 4 más en algún plantel de la UNAM.

Hubo 2 docentes que cursaron estudios de nivel medio superior en planteles dependientes de la DGETI; de ellos, 1 continuó a nivel superior en el IPN, mientras que el otro lo hizo en la UNAM.

El único docente que cursó en el Colegio de Bachilleres, hizo estudios de licenciatura en la UAM. Y de los 3 docentes que cursaron en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), 2 continuaron estudios de licenciatura en algún plantel de la UNAM y sólo 1 docente ingresó a la Universidad del Valle de México.

4.8.9 Duración de estudios de licenciatura y lapso de tiempo entre la conclusión y la titulación

De los 29 docentes que tienen licenciatura y/o posgrado se puede observar que existen 5 que emplearon 4 años para obtener el grado y de ellos 2 (40%) cursaron ese nivel educativo en 4 y en cinco años respectivamente, mientras que 1 (20%) lo hizo en 7 años. A su vez 4 han requerido 1, 3 y 6 años respectivamente para titularse.

En el primer grupo, encontramos que 2 (50%) lograron el total de créditos en 5 años y 1 (25%) respectivamente requirió de 4 y de 7 años, mientras que en el segundo grupo se ubican 3 (75%) que realizaron sus estudios en 4 años y 1 (25%) en 5 En el tercer grupo se ubican 2 (50%) profesores que requirieron de 6 años para obtener los créditos de su plan de estudios y en cambio 1 (25%) ha requerido 4 años y 5 respectivamente. Respecto a los demás casos destaca un profesor que ha obtenido el título el mismo año que termino sus estudios de licenciatura.

4.8.10 Nivel de estudios máximo concluido y lapso de tiempo entre la terminación de licenciatura y la obtención del título profesional

Se observa que 4 de los 29 (13.8%) profesores que tienen estudios a nivel superior han concluido estudios de posgrado, ellos han ocupado plazos diferenciales para tal efecto, los cuales van desde los 3 hasta 13 años. Sin olvidar que para uno de ellos esto no implicó mayor tiempo. Por supuesto, se alude que obtuvo el título de licenciatura el mismo año en que terminó de acreditar tal nivel.

A su vez, los otros 25 (86.2%) han requerido para titularse de 1 a 12 años; de entre ellos se observa 5 han tardado para tal fin 4 años y 2 grupos de 4 profesores que han ocupado 6 y 1 año respectivamente.

4.8.11 Institución de procedencia para estudios de licenciatura y Nivel de estudios máximo concluido

De los 33 profesores incluidos en este referente, se aprecia que 22 de ellos tiene los créditos totales de un nivel superior (1 bachillerato, 19 licenciatura y 2 posgrado) y para ello han sido formados en el IPN de manera parcial o total en alguna licenciatura. Otros 7 (6 licenciatura y 1 posgrado) en la UNAM, mientras que los otros 4 han sido formados en una Universidad (2 en pública y 1 en privada) y en una Escuela Normal (pública).

Destaca el hecho que 31 de los profesores aludidos realizaron estudios completos o parciales en la Ciudad de México mientras que 2 lo han hecho en otras entidades (1 en Tamaulipas y 1 en Baja California).

4.8.12 Categoría inicial del personal docente a su ingreso al plantel y Rango de tiempo de ingreso al CETis 152

Se aprecia que en la actualidad se tienen profesores que han ocupado alguna de 13 categorías diferentes al iniciar sus actividades laborales en el plantel objeto de la observación. Así que, “Profesor de Asignatura A” es la

categoría que al ingresar al plantel se tiene históricamente como mas probable, en tanto que 11 profesores (30.6%) la han ocupado al ingresar; de ellos 9 (81.8%) ingresaron entre 1995 y 1999 y 2 (18.2%) lo hicieron entre 2000 y 2003.

En segundo termino esta la categoría de “Profesor de Asignatura B”, en tanto que 8 profesores (22.2%) la han ocupado al ingresar al plantel, de ellos 2 (25%) ingresaron en 1994, 3 (37.5%) entre 1995 y 1999 y 3 (37.5%) entre 2000 y 2003.

En tercer término aparece la categoría de “Profesor Titular A” de tiempo completo, en tanto que 5 profesores (13.9%) la han ocupado al iniciar sus actividades laborales en el plantel. De ellos 3 (60%) ingresaron entre 1995 y 1999 y 2 (40%) entre 2000 y 2003.

Por su parte las otras 10 categorías presentan un caso excepto “Profesor Asociado C Medio Tiempo” y “Profesor Titular A de Tiempo Completo” que presentan dos casos cada una.

De manera general se aprecia que en el periodo de ingreso comprendido entre 1995 y 1999, más del 50% del personal que ingresó ocupó plazas de “Profesor de Asignatura” (A, B, C), mientras que en el periodo de 2000 a 2003, esto ocurrió para un poco más del 40 por ciento de los profesores de nuevo ingreso.

4.8.13 Categoría inicial del personal docente a su ingreso al plantel y diferencia temporal entre el año de ingreso al plantel y a la DGETI

Como ya se ha mencionado, el profesorado al iniciar sus actividades docentes en el plantel, ha podido alguna de 13 plazas diferentes y se aprecia que la diferencia temporal entre el ingreso al plantel y el ingreso a la DGETI ha podido ser de 0 a 20 años.

Puede observarse que 18 docentes (50%) ingresaron al plantel al mismo tiempo que a la DGETI, 14 de ellos lo hicieron con la categoría más baja (un poco más del 75%), “Profesor de Asignatura”, 11 con nivel A y 3 con nivel B. Sólo 1 docente ingresó con categoría de Profesor Titular de Tiempo Completo, nivel B, mientras que 2 ingresaron con categoría de Técnico Docente y 1 más en lugar de categoría docente ingresó al subsistema con una plaza administrativa.

Por otra parte se tiene que tres profesores (8.3%) muestran una diferencia temporal entre dichos ingresos de 17 años, si bien ocuparon plazas diferentes cada uno de ellos, mientras que tal diferencia es de 5, 12, 18 y 20 años conjuntos de 2 (5.6%) profesores respectivamente, presentándose una situación semejante en la plaza ocupada inicialmente, excepto en el caso de una diferencia de antigüedades de 5 años, ya que los dos profesores ocuparon plaza de “Profesor Asignatura B”. Los demás rangos temporales sólo muestran evidencia de un caso cada uno.

4.8.14 Categoría inicial en el plantel y categoría a diciembre de 2003 del personal docente

Este cruce de variables permite observar si el personal docente del CETis 152 ha cambiado de plaza presupuestal y con ello ha obtenido una categoría superior desde su ingreso al plantel.

Primeramente se observa que mientras que al iniciar actividades docentes los profesores pudieron haber ocupado alguna de trece posibles plazas de trabajo, en la actualidad ellos ocupan alguna de doce plazas posibles, esto es que la plaza de Analista de Sistemas Administrativos hoy no es utilizada. Así mismo se han presentado modificaciones en los tiempos ya que hoy aparecen $\frac{3}{4}$ de tiempo, como es caso de “Profesor Titular A”.

De los 36 docentes, se observa que 9 conservan la misma plaza con la ingresaron al CETis, a saber, Profesor de Asignatura A; 5 docentes todavía

conservan la categoría de “Profesor de Asignatura B”, 1 docente más permanece como “Profesor Asociado C de Medio Tiempo” y 1 profesor mas permanece como “Profesor Titular C de Tiempo Completo”; esto es que casi la mitad de los docentes del plantel no se ha promovido.

4.8.15 Cursos alrededor de la docencia y sobre la profesión de origen

Se sabe que los profesores han concurrido hasta a 17 cursos que han cubierto diferentes tópicos que se agrupan en torno a la docencia y a su vez han asistido hasta a 10 cursos sobre temáticas que se relacionan directamente con su profesión de origen.

Si se toma como referente los curso sobre docencia se tiene que 12 (33.3% del total) profesores no reportan haber asistido a este tipo de cursos, de ellos 11 (91.7%) tampoco a asistido a otro tipo de cursos mientras que 1 (8.3%) ha concurrido a 4 cursos sobre su ámbito profesional. A su vez, 6 (16.7%) docentes han concurrido a 1 curso sobre docencia, destacando entre ellos por una parte 1 (16.7%) que ha participado en 10 curso sobre su profesión de origen y 3 (50%) que no han concurrido a ninguno en tal referente.

Por su parte destacan 4 (11.1%) profesores han dicho que ha concurrido a 4 cursos sobre docencia y otros tres, en tanto que han concurrido a 9, 12 y 17 cursos sobre el ámbito docente.

No debe dejar de mencionarse que 26 profesores no han concurrido a cursos de formación en el ámbito de su profesión mientras que otros 4 han asistido 5 eventos de este ámbito y 1 lo ha hecho a 10

4.8.16 Horas docentes del personal al momento de su ingreso al plantel y diferencia con las horas docentes a diciembre de 2003

En cuanto a si los docentes de este plantel, con el tiempo hacen lo posible por incrementar el número de horas de docencia, se aprecia que el 91.7% de

ellos han mantenido la misma cantidad de horas de nombramiento docente desde su ingreso al plantel. De ellos 16 docentes tienen entre 10 y 19 horas; 3 docentes tienen nombramiento de medio tiempo con 20 horas; 5 docentes laboran 30 horas como tales, y 9 docentes permanecen 40 horas en el plantel, tal y como lo hicieron desde el momento que ingresaron al plantel.

De los 3 docentes que sí han incrementado las horas de nombramiento docente desde su ingreso al CETis, 1 cambió de 0 horas a 19 horas (pues contaba inicialmente con un plaza administrativa). Otro docente duplicó las horas docentes, pasando de 20 en el momento de su ingreso a 40 horas en diciembre de 2003; el último docente cambió de 19 a 40 horas, por lo que tuvo un incremento de 21 horas de nombramiento docente.

4.8.17 Cursos en temas de docencia y cursos de actualización tecnológica

Hay 12 (33.3% del total) docentes que no reportan haber tomado cursos sobre temas de docencia; de ellos, 9 tampoco reportan cursos de actualización tecnológica, a su vez, un docente reporta 7, otro 4, y otro 2 cursos de actualización tecnológica relacionados con su profesión sin haber tomado cursos de docencia. En cambio 6 (16.7%) docentes reportan que ha asistido a 1 curso sobre tópicos de docencia y así mismo han estado asistiendo a 1, 2, 4, 11 sobre actualización tecnológica (un profesores respectivamente y 2 que dicen no haber hecho nada a este respecto).

El otro 50% de los docentes reportan tener constancias de 2 a 17 cursos sobre docencia y de asistir a curso en un rango comprendido entre 0 y 11 en tópicos relacionados con actualización tecnológica.

En el segundo referente tomado en consideración destaca el hecho global de que 16 docentes que no han reportado asistir a cursos de actualización tecnológica, mismos que han asistido a 5 o menos cursos sobre docencia.

En cuanto al personal que ha tomado la mayor cantidad de cursos en ambos temas (docencia y profesión de origen), hay 1 docente que habiendo tomado 17 cursos sobre docencia -que es la cifra más alta reportada en cursos de ese tema-, reporta haber concurrido a 1 curso de actualización tecnológica.

4.8.18 Cursos relacionados con temas de docencia y cursos tomados en la DGETI

De los 36 docentes observados, 12(33.3%) no reportan curso alguno alrededor de la docencia, de ellos, 8 (66.7%) tampoco tienen cursos en temas de docencia, 2 reportan que han asistido a un cursos en DGETI (16.7%) mientras que un profesor (8.3%) asegura haber asistido a 4, y a 15 cursos de la DGETI respectivamente. Para los 24 docentes que han tomado al menos un curso relacionado con la docencia resalta el dato quien ha tomado 12 cursos en relación con la docencia, mismo que reporta 26 cursos en DGETI, además de . quien cuenta con 18 cursos alrededor de la docencias y a su vez 18 cursos tomados en DGETI.

Por otra parte en el caso contrario se tiene a un grupo de profesores que dicen haber asistido entre 1 y 2 cursos relacionados con la docencia y entre 1 y 2 curso en la DGETI.

4.8.19 Cursos tomados en instituciones ajenas a DGETI y cursos de docencia

De los 36 profesores encuestados, 12 (33.3%) han señalado que no han asistido a cursos relacionados con la docencia de ellos 10 (83.3%) a su vez tampoco han concurrido a cursos de la DGETI, 1 (8.3%) ha asistido a un curso a la DGETI y otro (8.3%) lo ha hecho a 7 cursos.

De los 20 profesores que sí reportan haber asistido a cursos en instituciones ajenas a la DGETI, quien más los ha tomado es 1 docente que reporta 29 cursos si bien él mismo reporta únicamente 1 curso en temas de

docencia; mientras que el docente que cuenta con la cifra máxima de cursos de docencia -17 cursos- , sólo ha tomado 4 cursos en instituciones ajenas a la DGETI. Algo semejante ocurre con otro profesor, que si bien a concurrido a 12 cursos relacionados con la docencia, sólo ha tomado 7 cursos en instancias ajenas a la DGETI.

4.8.20 Cursos tomados en DGETI y cursos relacionados con la profesión de origen

Se observa que 26 (72.2%) de los 36 profesores encuestados no reportan asistencia a curso relacionados con su profesión; de ellos, 8 (30.8%) a su vez no asisten a cursos impartidos por la DGETI, y el resto ha concurrido a cursos de esta institución entre 1 y 18 veces.

Se sabe que 1 docente ha tomado 26 cursos en alguna institución perteneciente a la DGETI; al cruzar los resultados, se sabe que ese docente ha tomado 5 cursos que tienen relación con su profesión de origen.

Quien ha tomado más cursos relacionados con su profesión es 1 docente con 10 cursos, aunque no reporta curso alguno tomado en la DGETI. Por otro lado, hay 8 docentes de los que no se tiene información sobre cursos tomados en la DGETI o que se relacionen con la profesión de origen que tienen.

4.8.21 Cursos en instituciones ajenas a la DGETI y cursos relacionados con la profesión de origen

Se observa que quien más ha tomado cursos fuera de la DGETI es 1 docente (con 29 cursos), mismo que reporta 10 cursos que tienen relación con su profesión de origen y que representa el dato mayor de cursos en este rubro.

De los 16 docentes que no reportan cursos en instituciones ajenas a la DGETI, 15 de ellos tampoco cuentan con información sobre cursos relacionados

con la profesión de origen, mientras que 1 docente tiene sólo 2 cursos de este tipo.

4.9 Cruces de variables entre dimensiones

4.9.1 Modalidad de estudios de nivel medio superior y rango de edad

Se sabe que el personal docente más joven del plantel, es decir, el que tiene entre 25 y 29 años, cursó el nivel medio superior en la modalidad de bachillerato general. El grupo de edad con la mayor cantidad de docentes, que va de los 45 a los 49 años tuvo en su mayoría estudios de técnico bivalente. Los docentes que tienen estudios de técnico terminal no rebasan los 40 años de edad.

4.9.2 Escuela de procedencia de nivel medio superior y rango de edad

Sin pretender olvidar que los diferentes tipos y modalidades del bachillerato emergen en momentos temporales diferentes, la información que reporta el personal docente, permite decir que 21 (58.3%) profesores estudiaron el bachillerato en CECyT; de ellos, 15 ahora tienen entre 35 y 49 años de edad, 4 tiene 50 años o más y 2 tienen menos de 35 años. A su vez, 6 (16.7%) profesores egresaron de la ENP, mismos que se ubican bipolarmente, ya que por una parte 2 tiene 34 o menos años de edad actualmente y los otros 4 tienen 50 o más años.

Quien estudió en el Colegio de Bachilleres tiene entre 40 y 44 años; los que cursaron en algún plantel de la DGETI tienen menos de 45 años. Quienes estudiaron en el CCH están entre los 40 y 49 años. El personal que tiene estudios del nivel en instituciones privadas no rebasa los 40 años.

4.9.3 Nivel máximo alcanzado y sexo

La información permite apreciar que la mayor parte de los profesores han alcanzado la licenciatura como máximo nivel (27 de 36); de ellos el 74.1% (20)

son hombres) mientras que el 25.9% (7) son mujeres. A su vez de los 6 profesores que tienen posgrado, el 50% son hombres y mujeres respectivamente. Finalmente el 100% de profesores que tienen educación media superior como escolaridad máxima son mujeres (3 de 36).

4.9.4 Lاپso de tiempo entre la conclusión de la licenciatura y la obtención del título profesional y rango de edad

De los 4 docentes que se titularon luego de un año de concluir los estudios de licenciatura, 3 tienen 45 años o más y 1 tiene menos de 30. No pasa lo mismo con los 4 profesores que tardaron tres años para titularse una vez que completaron los créditos de su licenciatura ya que 3 de ellos tienen 44 o menos y 1 tiene 55 o más años de edad actualmente, esta situación se presenta de forma similar para los 4 profesores que requirieron de 6 años para tal efecto.

Quienes más demoraron en obtener el título, esto es, de 7, 12 y 13 años para ello, hoy tienen entre 45 y 49 años, mientras quien requirió de 8, 10 u 11 años para tal fin presenta en la actualidad una edad de 30 a 39 años.

4.9.5 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y rango de edad

La categoría presupuestal más baja (Profesor de Asignatura A) es ocupada por 9 docentes, de los cuales 8 tienen menos de 40 años, mientras que 1 tiene de 45 a 49 años de edad. Este resultado contrasta con el personal que tiene la categoría más alta (Profesor Titular C de tiempo completo), pues 4 de ellos tienen 45 o más años y 1 se ubica en el rango de 40 a 44 años de edad.

Si bien no hay que olvidar que a nivel de categoría semejante de contratación, la antigüedad conjuntamente con las actividades académicas permite un asenso mayor.

4.9.6 Cursos reportados en temas de docencia y rango de edad

Hay 12 docentes que no han reportado cursos relacionados con la docencia y ellos se distribuyen de manera homogénea en los distintos rangos de edad; sin embargo, se puede apreciar que un poco más de la mitad de ellos tienen menos de 40 años. Algo semejante ocurre con los 6 profesores que han reportado la asistencia a 1 curso y los 4 profesores que reportan la asistencia a 4 cursos. A su vez los profesores que reportan haber asistido a más cursos (de 7 a 17) tienen 40 años o más de edad.

4.9.7 Cursos relacionados con la profesión de origen y rango de edad

El docente que cuenta con más cursos relacionados con la profesión de origen (10 cursos) está entre los 45 y 49 años de edad, mientras que de los 26 docentes que no reportan cursos, casi la tercera parte de ellos (10) tienen menos de 40 años. Los otros 16 (casi dos terceras partes) presentan edades de 40 o más años. Algo semejante ocurre con los 4 profesores que señalaron haber asistido a 5 cursos.

4.9.8 Cursos tomados en DGETI y rango de edad

De los 10 docentes que no han reportado cursos tomados en DGETI, la mitad tiene menos de 40 años, situación semejante se presenta para los que han reportado la asistencia a 1, 4, 6 y 11 cursos en DGETI. Por su parte, el docente que reporta la mayor cantidad de cursos dentro de la institución (26 cursos) tiene entre 40 y 44 años.

4.9.9 Modalidad de estudios de nivel medio superior y sexo

Hay 24 docentes que egresaron de la modalidad de técnico bivalente en el bachillerato, de ellos son de sexo masculino el 79.2% (19 docentes) y del femenino el 20.8%. Ocurre una distribución sexual diferente para los que

egresaron de la modalidad de bachillerato general, ya que mientras que 6 (60%) de ellos son mujeres, tan solo 4 (40%) son varones. Una situación se presenta para la modalidad de técnico terminal donde el 100% de ellos (2) son mujeres.

4.9.10 Escuela de procedencia de nivel medio superior y sexo

La escuela donde poco más de la mitad de los profesores objeto de esta investigación, realizó estudios de nivel medio superior es el CECyT; de los 21 que ahí cursaron, 18 son hombres (86%) y 3 son mujeres. La siguiente escuela con mayor frecuencia es la Escuela Preparatoria, donde el personal docente se reparte por partes iguales por sexo: 3 hombres y 3 mujeres. En las otras escuelas reportadas se evidencia una mayor cantidad de mujeres que de hombres.

4.9.11 Licenciatura cursada y sexo

Los estudios de licenciatura con mayor frecuencia son los que corresponden a la Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica; de los 7 docentes que la cursaron, 6 son hombres y 1 es mujer. Contador Público y Economía son las siguientes licenciaturas con mayor frecuencia, donde los 3 docentes que cursaron ésta son hombres (100%) para la primera, mientras que se observan 2 hombres por 1 mujer en la segunda.

En el caso de las Licenciaturas en: Ingeniería en Electricidad, Ingeniería del Transporte, Ingeniería Industrial, Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Textil, Turismo, Arquitectura y Profesor de Educación Media, se ha encontrado que todas ellas han sido estudiadas por profesores varones, mientras que: Relaciones Comerciales, Psicología, Derecho, Contaduría, Ciencias de la Informática, Ingeniería Química, Cirujano Dentista y Ciencias de la Comunicación Social han sido estudiadas por docentes mujeres.

4.9.12 Escuela de procedencia de licenciatura y sexo

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es la escuela donde más docentes realizaron estudios de licenciatura. De los 22 docentes que ingresaron a algún plantel de esta institución, 19 son hombres y 3 son mujeres. La siguiente mayor frecuencia de personal docente se observa en la UNAM, de donde ha egresado 7 docentes, divididos en 5 mujeres y 2 hombres.

4.9.13 Lapso de tiempo entre la conclusión de la licenciatura y la obtención del título profesional y sexo

De los 5 docentes que requirieron de 4 años para titularse una vez que concluyeron sus estudios de licenciatura, 4 son varones y 1 es mujer, una situación semejante se presenta para los que han requerido de 2 y 6 años para tal efecto.

A su vez se encuentra una distribución de igual magnitud porcentual entre hombre y mujeres para los profesores que han requerido de 1 y de 3 años para titularse una vez que han concluido los créditos de la licenciatura. En los demás lapsos temporales se ubican varones, excepto para el denominado mismo año de termino donde hay una mujer y ningún varón.

4.9.14 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y sexo

En la categoría más baja (Profesor de Asignatura A), hay 9 docentes, de los cuales 5 son hombres y 4 son mujeres. De igual forma, encontramos más hombres que mujeres para las categorías actuales de: "Profesor de Asignatura A", "Profesor Titular B de Tiempo Completo" y "Profesor Titular C de Tiempo Completo". Mientras que entre los "Profesores Asociados C de $\frac{3}{4}$ de Tiempo", se encontró igual número de mujeres que de hombres.

A su vez, en las siete categorías restantes encontramos solo varones en cuatro de ellas y solamente mujeres en las otras tres.

4.9.15 Cursos relacionados con temas de docencia y sexo

El personal docente que no ha reportado cursos al respecto se compone de 8 hombres y 4 mujeres; algo semejante se presenta para profesores que reportan 4 cursos relacionados con la docencia. A su vez, quienes tienen más de 8 cursos en temas de docencia son mujeres, mientras que quienes reportan entre 1 y 2 cursos presentan la misma cantidad de profesores por sexo. Finalmente, sólo profesoras reportan 6 cursos, mientras que son hombres los profesores que han reportado 3, 5, 7 y 8 cursos.

4.9.16 Cursos relacionados con la profesión de origen y sexo

En general las profesoras no reportan cursos relacionados con la profesión de origen, de ahí que para los profesores que reportan 5 cursos, se ubique 2 hombres y 2 mujeres. Por otra parte, se sabe que hay 26 docentes que reportan no haber asistido a este tipo de curso; de ellos, 15 son hombres y 11 son mujeres. Para los demás rangos (1, 2, 4 y 10) sólo aparecen hombres.

4.9.17 Cursos tomados en la DGETI y sexo

En este rubro se tiene que para los profesores que declaran haber asistido a cursos impartidos por la DGETI, se encuentran sólo hombres cuando el número de cursos ha sido de 2, 6, 8, 10, 15 y 19, mientras que cuando los cursos han sido 3, 18 o 26, sólo hay mujeres. Cuando se habla de asistencia a 1 ó a 11 cursos, hay un porcentaje igual (50%) de profesores y profesoras.

Finalmente, existe más cantidad de hombres que mujeres en reportes de 4 y 9 cursos, así como para el caso en que no se ha asistido a este tipo de cursos.

4.9.18 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y modalidad de estudios de nivel medio superior

El personal que cuenta con la categoría presupuestal más baja (Profesor de Asignatura A), en su mayoría (7 de 9) curso estudios de bachillerato en la modalidad de técnico bivalente, a su vez 1 lo hizo en la modalidad general y otro en la de técnico terminal. De los 5 docentes que tienen la categoría presupuestal más alta (Profesor Titular C de tiempo completo), 3 tienen estudios de nivel medio superior de técnico bivalente, mientras que 2 cursaron bachillerato general. Algo semejante se aprecia para la categoría de “Profesor de Asignatura B”, donde se ubican 6 en técnico bivalente y 1 en la modalidad general.

Por su parte cuando se fija la atención en la categoría de “Profesor Titular B de Tiempo Completo” se encuentran a 3 profesores cuya modalidad de bachillerato fue la general y a 2 que la tienen en técnico bivalente.

4.9.19 Cursos reportados en temas de docencia y modalidad de estudios de nivel medio superior

Como ya se sabe, 12 profesores reportan no haber asistido a cursos relacionados con la docencia; de ellos, 8 (2/3 partes) tienen como modalidad de bachillerato la técnico bivalente, mientras que 4 (1/3) la hicieron general.

Una situación semejante ocurre para aquellos profesores que reportan haber asistido a 1 y 5 cursos respectivamente. Ahora bien, entre los que reportan que han asistido a 2, 3, 4, 7 y 12 cursos relacionados con la docencia solo se encuentran profesores que acreditaron el bachillerato en la modalidad de técnicos bivalente, mientras que solo encontramos de bachillerato en la modalidad general cuando se han asistido a 6, 9 y 17 de tales cursos.

Finalmente, entre los 2 profesores que han asistido a 8 cursos encontramos 1 que curso bachillerato general y 1 que es técnico bivalente.

4.9.20 Cursos reportados en temas de la profesión de origen y modalidad de estudios de nivel medio superior

Ya se sabe que 26 profesores reportan no haber asistido a curso relacionados con la profesión de origen; de ellos 16 (casi 2/3 partes) tienen como modalidad de bachillerato la técnico bivalente, mientras que 9 (un poco menos de la tercera parte) la hizo general. Ahora bien, entre los que reportan que han asistido a 2, 4, 5 y 10 cursos relacionados con la profesión de origen, sólo se encuentran profesores que acreditaron el bachillerato en la modalidad de técnico bivalente. Finalmente, entre los 2 profesores que han asistido a 1 curso, encontramos que 1 cursó bachillerato general y 1 es técnico bivalente.

4.9.21 Cursos tomados en DGETI y modalidad de estudios de nivel medio superior

Como ya se sabe, 10 profesores reportan no haber asistido a cursos en la DGETI; de ellos, 7 (un poco mas de las 2/3 partes) tienen como modalidad de bachillerato la técnico bivalente, mientras que 3 (un poco menos de 1/3) la hicieron general.

Ahora bien, entre los que reportan que han asistido a 2, 3, 4, 10, 15, 19 y 26 cursos en la DGETI, sólo se encuentran profesores que acreditaron el bachillerato en la modalidad de técnicos bivalente, mientras que tiene bachillerato general el único profesor que ha asistido a 18 cursos en la institución mencionada.

Finalmente, entre los 2 profesores que han asistido a 6 y 8, cursos encontramos 1 que curso bachillerato general y 1 que es técnico bivalente respectivamente.

4.9.22 Licenciatura cursada y categoría presupuestal a diciembre de 2003

Se sabe que 7 profesores tienen estudios de licenciatura en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica; de ellos, 4 tienen plaza de “Profesor de Asignatura A”, 2 de “Profesor de Asignatura B” y 1 es “Profesor Titular B Tiempo Completo”. A su vez, de los 3 profesores que tienen estudios de licenciatura de Contador Público, 1 es “Profesor de Asignatura C”, otro es “Profesor Asociado C $\frac{3}{4}$ ” y el último es “Profesor Titular C Tiempo Completo”.

Por otra parte se tiene que 2 profesores son respectivamente Ingeniería Civiles, Ingeniería Eléctricos e Ingeniería Industriales. En los dos primeros casos, se tiene 1 que es “Profesor Titular C Tiempo Completo”, mientras que en el segundo es “Técnico Docente Titular A $\frac{3}{4}$ ” y “Profesor de Asignatura A” y en el tercero, uno es “Profesor Titular B Medio Tiempo” y el otro es “Profesor de asignatura B”.

4.9.23 Licenciatura cursada y cursos relacionados con la docencia

Profesores que han realizado sus estudios en 11 licenciaturas diferentes no reportan este tipo de cursos, mientras que sí reportan los que tienen licenciatura en alguna de las otras 9 carreras diferentes que se consignan. Desde esta óptica, los profesores que son Ingenieros en Comunicaciones y Electrónica toman en general entre 1 y 5 cursos relacionados con la docencia, mientras que los Contadores Públicos han asistido a 1 y a 5 de tales cursos. Algo semejante ocurre con los Ingenieros Civiles (1 y 8 cursos) y los Economistas (6 y 8 cursos). Cabe aclarar que los casos restantes son casos únicos.

4.9.24 Licenciatura cursada y cursos relacionados con la profesión de origen

Profesores que han realizado sus estudios en 16 licenciaturas diferentes no reportan este tipo de cursos, mientras que si reportan los que tiene licenciatura en alguna de las otras 4 carreras diferentes que se consignan.

Desde esta óptica los profesores que son Ingenieros en Comunicaciones y Electrónica toman en general 2 cursos relacionados con la profesión de origen. Con los Contadores Públicos acontece algo semejante (1 curso). Mientras que los Ingenieros Civiles asisten a 2 cursos, los Ingenieros Industriales asisten a 4 y 5 cursos respectivamente.

Finalmente, los Abogados y los Ingeniería Textiles concurren a 5 de tales cursos. Como en el cruce anterior, los restantes son casos únicos.

4.9.25 Licenciatura cursada y cursos tomados en DGETI

Los docentes que no reportan cursos de la DGETI, han realizado estudios a nivel de licenciatura en 9 de las licenciaturas consignadas, mientras que los que si consignan tales cursos los han realizado en 11 de ellas. Hay 1 docente con 26 cursos tomados dentro de la institución, quien tiene estudios de licenciatura en Derecho.

A su vez de los profesores que reportan asistencia a curso impartidos por la DGETI y que tiene licenciatura en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica señalan haber concurrido al menos a 1 curso y cuando mas a 10 cursos, mientras los Contadores han asistido a entre 6 y 9 de tales curso, algo semejante ocurre con los Ingeniería Civiles (de 4 a 19), Ingeniería Industrial (de 1 a 9) y a los Economistas (6 a 9).

4.9.26 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y escuela de estudios de licenciatura

De los 7 docentes que cuentan con la categoría Profesor de Asignatura A, 6 cursaron alguna licenciatura en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y 1 en la UNAM. Igual proporción se observa en la siguiente categoría más baja, "Profesor de Asignatura B".

Del IPN proceden 3 de los 5 docentes que tienen la categoría más alta: Profesor Titular C de tiempo completo, mientras que para los otros 2, uno proviene de la UAM y el otro de ENTS. Cabe aclarar que 22 de los 33 profesores considerados han realizado los estudios de licenciatura en el IPN.

4.9.27 Cursos reportados en temas de docencia y escuela de estudios de licenciatura

Existen 12 docentes que no reportan cursos de docencia, de los cuales 8 proceden del Instituto Politécnico Nacional 2 son de la UNAM y de la ENTS y de la UVM es otro respectivamente. Quien más reporta cursos es 1 docente inscrito en algún plantel de la UNAM para estudios de licenciatura, mientras que los que reportan haber asistido de 1 a 8 de tales cursos proceden del IPN y los que proviene de la UNAM dicen haber asistido de 3 a 8 cursos.

4.9.28 Escuela de estudios de licenciatura y cursos relacionados con la profesión de origen

El docente que cuenta con más cursos relacionados con su profesión, ingresó al Instituto Politécnico Nacional para cursar una licenciatura. Lo mismo que la mayoría del personal que no reporta cursos de este tipo, pues 15 de 24 docentes que están en tal situación, egresaron de algún plantel del IPN.

En una situación semejante se encuentran los egresados de otras IES, esto parece indicar que la no asistencia a cursos sobre temáticas es independiente de la IES en la que se estudió la licenciatura, para el caso de los profesores objeto de esta investigación.

4.9.29 Cursos tomados en DGETI y escuela de estudios de licenciatura

De los 10 docentes que no han reportado cursos tomados en la institución, 7 ingresaron al IPN; 2 de la UNAM y 1 de la UVM. El docente que reporta la mayor cantidad de cursos procede a su vez proviene de la UNAM (26 cursos).

Cabe aclarar que para el caso de las IES que no son casos únicos, IPN y UNAM se presentan rangos muy amplios de los profesores que si asisten a cursos de la DGETI, para el primer caso de 1 a 19 cursos y para el segundo de 1 a 18.

4.9.30 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y lapso de tiempo entre la conclusión de estudios de licenciatura y la obtención del título profesional

El docente que se tituló el mismo año en que concluyó la licenciatura, cuenta con la categoría más alta: “Profesor Titular C de Tiempo Completo. De los otros 4 docentes que tienen la misma categoría presupuestal, 2 obtuvieron el título luego de 4 años de haber concluido la licenciatura, mientras que 1 requirió de 6 años.

Hay 6 docentes que cuentan con la categoría más baja, “Profesor de Asignatura A”; de ellos, 5 requirieron para titularse de 6 a 11 años después de terminar los estudios de licenciatura. Un caso diferente se observa en la siguiente categoría más baja, “Profesor de Asignatura B”, donde 4 de los 6 docentes obtuvieron el título en menos de 4 años a partir de que concluyeron estudios de licenciatura y los otros 2 requirieron de 6 a 8 años.

De forma semejante, se presenta la información relativa a los docentes que ocupan la plaza de Profesor Titular B Tiempo completo, donde 4 de los 5 han requerido 5 o menos años para tal efecto y 1 lo ha hecho en 12 años.

4.9.31 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y cursos reportados en temas de docencia

Se puede apreciar que mientras que los profesores con la categoría “Profesor de Asignatura” niveles A, B y C, han asistido de 1 a 5 cursos (9 de 18 profesores) o no han asistido a ninguno (9 de 18), los que ocupan plazas de “Profesor Titular de Tiempo Completo” niveles B o C, asisten de 3 a 17 cursos (5 de 5) y de de 4 a 9 cursos (3 de 5) respectivamente, excepto 2 profesores “Titular

C de Tiempo Completo” que reportan 1 o ningún curso. Lo cual permite decir, con cierta certeza, que dadas las condiciones de trabajo y lo que ello implica, entre más alta es la plaza en el escalafón institucional se asiste a más cursos.

4.9.32 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y cursos relacionados con la profesión de origen

Existen 24 docentes que no cuentan con información al respecto, de los cuales 14 tienen la categoría más baja: Profesor de Asignatura; 8 están en el nivel A y 4 en el nivel B. Se observa que el docente que cuenta con más cursos relacionados con su profesión, también tiene esta última categoría (Profesor de Asignatura B) y ha reportado 10 cursos.

4.9.33 Categoría presupuestal a diciembre de 2003 y cursos tomados en DGETI

Quienes no han reportado cursos tomados en la institución son en su mayoría quienes tienen la categoría más baja, pues 8 de 10 docentes sin información son “Profesores de Asignatura”, niveles A y B. El docente que cuenta con más cursos tiene la categoría “Profesor Titular A de $\frac{3}{4}$ de tiempo”.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Luego de un recorrido teórico e histórico, así como de un extenso proceso de discusión de resultados, han podido responderse algunas de las interrogantes planteadas al inicio del presente documento. Se logró establecer el recorrido que el personal docente frente a grupo del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios N° 152 ha hecho en términos de formación para la docencia y de trayectoria laboral. Conviene recordar que conocer dicho recorrido es el objetivo general de la investigación.

Aun cuando se inició la investigación con el supuesto de que el personal docente del CETis 152 no tenía en conjunto actividades sistemáticas de formación en la docencia, conforme se fue avanzando, la hipótesis resultante fue que dicho personal había llevado a cabo una serie de actividades y trabajos que era necesario conocer, con la finalidad de relacionarlos con resultados directos del alumnado al que han atendido, como calificaciones semestrales e índices de aprobación en cada grupo donde han impartido asignaturas.

Se asume que luego del objetivo general y el supuesto que han guiado la investigación, hay una serie de objetivos particulares que pretendieron cubrirse para hablar de una conformación de la profesión docente en el personal del CETis 152. Tales objetivos fueron alcanzados a través de la observación de variables y la agrupación de éstas en dimensiones. Es así como el objetivo de conocer los parámetros de sexo y edad del personal docente, se cubrió con la *dimensión de datos generales*. Sucesivamente, cada dimensión construida a partir de la agrupación de variables, logró el alcance de un objetivo particular.

A continuación se exponen los resultados relevantes y de interés para comentar, seguidos de algunas líneas de investigación propuestas, así como

algunas inferencias construidas a partir de las relaciones hechas entre los resultados de variables observadas.

Los primeros resultados se refieren al sexo y rango de edad, como variables de la dimensión de datos generales. La mayoría del personal docente corresponde al sexo masculino; de cada 10 docentes, 6 son hombres, por lo que 4 son mujeres.

Aunque el sexo por sí mismo no es factor de influencia, al asociarse a otras variables tiene relación con resultados y procesos en la docencia al interior del plantel. Un ejemplo es la edad, ya que la mayoría de las docentes mujeres se encuentran en los rangos de edad más bajos, a diferencia de los docentes varones, que se ubican en rangos de edad más altos.

Si las mujeres son más jóvenes, cabría preguntarse qué tanto su edad influye o se relaciona con el uso de elementos teóricos al ejercer como docentes. Este punto se profundizará más adelante cuando se relacionen la edad y el sexo con el máximo nivel de estudios concluido.

Al observar el rango de edad predominante del grupo, se ha notado que en el plantel la población docente es relativamente joven en su mayoría, pues 28 de los 36 tienen menos de 50 años de edad. Quedan 8 docentes que rebasan los 50 años, por lo que cabría preguntarse desde cuándo ingresaron al subsistema y cuántos años llevan en la docencia de nivel medio superior.

La edad puede ser un factor de influencia al momento de impartir asignaturas, pues con el paso de los años se reproducen hábitos de enseñanza que, dado el caso, perpetúan los bajos resultados semestrales en los grupos. Habría que ver si la edad influye o determina capacidades de tolerancia, dedicación a la transmisión de conocimientos, paciencia, escucha; o habilidades como el adecuado manejo de grupos, uso de técnicas de enseñanza y

aprendizaje. Para posteriores investigaciones podría relacionarse la edad del docente con sus estilos de enseñanza y los índices de aprovechamiento o niveles de aprendizaje del alumnado a quienes atiende.

La dimensión de estudios resulta importante pues en ella se incluyen variables que tiene que ver con procesos de formación y profesionalización en áreas específicas. Las interpretaciones de los resultados de esta dimensión pretenden mostrar lo que cada docente ha hecho al formarse en una profesión determinada, reconocida y legitimada, en la mayoría de los casos, antes de dedicarse a la docencia. Es así como se sabe que 29 de los 36 docentes observados tienen el total reconocimiento de una profesión y pueden ejercer libremente, pertenecer a un grupo colegiado y recibir remuneración por los servicios que presten, producto de los estudios y documentos comprobables por quienes así lo soliciten. Elementos que teóricamente se reconocen como necesarios para cualquier profesión.

Antes de entrar de lleno al terreno de las profesiones cursadas y reconocidas en el personal docente, nos detendremos en otro aspecto de su formación profesional: los estudios realizados a nivel medio superior. Resulta importante este grupo de indicadores, pues al comienzo del presente trabajo se tenían dos supuestos relacionados directamente con el tipo de estudios realizados por el personal docente. Por un lado, se reconoció que los docentes enseñan como recuerdan que aprendieron en el mismo nivel donde ahora se desempeñen. Por otro lado, se creía que la mayoría del personal había tenido una preparación en alguna especialidad técnica, entendiendo que se realiza en el nivel medio superior y que continuaban con una formación similar a nivel superior en la modalidad de licenciatura. Ello hablaría de una preparación profesional en un área determinada, con las consecuentes habilidades y aptitudes, así como los saberes específicos y especializados, definida como “la función ocupacional”.

Entonces, el primer resultado que se observa es una mayor frecuencia de estudios técnicos bivalentes, sobre todo aquellos que se imparten en el IPN. Estos resultados muestran una amplia tendencia del personal docente por realizar estudios de ciencias duras o exactas, en especial dentro del área físico – matemática desde el nivel medio superior en instituciones que tradicionalmente ofrecen dichos servicios educativos como el IPN (recuérdese el acápite correspondiente a la historia de la educación técnica en el capítulo 2 de este trabajo).

Si gran parte del personal docente cursó especialidades técnicas en escuelas pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional, cabe suponer que la formación que ahí recibieron puede reproducirse al interior de las aulas del CETis 152, sobre todo cuando las asignaturas cubiertas por ese grupo de docentes se relacionan directamente con la especialidad técnica cursada. Tal es el caso, por ejemplo, de los docentes que tienen especialidad técnica en Electrónica y Electricidad y han impartido asignaturas como Electrónica I y II, Tecnología y Taller de Electrónica, Semiconductores y Microprocesadores. En este sentido, lo interesante a observar en investigaciones posteriores, será lo que pasa con la minoría; es decir, con quienes egresaron de una institución distinta al IPN o tienen estudios del nivel en áreas distintas a la de Físico – Matemáticas. Podrían observarse semejanzas entre esos docentes, aun cuando entre ellos no compartan la formación de origen; por ejemplo, que imparten asignaturas de tronco común al no tener de origen la especialidad ofrecida en el CETis.

En cuanto a la duración de cursos en el nivel medio superior, dados los resultados, se infiere que la mayoría del personal cursó el nivel en los tiempos establecidos por el plan de estudios vigente en la institución educativa de egreso. Pareciera que para el cuerpo docente, el requisito de temporalidad en su formación profesional es importante, aunque en el presente trabajo no se establecen relaciones entre dicho requisito y otros requisitos de formación.

Sin embargo, podría revisarse en futuros estudios, si el resultado es acorde a los niveles de exigencia que actualmente se tienen en las instituciones que contratan, sobre todo en lo que tiene que ver con resultados de eficiencia y eficacia laboral y administrativa. Además, no debe olvidarse el nivel de exigencia que los alumnos puedan pedir al docente en resultados de desempeño académico y lo que éste aporte a los primeros en la transmisión de conocimientos y valores con cada asignatura que imparte.

Por lo que respecta al lapso de tiempo en que concluyeron estudios de nivel medio superior y su ingreso a nivel superior en la modalidad licenciatura, poco más de $\frac{3}{4}$ partes de la población realizaron estudios en forma continua; es decir, que en su paso de un nivel a otro, transcurrió como máximo un año. Un dato relevante es el de 2 docentes que tardaron más de 10 años en dicho proceso. Es así como se infiere que la gran mayoría del personal docente ha contado con los medios necesarios para llevar a cabo una preparación a nivel superior en la modalidad de licenciatura y que los tiempos en que lo han hecho son continuos desde el nivel medio superior.

Nuevamente se tenía un supuesto en lo que respecta a las instituciones de nivel superior de las que proceden los docentes del plantel. Con la observación se confirma que más de la mitad, es decir, casi el 67% del personal realizó estudios de licenciatura en alguna unidad o escuela del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Significa que 22 docentes estuvieron en algún momento en esa institución. Y al vincular el resultado con lo que ya se expuso respecto a las instituciones de nivel medio superior, se tiene una amplia preferencia por el Instituto; la formación recibida pudiera tener elementos semejantes aun cuando se trate de profesiones distintas y los docentes reproducirían tal formación en las aulas.

Recuérdese que el *ámbito universitario* está contenido al hablar de profesión en sentido estricto, pues de él se ha extrae su definición. Es así como

se dice que una gran parte del personal docente del CETis 152 son profesionistas “politécnicos” y fueron formados bajo una orientación de educación tecnológica. Pudieran reproducir los elementos de esa formación, ya que estuvieron en ella aún antes de cursar alguna licenciatura. Aunque este supuesto no pudo ser analizado a profundidad en esta investigación debido a la falta de observación del desempeño docente al interior de los salones de clase.

Quizá la formación que se logra de los alumnos que sí concluyen sus estudios dentro del CETis es en mucho semejante a la que tienen los docentes que les impartieron clases. Si esto fuese demostrado, podría asumirse que el modelo politécnico tiene vigencia fuera de la institución que lo creó y sin que esto garantice que la formación es adecuada y pertinente, sobre todo cuando se observan los resultados de aprovechamiento, expuestos más adelante.

Retomando la dimensión de estudios, se sabe que un grupo predominante de docentes comparten características de formación profesional desde el nivel medio superior. El personal de este grupo tiene estudios, en su mayoría concluidos, de alguna ingeniería; es decir que 16 de los 22 docentes ya mencionados, fueron formados en las ciencias exactas, en áreas como la de disciplinas físico – matemáticas o químico biológicas.

Relacionando estos resultados con las variables de la dimensión de datos generales, se sabe que el grupo en cuestión procede de la misma institución formadora desde el nivel medio superior (el Instituto Politécnico Nacional) y pertenece casi en su totalidad al sexo masculino.

Las mujeres presentan características distintas pues se sabe ahora que sólo una de ellas es egresada de la institución mencionada y también cursó ahí el nivel medio superior. Al ser un caso único, se ve que todos los casos que presentan como máximo nivel de estudios alcanzados y concluidos en modalidad terminal de nivel medio superior, son también mujeres. Al tener esta modalidad,

tales docentes no cuentan con estudios de licenciatura. Y este factor es de importancia al momento de aceptar e impartir asignaturas: el nivel máximo de estudios (y por tanto de conocimientos formalmente reconocidos) es apenas semejante al de los alumnos con quienes se trabaja cada semestre.

Los resultados de las carreras cursadas a nivel superior, presentan elementos que muestran en el personal docente, predominio tanto en una Ingeniería como en una Institución de nivel superior, sobre todo con una de sus Escuelas, como ya se dijo. Al observarse que 7 de los 36 docentes son ingenieros de la misma carrera y el mismo perfil, pues comparten la misma institución formadora, se confirma un primer grupo de docentes que, si comparten otras características de formación y superación, podrían constituir un tipo de docente en el CETis. De esos 7 docentes, un caso es de sexo femenino, ya abordado anteriormente.

La interrogante a responder, derivada de lo anterior es si tal predominio es indicador del modelo productivo actual; tendrán que llevarse a cabo estudios en este sentido.

Aun cuando 33 docentes alcanzaron el nivel superior de modalidad licenciatura, 2 de ellos no concluyeron el plan de estudios correspondiente (uno de la Licenciatura en Arquitectura y uno de la Licenciatura en Turismo); 2 más cubrieron el total de créditos, pero no realizaron los trámites correspondientes a la titulación (uno de Ingeniería Química por la UNAM y uno en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica por el IPN).

Se observa que quienes iniciaron y concluyeron estudios de posgrado en las modalidades de maestría y especialidad, cursaron alguna licenciatura en instituciones públicas del Distrito Federal. Quienes iniciaron estudios de posgrado, pero no los concluyeron hasta 2003, también son egresados de instituciones públicas del Distrito Federal. Por lo que quienes proceden de

instituciones de educación particulares en la misma entidad federativa o públicas en el interior del país, no han iniciado estudios de posgrado.

Entonces, la pregunta que cabe es saber las razones por las cuales no se realizan estudios superiores a la licenciatura. Posibles factores pueden ser, entre otros, los costos, requisitos de ingreso, distancia entre la institución formadora y el lugar donde se labora, flexibilidad y pertinencia de los planes de estudio, becas económicas o laborales, etc.

Luego de las observaciones en la dimensión de estudios, se sabe que, además del grupo de docentes que comparten formación profesional de ingeniería, escuelas de nivel medio superior y superior, hay otro grupo de docentes: los que tienen estudios de Contaduría o que ostentan un título como Contador Público.

Aunque para este grupo sólo se tienen 4 docentes, 3 de ellos tienen el mismo título profesional (Contador Público). El otro docente tiene título en Contaduría y al compartir con alguno de los primeros la institución de egreso, se infiere que el plan de estudios es semejante, al menos en parte.

Todo el personal de este grupo ha impartido solamente asignaturas acordes a su formación profesional y laboran en el turno matutino al interior del plantel. Además, han tenido empleos relacionados con su profesión de origen.

Todo lo expuesto en este segundo grupo de docentes apunta hacia elementos particulares de formación, tal como se vio en el grupo procedente de ingenierías del IPN, pero ya en este punto comienza a resaltar la trayectoria laboral del personal observado.

El grupo de contadores imparte únicamente asignaturas relacionadas con su plan de estudios de nivel superior, como Cálculo Financiero, Legislación Fiscal o Contabilidad en sus seis niveles. Si proceden de la misma institución formadora

y comparten en su mayoría la misma profesión, pudiera suponerse que al interior de las aulas reproducen técnicas o estilos de enseñanza semejantes entre tales docentes y pudiera éste ser un elemento interesante para posteriores investigaciones, donde se demuestre el tipo de formación que tienen los técnicos en Contabilidad egresados del CETis 152 en asignaturas de especialidad.

La tercera dimensión observada y analizada en variables es la de la situación laboral en la DGETI. Ya se han mencionado y descrito las variables propias de esta dimensión por lo que se abordan aquí de manera general y buscando relaciones importantes entre ellas, así como con otras variables de las dos dimensiones anteriores.

Se sabe ya, en primer lugar, que 9 docentes ingresaron al subsistema antes de que se dieran a conocer las Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, en 1985, lo que quiere decir que el resto del personal debió sujetarse a ellas para llevar a cabo su ingreso. Situación que en la realidad no es así. A través de los instrumentos empleados para recabar información en este sentido, se sabe que los requisitos de ingreso no se han aplicado en la gran mayoría de los casos, como la presentación de un examen de oposición, lo que respecta al nivel máximo de estudios concluidos o el tiempo de experiencia docente a la ocupación de la plaza docente que se otorga.

Conviene relacionar esto con el modelo ideal de contratación. Los datos muestran que la mayoría del personal no ha cubierto idealmente los requisitos estipulados en la Normatividad de la DGETI para la obtención o permanencia de una plaza docente. Ello puede ser un elemento para afirmar que el personal del plantel no cubre los criterios suficientes para contar con una profesión docente institucionalizada, como se ha considerado teóricamente. La institución, a pesar de tener mecanismos legales para regular el acceso y ejercicio de una profesión en su interior, no logra que dichos mecanismos sean reconocidos públicamente:

el personal docente ha conseguido y permanecido con una plaza presupuestal sin el estricto apego a la Normatividad. El modelo de la ocupación pudiera estar distorsionado y con ello se tendría la consecuencia de una ambigüedad en la función ocupacional.

Esto es, el docente contratado, lo fue mayormente sin cubrir los requisitos de ingreso en su totalidad; el cumplimiento de las normas y reglas institucionales pierden validez o no son del todo supervisadas de acuerdo a su experiencia; lo que el docente haga como tal en la enseñanza no se relaciona con lo que de él se diga como profesionista.

Y es con estos resultados que se infiere que el personal docente del plantel no se reconoce como un profesional docente, sino, tal vez, como un profesionista que trabaja como docente. Si se consideran los criterios que teóricos como Fanfani y Edgar Schein han estudiado, se verá que en conjunto, los docentes del CETis no están *comprometidos* de tiempo completo en una ocupación que constituye su principal fuente de ingreso; sólo 11 de los 36 docentes cuentan con una plaza de tiempo completo hasta 2003.

Pudiera al mismo tiempo, existir una confusión en lo que el docente entiende por el “cliente”, a quien debe prestar sus servicios: si finalmente la institución autorizó y validó su ingreso al subsistema sin un apego estricto a la Normatividad, entonces el ejercicio de la docencia queda en segundo término y con éste, el trabajo en las aulas con el alumnado del plantel donde labore.

Quizás lo importante sea cumplir con lo que la institución “exige” en el terreno administrativo, pues fue la institución quien “dispensó” el ingreso del trabajador. Sería de importancia conocer los mecanismos de acceso y revisar los procesos oficiales y no oficiales para el otorgamiento de plazas docentes. De ello ya se han expuesto algunas ideas en párrafos anteriores.

Continuando con la situación laboral, se sabe poco más de la mitad del personal docente ha cambiado de plaza presupuestal y con ello de categoría docente. Se infiere que dicho personal ha participado en procesos de promoción, aun cuando se observa poca movilidad en la cantidad de horas docentes al interior del plantel, lo que se traduce en *patrones laborales constantes*.

Luego del cruce de variables, se sabe que en los inicios de actividad docente en el plantel, el personal tenía en su mayoría categorías bajas, como Profesor de Asignatura de nivel A o B. Conforme han transcurrido los años, el personal que se incorpora al CETis tiene categorías más altas.

La categoría parece influir o al menos tener relación con el reporte de los cursos tomados, tanto en temas de docencia como en temas de la profesión de origen. Los docentes que tienen las categorías más bajas son quienes menos reportan dicha actividad de formación.

Un resultado relevante es el que se obtiene al relacionar la licenciatura cursada, junto con la institución de procedencia y los cursos realizados. Se observó que los docentes con menor información reportada de cursos son egresados en su mayoría del IPN y cursaron la ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. Aunque este resultado puede únicamente ser reflejo de la proporción de la población docente, pues ya se dijo que una gran cantidad del personal adscrito al CETis 152 tiene dichos estudios superiores y procede en su mayoría del Instituto Politécnico Nacional.

Si unimos los resultados, podría afirmarse que el reporte de cursos es, sobre todo, con la finalidad de cubrir requisitos necesarios para obtener una categoría más alta y con ello percibir mayores ingresos. Entonces, la formación en y para la docencia podría ser sólo aparente o tener una finalidad distinta a ser un docente “de calidad” en el terreno de la enseñanza frente a grupo. Tal inferencia será profundizada más adelante.

Nuevamente con estas observaciones, se establecen elementos de trayectoria laboral. El personal docente del CETis 152 constituye en conjunto un grupo laboral que cubre algunos requisitos institucionales, pero que no siempre se apega al modelo vigente de ingreso y permanencia. Se trata, pues, de profesionistas que trabajan para una institución educativa mas que de profesionales de la educación. Al menos en este punto, no puede hablarse de una profesionalización del personal docente, ya que lo que la institución *exige y necesita* es un trabajador con determinado nivel educativo, en lugar de un *educador profesional*.

La incongruencia entre lo que se exige y lo que se permite, podría explicar los índices de reprobación y la baja eficiencia terminal observadas desde los inicios del plantel, que no se han modificado significativamente con el paso de los años y a pesar de actividades de superación y formación docente realizadas por el personal observado. Ya comienzan a verse las relaciones entre la formación profesional y la trayectoria laboral.

Si se observa al personal docente que ingresó al plantel al mismo tiempo que a la DGETI, se deduce que la mitad del personal inició actividades en el subsistema al mismo tiempo que ingresó a laborar en el CETis 152. Este resultado podría ser indicador de la experiencia docente en el sector tecnológico de nivel medio superior que el personal tuviera al momento de ingresar al plantel. Es decir, quienes no tienen diferencia entre ambos ingresos son docentes formados en el CETis, por lo que los procesos que han llevado a cabo para tal fin pueden tener relación directa con las demandas del plantel y la población estudiantil que atienden.

En este punto nuevamente se abre la posibilidad de posteriores estudios relacionados con la identificación del docente con la institución que lo ha contratado. Tal vez el hecho de que el docente labore un determinado tiempo en un mismo plantel pudiera tener relación con las prácticas dentro de la institución.

La trayectoria docente del personal al interior de un plantel puede dar cuenta de “vicios” en la actividad dentro de las aulas, de acuerdo con las asignaturas que cada semestre se programan para cada docente; pudiera darse el caso de “inercias de cátedra” sin posibilidad de reflexión.

Volviendo al personal que ingresó al subsistema en el momento en que ingresó al CETis 152, también puede inferirse que se trata de personal con menor tiempo de formación y actualización docente (con respecto al personal que sí muestra diferencias en los años de ingreso) si se recuerda que el plantel tiene apenas 10 años de creación.

A estas alturas ya se tienen elementos que muestran si el personal docente del plantel cubre los requisitos que el CoSNET establece para evaluar la calidad de un trabajador que enseña. Ya se dijo en este trabajo que un docente de calidad según el CoSNET debe “estar cursando estudios de posgrado; contar con 5 años mínimo de experiencia docente y contar con 5 años mínimo de experiencia profesional”, además de otras actividades de investigación, publicación de obras y elaboración de diversos materiales.

Con lo expuesto hasta el momento se podría afirmar que para el CoSNET, el CETis 152 no ha tenido en la mitad de su existencia a personal docente de calidad, pues gran parte de éste comenzó a formarse al mismo tiempo en que el plantel abrió sus puertas. Y si se recuerda, muchas de las actividades “sujetas a evaluación por el CoSNET” se han cubierto sólo por una parte del personal, ya que algunos docentes siguen sin tener estudios de licenciatura y únicamente 3 cuentan con grado posterior a la modalidad licenciatura dentro del nivel superior de estudios.

Había quedado de lado un aspecto que el CoSNET establece para evaluar el perfil de un profesor, sobre todo en lo que respecta a su nivel académico: tener título de licenciatura acorde con la asignatura que imparte. Y al recordarlo se

tienen nuevamente elementos para afirmar que el personal docente, en gran parte, no cumple el criterio. Las asignaturas de tronco común han sido impartidas indistintamente por diversos profesionistas y docentes que sólo cuentan con carreras técnicas, las cuales no siempre han determinado las asignaturas cubiertas. Otra vez se observan diferencias entre el “deber ser” y el ser docente real.

Sería recomendable ver si esos requisitos que el CoSNET establece son los únicos necesarios para afirmar que un docente es de calidad y si el personal que efectivamente los cubra, logra formar alumnos y egresados con herramientas necesarias en las asignaturas que recibió de tal docente. Lo anterior conlleva a observar, también, si los requisitos cubiertos se ven reflejados en un alto aprovechamiento de contenidos y estrategias de estudio que el alumnado debe tener para desempeñar tareas formales en su estancia escolar. Ya se dijo que el modelo *propuesto* por la institución, no necesariamente se considera el adecuado para hablar de calidad en la docencia y en la enseñanza.

Es así como, en el ámbito de experiencia docente, se tienen nuevamente dos grupos de docentes: quienes han adquirido elementos de formación docente a partir de su ingreso al plantel y con ello al subsistema de educación tecnológica de nivel medio superior, y quienes se han desarrollado como docentes en otros subsistemas o en otros planteles del nivel y que llegaron al CETis 152 con una trayectoria considerable de ejercicio docente.

Lo relevante de este punto es que, aun habiendo diferencias entre los elementos de formación docente del personal, no se observan resultados distintos en los trabajos al interior de las aulas. Tanto docentes noveles como experimentados, tienen cifras semejantes de reprobación y promedio semestral de calificaciones.

Aunque ya se ha abordado indirectamente la dimensión de recorrido en las aulas, ahora se profundiza al respecto, sobre todo para relacionarla con variables de otras dimensiones.

Se decía que quienes se formaron en el área económico – administrativa, específicamente en la Contaduría, han impartido asignaturas acordes a su formación profesional. Para el caso de quienes cursaron alguna ingeniería no es totalmente del mismo modo.

El personal docente que ha impartido asignaturas distintas a su profesión de origen, específicamente Ingeniería Civil, ha tomado cursos del área tecnológica. El resultado es que dicho personal imparte asignaturas en la especialidad de Computación. Entonces, se infiere que la formación que un docente tiene en temas o áreas específicos, es un factor de influencia al momento de que le son adjudicadas las asignaturas a impartir semestralmente.

El grupo más grande de ingenieros es el de Comunicaciones y Electrónica, como ya se ha mencionado. Los docentes que comparten tal profesión de origen, han atendido desde su ingreso al plantel –en asignaturas de especialidad- a los alumnos que se forman como Técnico Profesional en Telecomunicaciones. Dado que dicha especialidad ha cambiado de turno, el personal en cuestión también ha rotado turnos; quienes inicialmente laboraban en el turno matutino, ahora se encuentran en el vespertino, sobre todo aquellos que siguen impartiendo asignaturas de especialidad.

Sólo se observa el caso de un docente que cuenta con estudios de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica que permanece en el turno matutino y ha impartido asignaturas de tronco común, tanto para la especialidad de Contabilidad como para Computación. Es el único docente de dicha ingeniería que no obtuvo el título profesional una vez que concluyó los créditos del plan de estudios.

Quizás este pudiera ser un elemento que influya en la situación laboral del docente: no presenta cambios en las horas docentes en todo el tiempo que lleva adscrito al plantel, aun cuando ingresó al mismo hace 9 años. Tampoco se observan cambios en la categoría presupuestal, lo que repercute en el salario percibido. Y con el paso del tiempo, puede observarse que las asignaturas que ha impartido, han pasado de Especialidad a Tronco Común; hecho que no ocurre con los otros docentes sí titulados.

En cuanto al personal que tiene estudios de licenciatura (aunque también es el caso de algunos de ingeniería que proceden de la UNAM), se observa que han impartido asignaturas que no siempre han sido correspondientes con su formación profesional. Tal es el caso de quienes se titularon como Economistas, quienes han impartido asignaturas de tronco común en su mayoría.

Las asignaturas más apegadas, aparentemente a su formación son Estructura Socioeconómica de México y Desarrollo Socioeconómico Estatal o de México. Y debe mencionarse que los resultados semestrales de los grupos atendidos no tienen una variación que dependa de la relación entre la profesión y el tipo de asignatura. Cada docente mantiene más o menos los mismos parámetros en cuanto al promedio semestral y el porcentaje de alumnos aprobados con respecto a los alumnos atendidos por grupo. Tampoco hay variación significativa si hay diferente cantidad de grupos atendidos o si las asignaturas distintas son más de tres por cada semestre escolar.

Lo que sí es relevante es que los docentes que imparten asignaturas de tronco común, cuando éstas no tienen relación directa con la profesión de origen, reportan promedios *altos* de aprobación semestral, comparados con los que reportan quienes imparten asignaturas de especialidad relacionadas con la profesión de origen.

Se infiere que *existe un desconocimiento temático* de la asignatura que se imparte, sobre todo cuando no se ha tenido formación al respecto. Pareciera que entre mayor es la calificación grupal obtenida al término de un semestre, sólo de los alumnos aprobados, menor es el conocimiento y dominio de los temas por parte de quien imparte la asignatura.

Y los resultados son semejantes en el resto del personal docente, por lo que se asume que no hay relación entre la profesión de origen, las actividades de formación profesional o docente y las calificaciones, luego de procesos de enseñanza en cada semestre laborado.

En cuanto a los cursos tomados en el subsistema, se sabe que hacia 1998 la DGETI pone en marcha un programa de actualización y capacitación del personal docente a través de cursos que, al menos en asistencia, tienen impacto en los docentes que laboran en el plantel. Y aun cuando se mantiene la aceptación durante tres años, conforme pasa el tiempo se observa una baja en la frecuencia del personal docente que asiste a ellos.

Será importante averiguar si el desinterés se debe, tal vez, a una calidad deficiente de los cursos, tiempos empleados en los mismos, falta de pertinencia en cuanto a los contenidos, así como una influencia directa entre procesos de promoción y estímulos al desempeño.

Lo importante al observar esta dimensión es que el personal no ha tenido que invertir económicamente en estas actividades de formación pues la institución absorbe los gastos de estancia y materiales necesarios. Este factor puede estar influyendo en la preferencia que el personal tiene por los cursos de la DGETI. Al no tener que pagar como se hace en instituciones privadas, los docentes tienen la oportunidad de asistir a cursos que se dan en el subsistema y con ello cubrir el requisito que el mismo exige para programas como Estímulos al Desempeño y Promoción Docente. Si este es el caso, podría haber relación entre

el grado de compromiso de los asistentes a un curso, la inversión económica del docente y el impacto de los contenidos del curso en las asignaturas impartidas así como el desempeño en las aulas cada semestre.

Los eventos de formación traducidos en cursos semestrales o como parte de un programa institucional, serían vistos en su mayoría como un requisito más a cubrir como trabajadores de la institución y no necesariamente como mecanismos de mejora en la práctica de la enseñanza. Nuevamente se relacionan las actividades de formación con las de trayectoria laboral, llegando tal vez a confundirse, al ser vistas de modo ambiguo.

A diferencia de lo que ocurre con la asistencia a los cursos de la DGETI, donde la mayoría de los docentes ha tomado por lo menos uno, en otras instituciones se tiene una asistencia de poco más de la mitad del personal. Quienes reportan más cantidad de cursos fuera de la DGETI, los han llevado a cabo dentro de otra institución para la que también laboran y donde ejercen la profesión de origen.

Lo anterior pareciera tener relevancia al observar que algunos docentes tienen actividades de formación siempre y cuando se relacionen con su profesión de origen. Si ello además cubre requisitos laborales al interior del subsistema, se convierte en valor agregado y no necesariamente impacta en un alto desempeño en las aulas. El docente que no labora de tiempo completo en el plantel y tiene actividades externas relacionadas con su profesión pudieran estar *privilegiando* éstas labores y al mismo tiempo *descuidaría* su desempeño en las aulas, teniendo resultados de alta reprobación. Todo ello es propio de los dos docentes mencionados con una gran cantidad de cursos tomados fuera de la DGETI. Y una vez más *se confunden* formación y trayectoria laboral.

Se desconoce el trabajo que en la práctica realizan los docentes en cada grupo con cada asignatura que imparten, por lo que una siguiente línea de

investigación puede ser de corte etnográfico, con la finalidad de observar al docente que ha cubierto actividades de formación en y para la docencia y ver con ello si dichas actividades mejoran o perfeccionan su trabajo con los alumnos que atiende.

Tal vez un elemento que influye o al menos se relaciona con los índices de reprobación sea que los alumnos no comprendan la finalidad de las asignaturas ni los contenidos formales de las mismas. Y antes de enfocarse en los procesos del alumnado, convendría averiguar si el personal docente hace lo propio con cada asignatura que imparte, sobre todo cuando se trata de asignaturas que no se relacionan con la profesión de origen.

Quizás los programas de formación docente *debieran reorientarse* hacia una *real comprensión* de las asignaturas que imparten al mismo tiempo que cubran aspectos como la misión y visión de la institución que los ha contratado. Ello podría revertir los resultados que a la fecha se tienen del rendimiento académico del alumnado, al mismo tiempo que podría hablarse de eventos reales para formar un profesional docente, no sólo un *profesionista que da clases*, en el mejor de los casos.

Dado todo lo anterior, hacia la parte final de la investigación, se dice que el personal docente del CETis 152 tiene, en general, un proceso sistemático de formación profesional y docente; pero no significa, por mucho, que las actividades realizadas den cuenta de una real *profesionalización* como docentes frente a grupo. Lo que sí existe es una trayectoria laboral definida por las *exigencias* y *demandas* institucionales. Cuando se asuma que quien da clases es primero un docente y luego un trabajador, quizás pueda hablarse de calidad educativa y las actividades que se emprendan serán en la práctica encaminadas a lograr un real aprendizaje de los alumnos que se atienden. Repito: ellos son nuestra razón de ser como *trabajadores de la educación*.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliografía

- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887 – 1994*. México; CIDE. 1ª edición.
- Bohn, M., y otros (1976). *Educación, vocación y ocupación*. Buenos Aires; Paidós. 1ª edición en español.
- Bolívar, A. (director) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao; Ediciones Mensajero. 1ª edición.
- Cleaves, Peter (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso mexicano*. México; Ediciones El Colegio de México; Colección Jornadas, N° 107. 1ª edición.
- CoSNET (1996). *Sistema Nacional de Educación Tecnológica*. México; SEIT. 1ª edición.
- Díaz Barriga Ángel (1993). *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen. 1ª edición.
- Elizondo, A (1993). *Inducción a la profesión contable*. México; Ediciones Contables y Administrativas. 1ª edición.
- Parsons, Talcott (1979). “Profesiones liberales” en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Tomo 8. Madrid; Aguilar.
- Fernández, Miguel (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid; Siglo XXI. 2ª edición.
- Gil Antón, Manuel (2004). “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México” en *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Altbach, Philip (coord.). México; UAM. 1ª edición. Capítulo II.
- Glazman, Raquel (1986). *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México; El Caballito – SEP. 1ª edición.
- Gómez, Víctor. y Emilio Tenti (1989). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires; Miño y Dávila Editores. 1ª edición.
- Harmer, E (1970). *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires; KAPELUZ. 1ª edición.
- Hernández, Alma Rosa (1997). *La planeación del posgrado en ciencia de la información en México: estudio de casos de algunas instituciones de educación superior*. México. Tesis de Maestría. UAM.
- Huerta, J (1978). *Organización lógica de las experiencias de aprendizaje*. México; Trillas – ANUIES. Colección: Cursos básicos para la formación de profesores. 1ª edición.
- Latapí, Pablo (1998). *Un siglo de educación en México*. México; FCE. 1ª edición. Tomo I y Tomo II.

- Mallart, José (1959). *Orientación funcional y formación profesional*. Madrid; ESPASA – CALPE. 2ª edición.
- Padilla, Alberto (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970 – 1985 una proyección hacia el año 2000*. México; UAM. 1ª edición.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. 21ª edición.
- Restituto Sierra Bravo (1992). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. España; Paraninfo. 1ª edición.
- Rimada, B (1994). *Manual de orientación profesional universitaria*. México; Trillas. 1ª edición.
- Sánchez, María Hortensia (2005). *Diseño curricular de un curso especial de titulación para egresados de la especialidad de puericultura del CETis N° 10*. México; Tesis de maestría. Universidad La Salle.
- Selltiz, C., y otros (1994). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid; Rialp. 1ª edición.
- Wittrock, M (1989). *La investigación de la enseñanza (tres tomos)*. Barcelona; Paidós. 1ª edición.
- Yurén, T (1978). *Leyes, teorías y modelos*. México; Trillas – ANUIES. Serie Temas básicos; Área Metodología de la Ciencia. N° 5. 2ª edición.
- Yzaguirre, L (2001). *ISO 9000 en la educación, Guía para la administración escolar de calidad*. México; Viterbo.
- (2000). *Diccionario de Psicología y Pedagogía*. Madrid; Cultural, S. A.

Hemerografía y publicaciones periódicas

- (1982). “Acuerdo 71. Objetivos generales y estructuración del tronco común del bachillerato” en *Diario Oficial de la Federación*. México; mayo 28.
- (1982). “Acuerdo 77. Sobre los contenidos del Tronco Común para Bachillerato” en *Diario Oficial de la Federación*. México; septiembre 21.
- Aguilar, M (2003). “La formación para la docencia” en *Revista Reencuentro*. México; Serie Cuadernos Educativos. Vol. 6. UAM – Xochimilco.
- Bravo, Felipe (2003). “Un modelo propositivo para la formación y actualización docente en educación tecnológica” en *Revista Reencuentro*. México; Serie Cuadernos Educativos. Vol. 5. UAM – Xochimilco.
- Caarion, C., y otros (1989). “Experiencias en la autoevaluación institucional en México” en *Revista de la ANUIES*. México. Volumen VIII, N° 1
- COMIE (1981). *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento Base*. México.

- Comisión Consultiva del Empleo y la Productividad (12 de enero de 1982). *Proyecto para la planificación de recursos humanos. La estructura ocupacional de México 1930 – 1980*. México.
- CoSNET (2004). *Manual para la desarrollar la evaluación de los planteles*. México; SEP.
- DGETI (1985). *Normatividad Jurídica – Administrativa relativa a las funciones de la DGETI*. México; SEP.
- DGETI (1991). *Perfil de desempeño del director de CETis y CBTis*. México; SEP – SEIT.
- DGETI (1998). *Guía de Carreras 1997 – 1998*. México; SEP.
- DGETI (2002). *Programa de Desarrollo 2001 – 2006*. México; SEIT.
- DGETI (2004). *Estadísticas de alumnos, docentes y planteles. 2003 – 2004*. México (mimeo).
- Ehrlich, Patricia (2003). “Condiciones de trabajo y organización de la docencia” en *Revista Reencuentro*. México; Serie Cuadernos Educativos. Vol. 6. UAM – Xochimilco.
- Hernández, Lauro (2003). “La docencia como profesión y como campo de investigación” en *Revista Reencuentro*. México; Serie Cuadernos Educativos. Vol. 5. UAM – Xochimilco.
- Munguía, J (1996). “Formación profesional y calificación laboral en México. Balance y alternativas” en *Revista Relaciones*. México; UAM – Xochimilco. N° 13 – 14. Págs. 63 a 69.
- Pescador, J (1983). “La formación docente en México”, en *Perfiles educativos*. México; CISE – UNAM. N° 3.
- Rodríguez, M^a (coord.) (1988). *50 años en la historia de la educación tecnológica*. México; SEP.
- UNAM (1984). *Diagnóstico del personal académico de la UNAM*. México; Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

Fuentes informáticas y electrónicas

- Cintefor / OIT (1999). “La formación: un hecho laboral, tecnológico y educativo”. *Boletín CINTEFOR*. N° 145, enero – abril, 1999. Extraído de <http://www.cintefor.org.uy>
- Cintefor (2003). *Alianzas entre formación y competencia*. Capítulo 2. Extraído de www.cintefor.org.uy . Libro electrónico.
- COMIE (1997). Quinto Congreso de Investigación Educativa. México. Memorias en archivo electrónico.
- De Ibarrola, María (1999). “Las transformaciones de las políticas de formación profesional en América Latina”. *Boletín CINTEFOR*. N° 147, septiembre – diciembre, 1999. Extraído de <http://www.cintefor.org.uy>
- De Ibarrola, María, y Enrique Bernal(1997). “Perspectivas de la educación técnica y la formación profesional en México”. *Boletín*

- CINTEFOR*. N° 141, octubre – diciembre, 1997. Extraído de <http://www.cintefor.org.uy>
- De Sousa, Joao (1997). “Fundamentos, características y perspectivas de la educación tecnológica” *Boletín CINTEFOR*. N° 141, octubre – diciembre, 1997. Extraído de <http://www.cintefor.org.uy>
 - Enebral, J. “Creencias y modelos mentales en los perfiles competenciales.” *Boletín Competir*. Extraído de <http://www.competir.Comunicacionesar>
 - Gallart, María Antonia (1999). “La investigación en formación profesional: la experiencia desde la red educación y trabajo”. *Boletín CINTEFOR*. N° 147, septiembre – diciembre, 1999. Extraído de <http://www.cintefor.org.uy>
 - Hernández, Daniel. “Políticas de certificación de competencias en América Latina”. *Boletín CINTEFOR* N° 152. Extraído de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cintefor/temas/calidad/>
 - Ibarra, Agustín. “Formación de recursos humanos y competencia laboral”. *Boletín CINTEFOR*. N° 149, mayo – agosto, 2000. Extraído de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cintefor/temas/calidad/>
 - Román, M., y otros (2004). “El currículum como un desarrollo de procesos cognitivos y afectivos”. Universidad de Chile. Extraído de <http://www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu04.html>
 - SEP. Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Extraído de www.sep.gob.mx
 - Torres, Rosa María (1999). “Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?” *Boletín 49 de la UNESCO*. Agosto, 1999. Publicado en www.unesco.org
 - www.dgeti.sep.gob.mx
 - www.oit.org