



EL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CASO DEL BACHILLERATO DE UNA UNIVERSIDAD MEXICANA

Saúl Vidales

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2008
Fecha de dictaminación: 20 de julio de 2009
Fecha segunda versión: 10 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 14 de agosto de 2009



Aunque sea lugar común decirlo, el tema del fracaso escolar masivo sigue siendo uno de los problemas más preocupantes en la mayoría de los países del planeta, desde los europeos hasta los de América Latina. El aumento en el número de estudios e investigaciones acerca de fenómenos como el absentismo, la reprobación, la repitencia, el retraso o rezago y la deserción escolares, todos ellos desencadenantes y motivadores del fracaso escolar del centro educativo y su proyecto curricular, viene a constatar no sólo el consenso al que se ha llegado por parte de especialistas sobre la necesidad e importancia que tienen dichos estudios sino que se han convertido en materia de controversia teórica y empírica.

Por los diversos factores intraescolares y extraescolares que lo motivan o provocan, el fracaso escolar es calificado como un fenómeno complejo y multidimensional y se constituye en una problemática con doble vertiente: educativa y social. Educativa, porque los estudiantes que fracasan en la escuela se ven orillados a interrumpir su proceso de formación abandonando la escuela y el sistema educativo sin haber aprendido o asimilado los conocimientos y sin haber desarrollado las capacidades, competencias, habilidades y destrezas socialmente necesarios para su edad y, por lo mismo, sin obtener la titulación mínima correspondiente. Social, porque, además de influir negativamente en su formación esta situación de fracaso también afectará sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, desempleo, delincuencia, etcétera.

Con fundamento en lo anterior, en este trabajo se identifica al absentismo, la reprobación, la repitencia, el rezago o retraso y la deserción, baja o abandono, como fenómenos, problemas o factores escolares que, por un lado, contribuyen al fracaso escolar de una proporción importante de cada cohorte de estudiantes que ingresa a realizar sus estudios de **Educación Media Superior** (bachillerato, preparatoria, preuniversitario o secundaria superior según denominaciones en distintos países); y, por el otro lado, también como indicadores objetivos que permiten medir dicho fracaso, evaluarlo y resolverlo. La atención se concentra en la reprobación y la deserción. A lo largo de este trabajo se sitúa el foco de atención en un centro escolar como caso específico y en estos dos fenómenos o problemas que se dan dentro de él y que motivan o provocan el fracaso escolar.

Se trata, por tanto, de medir la magnitud y evolución de tales fenómenos y explorar el papel que desempeñan en el desencadenamiento del fracaso escolar, pues cualquier vía para resolver o paliar un problema pasa necesariamente por sacar a la luz dicha problemática, conocer su intensidad y bajo qué circunstancias y condiciones se produce. Tarea laboriosa y compleja de por sí, pero más aún cuando la información que constituye la evidencia empírica de esta problemática no ha sido sistematizada por los centros escolares.

Debido a la naturaleza compleja del fracaso escolar, éste amerita que se le ubique y se le estudie en el contexto socio histórico e institucional en el que ocurre con el propósito de clarificarlo a través de su análisis preciso. Por ello, en este trabajo la atención y el análisis están centrados en dos fenómenos que contribuyen de manera importante al fracaso escolar que se registra en la **Unidad Académica Preparatoria** de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México: la reprobación y la deserción escolares, por lo que como objetivo general se plantea presentar su magnitud y su evolución como evidencia objetiva del fracaso escolar a lo largo de diez generaciones de estudiantes que se inscribieron para formarse en el marco de un proyecto curricular como el que se aplica desarrolla a partir de 1993. A partir de ello, se pretende motivar el análisis, la reflexión y la valoración colectivos que conduzcan a la construcción de alternativas de solución a esta problemática.

La exposición que sigue se desarrolla en los puntos siguientes: en el primero se indica el lugar que ocupa la Educación Media Superior y la Universidad en el sistema educativo nacional y en el de Zacatecas. En segundo lugar, se presentan algunos de los atributos que caracterizan el proyecto curricular de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ bajo el cual se han formado las diez cohortes de estudiantes referidas en este trabajo. En tercer lugar, se describe el contexto geográfico y socio económico en el que se ubica la unidad académica que es foco de interés de este trabajo. En cuarto lugar, el perfil académico y sociocultural que caracteriza a los estudiantes que integraron dichas generaciones y, en general, a la matrícula de la escuela. En quinto lugar, se hace una breve referencia al procedimiento seguido en la elaboración de este estudio. En sexto lugar, se aborda la magnitud y la evolución de la reprobación y de la deserción como evidencias que conducen al fracaso escolar en el centro escolar de interés. Finalmente, las conclusiones parciales a las que se arriba.

1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO Y ZACATECAS

La Educación Media Superior (EMS) de México se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, se imparte después de la educación básica (primaria y secundaria) y es requisito para cursar la educación superior. También se utilizan los conceptos de Preparatoria o Bachillerato para denominar este nivel educativo y son equivalentes a los utilizados en otros países, como preuniversitario o secundaria superior.

Comprende tres subsistemas: el bachillerato general o propedéutico, donde se incluye al bachillerato universitario o autónomo y modalidades de preparatoria abierta y educación media superior a distancia; el bachillerato profesional técnico, que forma profesionales medios calificados en diversas especialidades; y, el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional a la vez que prepara a las personas para que continúen con sus estudios de nivel superior.

En México, las universidades públicas, aparte de cumplir con su misión principal consistente en ofrecer educación superior, tienen integrada en su estructura organizacional y está bajo su administración y gestión una parte de la educación media superior. Ésta se ubica en el primero de los subsistemas mencionados arriba y oficialmente se le denomina bachillerato universitario o autónomo. Una de las características de la educación media superior del país es la marcada preferencia de los jóvenes por el bachillerato general o propedéutico y, dentro de éste, por el bachillerato universitario o autónomo. Del total de la matrícula reportada, el 58.6% correspondió a esta modalidad, el 27.4% a la bivalente y sólo el 14.0% a la de profesional técnico.

Es el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, que, como universidad pública estatal, desde su origen ha tenido bajo su responsabilidad la atención de una parte de la demanda de educación media superior en el estado de Zacatecas a través de su Unidad Académica Preparatoria integrada por ocho planteles. De este modo, se entiende que cualquier cambio, modificación, reestructuración, mejora o perfeccionamiento impulsado mediante políticas educativas universitarias, provengan éstas del exterior o del interior de la universidad, se involucra o afecta al bachillerato universitario. Por ello, cada que una universidad abre un proceso de reforma educativa con la intención de cambiar o mejorar sus funciones, el bachillerato también ha tenido que participar realizando sus propios procesos internos de reforma.

Así, en la Universidad Autónoma de Zacatecas y, por consiguiente, en la Unidad Académica Preparatoria desde donde se ofrece educación media superior, se han realizado tres procesos de reforma educativa (1971, 1987-1988 y 1999-2000) con el propósito de transformar, modernizar y optimizar las actividades académicas y docentes, de investigación, de extensión y proyección social, de administración, gestión y gobierno.

2. ATRIBUTOS DEL PROYECTO CURRICULAR DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA DE LA UAZ

Resultado de la Reforma Interna efectuada de 1988 a 1993 en la Unidad Académica Preparatoria es el Proyecto Curricular que se aplica y desarrolla desde el año 1993, en sustitución de aquél curriculum que se venía realizando desde 1971. Las diez cohortes de estudiantes consideradas en este trabajo para medir la magnitud del fracaso escolar se han formado bajo el marco del proyecto curricular de 1993.

Es un curriculum escolar estructurado, de un lado, por Líneas Curriculares, integradas a su vez por áreas de conocimiento conceptual y metodológico, (Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Comunicación y Lenguaje y Humanidades) y áreas de orientación (Taller de Integración y Profundización, Taller de Apreciación e Iniciación Artística, Taller de Actividades Deportivas, Taller de Formación Técnica por Áreas); del otro lado, por Fases Curriculares (Fase de Introducción y Conceptualización Básica, Fase de Profundización y Fase de Especialización).

En su diseño teórico, el proyecto curricular es caracterizado como **pertinente, polivalente, universal, eficaz, eficiente, flexible, abierta, democrática, innovadora, versátil, interactiva**, lo que la define como una propuesta **de calidad**. En tanto hipótesis de trabajo a desarrollar y verificar en el plano procesal práctico, dicha propuesta es susceptible de una **evaluación científica, sistemática, continua y permanente** con el propósito de ir mejorando y perfeccionando, adecuando sus contenidos a la dinámica de la vida contemporánea, a los cambios en los perfiles profesionales y a las modificaciones de la estructura del mercado de trabajo (Preparatoria-UAZ, 1993).

Al estar fundamentado en una concepción amplia y abierta del curriculum, en el Constructivismo como tendencia pedagógica contemporánea, la teoría del aprendizaje significativo, la investigación acción y la teoría del aprendizaje por uno mismo (aprender a aprender), el proyecto curricular de la Unidad Académica Preparatoria tiene como centro de atención a los estudiantes y su aprendizaje, toma en cuenta sus intereses, posibilidades y potencialidades, que los reconoce como sujetos activos en el proceso de adquisición, asimilación y construcción de sus conocimientos mediante la interacción con otros sujetos y con el medio, tiene como finalidad su formación integral como personas en tanto que promueve el aprendizaje de conocimientos científico-técnicos, humanísticos, histórico sociales y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, abriendo oportunidades para que los estudiantes se formen de manera integral y desarrollen las cualidades de su personalidad.

El proyecto curricular con estas características se declara como hipótesis de trabajo a desarrollar y como marco para el desarrollo de las actividades académicas dentro de la Unidad Académica Preparatoria. Es la síntesis de reflexiones, debates y aportes dados desde diferentes posiciones teóricas pero con el propósito común de superar los viejos vicios que implica la atomización de contenidos y la repetición memorística que caracterizaron a proyectos curriculares anteriores (como el curriculum de 1971) y construir una nueva cultura escolar que estimule y motive el trabajo académico; que potencialice la posesión y dominio de constructos disciplinarios, interdisciplinarios y hasta multidisciplinarios; que aumente la capacidad de

reconocer, corregir y ampliar el dominio de la lengua nacional y de una extranjera en los talleres y laboratorios; que los estudiantes desarrollen la habilidad de aprender por sí mismos a informarse, generar síntesis, ampliar análisis, intercambiar opiniones en las diferentes áreas de conocimiento y sus disciplinas; despertar su interés y curiosidad por la lectura, y profundizar en el estudio de los grandes autores o los paradigmas científico-técnicos desarrollados por la humanidad (Preparatoria-UAZ, 1993).

La aplicación y el desarrollo de un proyecto de formación con los atributos y ambiciones mencionados arriba menciona, así como la evaluación de sus resultados requieren y exigen nuevos roles y nuevas actitudes de los docentes. De éstos se requiere actitudes de indagación y de descubrimiento, propias del proceso de investigación científica, actitudes de reflexión, análisis y crítica de las prácticas educativas desarrolladas en el marco del nuevo proyecto que permitan constatar lo prescrito formalmente, comprender los logros alcanzados y los no alcanzados, analizar y reflexionar al respecto y modificar y transformar las prácticas educativa interviniendo crítica y recreativamente. Esto significa desarrollar el proyecto curricular innovador desde la posición del docente práctico-reflexivo haciendo uso de los procedimientos, las herramientas y las técnicas que ofrece la Investigación-Acción, generando procesos de intervención pedagógica en el aula y la clase mismas, junto con los alumnos y los otros profesores y desarrollando procesos de comunicación en los que se expusieran o dialogaran sus reflexiones, análisis, críticas y propuestas de solución.

3. CONTEXTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA DE LA UAZ

El contexto donde se ubica la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas y de donde procede la mayoría de los estudiantes que integran su matrícula es el estado de Zacatecas. Este es un estado de la República Mexicana localizado en la región centro norte de país, se caracteriza por el poco desarrollo alcanzado, con escasas vías de comunicación, y con una larga tradición migratoria de una proporción importante de su población hacia los Estados Unidos de América. Como indicadores que evidencian lo antes dicho están los siguientes: el 40% de los hogares zacatecanos recibe remesas de Estados Unidos (Censo Mexicano de Población y Vivienda, 2000), por lo que en los hogares zacatecanos donde hay miembros que radican en el vecino país del norte, los fondos del exterior constituyen un 41 por ciento del total de los ingresos familiares. Las remesas por hogar en Zacatecas asciende a un promedio de 1,815 pesos mensuales (Lozano, 2002, citado en CIE 2008).

En congruencia con esa condición social del desarrollo que vive el estudiante que cursa la educación media superior en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, él proviene y forma parte de una población con las siguientes características educativas: del segmento poblacional del estado de Zacatecas en edad de 6 a 14 años, la mayor proporción asiste a la escuela (90%); en cambio, apenas un 18% de la población de 15 y más años cuenta con instrucción media superior y superior; el porcentaje de población alfabeta de 15 y más años de edad asciende al 92% en la entidad, mientras el 8% de este segmento poblacional es analfabeta. De acuerdo al nivel de instrucción, el 9% no tiene instrucción; el 28% tiene la primaria incompleta; el 23% tiene la primaria completa, el 21% cuenta con estudios de secundaria básica; el 11% con estudios de educación media superior y el 7% con educación superior.

El lugar geográfico de donde procede la mayor proporción de estudiantes (98%) de la unidad académica objeto de análisis en este trabajo es el propio estado de Zacatecas y el resto procede de otros estados de

la República Mexicana. Nueve de cada diez estudiantes de la escuela provienen de los principales centros urbanos de la entidad: Fresnillo, Guadalupe y la ciudad capital Zacatecas. Tan sólo la mitad de ellos es de la ciudad de Zacatecas (50.02%).

4. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA DE LA UAZ

De acuerdo con datos proporcionados por la misma escuela en el formato 911 a la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Zacatecas, se constata como tendencia que los estudiantes del bachillerato universitario se ubican en el rango de edad que abarca de los 14 a los 19 años, edad en la que los jóvenes tienen como características principales las siguientes: alcanzan la etapa final de crecimiento, el desarrollo cognitivo e intelectual, adquisición de habilidades y juicios, los procesos de identidad tanto individual como colectiva y las nuevas formas de relaciones sociales.

La mayor proporción de los estudiantes que integran la matrícula de la unidad académica objeto de estudio proviene de las escuelas secundarias públicas de la entidad. Se trata de estudiantes que, según los resultados arrojados durante varios años por los exámenes de ingreso a la educación media superior (EXIP y CENEVAL), llegan en condiciones académicas poco deseables si se atiende a la calificación promedio que obtienen en dicha prueba.

En general, con los resultados de tales pruebas se corroboran algunos de los hallazgos encontrados en la literatura científica y en las propias pruebas realizadas a nivel nacional. Uno de esos hallazgos lo constituyen las diferencias de género en la obtención de calificaciones: las mujeres tienen un desempeño superior a los hombres en Lengua (Español e Inglés) y Lectura, mientras que los hombres registran un rendimiento superior en Matemáticas y Ciencias (Química, Biología y Física).

Otro hallazgo es el que se refiere a la influencia que significa tener una edad adecuada a la natural del nivel educativo que se cursa, en este caso el bachillerato: se ha confirmado que los estudiantes que registran edades superiores (extraedad) a las que corresponden al ingreso a la educación media superior presentan niveles de desempeño inferiores a los que presentan los estudiantes que cuentan con la edad adecuada en el momento.

Estos resultados, con independencia de la similitud o diferencia con los obtenidos en otras pruebas, deben ser tomados en consideración para la aplicación de estrategias educativas de mejoramiento académico en la Unidad Académica de Preparatoria y ser complementados con una evaluación diagnóstica de entrada realizada por los docentes de cada una de las asignaturas del primer semestre del bachillerato.

La mayoría de los estudiantes viven con la familia, ya sea con la familia de origen (padre, madre y hermanos) o compartiendo el hogar con otros parientes cercanos (abuelos o tíos). Así lo han venido confirmando las evidencias recopiladas mediante el instrumento socioeconómico que se aplica a los estudiantes simultáneamente al examen de ingreso. También se constata que las viviendas habitadas por los estudiantes y sus familias cuentan con los siguientes servicios básicos, en orden descendente: drenaje, agua entubada, alumbrado público, calles pavimentadas, recolección de basura y teléfono (recuérdese que los planteles que integran la unidad académica objeto de análisis se ubican en las principales ciudades del estado de Zacatecas). Entre los bienes que se encuentran en el hogar, los estudiantes han declarado que éste cuenta con televisión, refrigerador, libros, lavadora de ropa, calculadora, reproductor de DVD, automóvil, horno de microondas, entre otros.

En los exámenes de ingreso se ha observado que las calificaciones más altas son obtenidas por aquellos estudiantes en cuyo hogar tienen libros, computadora y están suscritos a una revista o periódico. En general, obtienen mejores calificaciones aquellos estudiantes cuya familia tiene mejor poder adquisitivo para poder pagar los bienes y servicios mencionados. Esto hace suponer que durante su tránsito por el bachillerato el estudiante contará con las condiciones suficientes para ser eficaz en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la escolaridad de los padres de los estudiantes se ha podido confirmar que el grado máximo de escolaridad es similar entre ambos padres, es decir, que tanto en el padre como en la madre, uno de cada tres estudiantes declara que ambos padres tienen como grado máximo la primaria. El grado máximo que se repite con mayor frecuencia, tanto en el padre como en la madre, es el de secundaria. También se puede apreciar que, conforme aumenta el grado de escolaridad la madre se va rezagando un poco hasta que, en el nivel de postgrado los padres con este grado de escolaridad son el doble de las madres. Son realmente pocos los estudiantes que declaran que sus padres no estudiaron o que no tienen algún grado de escolaridad. De los resultados de los exámenes de ingreso se puede inferir que el nivel de escolaridad de los padres influye en el rendimiento escolar de los estudiantes durante el bachillerato, pues a partir de ellos se ha constatado que los estudiantes con una mejor calificación promedio son hijos de padres que tienen como nivel máximo de estudios la licenciatura o el postgrado.

5. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

El estudio que se realiza contempla tres etapas de la aplicación y el desarrollo del Proyecto Curricular 1993 de la Unidad Académica Preparatoria: una primera etapa denominada en la reforma Fase Programática-Applicativa de dicho proyecto, etapa que abarcó de 1993 a 2002 y a la cual se refieren los resultados de las diez cohortes de estudiantes que en este trabajo se presentan.

La segunda etapa o fase abarcaría aquellas cohortes de estudiantes formadas con el Proyecto Curricular reestructurado en 2002-2003 y al cual se agregaron nuevas asignaturas, comenzando su aplicación a partir de 2003, por lo que se daría seguimiento de los indicadores de fracaso escolar aquí analizados en las dos cohortes de estudiantes correspondientes a los ciclos 2003-2006 y 2004-2007.

Y por último, la tercera etapa corresponde a un momento del desarrollo del Proyecto Curricular (2006) en el que se integra una nueva variante que puede influir en sus resultados: el programa de estímulos a la carrera docente en la Unidad Académica Preparatoria entre cuyos requerimientos para ingresar en él está el cumplir con ciertos estándares de reprobación y de deserción a nivel de institución y de docente, para ello se procedería a darle seguimiento a la cohorte de estudiantes del ciclo 2006-2009.

La reprobación y la deserción que se presentan en este trabajo como indicadores que contribuyen a medir y valorar el fracaso escolar en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, deficiencias que se suponía debía ayudar a resolver el nuevo currículum en su primera etapa, son producto del seguimiento de la matrícula académica de cada uno de los estudiantes que integraron cada una de las diez generaciones que cursaron la educación media superior en la primera etapa del desarrollo curricular mencionada arriba, desde 1993 en que ingresó la primera cohorte hasta el año 2005 en que egresó la décima cohorte.

Para ello se definió la **REPROBACIÓN**, en tanto indicador, como el número total o porcentaje de estudiantes que no cumplió con alguno de los requisitos formulados en el programa de estudios de las distintas asignaturas que integran el plan curricular del bachillerato de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ y que le impiden pasar al grado o nivel educativo siguiente. La **TASA DE REPROBACIÓN** se define como el número total de estudiantes reprobados por cada 100 en existencia al final de los cursos semestrales $[(\text{reprobados}/\text{total estudiantes}) * 100]$.

Para la obtención de información acerca de estos indicadores, desde 1993 a 2005, se procedió a la consulta de actas de los exámenes ordinarios, extraordinarios y a título de suficiencia de cada una de las asignaturas que conforman el plan curricular de la preparatoria, de todos los planteles, turnos y grados semestrales

La **DESERCIÓN ESCOLAR (BAJAS)** es definida como el número total o porcentaje de estudiantes que abandonan las actividades académicas antes de terminar el semestre (*p.e. los alumnos que aparecen en las actas de examen de las asignaturas con un "NP" = no presentó*), o bien al no aparecer en la inscripción del grado superior (*la diferencia entre la inscripción inicial de un grado o semestre y la inscripción del grado o semestre siguiente*).

La información para este indicador fue recopilada, desde 1993 a 2005, mediante la consulta a las actas de los exámenes ordinario, extraordinario y a título de suficiencia de las asignaturas de los distintos grados o semestres (*para detectar a los "NP"*) y de los registros administrativos que sobre inscripción de matrícula tiene el departamento escolar de la Unidad Académica Preparatoria desde el primer semestre en que ingresa hasta el egreso de cada generación de estudiantes.

Se procedió a clasificar y analizar la información estadísticamente, mediante tablas y graficas para así obtener un valor numérico y en porcentaje que permitiera conocer las tasas de reprobación y de deserción presentes en la unidad académica.

El trabajo se guía por las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Cuántos de los estudiantes que ingresan al bachillerato universitario de Zacatecas incurren en una situación de fracaso escolar debido a la reprobación y a la deserción o abandono de sus estudios antes de completar el nivel?
- ¿Qué valores asumían estos indicadores en el plan de estudios de 1971 y que valores han estado asumiendo en cada una de las generaciones o cohortes de estudiantes que ingresaron al bachillerato de la UAZ a partir del proyecto curricular 1993?
- ¿Qué tendencias pueden establecerse?
- ¿Qué puede hacerse para resolverlo?

6. MAGNITUD Y EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA

De la literatura científica consultada sobre el fracaso escolar (Oyola y otros, 1996; Perrenoud, 1996; Jadue, 2002; Espíndola y León, 2004; Ponce, 2004; Méndez, 2004; De los Santos, 2004; SITEAL, 2005; Díaz, 2006; Escudero, 2005; Mertz, 2005; Ciccioni, 2005; Ribaya, 2005; Rivas, 2005; Cerrutti y Binstock, 2005; González, 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 curriculum escolar).

Sea que dichos objetivos no alcanzados sean los que se declaran en el curriculum 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 curriculum 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 la unidad académica bajo estudio.

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 curriculum actual.

Los cuadros 1 y 2 referidos a la evolución de las tasas de reprobación y a la deserción escolar, respectivamente (ver anexo), 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 y cómo

evolucionan tales indicadores generación por generación y semestre tras semestre en la primera etapa de desarrollo de este último.

6.1. La reprobación

Las evidencias empíricas que se presentan en el cuadro 1 (ver anexo 1) constatan que el proyecto curricular que se desarrolla desde 1993, 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 3°, 5° y 6°). No obstante ese progreso, en el plan curricular de 1993 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, de 21% en segundo semestre, de casi 16% en tercero, de 12% en cuarto y quinto semestres y del 5% en sexto semestre (ver Gráfica I del anexo).

Revisando la información por cada una de las cohortes de estudiantes se observa que en el proyecto curricular actual 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 II) 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 III), 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 IV y V).

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 termine el bachillerato, 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* elaborada por el propio autor del 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 de la tesis 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-UJAZ, 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 currículum 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 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 reprobando), 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 debe 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 contruidos por parte del docente y la escuela para que arrojen datos o evidencias "válidas" y "confiables" acerca del desempeño de los estudiantes y si éste se ajusta 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 Vivida 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 estas tasas a lo largo de la primera etapa de aplicación del currículum 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 factores o causas. A ella le siguen la repitencia 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 añade aquellas que reprobaron y deben repetir, la deserción de la escuela y el abandono de los estudios.

6.2. La deserción

Los datos que se exponen en el cuadro 2 (ver anexo) vienen a corroborar que el proyecto curricular que aplica y desarrolla la Escuela Preparatoria de la UAZ desde 1993 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 VI). Era de suponerse que con la reforma educativa de la escuela y la aplicación del nuevo proyecto en su primera etapa se abatieran tasas de deserción tan altas. Sin embargo, y no obstante a 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 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 a 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% 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, 1996-2005) 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 mucho 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):

1. La escasa introducción de mejoras pedagógicas o didácticas a los programas docentes de área y de asignatura en un plan de estudio que duró más de una década aplicándose en su primera etapa. 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.
2. 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.
3. 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 30 o 35 estudiantes cada uno, según se ha constatado en la misma consulta de actas oficiales de los exámenes finales hecha por el autor de la tesis cuando se cuantificaban los indicadores de aprobación-reprobación).
4. La escasa articulación con los niveles educativos precedente y sucesivo y la poca vinculación con los agentes externos a la escuela, sobre todo los padres de familia quienes constituyen un soporte fundamental en la formación y desarrollo de la personalidad de los jóvenes estudiantes.
5. La poca inserción de los estudiantes a las actividades investigativas como parte de su formación que los motive a elevar su rendimiento académico.
6. 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.
7. 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.

8. 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 claves organizativas. 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 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 Unidad Académica Preparatoria se han reducido en la primera etapa de aplicación del proyecto curricular actual, 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 primer periodo de aplicación es una muestra de que el currículum tiene deficiencias en su aplicación y desarrollo, pues este fenómeno sigue presentándose con cierta gravedad, sobre todo en los primeros grados del bachillerato.

7. CONCLUSIONES

Por el hecho de cumplir con una de las mayores expectativas que generó en la preparatoria de la universidad el proyecto curricular surgido de la reforma de 1988-1993 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 artículo diciendo que la valoración de la eficacia objetiva del proyecto curricular actual en su primera etapa tiende a ser favorable y, por lo tanto, la calidad del currículum puede ser evaluada desde este criterio como mejor o mayor que la mostrada por otros proyectos curriculares anteriormente aplicados en la preparatoria.

Esta valoración a la que se arriba debe estar condicionada, desde luego, a que de inmediato se atiendan aquellos aspectos detectados 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 formales del currículum la eficacia objetiva del currículum puede ser descalificada, más aún si a esto se le añaden las expectativas de otros

programas de evaluación externa del bachillerato como el PIFIEMS (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior, SEP, 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.

La magnitud y el comportamiento de los indicadores de reprobación y deserción en la Unidad Académica Preparatoria confirman lo ocurrido en otras latitudes, tanto de México como de América Latina: que los importantes avances logrados en materia de acceso al bachillerato en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ y en el diseño teórico del proyecto de formación que la escuela ofrece (construyendo uno nuevo durante la reforma), siempre serán insuficientes si ello se acompaña de una proporción muy elevada de los jóvenes matriculados que reprueban sus asignaturas para más tarde abandonar sus estudios desertando de la escuela antes de completar el ciclo de bachillerato, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo y las destrezas requeridas para mantenerse fuera de la pobreza y el desempleo durante la vida activa, e incumpléndose, a la vez, los derechos a la educación consagrados en las declaraciones internacionales referidas a la educación.

De no resolverse el problema del fracaso escolar, el sistema educativo en general y el bachillerato en particular en lugar de cumplir con el principio de atención a la diversidad, con su papel igualador de oportunidades y de inclusión social, se convertirán en reproductores de la desigualdad de oportunidades y de la exclusión. Los profesores por su parte, al desempeñar su función y rol dentro de la escuela como guías, orientadores y facilitadores del aprendizaje de los alumnos, pero sobre todo como educadores, quedarán evidenciados como unos profesionales del "fraude" y la "chapuza" al no ofrecer opciones pedagógicas a los estudiantes que atienden directamente para no caer en situaciones de riesgo como lo son la reprobación, la repetición, el retraso y la deserción escolares, es decir, al fracaso escolar.

Finalmente, tanto los indicadores considerados para medir y valorar el éxito escolar (aprobación, retención, existencias o permanencia, eficiencia terminal o institucional, egreso de calidad) como los de fracaso escolar (absentismo, reprobación, repitencia, retraso o rezago y deserción, baja o abandono), analizados como expresión de la eficacia y la eficiencia, por tanto de la calidad, pedagógica del proyecto de formación del bachiller egresado de la Escuela Preparatoria de la UAZ, contribuyen a la creación de una especie de memoria histórica de un gran valor descriptivo, analítico y de utilidad para enriquecer juicios y pronunciamientos para la toma de decisiones sobre el funcionamiento del sistema educativo y además resultan soporte imprescindible en las evaluaciones externas (como las que realiza el PIFIEMS) y en las evaluaciones internas al sistema de formación, así como en la planificación del mejoramiento y perfeccionamiento de la calidad de los egresados de la escuela en las nuevas etapas de aplicación y desarrollo del proyecto curricular.

A manera de sugerencia puede decirse que si se quiere lograr un abatimiento o reducción de las tasas de reprobación y de deserción dentro de la escuela e incrementar la calidad en el proceso formativo, se requiere fundamentalmente elevar la calidad del trabajo docente, esto es, fortalecer su gestión pedagógica y su trabajo metodológico, lo cual sólo puede alcanzarse mediante una sólida formación psicopedagógica o didáctica; elevar la calidad de la administración y gestión institucional, es decir, fortalecer el trabajo y el liderazgo de los directivos de la escuela; y elevar la calidad de la labor educativa en los estudiantes, o sea, propiciar y motivar la entrega y dedicación de los estudiantes a sus tareas académicas, hacer placentera su estancia en la escuela.

Otra sugerencia es que, con el objetivo de identificar aquellos factores más significativos asociados a las bajas y abandonos que se registran en la Unidad Académica Preparatoria y de sus posibles implicaciones, se elabore y aplique un instrumento para que a través de entrevistas, por un lado, a los estudiantes que han causado baja de la escuela o que están en posibilidades de hacerlo notifiquen los verdaderos motivos que originaron la toma de su decisión; y, por otro lado, a profesores y autoridades de la institución para saber su opinión y valoración aquellos factores que desde su perspectiva y experiencia conducen a la deserción y, en consecuencia al fracaso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almuíñas Rivero, J.L. 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, J.F. (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>
- Carvalho 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.
- Cerruti, M. y Binstock, G. (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, M. (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, G. (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>
- De los Santos, E. (2004). *Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior*. Universidad de Colima, México. Consultado en <http://www.rioei.org/deloslectores.htm>

- Díaz Lozano, A. (2005). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*1(1), 43-66. ISSN: 1696-2095. Consultado en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espannol/Art_1_4.pdf
- Edel Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(2).
- Escudero, Muñoz, J.M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión social. ¿De qué se excluye y cómo?*, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1).
- Espíndola, E. y León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30. Consultado en <http://www.rieoei.org/deloslectores.htm>
- Fernández Pérez, M (1998). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Pérez, J. 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, V. (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, J. (2003). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- González González, M.T. (2005). *El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar*, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1). Consultado en <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551>
- González González, M.T. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1).
- González Pérez, M. (2000). *La evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria*. La Habana: CEPES.
- Guevara Niebla, G. (1991). *México: ¿Un país de reprobados?*. *Revista Nexos*, 162.
- Guevara Niebla, G. (1997). *La catástrofe silenciosa*. México: Editorial Océano.
- Jadue, G. (2002). *Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar*. *Estudios Pedagógicos*, 28. Consultado en <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/diciembre05/albertodiana.pdf>
- Méndez, M.A. (2004). *Deserción escolar: un problema que afecta a la sociedad argentina actual*. Consultado en <http://www.monografias.com/trabajos14/desercioescolar/desercionescolar.shtml>

- Mertz, C. (2005). *Deserción Escolar: diagnóstico y propuestas*. Consultado en <http://www.unesco.cl/port/biblio/docdig/index.act>
- Möller, M.A. (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, M. (2006). *La reprobación escolar: un fenómeno latente en el sistema educativo actual*. Consultado en <http://articulosgratis.com/content/view/210/47/>
- Moreno, A. (2005). *Deserción escolar*. Consultado en <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005>
- Observatorio Ciudadano de la Educación (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, 1996.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Colección Pedagogía, España 1996, segunda edición.
- Ponce Grima, V.M. (2004). *Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral*. 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, 1993.
- Preparatoria-UAZ (1990). Cuadernos de Diagnóstico # 1-13. Reforma de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Preparatoria UAZ, Zacatecas, México.
- Reyes Seáñez, M.A. (2006). *Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social*. Consultado en <http://www.rie-oei.org/deloslectores>
- Ribaya, F.J. (2005). *La influencia del absentismo en el fracaso escolar en España*. Consultado en <http://www.insitutofiec.org/200502.pdf>
- Rivas, P. (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, R. (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.
- Santín González, D. (s.d.) *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, P. y Schiefelbein, E. (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, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES-UNAM.

- Venegas Ramírez, C. (2005). *Comprensión de la deserción*. Consultado en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/perspectiva_comprension_desercion.pps
- Vidales, S. (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, S. (1997). Preparatoria UAZ: Fracaso escolar v/s Éxito escolar. Zacatecas: Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Vidales, S. (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*, ciudad de Zacatecas, México.
- Vidales, S. (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*, ciudad de Zacatecas, México.

ANEXO

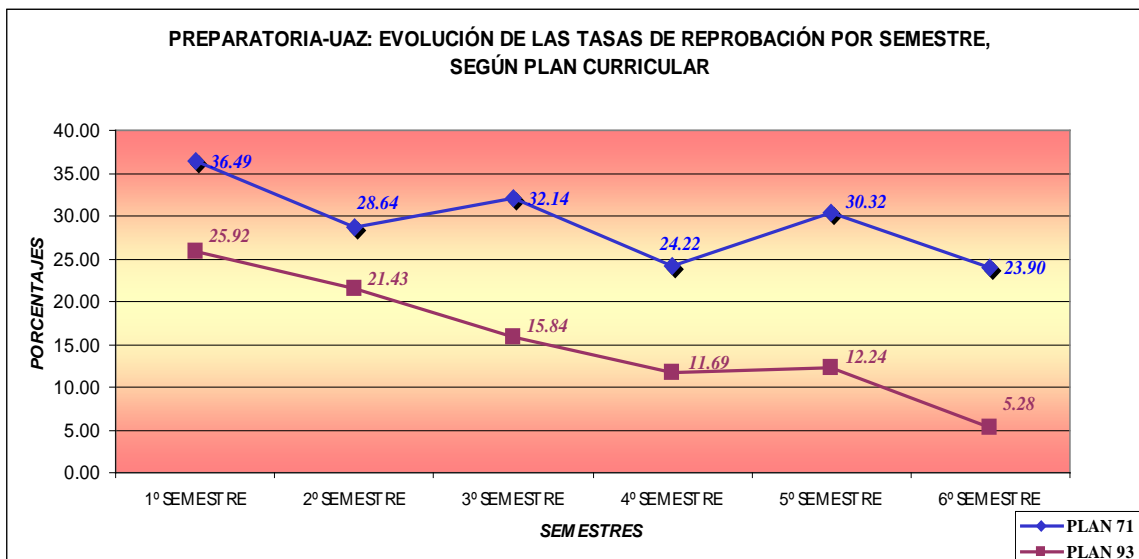
CUADRO 1. PREPARATORIA-UAZ: EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE REPROBACIÓN POR PLANES Y GENERACIONES, SEGÚN SEMESTRE, 1993-2003

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRES					
	1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° 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.

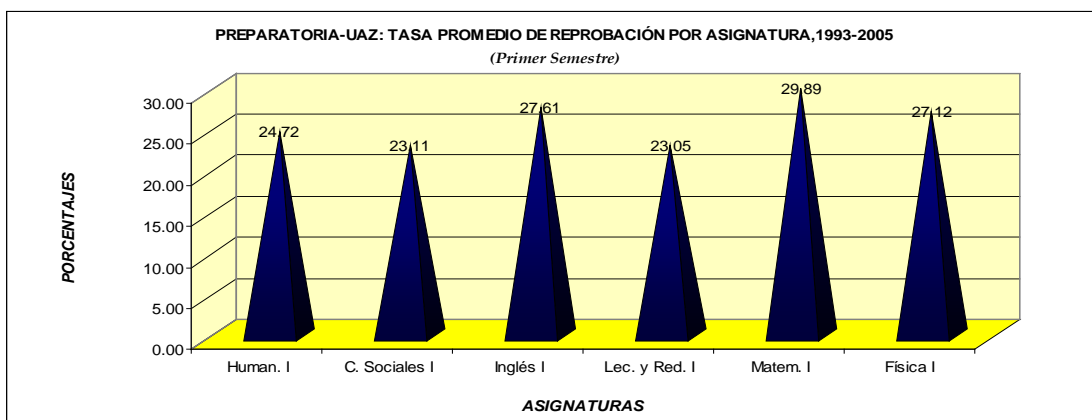
NOTA: Dado que el ciclo de bachillerato con el Plan de estudios 1971 se cursaba en cuatro semestres y el de 1993 en seis semestres, para efectos de comparación de las tasas de reprobación se decidió agrupar las asignaturas de ambos planes en los seis semestres del actual, la agrupación se hace de acuerdo 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 1.



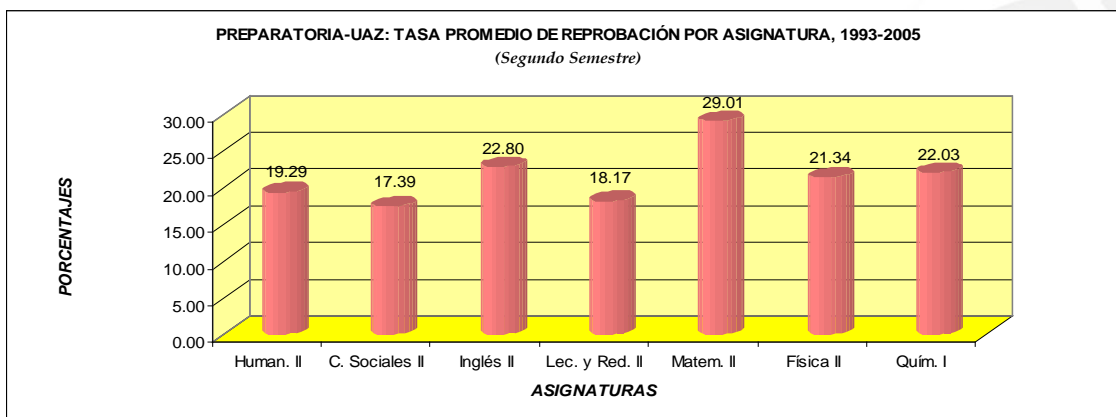
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 2.



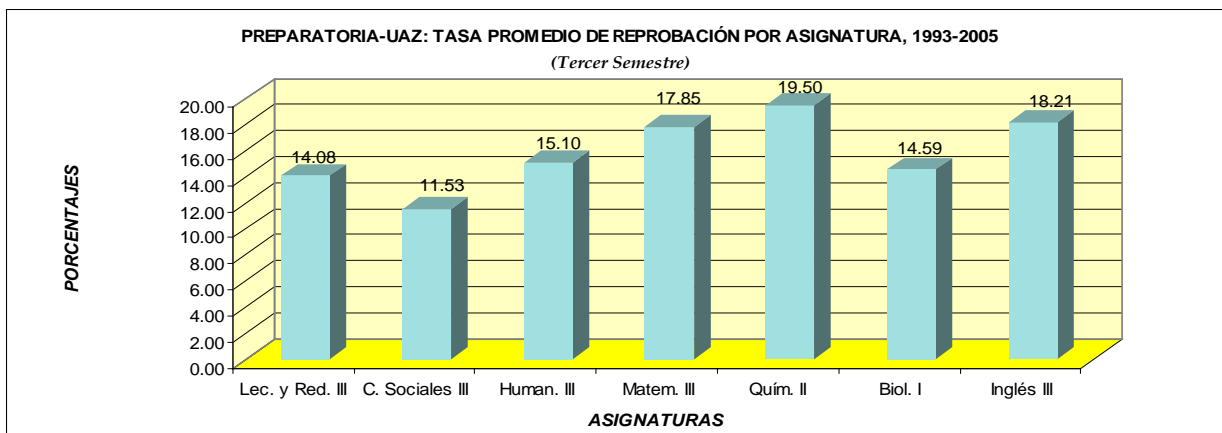
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 3.



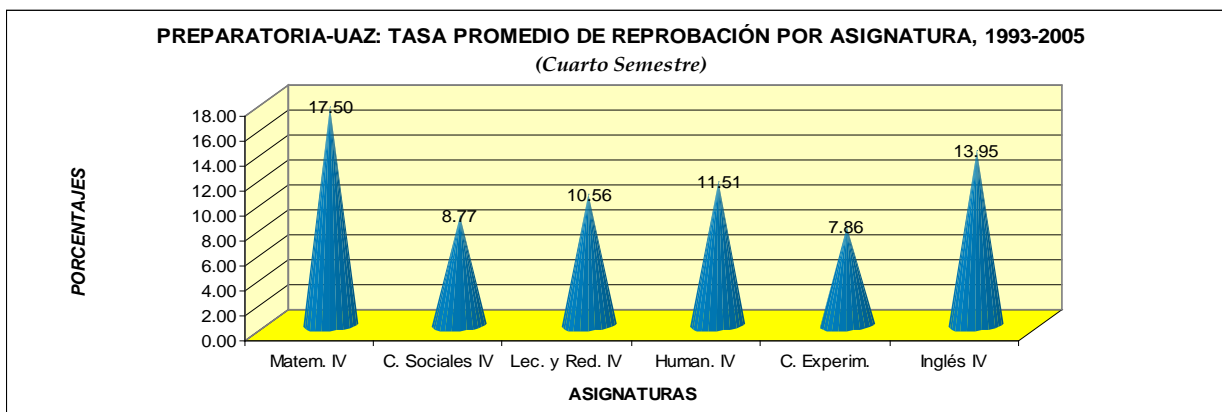
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 4.



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.

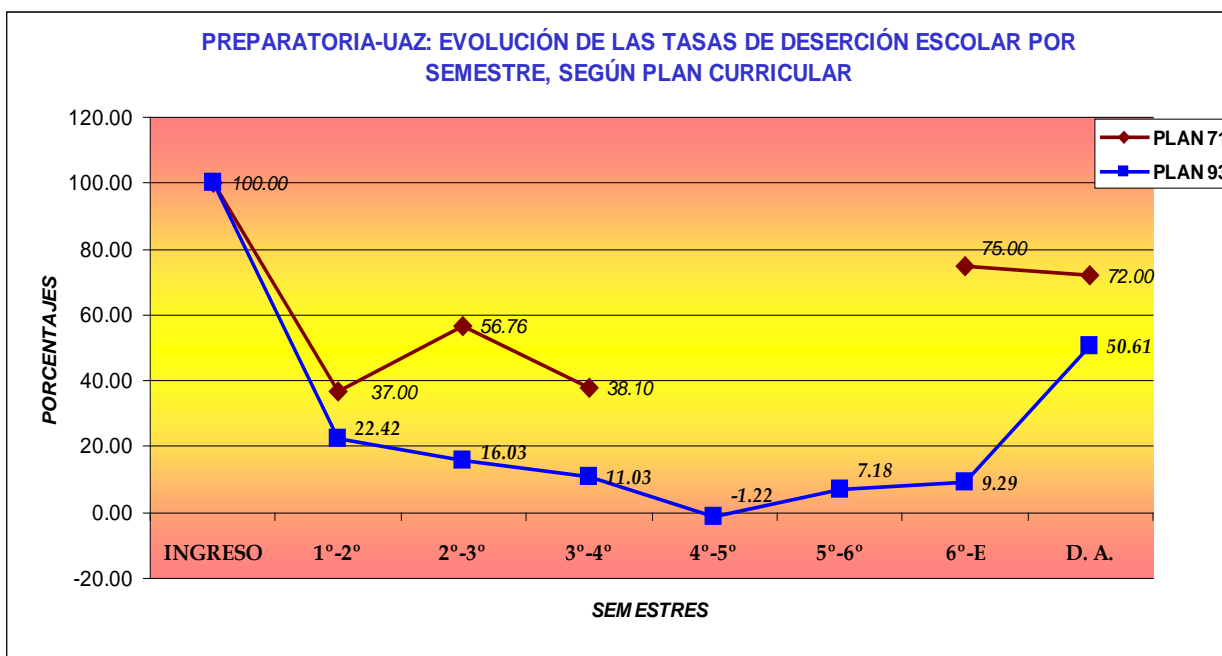
CUADRO 2. PREPARATORIA-UAZ: EVOLUCION DE LA DESERCIÓN ESCOLAR POR GENERACIÓN, SEGÚN SEMESTRE 1993-2005.

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	-	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 6.



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