

Evaluación de la calidad del currículo escolar a partir de la eficacia. El caso del bachillerato de una universidad mexicana

SAÚL VIDALES RODARTE

Centro de Investigación Educativa, Área de Humanidades, Universidad Autónoma de Zacatecas, México

1. Introducción

Sin duda, la educación tiene como objetivo fundamental la formación integral y el desarrollo de la personalidad de los individuos, esto es, asimilación de conocimientos, formación y desarrollo de habilidades, capacidades, competencias, valores, actitudes, convicciones, rasgos morales y del carácter, ideales, sentimientos, gustos estéticos y modos de conducta.

Es para alcanzar dicho objetivo que la educación se organiza, estructura y planifica, consciente y deliberadamente, en el currículo escolar, sea éste de carácter nacional, de nivel educativo o de centro escolar. La forma en cómo dicho currículo ha de contribuir a la formación integral y desarrollo de la personalidad de los educandos queda declarada en el perfil del estudiante egresado y en los objetivos de los programas docentes de área o de asignatura que integran dicho currículo.

En general, se coincide en que, en la actualidad, el diseño de los proyectos curriculares y sus procesos de realización deben estar fundamentados en el paradigma del aprendizaje significativo y en la adquisición y desarrollo de competencias básicas que permitan a los educandos un desarrollo personal y un ejercicio de la ciudadanía democrática exitosos. Pero también es cierto, como se señala en la literatura pedagógica y en algunos programas nacionales de educación de sociedades democráticas contemporáneas, que el currículo escolar diseñado y aplicado bajo esos fundamentos debe contener una serie de atributos o características para que sea considerado un proyecto innovador y de calidad, dichos atributos son: rico, integral, flexible, polivalente, relevante, pertinente, versátil, coherente, eficaz, eficiente, efectivo, interactivo, democrático, con una estructura unificada y heterogénea. Estos fundamentos se encuentran contenidos, dándole sustento, en el diseño teórico del currículo escolar de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) que es objeto de esta evaluación y cuyos resultados se presentan en este trabajo.

Estos atributos, que hacen del currículo escolar un proyecto de formación de calidad, contribuyen no sólo a orientar el por qué y para qué enseñar (objetivos de formación), el qué (contenidos específicos y no específicos), cómo (metodología de trabajo), cuando y cuanto enseñar (ciclo, nivel o grados educativos). También pueden contribuir a orientar la evaluación de la calidad educativa o del currículo, pues en esta actividad tales atributos pueden desempeñar, por un lado, la función de criterios evaluativos, y por otro lado, la función de variables, dimensiones, categorías o indicadores de un modelo o programa de evaluación determinado.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/6 – 25/09/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



En congruencia con lo anterior, la evaluación de la calidad del currículo escolar de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ se realiza considerando a los estudiantes y su trayectoria escolar un componente esencial de todo currículo y una dimensión de cualquier procedimiento de evaluación curricular, pues como destinatarios y beneficiarios finales del proyecto de formación pueden llegar a ser, con sus trayectorias, opiniones, reflexiones y valoraciones, los jueces más críticos del proceso de realización en el logro y cumplimiento de los objetivos de formación.

Partiendo de estos fundamentos, en la estrategia de evaluación aplicada en la Preparatoria de la UAZ se ha considerado, por un lado, a los estudiantes como objeto y sujeto de la evaluación de la calidad del currículo a partir de uno de los atributos y dimensiones: la eficacia; y, por el otro lado, como uno de los pilares fundamentales del Programa de Seguimiento y Evaluación de la Calidad que la misma escuela aplicó con la finalidad de mejorar, perfeccionar o elevar la calidad de su proyecto curricular.

La evaluación de la calidad del currículo se realiza utilizando las evidencias empíricas arrojadas por la aplicación y el desarrollo del currículo escolar de la Preparatoria de la UAZ desde 1993 hasta 2005. Evidencias de las trayectorias de diez cohortes de estudiantes, que han sido recogidas de manera sistemática por el programa de seguimiento y evaluación mencionado arriba. La información se seleccionó, organizó y agrupó en variables, dimensiones, categorías e indicadores que fueran útiles y pertinentes para la evaluación de algunas cualidades o atributos esenciales del currículo, como la eficacia que se presenta aquí.

Desde esa perspectiva, la evaluación de la calidad del currículo escolar de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ se hace, en este trabajo, desde una de sus cualidades o atributos: la eficacia, y la medición, el análisis y la valoración de ésta se realiza a partir de una operacionalización basada en criterios objetivos (eficacia objetiva) y subjetivos (eficacia percibida).

Los criterios objetivos se basan, a su vez, en indicadores de rendimiento académico-cognitivo y de trayectoria escolar de los estudiantes, tales como: perfil de ingreso, aprobación, tasa de aprobación, reprobación, tasa de reprobación, retención o permanencia, deserción, egreso, calidad del egresado, eficiencia terminal o institucional, los cuales han sido seleccionados del PROSECAPC y se han sistematizado y organizado en dos categorías ampliamente tratadas en la literatura pedagógica: por un lado, el éxito escolar, al que se relaciona con la eficacia escolar (curricular) y que en este trabajo integra los indicadores de aprobación, tasa de aprobación, retención o permanencia, egreso, calidad del egresado y eficiencia terminal o institucional; y, por otro lado, el fracaso escolar, al que se relaciona con la ineficacia escolar (curricular) y que aquí comprende únicamente los indicadores de reprobación, tasa de reprobación, deserción y tasa de deserción, dejando fuera indicadores de absentismo, repitencia y rezago por no encontrarse claramente referidos en el PROSECAPC.

Los criterios subjetivos se basan en indicadores que manifiestan la percepción o apreciación que los estudiantes y egresados de la escuela tienen acerca del logro de objetivos de formación en el proceso de realización del currículo en la clase y en las distintas asignaturas que cursan en los diferentes grados o semestres escolares del bachillerato, indicadores de los cuales se puede inferir el grado de aceptación y satisfacción que deja en ellos el proyecto curricular. Estos indicadores han sido seleccionados del PROSECAPC tal y como fueron recogidos mediante dos instrumentos que el programa de seguimiento aplica con el objetivo de evaluar el logro de objetivos de cada uno de los cursos del bachillerato: el Instrumentos

“D”, aplicado a estudiantes matriculados; y el Instrumento “S-II”, aplicado a los egresados de la escuela cursando estudios superiores.

La exposición que sigue se estructura en dos partes: la primera se refiere a la eficacia objetiva del currículo, integrada a su vez por el éxito escolar y el fracaso escolar; la segunda trata acerca de la eficacia del currículo percibida por los estudiantes. Al final se enuncian las conclusiones parciales a las que se arriba.

2. La eficacia objetiva del currículo

La eficacia objetiva es definida aquí como la capacidad que muestra el currículo escolar en su proceso de realización para alcanzar aquellos objetivos de formación y de desarrollo de la personalidad, declarados en el plano estructural formal, con la totalidad o mayoría de los educandos que integran las generaciones o cohortes matriculadas en la escuela y egresadas de ella, en el tiempo previsto (tres años o seis semestres). Capacidad que se manifiesta en el comportamiento o evolución de indicadores objetivos que dan cuenta del éxito escolar y del fracaso escolar.

Desde este punto de vista, la eficacia objetiva del currículo es valorada positiva o favorablemente en la medida en que la trayectoria de las cohortes de estudiantes muestre una tendencia hacia el éxito escolar, lo que significa que los indicadores que integran esta categoría evidencian una mejora o un incremento con respecto a proyectos curriculares anteriores y observan también dicho progreso de generación en generación en el proyecto que se desarrolla. La valoración es negativa o desfavorable si la trayectoria escolar de las generaciones muestra una tendencia hacia el fracaso escolar, lo que quiere decir que los indicadores comprendidos en esta categoría evidencian el mismo comportamiento o se incrementan con respecto a los registrados en proyectos curriculares anteriores y, dentro del proyecto curricular actual, de generación en generación.

En consecuencia, un proyecto curricular como el de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, que en el plano estructural-formal se fundamenta en los principios y postulados de una de las tendencias pedagógicas contemporáneas que más influencia ha tenido durante los últimos años en los sistemas nacionales educativos del mundo, el constructivismo, en el paradigma del aprendizaje (significativo), centrado en el estudiante y con cualidades o atributos que lo definen como un currículo de calidad (innovador, abierto, pertinente, eficaz, eficiente, flexible, polivalente, versátil, democrático), puede ser cuestionado en su eficacia, y por tanto en su calidad, como proyecto de formación y de desarrollo de la personalidad de sus educandos cuando en su proceso de realización no se están mejorando o incrementando los indicadores de éxito escolar y abatiendo o disminuyendo los indicadores de fracaso escolar.

2.1 Éxito escolar

En la literatura científica consultada sobre el tema (Chain y otros, 2003; Edel, 2003; Jerez, 2005; De la Orden, 2005; Rodríguez, 2005; Sánchez, 2006; Carvallo y otros, 2007) se coincide en señalar que el éxito escolar es, al igual que el fracaso escolar, un concepto ambivalente, ya que en algunas ocasiones se entiende únicamente como el éxito académico alcanzado en la enseñanza, en la instrucción o el

adiestramiento; en otras ocasiones se le entiende como la promoción y difusión de prácticas concretas e innovadoras; en otras más se le considera como un simple promedio; finalmente, también puede entenderse como éxito educativo, es decir, como éxito en la formación integral y el desarrollo de la personalidad de los educandos, acepción a partir de la cual el autor del trabajo define el concepto.

El éxito escolar es la capacidad que tiene el proyecto curricular de la escuela para hacer que, en su proceso de realización, el estudiante de bachillerato asimile conocimientos científicos, técnicos, sociales y humanísticos; desarrolle capacidades, competencias, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores; piense, crezca pensando, se desarrolle pensando y sea capaz de lograr independencia y autonomía. Pero no son únicamente el currículo y la escuela los que tendrían el mérito por el éxito, ya que también se reconoce que en el logro del éxito escolar participan los estudiantes mismos con su nivel de partida y el potencial que pueden desplegar; los profesores con su personalidad, sus funciones y roles, sus capacidades y competencias docentes y el dominio de los contenidos que imparten, el ambiente o clima escolar que se construye entre los actores principales de la escuela y del desarrollo curricular, los recursos y medios que sirven de soporte al desarrollo del currículo y del proceso docente educativo, así como los padres de familia y otros agentes externos a la escuela, quienes se relacionan e interactúan de diversas maneras.

Una de las evidencias empíricas, que no la única, de este éxito en la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos está constituida por los indicadores de rendimiento académico y de trayectoria escolar, que en este trabajo se utilizan como criterio objetivo para medir, analizar y valorar el éxito escolar y, por tanto, la eficacia del currículo, tal como se ha hecho en los últimos años por una parte del movimiento de escuelas eficaces, según se asegura en Cantón (2001) y OCDE (2003).

Los indicadores contemplados para medir y valorar el éxito escolar en este trabajo son la aprobación, la tasa de aprobación, la retención o permanencia, el egreso, la calidad de los egresados y la eficiencia terminal o institucional, todos ellos seleccionados asumiendo dos criterios que sean, actualmente, tratados en la literatura científica de la investigación y que el PROSECAPC brinde la información de tales indicadores producto del seguimiento.

Desde el punto de vista teórico, se supone que el estudiante aprueba una unidad temática, una asignatura o área de conocimiento, un curso, un grado o una fase curricular, permaneciendo y manteniéndose en la escuela, hasta aprobar el bachillerato mismo, egresando y graduándose, es decir, alcanza el éxito escolar, porque asimila los conocimientos y desarrolla las capacidades y habilidades declaradas como objetivos de formación en esos planos del diseño curricular. En consecuencia, cuanto mayor sea la mejora, el progreso o el aumento de estos indicadores en el proyecto curricular que se desarrolla con respecto a proyectos curriculares anteriores se dirá que aquél está siendo exitoso y, en ese sentido, su eficacia será valorada favorablemente, además de considerar también que esa mejora progresiva debe registrarse entre las cohortes de estudiantes que se han formado en el marco del currículo actual.

Los cuadros 1, 2, 3 y 4, referidos a la evolución de las tasas de aprobación, al flujo escolar, la eficiencia terminal o institucional y la calidad de los egresados, respectivamente (ver anexo 1 "Eficacia objetiva" de este documento), ilustran la magnitud registrada en dichos indicadores por el proyecto curricular de 1971, su diferencia con la registrada en el proyecto curricular aplicado y desarrollado en la Preparatoria de la UAZ durante los años 1993-2005, así como el comportamiento o evolución que estos indicadores

muestran, generación por generación y semestre tras semestre, en el proceso de realización de dicho currículo.

Allí se aprecia que, con la aplicación del proyecto de formación de 1993-2005, se mejoran las tasas de aprobación que la escuela venía registrando en todos los grados escolares con el proyecto anterior, al pasar de tasas que, en promedio, se ubicaban en un rango de aproximadamente 64-76 por ciento, a tasas que con el nuevo proyecto se ubican en un rango de 75-95 por ciento (ver Gráfica I, mismo anexo).

Lo mismo puede decirse de la capacidad que muestra la escuela para retener a sus estudiantes y hacer que permanezcan en ella con la aplicación y desarrollo del proyecto curricular de 1993-2005, pues al incrementarse las tasas de aprobación una consecuencia lógica es que los estudiantes aprobados se vean motivados a permanecer en la escuela y continuar en ella con sus estudios de bachillerato. Las evidencias presentadas en el cuadro 2 y la Gráfica II (ver anexo1), constatan que, en términos generales, la tasa de retención o permanencia de la escuela mejoró de un proyecto curricular a otro. Por ejemplo, con el proyecto curricular de 1971 la escuela alcanzaba a mantener en segundo semestre un 63% de los estudiantes inicialmente matriculados en primero, en cambio, con el proyecto curricular de 1993-2005, esa tasa de retención se eleva alcanzando un promedio generacional de 78% para el mismo semestre; para tercer semestre el progreso en la retención de estudiantes fue de 42% a 65% y en cuarto semestre de 34% a 58%, manteniéndose esta última diferencia de más de 20 puntos porcentuales hasta el egreso de los estudiantes.

Un resultado lógico del incremento en las tasas de aprobación y de retención o permanencia que trae consigo la aplicación y desarrollo del proyecto curricular de 1993-2005 en la Preparatoria de la UAZ, es el mejoramiento de la eficiencia terminal o institucional y las tasas de egreso con respecto al proyecto de 1971. Se constata con las evidencias presentadas en la misma Gráfica II que la eficiencia terminal o institucional registrada con el currículo de 1993-2005 ha sido superior en más de 21 puntos porcentuales a la eficiencia terminal que se registraba con el de 1971, lo que significa que el nuevo plan curricular tuvo mayor éxito y fue más eficaz en el sentido de que contribuyó a mejorar la tasa de egreso de la escuela y la eficiencia de los procesos educativos que se desarrollan en ella (ver también cuadro 3 del anexo 1 "Eficacia objetiva").

Promediando las tasas de eficiencia terminal o institucional de todas las generaciones de estudiantes comprendidas en la tesis y que han cursado el bachillerato con el plan de estudios de 1993-2005, se observa que dicha eficiencia de la Escuela Preparatoria casi llega a un 50%, es decir, que de cada 100 estudiantes inscritos al inicio del ciclo de bachillerato únicamente 50 de ellos lo concluyen en el tiempo previsto y declarado en el proyecto curricular de la escuela. La mitad de las cohortes contempladas aquí registraron tasas de eficiencia institucional por encima de dicho promedio.

Ahora bien, con respecto a los estudiantes egresados de la escuela, en este trabajo se distinguen aquellos que son considerados egresados de calidad y se les define como los estudiantes que acreditan todas las asignaturas y actividades que integran el plan curricular del bachillerato universitario y cuyo promedio final de calificación se ubique en un rango de 8.00 a 10.00 puntos, siempre y cuando, además, hayan concluido sus estudios de bachillerato en los tres años previstos para cursarlo.

Desde esa perspectiva, se constata que con el proyecto curricular aplicado y desarrollado desde 1993 a 2005, un promedio cercano al 39% de los egresados de la escuela se formó en la excelencia por

haber mantenido, durante su paso por la preparatoria, un promedio de calificación que se ubica entre 8.00 y 10.00, el 61% restante son egresados que obtuvieron un promedio regular que se ubica entre 6.00 y 7.99, tal como se indica en el cuadro 4 (anexo 1). De todas las generaciones de estudiantes contempladas en el estudio, la sexta (1998-2001) fue la que registró el más alto porcentaje de egresados de calidad con un 45.49% de estudiantes con calificación de excelencia.

Finalmente, la Gráfica III (anexo 1) hace notar que la tendencia, en cuanto a la preferencia y elección por la especialización en alguno de los bachilleratos, y por tanto de la preferencia y elección de la carrera profesional a cursar en el futuro, se modifica, ya que mientras en el antiguo plan el mayor porcentaje de egresados se registraba en los bachilleratos que conducen a las carreras pertenecientes al campo de las Ciencias Exactas (39.29%) y de Ciencias de la Salud (28.57%), con la aplicación del plan 1993-2005 los egresados de la preparatoria tienden a concentrarse en el bachillerato que conduce a las carreras que pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y Humanas, no obstante que los programas de las áreas de conocimiento y de las asignaturas que integran el plan actual están fuertemente cargados de contenidos de Ciencias Exactas y de Ciencias Naturales (Plan, 1993-2005). Aunque ello también sea un indicativo de que el proyecto curricular de 1993-2005 no ha podido cambiar aquella tendencia según la cual en la Educación Media Superior se sigue formando demasiados jóvenes con perfiles que los orientan a estudiar las profesiones que se ubican en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Al parecer, la reducción de la carga horaria para que los estudiantes cursen este tipo de asignaturas no ha correspondido con las expectativas creadas por el currículo 1993-2005: orientar las preferencias de los estudiantes por aquellas asignaturas que más tarde les llevaran a elegir profesiones que tienen que ver con las ciencias exactas, las ingenierías y la tecnología. Orientación que forma parte de las políticas educativas nacionales y de los programas de educación.

No cabe duda que uno de los factores más importantes que explica la mejora, el progreso o incremento de todos estos indicadores que dan cuenta del éxito alcanzado y de la eficacia conseguida con la aplicación del proyecto curricular 1993-2005, es que en éste sí existen los documentos institucionales que desde la perspectiva de la teoría y diseño curricular vienen a constituir el plano estructural formal del proyecto: misión y visión de la escuela, perfil o modelo del bachiller egresado, programas docentes de área y de asignatura integrados con todos los componentes estructurales del proceso de enseñanza aprendizaje (objetivos, contenidos, actividades, métodos, técnicas, medios y evaluación), antologías o libros de texto para cada asignatura de todos los grados del bachillerato donde se incluyen los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje pero a nivel de unidad temática y de trabajo.

De este modo, y con independencia de que entre los componentes del plano estructural formal del currículo haya o no congruencia interna, los directivos, docentes y estudiantes cuentan con toda una serie de documentos que los guían y orientan acerca de cuándo, por qué y para qué, qué y cómo gestionar los primeros, enseñar los segundos y aprender los terceros, además de cuándo, qué y para qué y cómo evaluar tales procesos y sus resultados, ofreciéndoles mayores posibilidades de alcanzar el éxito y la eficacia en el cumplimiento de sus funciones y roles como protagonistas principales del desarrollo curricular y en el logro de los objetivos de formación declarados, por tanto, también de mejorar, perfeccionar o elevar la calidad global del proyecto curricular.

No obstante que la calidad global del proyecto curricular actual de la preparatoria puede ser evaluada favorablemente, en el sentido de que es mejor o mayor en relación a la mostrada por otros

proyectos anteriores porque con su aplicación y desarrollo ha contribuido al mejoramiento de la eficacia objetiva mediante el incremento de los indicadores que aquí se han agrupado en la categoría de éxito escolar, la magnitud y evolución de las evidencias empíricas que se presentan por generación de estudiantes del currículo vigente permiten inferir que siguen persistiendo serias deficiencias e insuficiencias que han impedido alcanzar mejoras, progresos o cambios significativos de esos mismos indicadores durante el periodo de estudio que indican las evidencias.

Particularmente, se debe reflexionar acerca de los factores que impiden al proyecto curricular alcanzar tasas de retención, de egreso y de eficiencia institucional mayores a las registradas hasta el momento, y cómo hacer, pues depende del mejoramiento de estos indicadores, que sus opuestos (absentismo, reprobación, repitencia, rezago, deserción) no se incrementen y pongan en peligro no sólo la calidad del currículo sino su viabilidad.

2.2. Fracaso escolar

De la literatura científica consultada sobre el fracaso escolar (Oyola y otros, 1996; Perrenoud, 1996; Jadue, 2002; Rué Domingo y otros, 2003; Ponce, 2004; De los Santos, 2005; SITEAL, 2005; Lozano, 2005; Escudero, 2005; Ramírez 2005; Mertz, 2005; Ciccioli, 2005; Ribaya, 2005; Rivas, 2005; Cerrutti y Bistock, López, 2006; González, 2006; Menéndez, 2006; Möller, 2006; Ruiz, 2006), se infiere que éste puede entenderse como aquella situación en la que el estudiante de bachillerato no alcanza o no logra los objetivos de formación esperados para su edad, su nivel de inteligencia y capacidad, requeridos por los estándares establecidos por la sociedad y las instituciones de educación superior, es decir, cuando el estudiante no ha logrado asimilar determinados conocimientos y desarrollar determinadas capacidades, competencias, habilidades, hábitos, actitudes, convicciones, valores, rasgos morales y del carácter, ideales, gustos estéticos y modos de conducta (contenidos en la misión y visión de la escuela y en el perfil o modelo del estudiante egresado declarado en el currículo escolar).

Sea que dichos objetivos no alcanzados sean los que se declaran en el currículo para el nivel educativo que se cursa (en este caso en el perfil o modelo de egresado del bachillerato), los de un curso o asignatura, los de una unidad temática o una unidad de trabajo, y hasta los de una clase o sesión, de cualquier modo el proceso de formación del estudiante se ve alterado o interrumpido, repercutiendo en el desarrollo de las cualidades de su personalidad y en su adaptación a la escuela y a la sociedad como resultado de la incapacidad, insuficiencia, deficiencia o disfuncionalidad que muestran los elementos componentes del proyecto curricular al combinarse en su realización.

Queda claro que, al igual que el éxito escolar, el fracaso es un fenómeno multidimensional resultado de un proceso dinámico que, generalmente, se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que potencialmente pueden confluír todo los factores sociales, económicos, culturales, familiares, personales, cognitivos, afectivos, relacionales e institucionales experimentados a lo largo del curso de vida de los adolescentes.

Hay coincidencia, por parte de los estudiosos del tema, en identificar al absentismo, la reprobación, la repitencia, el rezago o retraso y la deserción, baja o abandono, de un lado, como fenómenos, problemas o factores escolares que contribuyen a motivar y desencadenar el fracaso escolar de una proporción importante de estudiantes que ingresa a realizar sus estudios de Educación Media Superior; y, del otro lado,

también como criterios o indicadores objetivos que permiten medir, analizar, valorar y resolver dicho fracaso y, al mismo tiempo, evaluar la eficacia (o ineficacia) del currículo como atributo de la calidad de éste. En este trabajo sólo se considera a la reprobación y la deserción por ser los únicos indicadores de fracaso escolar que cuentan con evidencias empíricas en el PROSECAPC.

Así, el fracaso comienza a evidenciarse desde los primeros grados del bachillerato cuando el estudiante reprueba una o varias asignaturas, lo cual puede conducirlo a reprobado el grado; ocurrido esto, permanece y se mantiene en la escuela como estudiante irregular al repetir en un cursillo las asignaturas reprobadas (dos) que le permite la normatividad de la escuela (aumentando con ello su carga académica), o como estudiante repetidor del grado reprobado (habiendo esperado un año o desertado parcialmente) en el siguiente ciclo por haber rebasado el número permitido de asignaturas reprobadas y convirtiéndose en rezagado, hasta desertar definitivamente de la escuela y abandonar los estudios sin la graduación y titulación correspondientes. Por lo tanto, cuanto mayor sea la reducción o disminución en estos indicadores de un proyecto curricular con respecto otros anteriores, se dirá que aquél no está fracasando, y en ese sentido su eficacia será valorada favorablemente, además de considerar también que esa disminución progresiva debe registrarse entre las cohortes de estudiantes que se han formado en el marco del currículo actual.

Los cuadros 5 y 6 referidos a la evolución de las tasas de reprobación y a la deserción escolar respectivamente (ver anexo 1), ilustran la magnitud que dichos indicadores registraban en el proyecto curricular de 1971, su diferencia con la magnitud registrada en el proyecto curricular de 1993-2005 y cómo evolucionan tales indicadores generación por generación y semestre tras semestre en este último proyecto que es el que actualmente aplica y desarrolla la preparatoria.

2.2.1. Reprobación

Las evidencias empíricas que se presentan en el cuadro 5 (ver anexo 1) constatan que el proyecto curricular que se desarrolla desde 1993 hasta 2005, y que sustituye al de 1971, contribuyó a reducir las altas tasas de reprobación que se registraban en este último (en algunos semestres las redujo hasta en más de 15 puntos porcentuales: en 3º, 5º y 6º). No obstante ese progreso, en el plan curricular de 1993-2005 el problema de la reprobación y, por tanto, sus causas generadoras, siguen persistiendo y siguen siendo preocupantes, ya que promediando las tasas de reprobación de todas las generaciones, ésta se coloca en casi un 26% en primer semestre, en 21% en segundo semestre, en casi 16% en tercero, en 12% en cuarto y quinto semestres y en 5% en sexto semestre (ver Gráfica IV en anexo 1).

Revisando la información por cada una de las cohortes de estudiantes, se observa que en el proyecto curricular objeto de evaluación hubo generaciones cuyas tasas de reprobación se ubicaron muy por encima de dichos promedios en los semestres respectivos. Revisándola por semestre y asignatura, se constata que la reprobación es un fenómeno que se presenta no única ni exclusivamente de manera grave en las materias que se cursan durante los dos primeros semestres, sino que se extiende hacia otras asignaturas que se cursan en los semestres superiores del bachillerato.

Como ejemplo, se muestran las gráficas de las tasas de reprobación que, en promedio, registran las asignaturas de los semestres primero y segundo que integran la primera fase curricular: introducción y conceptualización básica. En el primer semestre (Gráfica V), se registra el porcentaje de reprobados más alto

en las materias de Matemáticas I (casi 30% de reprobados en promedio), Inglés I (casi 28%) y Física I (27%). En esta ocasión y sin que dejen de ser preocupantes las tasas de reprobación observadas en las demás asignaturas, la de Matemáticas I registra la mayor reprobación en casi todas las generaciones que han cursado el bachillerato con el plan curricular de 1993 (con excepción de la tercera y sexta generaciones), alcanzando, en algunas de ellas, porcentajes que se colocan por encima de un 35%, casi tan escandalosas como las que se registraban en el plan curricular de 1971. En contraste, la materia de primer semestre con el menor porcentaje de reprobación fue Lectura y Redacción I, aunque el dato se ubicó por encima del 20% de no acreditación.

En el segundo semestre (Gráfica VI), el abanico de materias que registraron tasas de reprobación altas se amplió con respecto a lo observado en el primer semestre. Al grupo de asignaturas de este grado con mayores tasas de reprobación e integrado por Matemáticas II (29%), Inglés II (casi 23%) y Física II (21%) se agrega la asignatura de Química, con una reprobación de 22%, tendencia que se mantiene hasta el cuarto semestre de la preparatoria, es decir, durante todo el tronco común del plan de estudios de la escuela que contempla las fases de introducción y de profundización (ver Gráficas VII y VIII).

Con respecto al núcleo o tronco selectivo que contempla la fase de especialización en quinto y sexto semestre, es decir cuando el estudiante ha tomado ya la decisión de cursar el bachillerato que le va a permitir incorporarse a determinada carrera profesional una vez que lo termine, resulta paradójico que las asignaturas a cursar como especialidad del bachillerato sean las mismas que registran las tasas de reprobación más altas, según se constata en la serie de cuadernillos Estadísticas Preparatoria-UAZ, elaborados por el propio autor de este trabajo.

En coincidencia con otros estudios, desarrollados en la misma Escuela Preparatoria (Vidales, 1993-2005, 1997, 2006 y 2007; CIE, 2004), y en otras latitudes (Guevara Niebla, *et al.*, 1996; Monge, 2006; Reyes, 2005), el autor ha encontrado que los factores que están vinculados e intervienen en la reprobación se ubican en los propios estudiantes, en sus familias, en los docentes y en el centro escolar.

Por la parte de los estudiantes, se constata en el informe de investigación "Opinión de los alumnos que asistieron a cursillos" (CIE-Preparatoria-UAZ, 2004), que la mayoría de los reprobados cae en esa condición académica debido a su mal desempeño, puesto que no dedican el tiempo suficiente al estudio, no tienen el hábito de estudiar y cuando hay que estudiar (aunque sólo sea para los exámenes) no saben cómo hacerlo. Muchos de ellos reconocen que no saben cómo organizar su tiempo y dosificar su esfuerzo como estudiantes de modo tal que puedan estudiar las distintas asignaturas, también reconocen no tener iniciativa para participar en las sesiones de clase, para conversar con sus maestros o discutir los temas de trabajo con sus compañeros. Esto significa que aquél principio científico del constructivismo, tendencia pedagógica en la que se fundamenta el proyecto curricular de la preparatoria, y que postula el carácter activo, participativo y responsable del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, no se está cumpliendo. Situación ésta en la que también intervienen los docentes, según opinan los mismos estudiantes reprobados.

Por la parte docente, se constata que los estudiantes consideran que reprueban una o varias asignaturas de algún grado del bachillerato porque no entienden la exposición del profesor (48%); porque éste no domina los contenidos a enseñar (77%); porque el docente no sabe cómo enseñar (64%); y, finalmente, porque no les agrada ni la forma de trabajar ni la forma de ser del docente como persona ("les caía mal"). Esto significa que el docente no se está desempeñando adecuadamente, ni como modelo de

persona, ni como un profesional de la enseñanza, ni como director científico del proceso de enseñanza aprendizaje debido a su carencia de formación psicopedagógica, situación esta última que ha sido constatada por el autor al revisar el perfil profesional de la plantilla de docentes de la preparatoria y por otros estudios desarrollados desde algunas de las áreas de conocimiento y asignaturas que estructuran el currículo de la misma escuela: Área de Ciencias Exactas y Matemáticas I (Gamboa, 2007; Álvarez, 2008) y Área de Humanidades y Humanidades I (Rodríguez, 2008).

Por lo que se refiere al centro escolar, no deja de llamar la atención que entre los aspectos institucionales que inciden en la reprobación se señale, por parte de los estudiantes, al ambiente escolar y a la falta de recursos de apoyo para que el proceso docente educativo se desarrolle adecuadamente y se logren con eficacia y eficiencia los objetivos de formación declarados en los programas docentes de las asignaturas (o sea no reprobado), cuestionando con ello la capacidad de gestión de los directivos de la escuela.

En lo que tiene que ver con las familias de los reprobados, no deben pasarse por alto aquellos aspectos familiares que tienen una mayor incidencia en la reprobación, según los propios estudiantes, tales como las relaciones y el trato entre los miembros de la familia, los cuales son valorados por muchos de ellos como negativos, a lo que se añade la desintegración familiar.

Ahora bien, si se habla de reprobación se está obligado a tocar el tema de la evaluación, pues aquella sólo puede concebirse como resultado de los actuales métodos, procedimientos, formas y técnicas de evaluación que se practican como costumbre en la escuela, los cuales son construidos por parte del docente y de la escuela para que arrojen datos o evidencias "válidas" y "confiables" acerca del desempeño de los estudiantes y si éstos se ajustan o no a los criterios establecidos en el programa docente.

Según el informe citado anteriormente y el reporte "Opinión de los Alumnos Regulares sobre la Experiencia Viva en la Preparatoria" (CIE-Preparatoria-UAZ, 2004), dichos métodos, procedimientos, formas y técnicas de evaluación utilizados en la Escuela Preparatoria de la UAZ para valorar el desempeño, el rendimiento y el aprovechamiento académicos del estudiante siguen siendo predominantemente tradicionales, sancionadores, discriminantes y excluyentes. De ahí que, si se quiere resolver el problema de la reprobación en la escuela, deberán someterse a revisión, análisis y evaluación (o metaevaluación) el subsistema de evaluación de los aprendizajes que predomina en este centro escolar universitario, junto con los otros componentes del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos y técnicas y medios, y en su relación dialéctica.

Se puede concluir diciendo que las tasas de reprobación en la Escuela Preparatoria se han visto disminuidas con la aplicación del proyecto curricular actual, evidenciando con esto una mejora en la eficacia con respecto a proyectos curriculares anteriores. Sin embargo, el comportamiento de esta tasas a lo largo del periodo de aplicación del currículo actual es una muestra de que la reprobación se sigue presentado, junto con el absentismo, como uno de los primeros síntomas que anuncia el fracaso escolar en la Escuela Preparatoria de la UAZ, y en la que intervienen múltiples dimensiones, factores o causas. A ella le siguen la repetencia de los cursos reprobados, el retraso o rezago educativo de los estudiantes que incrementan su carga de estudio ya que a las asignaturas del curso regular se les añaden aquellas que reprobaron y deben repetir, la deserción de la escuela y el abandono de los estudios.

2.2.2. Deserción

Los datos que se exponen en el cuadro 6 (ver anexo 1) vienen a corroborar que el proyecto curricular que aplica y desarrolla la Escuela Preparatoria de la UAZ desde 1993 hasta 2005 contribuyó a disminuir la deserción de la escuela y el abandono temprano de los estudios que hasta entonces se registraba en el antiguo proyecto curricular de 1971

Según los Cuadernos de Diagnóstico del Foro Interno de Reforma de la Escuela Preparatoria (1988-1993), del total de estudiantes de la preparatoria que había cursado su bachillerato con el plan de 1971 un 72% de ellos abandonaba la escuela antes de terminar este ciclo educativo (ver Gráfica IX, anexo 1). Era de suponerse que con la reforma educativa de la escuela y la aplicación del nuevo proyecto se abatieran tasas de deserción tan altas. Sin embargo, y no obstante que dichas tasas se redujeron hasta en más de 20 puntos porcentuales, el seguimiento que se le ha dado a diez generaciones de estudiantes que han cursado el ciclo completo de bachillerato con el proyecto de formación de 1993-2005, muestra que la deserción escolar continúa presentándose como uno de los problemas más serios que afectan a esta unidad académica, y ponen en entredicho su proyecto curricular. Se trata de un problema cuya mayor agudeza se presenta en los primeros semestres de la preparatoria y está estrechamente asociado con la reprobación, la cual también puede considerarse alta en los primeros semestres.

Por ejemplo, la deserción, que en promedio han registrado las generaciones, se ubica en poco más de un 50%, lo que significa que de cada 100 estudiantes inscritos inicialmente en primer semestre la mitad de ellos (50) abandona la escuela antes de concluir sus estudios completos de bachillerato y graduarse. Y aunque cinco de estas diez generaciones de estudiantes son las que han registrado una tasa de deserción por abajo del 50% de promedio, pero por encima del 40%, no por ello deja de ser grave, pues se trata de jóvenes estudiantes que ven frustradas sus expectativas y aspiraciones de continuar el proceso de formación que los lleve a convertirse en los futuros profesionales de Zacatecas y de México.

Revisando las tasas de deserción que se registran por turno, en la Serie de Cuadernillos de Estadísticas Preparatoria-UAZ (Vidales, 1993-2005), se ha llegado a constatar que el mayor porcentaje de estudiantes que abandona sus estudios y la escuela misma se ubica en el turno vespertino de la escuela, pues es ahí donde la tasa de deserción es particularmente más alta, incluso que la alcanzada en el plan de 1971.

Entre los factores endógenos negativos, en la Escuela Preparatoria de la UAZ, que tienen influencia sobre el rendimiento académico en general y la deserción en particular, el autor del trabajo ha identificado los siguientes, siguiendo las ideas de otros estudios realizados en otras latitudes, como el de Almuiñas y otros (2005):

- a) La escasa introducción de mejoras pedagógicas o didácticas a los programas docentes de área y de asignatura en un plan de estudio que ya tiene más de una década aplicándose. Para la introducción de este tipo de mejoras se debe partir de una revisión, análisis y valoración de cada programa docente que ayuden a identificar los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje con mayor debilidad, insuficiencia y amenaza y el plano curricular en el que se dan: el estructural-formal o el procesal-práctico.

- b) La poca influencia o incidencia de los exámenes de ingreso a la preparatoria y de los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares que se hacen a los estudiantes de nuevo ingreso, ya que la información que arrojan no es utilizada por los docentes como punto de partida para organizar, estructurar, planificar y dirigir sus programas o cursos. Los directivos de la escuela deben hacer llegar los resultados que cada estudiante obtiene en cada área de conocimiento o asignatura, contempladas en el examen de ingreso, a la preparatoria antes de iniciar el ciclo escolar para que los profesores organicen, estructuren, planifiquen y dirijan sus cursos considerando el estado académico individual en que llegan los estudiantes al bachillerato.
- c) La poca profesionalización de los docentes, en el sentido de que la gran mayoría de ellos están contratados a tiempo parcial (medio tiempo y hora clase), la inestabilidad laboral (muchos son contratados como suplentes o por obra determinada), la gran movilidad a la que son sometidos (clases de un plantel a otro, de un turno a otro, a veces en distinta materia y en distintos grados) y el excesivo número de grupos que deben atender (hasta 10 grupos de aproximadamente 35 o 40 estudiantes cada uno, según se ha constatado en la misma consulta de actas oficiales de los exámenes finales hecha por el autor del trabajo cuando se cuantificaban los indicadores de aprobación-reprobación).
- d) La escasa articulación con los niveles educativos precedente y sucesivo y la poca vinculación con los agentes externos a la escuela.
- e) La poca inserción de los estudiantes a las actividades investigativas como parte de su formación que los motive a elevar su rendimiento académico.
- f) La atención a altos volúmenes de matrícula por grupo; escasa motivación de una parte de los estudiantes por los estudios de bachillerato y deficiencias en la orientación vocacional recibida.
- g) Insuficiencias en la preparación de los estudiantes de nuevo ingreso de algunas fuentes de procedencia, sobre todo en matemáticas, habilidades cuantitativas, habilidades verbales y español.
- h) Dificultades en una parte considerable de los estudiantes en los métodos y habilidades para el estudio y el autoaprendizaje.

Por ello, uno de los primeros pasos para combatir o paliar la deserción es que al interior de la Escuela Preparatoria de la UAZ se haga una lectura de este fenómeno en clave organizativa. Es decir, ya no es suficiente enfocar la deserción desde el plano individual, en términos de quiénes y cómo son, qué características y rasgos personales, sociales, económicos, culturales o académicos tienen los estudiantes desertores, sino enfocarlo en términos de qué papel juega la escuela, sus dinámicas organizativas, curriculares, pedagógicas y didácticas en el desencadenamiento de la deserción.

Finalmente, no debe sorprender que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales del bachillerato, ya que siempre que un estudiante llega a una nueva escuela transcurre un periodo de transición y adaptación al nuevo ambiente y a las nuevas normas, sobre todo si proviene de secundarias donde existen ambientes, marcos normativos y disciplina casi militarizados; debe sorprendernos más bien que no sea en ese momento que las instituciones tomen decisiones y actúen para prevenir el abandono temprano. Medidas relativamente sencillas, pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención:

el empleo de alumnos avanzados como consejeros, mentores o tutores; sesiones de asesoría y orientación; grupos de estudio; el establecimiento de tutorías académicas; etcétera. Todas ellas constituyen posibles intervenciones que pueden contribuir a superar los obstáculos de esta etapa de transición de los estudiantes.

Se puede concluir esta parte diciendo que las tasas de deserción en la Escuela Preparatoria se han reducido con la aplicación del proyecto curricular 1993-2005, evidenciando con esto una mejora en la eficacia con respecto a proyectos curriculares anteriores. Sin embargo, el comportamiento de la deserción y la magnitud de sus tasas a lo largo del periodo de aplicación de dicho currículo es una muestra de que aún existen deficiencias en su aplicación y desarrollo, pues este fenómeno sigue presentándose con cierta gravedad, sobre todo en los primeros grados del bachillerato.

2.3. Conclusión acerca de la eficacia objetiva

Por el hecho de cumplir con una de las mayores expectativas que generó en la preparatoria de la universidad el proyecto curricular 1993-2005 en el sentido de, por un lado, lograr el éxito escolar mejorando o elevando los niveles de aprobación de la escuela, la retención y permanencia de los estudiantes en el bachillerato, el egreso y la eficiencia institucional; y, por otro lado, combatir el fracaso escolar disminuyendo o reduciendo las altas tasas de reprobación y de deserción que se venían registrando con proyectos curriculares anteriores, se puede concluir este epígrafe diciendo que la valoración de la eficacia objetiva del proyecto curricular actual tiende a ser favorable y, por lo tanto, la calidad del currículo puede ser evaluada desde este criterio como mejor o mayor que la mostrada por otros proyectos curriculares anteriormente aplicados en la Escuela Preparatoria de la UAZ.

Esta valoración a la que se arriba debe estar condicionada, desde luego, a que de inmediato se atiendan aquellos aspectos detectados en este epígrafe y que motivan la reprobación, la deserción y el abandono temprano de los estudios de bachillerato desencadenando en fracaso escolar, y es que ateniéndose a las altas aspiraciones y finalidades de formación que se infieren de los documentos institucionales del currículo, la eficacia objetiva del mismo puede ser descalificada, más aún si a esto se le añaden las expectativas de otros programas de evaluación externa del bachillerato como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior (PIFIEMS, que se aplica a partir de 2004) cuyo estándar o parámetro de eficiencia terminal que recomienda se ubica por encima del 65%, esto es, aproximadamente 17 puntos porcentuales arriba de la registrada por la Escuela Preparatoria.

3. La eficacia percibida del currículo

El currículo de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, como proyecto formal y como hipótesis de trabajo a desarrollar, es valorado por los estudiantes y los egresados de la escuela en el proceso de realización mediante las opiniones y reflexiones que manifiestan cuando han terminado los cursos de las asignaturas de los distintos grados, en el caso de los primeros, y cuando han concluido su bachillerato, en el caso de los segundos. Con estas opiniones, reflexiones y valoraciones, expresadas por estudiantes y egresados, se puede apreciar la percepción que ellos tienen acerca del grado en que se han alcanzado los objetivos de formación e inferir de ello, a su vez, el grado de aceptación y de satisfacción que les deja el proyecto curricular en el que forman y desarrollan su personalidad como educandos del bachillerato y que,

en este trabajo, se asume como eficacia percibida, la que, a su vez, es considerada no sólo como una cualidad o atributo del currículo sino como una dimensión a partir de la cual se puede evaluar la calidad del mismo.

Teóricamente, en este trabajo se piensa que según sea la eficacia percibida, es decir, según sea que la percepción de estudiantes y egresados se incline en favor del logro de objetivos y, por tanto, hacia una aceptación y satisfacción de que el proyecto curricular de la escuela cubrió sus intereses y expectativas, entonces dicha eficacia será valorada positivamente y, como consecuencia, la evaluación de la calidad del proyecto curricular tenderá a ser favorable desde esta variable.

Con fundamento en lo anterior, y en las evidencias que proporcionan los estudiantes inscritos en la escuela, se pretende constatar en este epígrafe la satisfacción de éstos con el proyecto curricular, al reconocer que los conocimientos adquiridos, las capacidades, habilidades, valores y actitudes desarrollados durante los cursos de las distintas asignaturas en los diferentes grados del bachillerato han cumplido con sus expectativas, necesidades e intereses, de lo cual se podrá inferir que el currículo de la escuela y la forma en cómo se desarrolla y realiza en la práctica cuenta con una amplia y positiva aceptación por parte de los mismos estudiantes.

En el cuadro 7 (ver anexo 2 "Eficacia percibida") se exponen los resultados obtenidos mediante el instrumento "D" aplicado a toda la población de estudiantes de todos los planteles y turnos que integran la Unidad Académica Preparatoria de la universidad, de todos sus grados y asignaturas. Por lo que en él se recogen las opiniones y valoraciones manifestadas por estudiantes regulares, estudiantes irregulares (que están inscritos adeudando dos asignaturas reprobadas del grado inmediato anterior al que está inscrito) y estudiantes repetidores (desertores que se incorporan a cursar el bachillerato a partir del grado en que abandonaron la escuela).

En dichos resultados se aprecia que la mayoría de los porcentajes más altos de respuesta se ubican en la opción "moderadamente", ya que, en términos generales, un 43.27% de los estudiantes entrevistados respondió que fue moderado el logro de objetivos fijados previamente para los cursos; un 24.65% afirmó que "muy poco" se habían alcanzado dichos objetivos; un 23.43% dijo que los objetivos de los cursos se alcanzaron "en gran medida"; el resto de los alumnos respondió que "nada" se había logrado de los objetivos planteados al inicio de los cursos, o bien se negó a proporcionar información al respecto. Visto de este modo, se puede concluir que los cursos ofrecidos por la preparatoria de la universidad para la formación y el desarrollo de la personalidad de los jóvenes estudiantes han sido valorados por ellos mismos como moderadamente aceptables y satisfactorios y que, por lo mismo, pueden seguir ofreciéndose a las próximas generaciones.

Analizando la información por pregunta, se observa que el 81% de los estudiantes entrevistados considera que, a lo largo del bachillerato cursado en la Escuela Preparatoria de la universidad, ha aprendido muchas cosas que antes no sabía, y ello implica no sólo la asimilación de conocimientos científico-técnicos, sino también el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y valores (objetivos de formación que están explícitos en el perfil o modelo de egresado de la preparatoria dentro del proyecto curricular y en otros planos del currículo), lo cual permite hacer una valoración positiva de la relevancia y pertinencia que en lo personal tiene para los estudiantes la formación recibida con un proyecto curricular como el de la Escuela Preparatoria de la UAZ (ver Gráficas X y XI, anexo 2).

Esto se constata en la respuesta que entre un 75.38% y un 76.68% de los estudiantes ofrece en las preguntas 4, 10, 14 y 20, pues, según ellos, los cursos aumentaron su interés por los estudios de bachillerato, fijándose la meta de culminarlos (motivación); con los cursos lograron adquirir mayor confianza en sí mismos y mejoraron su autoestima (actitud); aumentaron su comprensión acerca del compromiso social que adquieren como futuros egresados de la preparatoria de la universidad (valores); y, finalmente, incrementaron su interés y agrado por la vida (actitud).

Así, de acuerdo a los datos y evidencias proporcionados por los estudiantes en el mismo proceso de realización del currículo, se constata, en términos generales, que la eficacia del proyecto curricular de la escuela tiende a ser valorada positivamente por la mayoría de los entrevistados, al percibir que en la formación recibida en el bachillerato universitario se han logrado alcanzar los objetivos educativos expresados en los distintos planos del currículo escolar.

Se puede afirmar que con ello manifiestan aceptación y satisfacción con el logro de tales objetivos, por lo que la evaluación de la calidad del currículo, en este sentido, resulta favorable. Es decir, aceptación porque la reacción de los estudiantes ante el proyecto curricular cursado y sus diversos componentes a la hora de ponerlo en práctica y desarrollarlo en las aulas, la adecuación a sus expectativas, necesidades e intereses, ha sido positiva; satisfacción porque ellos perciben y sienten que no sólo los objetivos educativos prescritos en el proyecto curricular se han realizado efectivamente, sino que se han realizado los deseos, expectativas e intereses de formación que se tenían al momento de ingresar a la Escuela Preparatoria de la UAZ.

Esta manifestación a favor de la eficacia del proyecto curricular percibida por los estudiantes a través de su aceptación y satisfacción se convierte, al mismo tiempo, en una valoración positiva acerca de, por un lado, la forma en como está estructurado el proceso de enseñanza aprendizaje y sus distintos componentes a nivel de asignatura, de unidades temáticas y de trabajo y a nivel de la clase misma; y, por el otro lado, de la congruencia interna entre los componentes en todos los grados y asignaturas que integran el proyecto curricular de la escuela.

Esta valoración positiva que hacen los estudiantes a partir de su percepción del logro de objetivos de programas y cursos de las distintas asignaturas y áreas de conocimiento que integran el proyecto curricular de la escuela, es ratificada en buena medida por la información que proporcionan como egresados a través del Instrumento "S-II", un cuestionario de seguimiento que se les aplica en las carreras profesionales de la universidad.

Según la información revisada al respecto, la mayoría de los egresados del bachillerato universitario que fueron entrevistados ubica en un nivel de aceptación y satisfacción favorable la calidad del proyecto curricular al manifestar que durante su trayectoria escolar éste cumplió con sus expectativas, necesidades, intereses y motivaciones. Cerca de un 80% de ellos considera que la escuela privilegia la enseñanza de conocimientos como uno de los aspectos centrales y fundamentales del proyecto curricular; también se deja en claro el aspecto pedagógico al considerar que dicho proyecto contribuye a la formación y al desarrollo de la personalidad del estudiante: cerca de un 42% opina que la escuela los educó en el plano afectivo, los hábitos y las actitudes personales, situación que también ha quedado constatada con las opiniones, comentarios y valoraciones que los mismos egresados manifestaron mediante el instrumento "D" cuando eran estudiantes de la escuela (ver Gráficas XIII, anexo 2).

Considerando otros datos (Gráfica XIII, anexo 2), puede afirmarse que la visión de conjunto que los egresados entrevistados tienen de la preparatoria es favorable, ya que muy pocos de ellos consideran que la preparación recibida en la escuela es mala (2%) o regular (21%); la opinión que imperó es que dicha preparación es buena (53%) o muy buena (24%), resultando muy valiosa en el sentido de que es una suerte de conclusión exitosa de todo el proceso formativo que duró tres años.

Puede apreciarse en la Gráfica XIV (anexo 2), que la mayor parte de los entrevistados (60%), hace una valoración positiva de la calidad de la enseñanza que se les impartió en la Preparatoria de la UAZ y se deduce de ello que los egresados tienen una buena imagen de la escuela.

Otro de los criterios que permiten determinar la calidad de la enseñanza en la Escuela Preparatoria es la pertinencia de proyecto curricular, es decir, si los contenidos de éste tienen alguna relación con la problemática que se vive en el contexto donde se aplica y desarrolla. Según la Gráfica XV (anexo 2), la valoración que hacen los egresados sobre este aspecto de la enseñanza tiende a ser favorable, ya que más de la mitad de los egresados (53%), considera que la enseñanza recibida en la preparatoria de la universidad tiene que ver con los problemas que afectan a un estado como Zacatecas; de ellos, los mismos egresados enuncian tres que son de primera importancia: desempleo (63%), educación (22%) y nivel de vida (15%).

De igual forma, el balance entre la teoría y la práctica de un currículo es un indicador que siempre debe considerarse en el momento de su evaluación. Según la Gráfica XVI (anexo 2), la relación teoría-práctica dentro del proyecto curricular es calificada favorablemente al ser considerada adecuada por la mayoría de los egresados (67%), lo que deja en claro el aprecio que hacen del aspecto pedagógico del proyecto curricular de la escuela.

En cuanto a la formación de valores, la información presentada en la Gráfica XVII (anexo 2) constata que los estudiantes, al concluir sus estudios de bachillerato en la preparatoria de la universidad, perciben que su compromiso social como estudiantes se ve reforzado en la escuela, puesto que un 80% de ellos tiene claridad en cuanto al compromiso que adquiere ante la sociedad como estudiante de una institución universitaria como ésta.

Este dato se complementa con el que se presenta en la Gráfica XVIII (anexo 2) referente a las actitudes que los estudiantes asumen frente a la sociedad. La mayor parte de los entrevistados tiene clara la necesidad de hacer algo y está dispuesto a hacerlo para contribuir a cambiar y mejorar la organización social en la que viven, aunque hay diferencia entre ellos por la forma y los medios empleados para lograrlo. Por ejemplo, un 32.5% de los entrevistados está consciente de querer hacer algo para contribuir a que la sociedad mejore poco a poco mediante reformas; en cambio, un 27% de ellos opina estar dispuesto a hacer algo que contribuya a cambiar radicalmente la actual forma de organización social.

La educación recibida en la preparatoria es reconocida por los estudiantes egresados como un medio de movilidad social ascendente, no sólo porque muchos de ellos son los primeros de la familia en estudiar el bachillerato, sino porque concluyendo éste tienen la posibilidad de ingresar a una carrera universitaria y obtener un título universitario. Esta situación está muy clara para los egresados entrevistados, pues, como se aprecia en el cuadro 8 del anexo referido, entre los objetivos a lograr a lo largo de la vida señalan como el más importante (primera opción) el de alcanzar el éxito en el campo profesional (76.83%) y

tener un trabajo estable (se señala como segunda y tercera opción), de ahí que consideren que la preparación recibida, tanto en la preparatoria como en la carrera, es útil, relevante y significativa.

3.1. Conclusión acerca de la eficacia percibida

Por las evidencias aquí revisadas y analizadas, se puede concluir que tanto los estudiantes matriculados en la escuela como los que ya egresaron de ella tienen una percepción que se inclina a favor de la eficacia del proyecto curricular, la cual ha sido manifestada través de su aceptación y satisfacción como beneficiarios directos y finales del proyecto de formación y como protagonistas centrales del mismo en su proceso de realización. Esto significa un reconocimiento a favor de la calidad del currículo de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ en tanto expresión concreta de la organización, estructuración y planificación consciente y deliberada de la educación orientada a la formación integral y al desarrollo de la personalidad de los jóvenes educandos.

Sin embargo, a pesar de que en términos generales los estudiantes y egresados de la escuela hacen una valoración positiva de la eficacia del proyecto curricular que han cursado, hay opiniones que evidencian ciertas insuficiencias y deficiencias muy específicas dentro del proyecto como proceso de realización. Estas deficiencias tienen que ver con la inadecuada metodología pedagógica empleada por los profesores en la enseñanza de asignaturas que integran el tronco común y que, según los entrevistados, son importantes para su formación, como Matemáticas, Física, Química e Inglés, que se enseñan deficientemente y, por lo mismo, gustan menos a los estudiantes. Así ha quedado constatado en otros estudios realizados dentro de la misma escuela (La Mirada de los Otros. CIE-Preparatoria-UAZ, 1998).

Esta es una expresión de insatisfacción con la estructuración didáctica de estas asignaturas y con los aspectos afectivos, motivacionales y relacionales que los docentes responsables de enseñar dichas asignaturas entablan con sus estudiantes, expresión en la que coinciden estudiantes, egresados y los estudios de Gamboa (2007), Álvarez (2008) y Rodríguez (2008). Esta valoración poco favorable hacia estas asignaturas, que se cursan en la Escuela Preparatoria, puede aplicarse al docente y a su desempeño como profesional de la educación y como director científico del proceso de enseñanza aprendizaje, pues dicha valoración resulta de la insatisfacción sobre la preparación psicopedagógica del docente.

4. Conclusiones acerca de la eficacia del currículo

De acuerdo a las evidencias que arroja la aplicación y desarrollo del proyecto curricular de la Escuela Preparatoria y que han sido analizadas en este trabajo, se concluye que la eficacia, como atributo y dimensión de la calidad de dicho currículo, existe y tiende a ser valorada positivamente al constatarse que ha registrado avances, progresos o incrementos con respecto a proyectos curriculares anteriores.

Esta evaluación en favor de la eficacia del currículo escolar de la Preparatoria universitaria es resultado, a su vez, de la valoración positiva que se hace tanto de la eficacia objetiva como de la eficacia percibida. Del lado de la eficacia objetiva se confirma el cumplimiento de una de las mayores expectativas que generó el diseño y la aplicación de dicho proyecto: mejorar o incrementar el éxito escolar y los niveles de aprovechamiento académico-cognitivo-afectivo de los estudiantes; alcanzar una trayectoria escolar sin interrupciones para la mayoría de los estudiantes de cada generación o cohorte que se inscribe en la

escuela hasta que egresa, esto por una parte; por otra parte, abatir o disminuir el fracaso escolar, las condiciones y circunstancias escolares que conducen a él y los síntomas que lo motivan y lo desencadenan como la reprobación y la deserción de los estudiantes antes de graduarse y titularse como bachilleres.

Del lado de la eficacia percibida, se cumple con otra de las expectativas generadas por el proyecto curricular actual de la Escuela Preparatoria, primero, en el sentido de que uno de los protagonistas fundamentales y beneficiarios directos del desarrollo y la evaluación curricular, como lo son los estudiantes (matriculados y egresados), por primera vez se involucran en el proceso de evaluación de la calidad del proyecto ofreciéndole los espacios y medios para que con sus opiniones, comentarios, reflexiones y valoraciones manifiesten su percepción acerca de los efectos e influencias que en su formación y desarrollo está teniendo el currículo escolar al realizarse en las aulas, es decir, si desde su perspectiva se están alcanzando los objetivos de formación declarados en los distintos planos del proyecto curricular.

Segundo, en el sentido de que los propios estudiantes, al valorar positivamente el logro de objetivos en su formación, indican un grado de aceptación favorable hacia el proyecto curricular y un grado de satisfacción, también favorable, con la formación recibida en el marco de dicho proyecto, confirmando que es la adecuada a sus aspiraciones, expectativas e intereses.

No obstante esta valoración positiva de la eficacia del proyecto curricular de la Escuela Preparatoria de la UAZ, han quedado al descubierto insuficiencias y deficiencias del propio proyecto curricular y de las condiciones y circunstancias en las que se aplica y desarrolla que, de no solucionarse, pueden poner en peligro no sólo la eficacia y la calidad misma del currículo, sino la validez y viabilidad de éste como proyecto de formación.

Es decir, atender las situaciones o circunstancias que ponen a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, sobre todo aquellas circunstancias que son generadas por la propia escuela y que ella misma puede resolver (ambiente, clima, normatividad), el currículo mismo y la estructuración con la que éste se administra (por ejemplo, la falta de congruencia entre los componentes del currículo o los del proceso de enseñanza aprendizaje), los recursos y medios de que se dispone para desarrollar el currículo (por ejemplo, docentes escasamente profesionalizados, infraestructura inadecuada).

Bibliografía

- ALMUIÑAS RIVERO, José Luis y otros (2005). *"Estudio sobre la repitencia y las bajas en la educación superior en Cuba"*. Consultado en <<http://www.iesal.unesco.org/ve/programas/desercion>>
- ÁLVAREZ, Juan Francisco (2008). *Modelo de formación para docentes de Matemáticas del Bachillerato de la UAZ*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.
- Autores Varios. *"La reprobación"*. Consultado en <<http://www.psicopedagogia.com/definicion/reprobacion>>
- BUDGE y otros (2000)
- BRASLAVSKY, Cecilia (2005). *"Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria del cono sur en la década de los noventa"*. Consultado en <<http://www.ibe.unesco.org/organization/director/lasnuevas.htm>>

- CANTON, Isabel (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS, España.
- CARVALLO PONTÓN, Mauricio (2005). "Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países", en Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, No. 2.
- CARVALLO PONTÓN Mauricio y otros (2007). "Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Consultado en <<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvallo.html>>
- CASTRO SILVA, Eduardo (2003). "Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: el caso de América Latina", Consultado en <<http://www.ucentral.cl/sitioweb2003/pdf/reformas.pdf>>
- CERRUTI, Marcela y Binstock, Georgina (2004). "Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina". Consultado en <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF>
- CICCIOLI, Marcela (2004). "El fracaso escolar". Consultado en <<http://www.monografias.com>>
- CIE-Preparatoria-UAZ (1993-2005). *Resultados de los exámenes de ingreso a la educación media superior (EXCOBA, EXIP y CENEVAL)*. Serie de Cuadernillos # 1-15. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria-UAZ, Zacatecas, México.
- CIE-Preparatoria-UAZ (2004). *Opinión de los Alumnos que Asistieron a Cursos*. Informe de Investigación. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México, 2004.
- CIE-Preparatoria-UAZ (2004). *Opinión de los Alumnos Regulares sobre la Experiencia Vivida en la Preparatoria*. Informe de investigación. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México, 2004.
- COVO, M (1988). *Reflexiones sobre el estudio de la deserción en México*. ANUIES-SEP.
- COVO, M (1989). "Algunas consideraciones no académicas de deserción". Cuadernos del CESU N° 16, UNAM-México.
- CU BALAN, Guadalupe (2003). "La trayectoria escolar previa y rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Campeche, México". Consultado en <<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZkAEuFplyNgHmtMI.php>>
- CHAIN REVUELTA, Ragueb y otros (2003). "Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Consultado en <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-chain.pdf>>
- DAVIS, Gary A. y Thomas, Margaret A. (2007). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Ediciones La Muralla, Madrid, España.
- DE LA ORDEN HOZ, Arturo (2005). "El éxito escolar", en Revista Complutense de Educación, 2 (1), 13-25, Universidad Complutense de Madrid, España. Consultado en <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9191130013A.PDF>>
- DE LOS SANTOS, Eliézer (2004). "Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior". Universidad de Colima, México. Consultado en <<http://www.rieoei.org/deloslectores.htm>>
- DÍAZ LOZÁNO, Antonia (2005). "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar", en Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. 1 (1), 43-66. ISSN: 1696-2095. Consultado en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf>
- EDEL NAVARO, Rubén (2003). "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo", en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICEI). ISSN 1696-4713, año/vol. 1, número 002, Madrid, España, 2003.
- ESCUADERO MUÑOZ, Muñoz, Juan M (2005). "Fracaso escolar, exclusión social. ¿De qué se excluye y cómo?", en Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. ISSN 1138-414X, año/vol. 9, número 001, Universidad de Granada, Granada, España, 2005
- ESPÍNDOLA, Ernesto y León, Arturo (2002). "La deserción escolar en América Latina: un tema proritario para la agenda regional", en Revista Iberoamericana de Educación # 30, Septiembre-Diciembre 2002. Consultado en <<http://www.rieoei.org/deloslectores.htm>>
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M (1998). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Ediciones Morata, España 1988.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, Jorge y otros. "Reflexiones en torno a la trayectoria escolar en la Educación Media Superior, el caso de México". Congreso Internacional de Investigación Educativa. Consultado en <<http://inie.ucr.ac.cr/congreso/memoria/archivos/ponencias/jorgefernandez.pdf>>
- FLAVIA. "La deserción de los alumnos universitarios y sus causas". Consultado en <<http://www.monografias.com/trabajos14/la-desercion/la-desercion.shtml>>
- GAMBOA ROBLES, Virginia (2007). *Estrategia pedagógica para contribuir a la educación del valor responsabilidad a través del proceso de enseñanza aprendizaje de Matemáticas I en estudiantes de un Preuniversitario mexicano*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Jesús (2003). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Editorial Escuela Española, España.
- GONZÁLEZ GALÁN, Arturo (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Editorial La Muralla, España.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Teresa (2005). "El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar", en Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. ISSN 1138-414X, año/vol. 9, número 001, Universidad de Granada, Granada, España. Consultado en <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551>>
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Teresa (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa", en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). ISSN 1696-4713, año/vol. 4, número 001, Madrid, España.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam (2005). *La evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria*. CEPES, Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam (2005). "Fundamentos teóricos del currículum", en Concepciones curriculares. Implicaciones para el diseño de la formación profesional, CEPES-UH, La Habana, Cuba.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1991). "México: ¿Un país de reprobados?", en Revista Nexos, 162. México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1997). *La catástrofe silenciosa*. Editorial Océano, México.
- JADUE, Gladis (2002). "Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar", en *Estudios Pedagógicos N° 28*, Valdivia, 2002. Consultado en <<http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/diciembre05/albertodiana.pdf>>
- JEREZ, Ángela Constanza (2005). "Diez claves para asegurar el éxito escolar de los niños". Consultado en <<http://www.eltiempo.terra.com.co/edu/notieducación>>
- MÉNDEZ, María de los Ángeles (2004). "Deserción escolar: un problema que afecta a la sociedad argentina actual". Consultado en <<http://www.monografias.com/trabajos14/desercioescolar/desercionescolar.shtml>>
- MERTZ, Catalina (2005). "Deserción Escolar: diagnóstico y propuestas". Consultado en <<http://www.unesco.cl/port/biblio/docdig/index.act>>
- MÖLLER, María Angélica (2006). "El fracaso escolar en la última década del siglo XX". Consultado en <<http://www.monografias.com/trabajos31/fracaso-escolar-ultima-decada-siglo/fracaso-escolar-ultima-decada-siglo.shtml>>
- MONGE REYES, Mayra (2006). "La reprobación escolar: un fenómeno latente en el sistema educativo actual". Consultado en <<http://articulosgratis.com/content/view/210/47/>>
- MORENO GONZÁLEZ, Alberto (2005). "Deserción escolar". Consultado en <<http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005>>
- OCE (2001). *Comunicado # 52*, Marzo 23 de 2001, México, D. F.
- OYOLA, C. y otros (1996). *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Ediciones Aique, Buenos Aires, Argentina.
- PERRENOUD, Ph (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Colección Pedagogía, España, segunda edición.
- PONCE GRIMA, Víctor M (2004). "Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral", en Revista Educación y Desarrollo, 1. Abril-Junio de 2004, Jalisco, México.
- PREPARATORIA-UAZ (1993). *Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria*. Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.

- PREPARATORIA-UAZ (1990). *Cuadernos de Diagnóstico # 1-13*. Reforma de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Preparatoria UAZ, Zacatecas, México.
- REYES SEÑÁÑEZ, M^a. Amelia (2006). "Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social". Consultado en <<http://www.rie-oei.org/deloslectores>>
- RIBAYA MALLADA, Francisco Javier (2005). "La influencia del absentismo en el fracaso escolar en España". Consultado en <<http://www.insitufiec.org/200502.pdf>>
- RIVAS, Pedro (2005). "La Educación Matemática como factor de deserción escolar y exclusión social", en EDUCERE. ISSN: 1316 – 4910, Año 9, N° 29, Abril-Mayo-Junio, 2005, Venezuela.
- RODRÍGUEZ FLORES, Romelia (2008). *Propuesta didáctica para la enseñanza de las Humanidades en el Bachillerato de la UAZ*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María (2005). "Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural". Consultado en <<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos/downloadatt.action?id=1028510686>>
- SÁNCHEZ, Jordi (2006). "Fracaso escolar, fracaso social". Consultado en <http://www.elpais.es/articulo/cataluna/Fracaso/escolar/fracaso/social/elpepiautcat/20060724elpcat_5/Tes/>
- SANTÍN GONZÁLEZ, Daniel. "Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de las oportunidades educativas". Consultado en <<http://ideas.repec.org/p/ucm/doctra/01-01.html>>
- SCHIEFELBEIN, Paulina y Ernesto (1998). "Evolución de la repetición, deserción y calidad de la educación en Chile: 1960-1997". Consultado en <<http://www.dii.uchile.cl/revista/ArticulosVol4-N1>>
- SITEAL (2005). "Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina". Boletín N° 2. Consultado en <http://www.siteal.iiep_oei.org>
- TINTO, Vincent (1992). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. ANUIES-UNAM, México.
- VENEGAS RAMÍREZ, Cecilia (2005). "Comprensión de la deserción". Consultado en <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/perspectiva_comprension_desercion.pps>
- VIDALES RODARTE, Saúl (1996-2005). *Estadísticas Preparatoria-UAZ*. Serie de cuadernillos N° 1-11, Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
- VIDALES RODARTE, Saúl (1997). *Preparatoria UAZ: Fracaso escolar v/s Éxito escolar*. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
- VIDALES RODARTE, Saúl (2006). "La reprobación en la Escuela Preparatoria de la UAZ". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización, Diciembre de 2006, ciudad de Zacatecas, México.
- VIDALES RODARTE, Saúl (2006). "La deserción en la Escuela Preparatoria de la UAZ". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización, Diciembre de 2006, ciudad de Zacatecas, México.

ANEXOS

ANEXO 1.- EFICACIA OBJETIVA

CUADRO 1

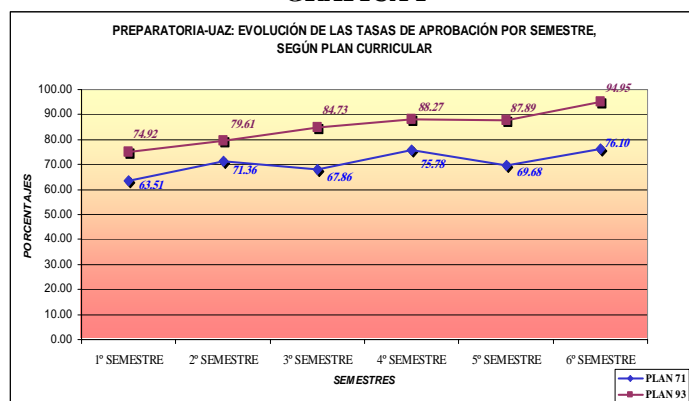
PREPARATORIA-UAZ: EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE APROBACIÓN POR PLAN Y GENERACIONES, SEGÚN SEMESTRE, 1993-2005

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRES					
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
PLAN 71	63.51	71.36	67.86	75.78	69.68	76.10
PLAN 93	74.92	79.61	84.73	88.27	87.89	94.95
GENE. 93-96	71.95	83.17	93.94	94.14	92.92	96.99
GENE. 94-97	82.21	84.38	89.97	90.93	91.71	93.92
GENE. 95-98	73.09	78.81	81.24	85.39	88.32	93.94
GENE. 96-99	74.51	75.25	81.86	82.50	85.73	93.82
GENE. 97-00	70.86	79.65	82.24	88.40	88.82	95.14
GENE. 98-01	71.86	77.10	82.64	89.52	85.23	95.05
GENE. 99-02	76.88	78.48	83.29	89.50	84.46	95.49
GENE. 00-03	78.03	80.03	82.61	85.82	85.94	95.22
GENE. 01-04	67.92	72.68	79.64	86.11	86.48	94.96
GENE. 02-05	73.38	76.13	84.19	87.46	88.04	92.70

FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

NOTA: Dado que el ciclo de bachillerato con el Plan de estudios 1971 se cursaba en cuatro semestres y el de 1993 en seis semestres, para efectos de comparación de las tasas de reprobación se decidió agrupar las asignaturas de ambos planes en los seis semestres del actual, la agrupación se hace de acuerdo a la relación que guardan dichas asignaturas, así sea únicamente por su nombre. De ahí que en éste y otros cuadros, el Plan 1971 aparezca como que se cursaba en seis semestres.

GRÁFICA I



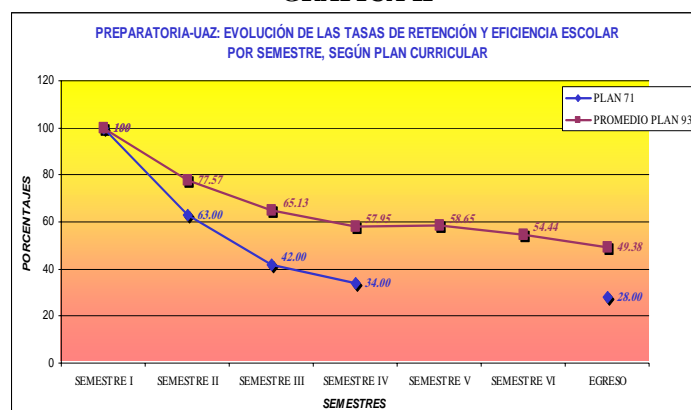
FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

CUADRO 2
PREPARATORIA-UAZ: FLUJO ESCOLAR POR GENERACIÓN, SEGÚN SEMESTRE
 1993-2005

GENERACIONES	SEMESTRE I		SEMESTRE II		SEMESTRE III		SEMESTRE IV		SEMESTRE V		SEMESTRE VI		EGRESO	
	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)
PLAN 71	100		63	63.00	42	42.00	34	34.00					28	28.00
GENE. 93-96	2115	100	1528	72.25	1218	57.59	1148	54.28	1100	52.01	1064	50.31	971	45.91
GENE. 94-97	2517	100	1956	77.71	1564	62.14	1498	59.52	1436	57.05	1376	54.67	1103	43.82
GENE. 95-98	2428	100	1937	79.78	1675	68.99	1416	58.32	1341	55.23	1187	48.89	1130	46.54
GENE. 96-99	2876	100	2200	76.50	1817	63.18	1609	55.95	1621	56.36	1421	49.41	1398	48.61
GENE. 97-2000	2538	100	1916	75.49	1681	66.23	1425	56.15	1375	54.18	1375	54.18	1309	51.58
GENE. 98-2001	2647	100	1882	71.10	1609	60.79	1382	52.21	1451	54.82	1300	49.11	1163	43.94
GENE. 99-2002	2723	100	2075	76.20	1708	62.72	1458	53.54	1607	60.71	1488	54.65	1366	50.17
GENE. 00-2003	2349	100	1922	81.82	1633	69.52	1581	67.31	1682	63.54	1551	66.03	1221	51.98
GENE. 01-2004	2451	100	1818	74.17	1691	68.99	1444	58.91	1540	58.18	1438	58.67	1308	53.37
GENE. 02-2005	2683	100	2414	89.97	1902	70.89	1717	64.00	1704	64.37	1590	59.26	1540	57.40
PLAN 1993	2533	100	1965	77.57	1650	65.13	1468	57.95	1486	58.65	1379	54.44	1251	49.38

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA II



FUENTE: Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

CUADRO 3

**PREPARATORIA-UAZ: ESTUDIANTES EGRESADOS POR GENERACIÓN,
SEGÚN RANGO DE CALIFICACIÓN 1993-2005**

PLANTEL	EGRESADOS	RANGOS DE CALIFICACIÓN			
		6-7.99	(%)	8-10	(%)
PROMEDIO	1248	766	61.23	485	38.76
GENERACIÓN 93-96	971	596	61.38	375	38.62
GENERACIÓN 94-97	1103	675	61.20	428	38.80
GENERACIÓN 95-98	1130	698	61.77	432	38.23
GENERACIÓN 96-99	1398	857	61.30	541	38.70
GENERACIÓN 97-2000	1309	774	59.13	535	40.87
GENERACIÓN 98-2001	1163	634	54.51	529	45.49
GENERACIÓN 99-2002	1366	826	60.47	540	39.53
GENERACIÓN 00-2003	1221	808	66.18	413	33.82
GENERACIÓN 01-2004	1308	860	65.75	448	34.25
GENERACIÓN 02-2005	1506	932	61.89	608	40.37

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

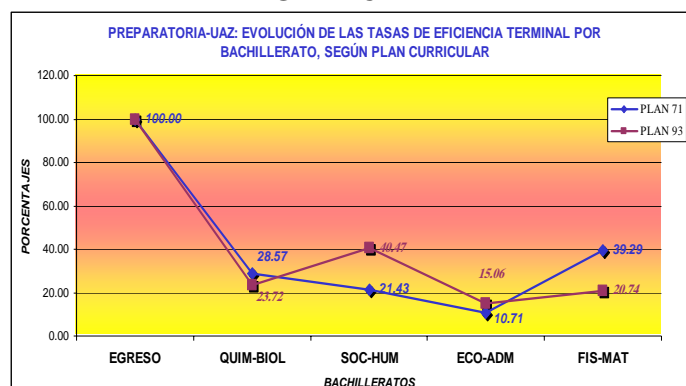
CUADRO 4

**PREPARATORIA-UAZ: EFICIENCIA TERMINAL POR GENERACIÓN, SEGÚN BACHILLERATO.
1993-2003**

PLANTELES	INGRESO		EGRESO		QUIM-BIOL		SOC-HUM		ECO-ADM		FIS-MAT	
	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)	TOTAL	(%)
PLAN 71	100		28	28.00	8	28.57	6	21.43	3	10.71	11	39.29
GENERACIÓN 93-96	2115	100	971	45.91	217	22.35	339	34.91	205	21.11	210	21.63
GENERACIÓN 94-97	2517	100	1103	43.82	249	22.57	442	40.07	188	17.04	224	20.31
GENERACIÓN 95-98	2428	100	1130	46.54	241	21.33	449	39.73	176	15.58	264	23.36
GENERACIÓN 96-99	2876	100	1398	48.61	270	19.31	618	44.21	221	15.81	289	20.67
GENERACIÓN 97-2000	2538	100	1309	51.58	309	23.61	556	42.48	189	14.44	255	19.48
GENERACIÓN 98-2001	2647	100	1163	47.14	269	23.13	483	41.53	161	13.84	250	21.50
GENERACIÓN 99-2002	2723	100	1366	50.17	312	22.84	559	40.92	225	16.47	270	19.77
GENERACIÓN 00-2003	2349	100	1221	51.98	284	23.26	530	43.41	167	13.68	240	19.66
GENERACIÓN 01-2004	2451	100	1308	53.37	415	31.73	465	35.55	164	12.54	264	20.18
GENERACIÓN 02-2005	2683	100	1540	57.40	401	26.04	622	40.39	188	12.21	329	21.36
PLAN 1993	2533	100	1251	49.38	297	23.72	506	40.47	188	15.06	260	20.74

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA III



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

CUADRO 5

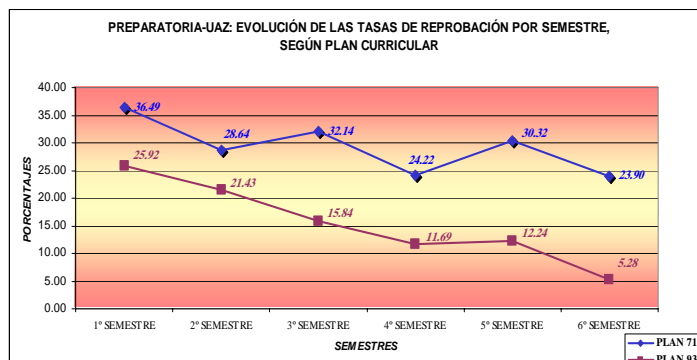
PREPARATORIA-UJAZ: EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE REPROBACIÓN POR PLANES Y GENERACIONES, SEGÚN SEMESTRE, 1993-2003

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRES					
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
PLAN CURRICULAR 71	36.49	28.64	32.14	24.22	30.32	23.90
PLAN CURRICULAR 93	25.92	21.43	15.84	11.69	12.24	5.28
GENERACIÓN 93-96	28.05	16.83	6.06	5.86	7.08	3.01
GENERACIÓN 94-97	17.79	15.62	10.03	9.07	8.29	6.08
GENERACIÓN 95-98	26.91	21.19	18.76	14.61	11.68	6.06
GENERACIÓN 96-99	25.49	24.75	18.14	17.50	14.27	6.18
GENERACIÓN 97-00	29.14	20.35	17.76	11.60	11.18	4.86
GENERACIÓN 98-01	28.14	22.90	17.36	10.48	14.77	4.95
GENERACIÓN 99-02	23.12	21.52	16.71	10.50	15.54	4.51
GENERACIÓN 00-03	21.85	19.97	17.39	14.18	14.06	4.78
GENERACIÓN 01-04	32.08	27.32	20.36	10.56	13.53	5.04
GENERACIÓN 02-05	26.62	23.87	15.81	12.54	11.96	7.30

FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

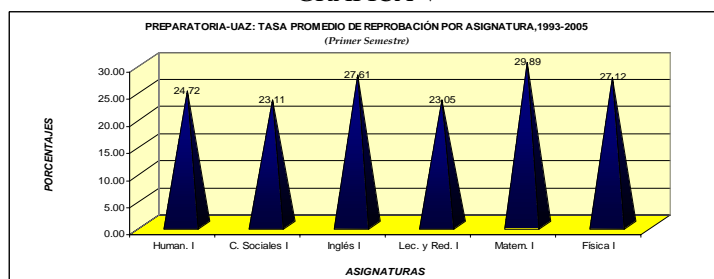
NOTA: Dado que el ciclo de bachillerato con el Plan de estudios 1971 se cursaba en cuatro semestres y el de 1993 en seis semestres, para efectos de comparación de las tasas de reprobación se decidió agrupar las asignaturas de ambos planes en los seis semestres del actual, la agrupación se hace de acuerdo a la relación que guardan dichas asignaturas, así sea únicamente por su nombre. De ahí que en éste y otros cuadros, el Plan 1971 aparezca como que se cursaba en seis semestres.

GRÁFICA IV



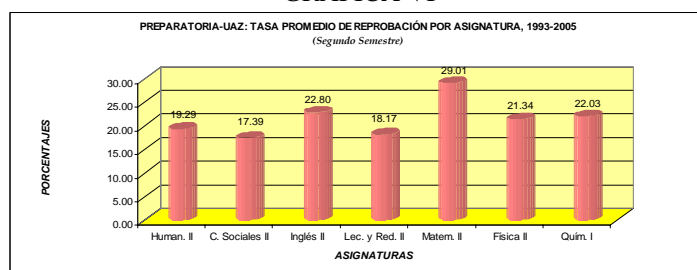
FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA V



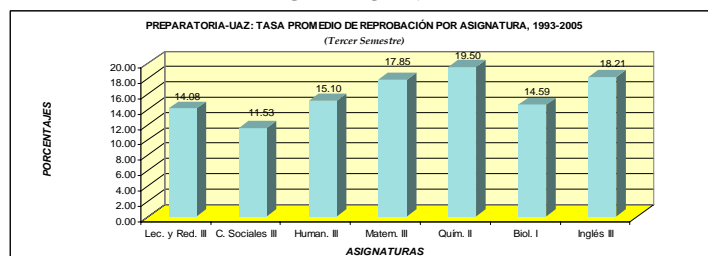
FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA VI



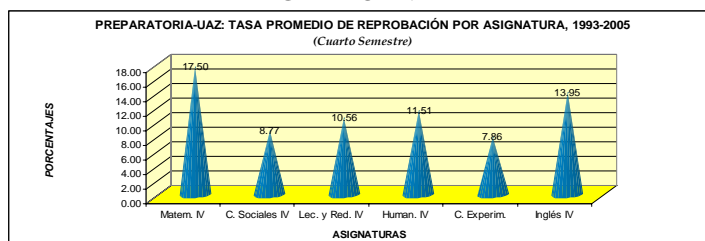
FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA VII



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA VIII



FUENTE: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

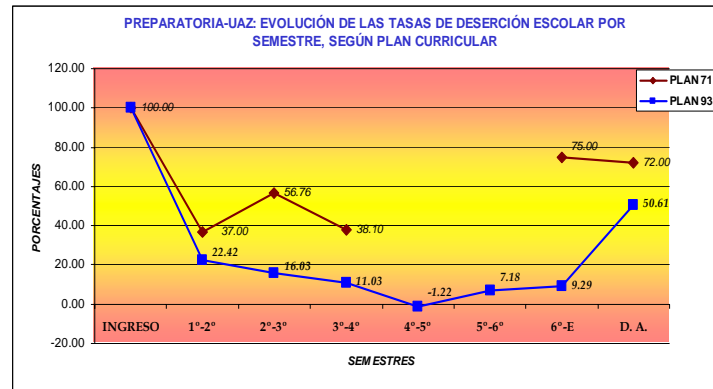
CUADRO 6

PREPARATORIA-UAZ: EVOLUCION DE LA DESERCIÓN ESCOLAR POR GENERACIÓN, SEGÚN SEMESTRE 1993-2005.

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRE I		SEMESTRE II			SEMESTRE III			SEMESTRE IV		
	TOTAL	DESER.	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)
PLAN CURRICULAR 1971	100				37.00			33.33			19.05
GENERACIÓN 93-96	2115		1528	587	27.75	1218	310	20.29	1148	70	5.75
GENERACIÓN 94-97	2517		1956	561	22.29	1564	392	20.04	1498	66	4.22
GENERACIÓN 95-98	2428		1937	491	20.22	1675	262	13.53	1416	259	15.46
GENERACIÓN 96-99	2876		2200	676	23.50	1817	383	17.41	1609	208	11.45
GENERACIÓN 97-2000	2538		1916	622	24.51	1681	235	12.27	1425	256	15.23
GENERACIÓN 98-2001	2647		1882	765	28.90	1609	273	14.51	1382	227	14.11
GENERACIÓN 99-2002	2723		2075	648	23.80	1708	367	17.69	1458	250	14.64
GENERACIÓN 00-2003	2349		1922	427	18.18	1633	289	15.04	1581	52	3.18
GENERACIÓN 01-2004	2451		1818	633	25.83	1691	127	6.99	1444	247	14.61
GENERACIÓN 02-2005	2683		2414	269	10.03	1902	512	21.21	1717	185	9.73
PLAN CURRICULAR 1993	2533		1965	568	22.42	1650	315	16.03	1468	182	11.03
PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRE V			SEMESTRE VI			EGRESO			DESER.	
	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)	ACUM.	(%)
PLAN CURRICULAR 1971										17.65	72.00
GENERACIÓN 93-96	1100	48	4.18	1064	36	3.27	971	93	8.74	1144	54.09
GENERACIÓN 94-97	1436	62	4.14	1376	60	4.18	1103	273	19.84	1414	56.18
GENERACIÓN 95-98	1341	75	5.30	1187	154	11.48	1130	57	4.80	1298	53.46
GENERACIÓN 96-99	1621	-12	-0.75	1421	200	12.34	1398	23	1.62	1478	51.39
GENERACIÓN 97-2000	1375	50	3.51	1375	0	0.00	1309	66	4.80	1229	48.42
GENERACIÓN 98-2001	1451	-69	-4.99	1300	151	10.41	1163	137	10.54	1484	56.06
GENERACIÓN 99-2002	1607	-149	-10.22	1488	119	7.41	1366	122	4.48	1357	49.83
GENERACIÓN 00-2003	1682	-101	-6.39	1551	131	7.79	1221	330	14.05	1128	48.02
GENERACIÓN 01-2004	1540	-96	-6.65	1438	102	6.62	1308	130	5.30	1143	46.63
GENERACIÓN 02-2005	1704	13	0.76	1590	114	6.69	1540	50	1.86	1143	42.60
PLAN CURRICULAR 1993	1486	-18	-1.22	1379	107	7.18	1251	128	9.29	1282	50.61

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA IX



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

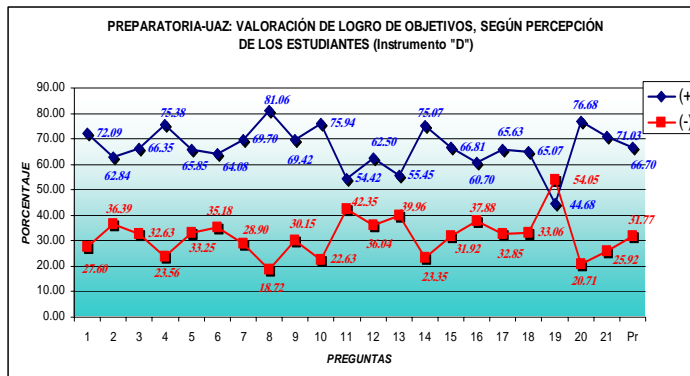
ANEXO 2.- EFICACIA PERCIBIDA

CUADRO 7

PREPARATORIA-UAZ: EVALUACIÓN DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS EN LOS CURSOS (INSTRUMENTO "D", ESTUDIANTES)										
AL CONCLUIR EL DESARROLLO DE ESTE CURSO PERCIBO QUE:	En Gran Medida	%	Moderadamente	%	Muy Poco	%	Nada	%	Sin Inform.	%
	4		3		2		1			
1. He llegado a comprender el contenido del programa.	617	19.16	1705	52.93	734	22.79	155	4.81	10	0.31
2. He aumentado mi vocabulario técnico y científico.	484	15.03	1540	47.81	947	29.40	225	6.99	25	0.78
3. He mejorado mi capacidad para interpretar información tanto oral como escrita.	568	17.63	1569	48.71	865	26.86	186	5.77	33	1.02
4. He aumentado mi interés por mis estudios de Preparatoria.	1032	32.04	1396	43.34	609	18.91	150	4.66	34	1.06
5. He incrementado mi curiosidad para investigar y descubrir cosas nuevas.	811	25.18	1310	40.67	860	26.70	211	6.55	29	0.90
6. Puedo aplicar los conocimientos aprendidos en el curso en mi vida cotidiana.	749	23.25	1315	40.83	886	27.51	247	7.67	24	0.75
7. He mejorado mi capacidad para llegar a conclusiones.	621	19.28	1624	50.42	774	24.03	157	4.87	45	1.40
8. He aprendido muchas cosas que no sabía.	1347	41.82	1264	39.24	512	15.90	91	2.83	7	0.22
9. Me he encontrado a gusto todo el tiempo en mi clase.	1007	31.26	1229	38.16	668	20.74	303	9.41	14	0.43
10. He logrado mayor confianza en mi mismo.	958	29.74	1488	46.20	588	18.26	141	4.38	46	1.43
11. Me he familiarizado con la bibliografía que considero de gran valor para mi formación.	370	11.49	1383	42.94	1054	32.72	310	9.62	104	3.23
12. He recibido ayuda oportuna de los maestros.	834	25.89	1179	36.60	827	25.68	334	10.37	47	1.46
13. He adquirido un buen nivel de eficiencia en las prácticas que fueron previstas en los laboratorios o en el aula.	434	13.47	1352	41.97	942	29.25	345	10.71	148	4.59
14. He aumentado la comprensión sobre mi compromiso social como futuro egresado de la Preparatoria.	864	26.82	1554	48.25	620	19.25	132	4.10	51	1.58
15. Tengo claridad de por qué esta asignatura se cursa en este semestre.	998	30.98	1154	35.83	752	23.35	276	8.57	41	1.27
16. He logrado, realmente, todos los propósitos que fueron acordados al iniciar el curso.	437	13.57	1518	47.13	1013	31.45	207	6.43	46	1.43
17. He avanzado sin dificultad a lo largo de las unidades de trabajo.	551	17.11	1563	48.53	873	27.10	185	5.74	49	1.52
18. He podido captar mejor los intereses de mis compañeros y pude adaptarme a ellos.	724	22.48	1372	42.60	844	26.20	221	6.86	60	1.86
19. He investigado por cuenta propia algunos temas que me interesaron del curso.	429	13.32	1010	31.36	1160	36.01	581	18.04	41	1.27
20. He aumentado mi interés y agrado por la vida.	1194	37.07	1276	39.62	487	15.12	180	5.59	84	2.61
21. Ha cobrado un nuevo significado lo que acontece a mi alrededor.	820	25.46	1468	45.58	656	20.37	179	5.56	98	3.04
PROMEDIO	15849	23.43	29269	43.27	16671	24.65	4816	7.12	1036	1.53

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

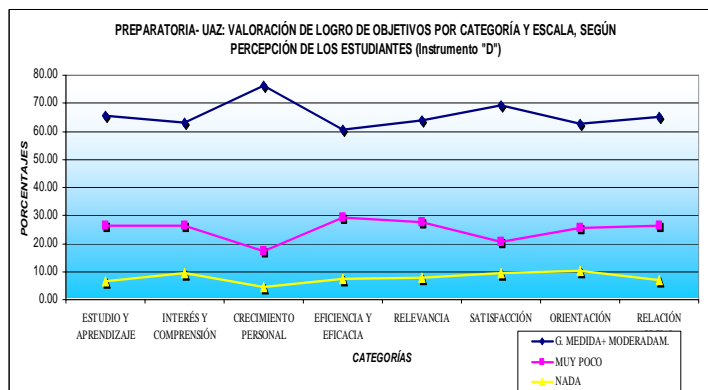
GRÁFICA X



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

Pr = Promedio

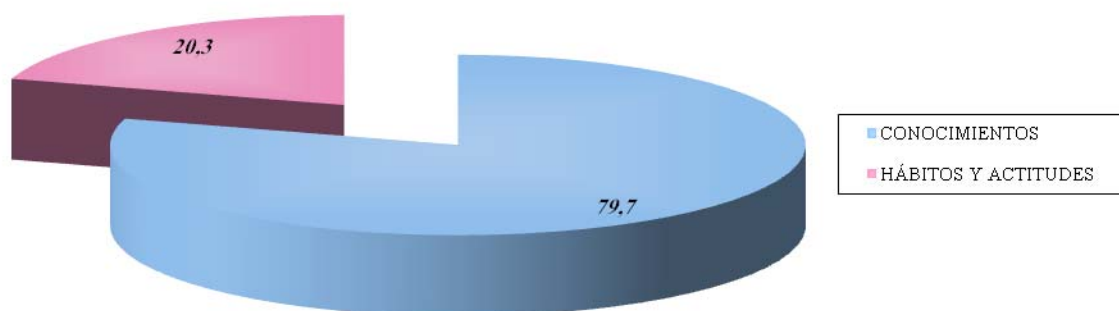
GRÁFICA XI



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA XII

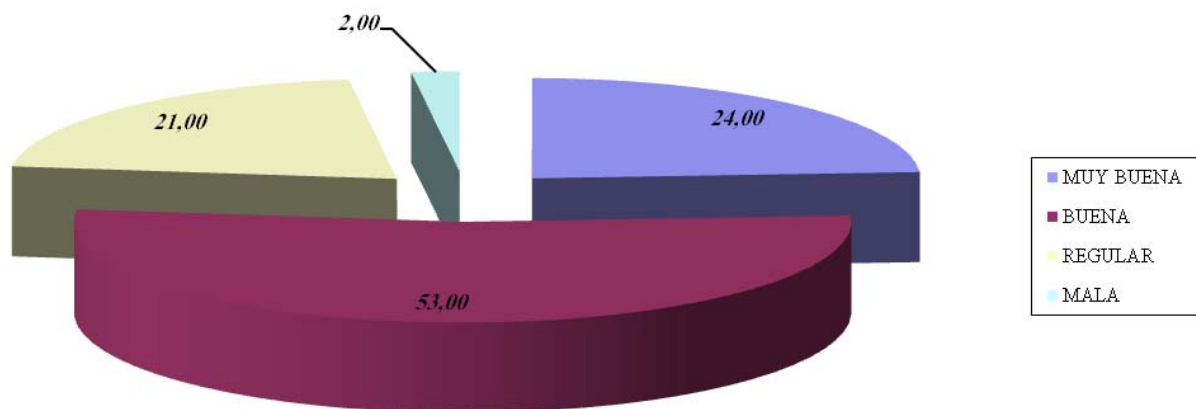
PREPARATORIA-UAZ: ASPECTOS EN LOS QUE EL PLAN CURRICULAR PREPARA MEJOR



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

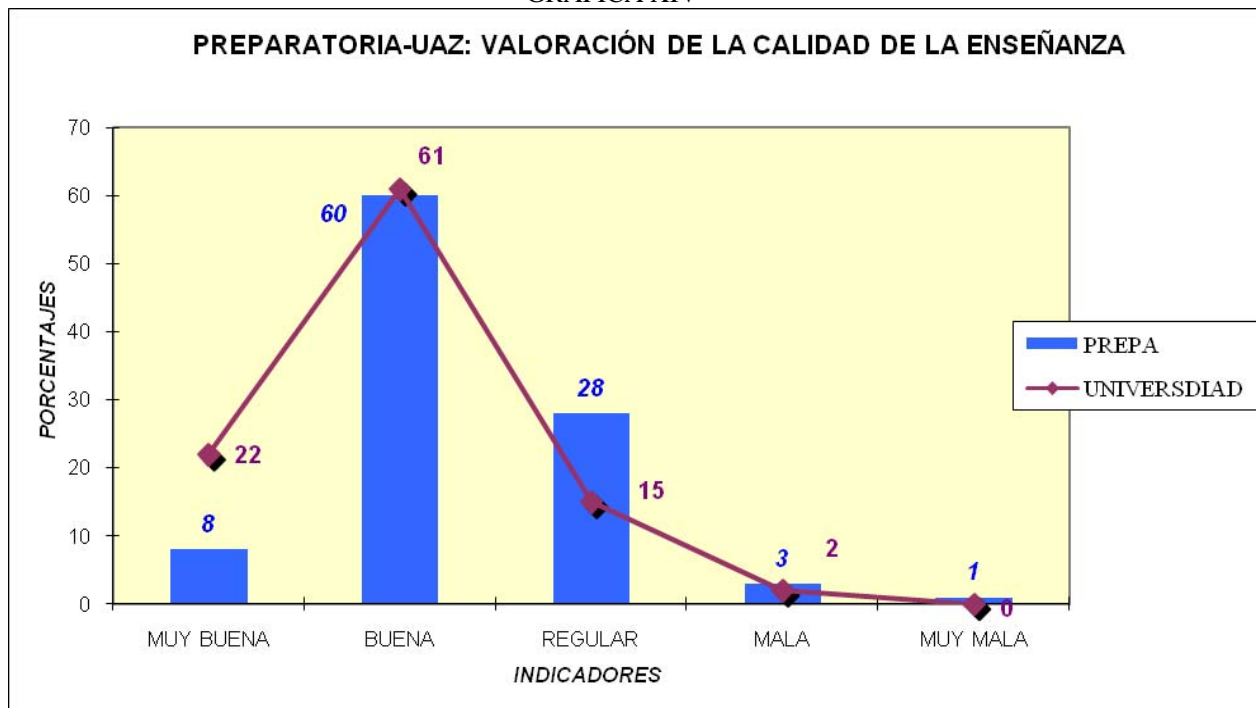
GRÁFICA XIII

PREPARATORIA-UAZ: VALORACIÓN DE LA PREPARACIÓN RECIBIDA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO



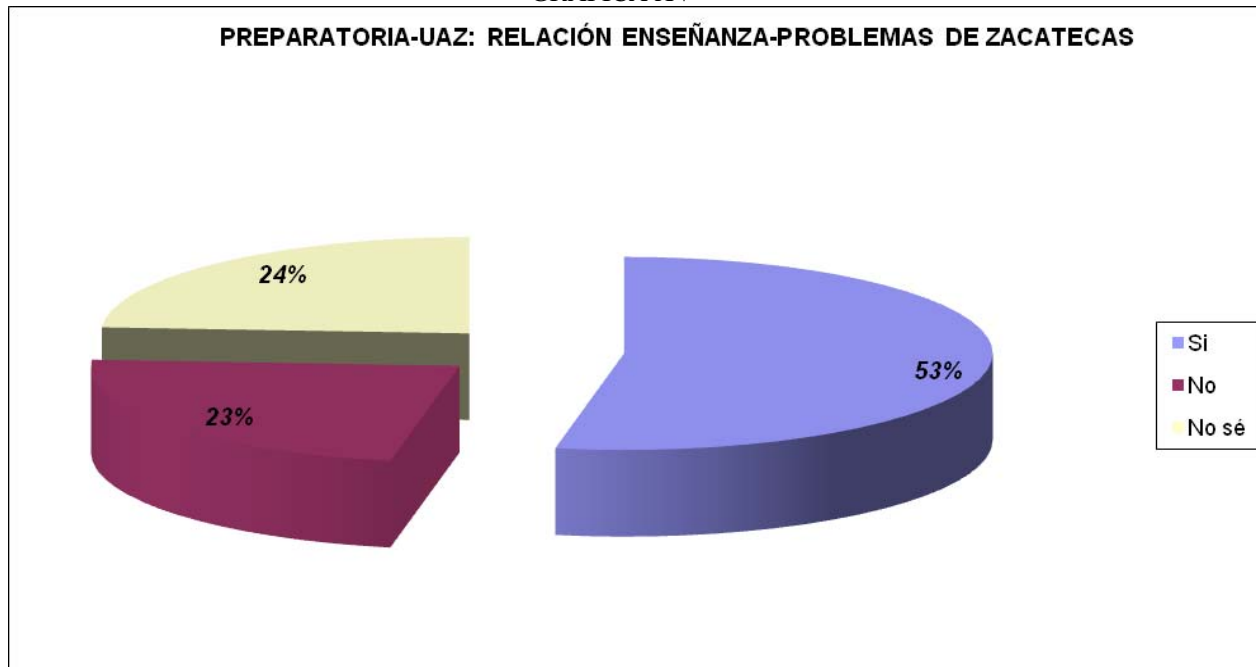
FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA XIV



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

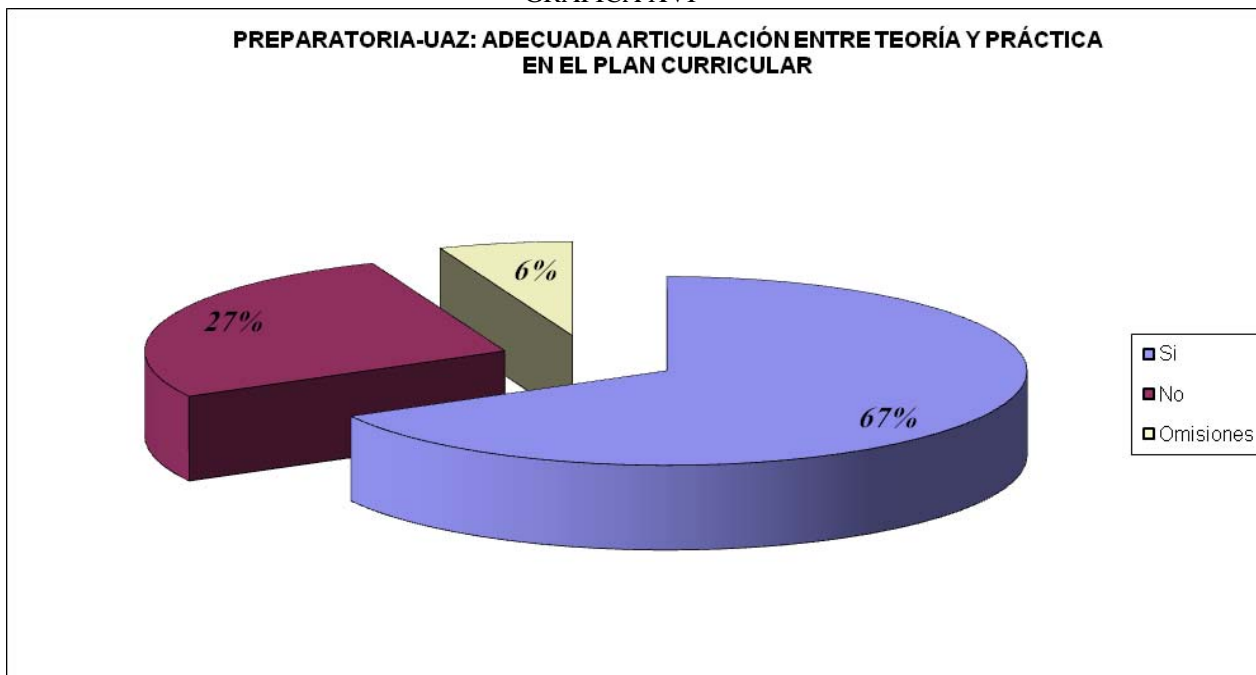
GRÁFICA XV



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA XVI

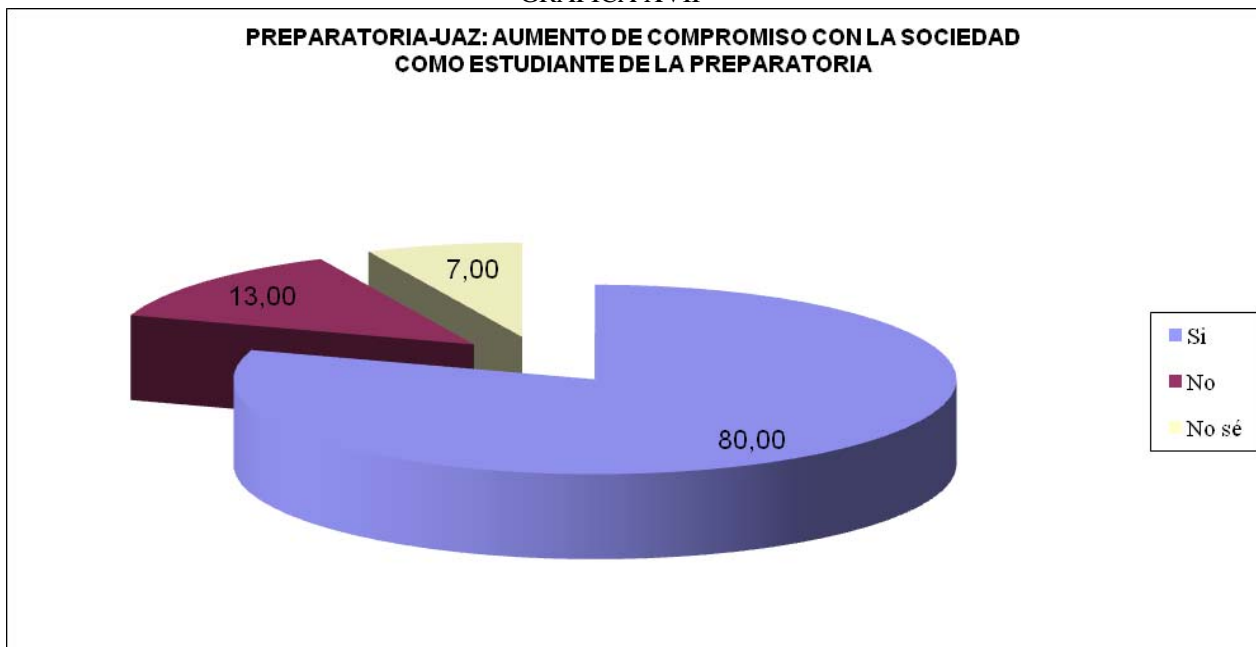
PREPARATORIA-UAZ: ADECUADA ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL PLAN CURRICULAR



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

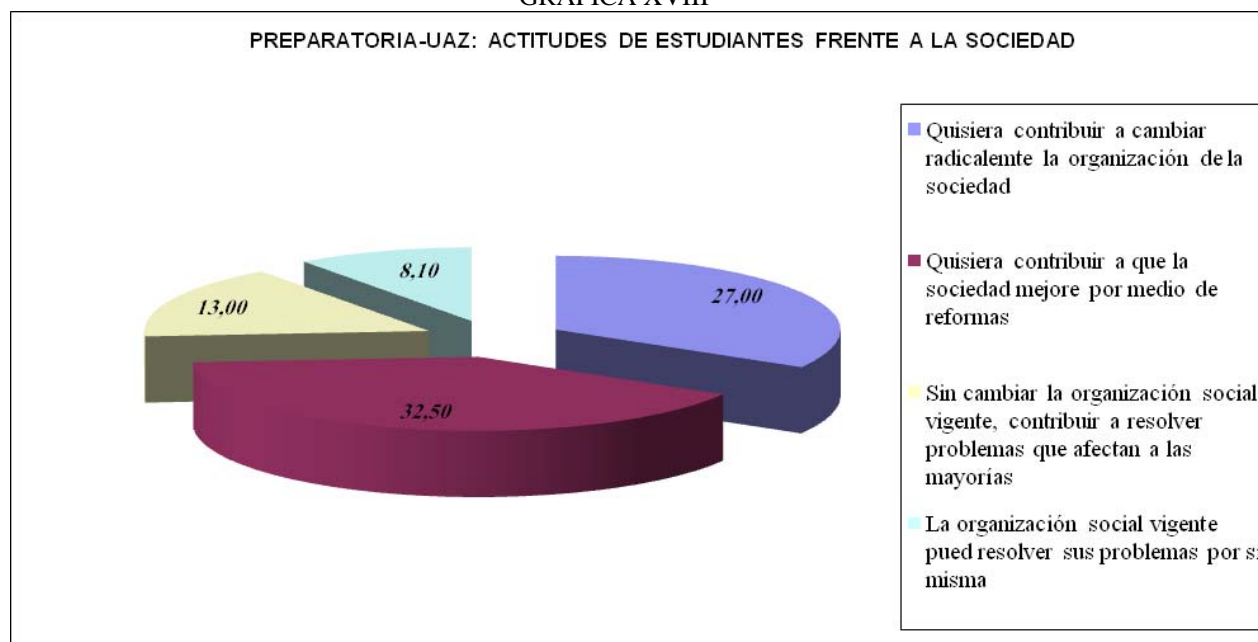
GRÁFICA XVII

PREPARATORIA-UAZ: AUMENTO DE COMPROMISO CON LA SOCIEDAD COMO ESTUDIANTE DE LA PREPARATORIA



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

GRÁFICA XVIII



FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*

CUADRO 8

PREPARATORIA-UAZ: OBJETIVOS DE ESTUDIANTES A LOGRAR A LO LARGO DE LA VIDA

	1ª OPCIÓN		2ª OPCIÓN		3ª OPCIÓN		4ª OPCIÓN		5ª OPCIÓN	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Lograr éxito en el campo profesional	567	76.83	58	7.86	30	4.07	19	2.57	9	1.22
Encontrar pareja adecuada y ser familia feliz	25	3.39	117	15.85	60	8.13	76	10.30	58	7.86
Tener éxito financiero	6	0.81	104	14.09	84	11.38	59	7.99	27	3.66
Tener trabajo estable	25	3.39	263	35.64	159	21.54	60	8.13	37	5.01
Vivir cerca de padres y parientes	11	1.49	17	2.30	33	4.47	54	7.32	35	4.74
Llegar a ser líder de nuestra comunidad	5	0.68	8	1.08	20	2.71	13	1.76	12	1.63
Ofrecer mayores oportunidades a los hijos	17	2.30	51	6.91	144	19.51	138	18.70	115	15.58
Trabajar por construir sociedad justa y democrática	38	5.15	50	6.78	90	12.20	121	16.40	81	10.98
Disponer de tiempo libre y hacer lo que gusta	4	0.54	8	1.08	19	2.57	53	7.18	117	15.85
Ayudar a quienes están en dificultades	7	0.95	10	1.36	39	5.28	74	10.03	177	23.98
Omisiones	33	4.47	52	7.05	60	8.13	71	9.62	70	9.49
TOTAL	738	100.00	738	100.00	738	100.00	738	100.00	738	100.00

FUENTE: *Elaboración propia con base en datos del PROSECAPC. CIE-EPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.*