Valoraciones generales del estudio realizado

Evaluar un plan de estudios requiere en principio, comprender los procesos de elaboración y concreción curricular en una institución específica. Conocer si una propuesta curricular está funcionando exige también, la comprensión de cada uno de los elementos que la componen. Así, la evaluación ha de incluir desde el diseño, las formas en que se construyen sus elementos, la congruencia en función de los criterios que se establecen, las ideas de alumnos y profesores, así como las concepciones de los perfiles de ingreso y egreso, que se concentran en los documentos que dan cuerpo a la propuesta.

Esta evaluación requiere de planteamientos claros y puntuales sobre los elementos que se han de valorar. Se puede decir que el primer nivel de concreción curricular lo constituyen el documento del plan de estudios y sus respectivos programas. En ese tenor, los criterios para evaluar el diseño han de partir de los establecidos para su elaboración, y deben incluir su contrastación respecto de las concepciones del alumno que se pretende formar.

Una vez concluido el plan de estudios y programas, la siguiente etapa consiste en el desarrollo de acciones paralelas para la socialización, apropiación docente y aplicación de la propuesta curricular. De esta manera, los elementos que han de evaluarse están concentrados en las acciones siguientes:

1. La gestión de los recursos que dan soporte a la propuesta curricular: de infraestructura y humanos.
2. Las acciones de socialización para dar a conocer la propuesta curricular.
3. La formación docente que junto con la anterior han de tener el propósito de apropiación de la propuesta curricular. Cabe señalar que en la mayoría de las transformaciones educativas este proceso no es inmediato y requiere de acciones sistemáticas.
4. La aplicación de los programas en el aula.
5. Las acciones de seguimiento en relación con el desarrollo de los programas.

Para cada una de estas dimensiones de la aplicación del currículum, es necesario plantear estrategias de evaluación que recojan la información precisa. Sin duda, la aplicación de los programas en el aula es una de las dimensiones de mayor complejidad, toda vez que está inherentemente vinculada a lo que ocurre en el aula y en ese sentido, quienes pueden dar cuenta de lo que allí ocurre, son los protagonistas del acto educativo; en consecuencia, el diseño de estrategias e instrumentos pasa por un sinnúmero de consideraciones.

En el Colegio, hay al menos dos acciones sistemáticas que han intentado perfilar el nivel de aplicación de los programas que aunque muy valiosas, tienen muchas limitaciones; éstas son: el **Cuestionario de Actividad Docente (CAD)**, que recoge básicamente la opinión del alumno sobre las prácticas docentes pero no toca al programa en sí mismo y el **Examen de Diagnóstico Académico (EDA)**, el cual busca recabar evidencias de los aprendizajes logrados por los alumnos y, en cierta forma, el avance en la aplicación de los programas. Ciertamente una tercera acción, la constituye el **Informe de Docencia** anual, el cual ha perdido su valor en virtud de que el profesor se limita a cumplir con el requisito y muy pocas veces le representa una verdadera experiencia de revisión de su ejercicio docente.

Por lo anterior, un cuestionario que recoge desde la reflexión, la experiencia de los profesores en el dominio y aplicación de los Programas de Estudio Actualizados se convierte en un instrumento de importante valor, pues es el equivalente a abrir una ventana por donde se observa lo ocurrido en el aula. Este ejercicio ha representado una oportunidad de conocimiento empírico de diversas perspectivas sobre la docencia; por un lado, nos ofrece distintos puntos de vista que los profesores expresan acerca de la instrumentación de los Programas de Estudio, se observa allí el grado de aceptación o rechazo con que se han recibido, lo que se traduce en prácticas en el aula; por otro lado, la escritura en sí misma revela fortalezas y debilidades de la docencia que exigen el desarrollo de estrategias de formación que incidan en captar mejor las debilidades y recuperar las experiencias.

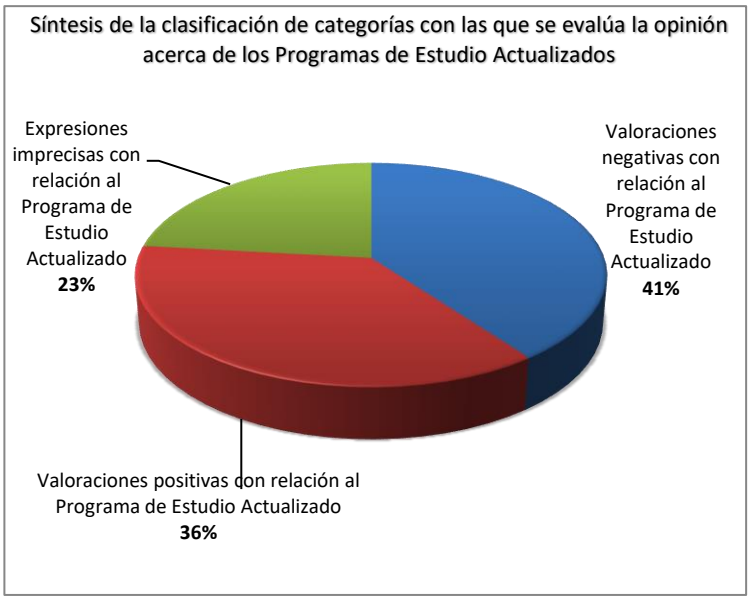
Así, la información recabada a través del *cuestionario de Seguimiento de los Programas de Estudio Actualizados* permitió analizar la aplicación de los programas desde dos perspectivas:

1. Desde las declaraciones de los profesores, lo que conduce a:
   a. Conocer las valoraciones acerca de los programas en sí mismos, y de ser el caso, adentrarse a los argumentos de esas valoraciones, lo que aporta información para perfilar la necesidad de ajustarlos.
   b. Observar la dimensión de concreción de los programas en el reconocimiento de su praxis; es decir nos acerca a las concepciones de docencia que prevalecen en su ejercicio y arroja información acerca de lo que los profesores reconocen como necesidades o expresan como demandas de atención en el ejercicio de instrumentación de un nuevo programa.

   En suma, estas se configuran en un primer asomo a la vida en el aula y la práctica docente, así como al reconocimiento de las necesidades institucionales desde la mirada del profesor.

2. Desde el análisis del discurso y la mirada global de las respuestas, permite:
   a. Acercarse a las implicaciones inherentes a la información brindada por el profesor, para conocer las necesidades asociadas a la instrumentación de los Programas de Estudio.
   b. Conocer el nivel de apropiación de la propuesta educativa y delinear las acciones institucionales que se requieren para avanzar en mejorar su puesta en marcha.
   c. Perfilar la correlación con otros estudios, ya sea del desempeño de los mismos docentes, o bien, los atingentes al desempeño estudiantil, ya sea los referentes a su trayectoria o los de la eficiencia terminal.

Con relación a las opiniones de los profesores acerca de los programas en sí mismos, estas se expresan en un doble sentido, toda vez que se muestra una aceptación generalizada de los programas actualizados (75%), pero en las respuestas abiertas esa aparente aceptación disminuye notablemente, ya que en los argumentos aparecen señalamientos diversos y hasta contradictorios. La gráfica muestra que la distribución de la opinión negativa está por encime de la positiva, así como que un alto porcentaje de profesores manifiesta ambiguamente su opinión; en la siguiente tabla se presenta una síntesis de los argumentos que dan soporte a esta opinión.



Síntesis de argumentos	frecuencia general
Insuficiencia del tiempo para el logro de los aprendizajes o el abordaje de la temática	60
Señala el exceso de tiempo	2
Valoraciones negativas acerca de la temática, aprendizajes, contenido: exceso, insuficiencia, incongruencia, orden, profundidad	250
Señalamiento sobre aspectos no considerados en el programa actualizado	3
Aceptación condicionada, sin precisar algún aspecto	49
Descalificación del programa	5
valoración positiva: acerca de la temática, aprendizajes, contenido: adecuación, pertinencia, suficiencia, congruencia, orden, profundidad	197
Incomprensión de elementos curriculares. / Limitaciones con el dominio del programa.	16
Considera poco tiempo para evaluar el programa	9
Se cuestiona la calidad de escritura del texto (ortografía y propiedades textuales).	4
Señala la falta de recursos y apoyo institucional para la aplicación de los programas	5

Síntesis de argumentos	frecuencia general
Valoraciones bivalentes	25
Valora positivamente la distribución del tiempo con relación a la temática	5
Se reconoce una mejoría en el programa, sin puntualizar.	3
Se evalúa positivamente el programa sin valoración / argumentación	126
Se reconoce el carácter de guía (facilitador) del programa.	31
Se reitera la valoración positiva	9
Sin respuesta	75
Sin valoración	39

En esta síntesis que corresponde al primer ítem se concluye, como en resto del cuestionario, la constante ampliamente señalada como un factor que limita la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados es la falta de tiempo. En torno a esta opinión se hayan múltiples explicaciones: se habla del tiempo limitado, de que no es adecuada la distribución que se ha realizado de los aprendizajes en las materias que se imparten en varios semestres, que los aprendizajes son muy ambiciosos y en tanto su complejidad, difíciles de alcanzar; que es difícil calcular el tiempo para lograrlos ya que requieren una planeación muy precisa; que algunos aprendizajes son amplios y profundos, lo que hace que se requiera mayor tiempo; y que en las últimas unidades de cada asignatura parecen insuficientes el número de horas. De alguna manera se puede resumir en la frase siguiente: "*Existe un desequilibrio entre número de aprendizajes y tiempo didáctico asignado*".

A lo largo del estudio sí se perfilan elementos puntuales que es preciso revisar en casi todos los programas, pero a la luz del debate académico, por una parte, y desde las acciones de formación por otra.

Con respecto a la estructura del instrumento es importante mencionar que se observa incomprensión en algunas de las preguntas del cuestionario; esta incomprensión tiene su origen en algunos casos en planteamientos inadecuados a la respuesta que se buscaba obtener, por ejemplo, la pregunta 2 *(¿Cómo aprecia su conocimiento y dominio de los Programas de Estudio Actualizados de su materia?*), es respondida por una gran mayoría desde la perspectiva del dominio disciplinario de su materia y no del dominio del programa. En otros casos, la incomprensión puede tener su origen en el desconocimiento del programa o incluso, en limitaciones de otro orden, como falta de habilidades didácticas, el desconocimiento del funcionamiento de la institución o, incluso, debilidades en la formación académica del docente, entre otros.

No obstante, ante el cuestionamiento de la pregunta 2, un alto porcentaje de profesores considera a los Programas de Estudio, centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, aprecian su dominio como un compromiso insoslayable. Algunas prácticas que se refieren para lograr ese dominio son las instrumentadas por la institución, como los cursos donde se presentaron los programas, otras (las menos) refieren el trabajo colegiado para la elaboración de programas operativos o elaboración de materiales. Un señalamiento que llama mucho la atención es que un sector de profesores de mayor experiencia refiere que los programas no cambian en realidad; por el contrario, quienes refieren un menor dominio, son los profesores de menor antigüedad.

Cuando algunos profesores externan dificultades para el manejo de los programas, se refieren fundamentalmente a asuntos tales como: complejidad para atender los Aprendizajes esperados, dificultad en el trabajo con ciertos temas (contenidos temáticos complejos o ambiguos), actividades que no cuentan con una descripción adecuada, confusiones para comprender las diferencias entre los viejos y los nuevos programas, así como para asociar y manejar las tres columnas de aprendizaje, temática y estrategias sugeridas. De las respuestas que aportaron los profesores se derivó un listado de propuestas de formación en los ámbitos disciplinario y didáctico.

Con relación a la consideración de los profesores acerca de los conocimientos con que llegan los alumnos al aula, destaca que más del 50% los califica como parcialmente suficientes; en las respuestas abiertas se observa que algunos hacen referencia sólo a las carencias generales de conocimientos e información sin relacionarlas con la aplicación o especificidades de los Programas de Estudio, lo que denota una respuesta

estereotipada, en el sentido de lo esperado con relación al Sistema Educativo Nacional; algunos más señalan el cambio de modelo y reconocen su impacto en la población estudiantil pero no ven esto como una oportunidad de crecimiento para los alumnos. Otra conclusión obtenida es la existencia de profesores cuyo nivel de exigencia podría estar sobrevaluado para el tipo de alumnos que deben atender y aunque se podría suponer que dicha exigencia viene de profesores de recién ingreso (2 o 3 años de antigüedad) que desconocen las características de la población que ingresa al Colegio, no siempre es así, ya que hay quienes cuentan con antigüedades arriba de los 35 años que hacen aseveraciones tajantes y sin mayor argumento. En contraparte, lo que caracteriza al grupo de docentes que evalúan los conocimientos de los alumnos como suficientes, es su convicción y el énfasis en su disposición para asumir la importancia del su rol como medio para propiciar el ambiente de aprendizaje óptimo que fortalezca las habilidades de los alumnos.

En la opinión respecto a la relevancia de los aprendizajes *para la adquisición de una cultura básica de la materia y para su contribución al perfil del egresado,* hay una clara división en las respuestas dadas; prácticamente la mitad se muestra de acuerdo y la otra mitad parcialmente de acuerdo en torno a la relevancia de los aprendizajes para la adquisición de una cultura básica y para su contribución al perfil del egresado.

El análisis por área revela algunas diferencias en la valoración de los profesores, ya que destacan Talleres de Lenguaje y Comunicación (61%) y Matemáticas (58%) con el mayor número de profesores que se manifiestan como parcialmente de acuerdo, áreas que contrastan con francés cuyo 80% de sus profesores encuestados expresan acuerdo en que los aprendizajes del programa son relevantes. Las respuestas abiertas dan cuenta de profundas contradicciones y desiguales niveles de comprensión del término **relevancia** en el contexto de la propuesta curricular del Colegio.

El primer rasgo que se observó en el análisis de las respuestas abiertas es el relativo a la comprensión del concepto del término “aprendizaje relevante”, el cual no fue expresado por una proporción importante de los profesores en su sentido convencional (aprendizaje relevante), sino que le fueron otorgados diversos valores y matices. Los profesores cuestionaron el término en el sentido de que los aprendizajes no son los más relevantes, sino son los que promueven la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas. También hay los que cuestionan el concepto de relevancia, calificándolo como subjetivo, lo que da cuenta de que es un concepto del que no hay una apropiación y se somete a discusión constantemente.

Las respuestas a los ítems 5 y 6, referidos al nivel de adecuación de la temática indicada para el logro de los aprendizajes y a la valoración que se da a los aprendizajes señalados en los programas con respecto a los tiempos asignados para trabajarlos en el curso, están intrínsecamente vinculadas.

Con relación a la temática, si bien se concluye que no hay una valoración totalmente negativa por parte de los profesores con relación a la correspondencia entre aprendizajes y temática, sí hay una clara división de la percepción ya que poco más de la mitad expresa que sí hay adecuación entre aprendizajes y temática en tanto poco menos de la mitad señala que la correspondencia es parcial. En ese tenor, se observan también diferencias significativas entre las áreas, las cuales convendrá plantear en el seno de la academia, previa mediación de una reflexión disciplinaria y didáctica acerca de la pertinencia por materia.

En las respuestas abiertas se entrevé un importante cuestionamiento a la consistencia entre los componentes del programa y su vinculación: aprendizajes, temática, estrategias, evaluación. Asimismo, se señalan contradicciones entre el programa y otros aspectos como el enfoque, el modelo educativo, la realidad de los estudiantes; es decir, la diversidad de respuestas es tan amplia como el número de profesores que participaron. En síntesis, se observa un alto grado de inconformidad y crítica en torno a la organización de la temática; solamente un 5% hace una valoración positiva del programa y la temática desde este cuestionamiento.

En la relación aprendizajes-tiempo, a partir de las respuestas a esta interrogante y en prácticamente todo el cuestionario, se deduce que el mayor desafío para el profesor lo constituye la organización temporal en

el aula. Indudablemente, el acercamiento, familiarización y conocimiento de los programas redunda en la comprensión de los aprendizajes, de la relación y elección de los temas para su desarrollo y de su posibilidad de trabajo en aula. Por lo tanto, enfocar la reflexión sobre los aprendizajes relevantes y su asociación a los planteamientos pedagógicos del Colegio, tendría un efecto directo en las concepciones y el ejercicio docente.

El análisis por área revela que la mayor proporción de profesores que valora como inadecuada la relación entre aprendizajes y tiempo, se encuentra en Histórico-Social (22%) seguida de Talleres de Lenguaje y Comunicación (14%), aunque paradójicamente en esta área también manifiesta un 20% de profesores su acuerdo en torno a la relación aprendizajes tiempo. En el polo opuesto se encuentra el 25% de los profesores de Ciencias Experimentales que igualmente manifiesta profesores su acuerdo en torno a esa relación curricular.

Algunas particularidades en las opiniones dejan ver la complejidad que se enfrenta; por ejemplo, el tipo de aprendizajes coloca a los profesores en dificultades, cuando éstos son: abstractos, metacognitivos, pretenden el desarrollo de habilidades, los relacionados con la interacción, aprendizajes elevados, temáticas muy complejas, temáticas de difícil procesamiento. Asimismo, señalan que los tiempos serían adecuados si los estudiantes tuviesen más y mejores bases cognitivas.

Se aprecia en las respuestas relativas a las estrategias una opinión dividida y poca comprensión de su condición en el programa (sugerencia) y sobre su extensión (propuestas para desarrollar): algunos aducen que están incompletas y expresan que requieren una ejemplificación más puntual, otros las descalifican como estrategias. Solamente un 34% las considera adecuadas y el resto de la población encuestada las califica como parcialmente adecuadas o inadecuadas; es decir, tienen alguna objeción para su empleo en la cotidianidad, lo que ocurre aún entre quienes las califican como adecuadas.

De las respuestas también se desprenden algunas sugerencias como: la necesidad de detallar más la descripción de las estrategias y la forma de aplicarlas, desarrollar bancos de estrategias. Un señalamiento que es preciso anotar acerca de las TIC, tiene que ver con el plano institucional en virtud de que se señala una exigencia que conlleva el uso de un recurso que no está garantizado.

Algunas inferencias de carácter general que se realizan a partir de los argumentos de los profesores son las siguientes:

La mayoría asume que el carácter de las estrategias es opcional, en ese tenor se afirma que se construyen las propias, sobre todo porque aseguran "*no deben ser las únicas*".

Algunos destacan el trabajo colaborativo como un acierto y reconocen en ellas los rasgos del modelo educativo del Colegio; en contraste, otros acusan de enciclopedismo, reduccionismo y de no corresponder a un modelo de estrategia.

La mayor proporción de profesores que las reconoce como una guía o procura su empleo fiel, es de los recién ingresados.

También prevalece una valoración ambivalente y extremista, entre quienes aseguran que deberían ser más detalladas e incluir una evaluación hasta quienes señalan que están muy completas. En algunas aseveraciones se perfila un cierto grado de inexperiencia en el diseño y manejo de las estrategias.

Como en los otros elementos del programa, en este también se insiste en la dificultad de la aplicación en función del tiempo destinado a cada unidad.

A partir de las respuestas se puede afirmar que la mayoría de los profesores identifican la función de la columna de estrategias sugeridas en las cartas descriptivas, independientemente de los aciertos o limitaciones que en ellas encuentran. También se detecta que son consideradas al momento de elaborar o diseñar sus propias estrategias; se observa que algunos profesores no tienen claro lo que es un programa

indicativo, pero lo que es importante destacar es su solicitud de contar con bancos de estrategias y programas operativos que puedan ser consultados.

De estas reflexiones se desprenden además otros señalamientos, como los relativos a la carencia de recursos adecuados en tiempo y forma por parte de la escuela, particularmente en laboratorios de Ciencias Experimentales y de Cómputo. Asimismo, se manifiesta una expectativa de los profesores interinos respecto de los de tiempo completo en el tenor de considerar necesario que compartieran sus estrategias a fin de contrastarlas con las propias; se identifican también algunas líneas para la formación de profesores.

Sobre la correspondencia de las formas de evaluación indicadas en los programas con respecto a los aprendizajes señalados, solamente un 11% estima que la hay totalmente. Un punto de partida para iniciar la reflexión sobre este componente, son dos aseveraciones: "*son muy generales y dejan muy abierta la forma de evaluar*", "*son indicativas pero no se profundiza*", primero porque son expresiones compartidas por una buena parte de los profesores encuestados; segundo, porque revelan una alta expectativa del programa en general, y de este componente en particular, que no se ve cubierta con los Programas de Estudio Actualizados. Otras ideas compartidas por los profesores independientemente de la opción elegida en la pregunta de opción múltiple son:

- El tiempo es insuficiente para el desarrollo de las estrategias y el logro de los aprendizajes.
- Las sugerencias de evaluación, en la mayoría de los casos no incluyen sugerencias de instrumentos.
- Las formas de evaluación las ajusta el profesor a los grupos y sus características.
- El formato requiere mayor espacio para la descripción de evaluación.
- Se considera necesario modelar algunos ejemplos de instrumentos y del proceso.

Es preciso señalar que, en este caso, como en otros a lo largo del cuestionario, se observan por parte de algunos profesores, imprecisiones en el discurso, falta de claridad en las ideas que se busca expresar y en algunos casos, construcciones sintácticas inadecuadas.

En las respuestas al cuestionamiento sobre relación de la importancia y utilidad de los Programas de Estudio en la planeación y organización de las clases, prácticamente todos los profesores aceptan la tarea de planear como un asunto inherente a la docencia; de igual forma, se desprende la premisa de que para el 99%, el programa indicativo es el referente para la planeación.

No obstante, en las respuestas abiertas se observa que le significa a los profesores, un alto grado de dificultad, relacionado sobre todo con la nueva organización, ya que muchos expresan esperar ver temas y aprendizajes como el anterior, inclusive señalan que ahora "*están ocultos*", o aluden a que los cambios estuvieron solamente en el reordenamiento de las unidades. Además, las valoraciones no abarcan al conjunto del programa, sino prácticamente se reducen a la carta descriptiva, lo que permite inferir que el conocimiento del programa es muy limitado.

Una de las más reveladoras conclusiones a partir de esta pregunta es que a pesar de que el programa sí es el referente para la planeación en términos generales, la temática sigue siendo el punto de partida para planear. Muy pocos profesores señalan al aprendizaje como el referente para organizar la docencia, lo cual reitera lo señalado líneas arriba en el sentido de que no hay una profunda apropiación del programa y su estructura por parte de un sector importante de profesores.

Una evidencia más se encuentra en el grado de apego que reportan con relación al programa, donde solamente un 19% declara que así ocurre, e incluso ellos, al explicar su elección, dan cuenta de la necesidad de cambios al momento de planear. Las razones expuestas sobre los cambios o ajustes realizados se presentan igualmente diversas: van desde quien afirma simplemente que siempre se cambia, hasta quienes señalan que ante la estrechez del tiempo se ven precisados a omitir aprendizajes.

El factor más señalado es el de ajustar los tiempos, asociados a los aprendizajes y la temática. Le sigue el reordenamiento de aprendizajes y temática; algunos profesores señalan la necesidad de agregar

contenidos o aprendizajes para "*lograr una mayor congruencia*". Hay quienes afirman que los ajustes los realizan en función del programa anterior que les parecía mejor organizado.

Algunos profesores de todas las áreas señalan falta de coherencia en la secuencia temática de sus programas, casi paralelamente a una inadecuada gradación de los aprendizajes; estos argumentos pueden estar relacionados con un insuficiente conocimiento y comprensión de los programas.

En síntesis, la información aportada por los profesores con relación al manejo que hacen del programa en lo cotidiano es reveladora de diversos rasgos de la docencia, entre las que destacan la maleabilidad con que se asume el programa como herramienta para organizar las clases; su reconocimiento como el referente obligado, cuando en la práctica resulta opcional; las dificultades que los profesores enfrentan para su aplicación en el desarrollo del curso. Se refrenda una vez más, que el tiempo asociado a la temática y los aprendizajes son el mayor desafío en el aula.

Al cuestionar a los profesores acerca de los componentes de los programas, se encontraron dificultades para su aplicación, destaca nuevamente como el factor más señalado el tiempo que se destina a cada unidad asociado principalmente, al exceso de aprendizajes o su desequilibrio; también destaca la mención de las estrategias como dificultad. Las respuestas abiertas, además de permitir analizar la particularidad de la dificultad, dejan entrever que los conceptos temática, aprendizaje y contenido se manejan indistintamente por parte de la generalidad de los profesores, es decir, son empleados como sinónimos.

Asimismo, revelan cómo el tiempo les representa una dificultad con frecuencia, insalvable, la cual atribuyen, entre otras cosas a: la cantidad de temáticas, la complejidad del aprendizaje, el ritmo de los alumnos, la ausencia de condiciones de apoyo, particularmente en Ciencias Experimentales o la reducción de sesiones escolares por causas diversas. Algunos manifiestan como el origen de diversas dificultades, la incomprensión de los planteamientos en el programa por parte del profesor; alguno alude al empleo de "*palabras rebuscadas*", otros al desconocimiento de materiales e instrumentos propuestos. Asimismo, depositan en las limitaciones de los alumnos, el origen de las dificultades que se enfrentan en la aplicación de los Programas de Estudio; refieren a limitaciones para comprender los conceptos y lograr los aprendizajes por considerarlos "*muy elevados*", así como a las carencias académicas previas (conocimientos insuficientes).

En la pregunta sobre los aprendizajes de que representaron mayor dificultad de logro para los alumnos, lo primero que destaca es que los profesores dan cuenta del trabajo con temáticas y no con los aprendizajes; una hipótesis al respecto es que probablemente le ha resultado más fácil o familiar al profesor la alusión a temas o contenidos, si bien, el que no logren establecer la relación aprendizaje-temática habla de un problema de dominio curricular. En cualquier modo, hay una larga lista que los profesores refieren como difíciles para el alumno o para lograr desde la docencia.

Entre los factores mencionados con mayor recurrencia, que consideran el origen de esa dificultad en el logro de los aprendizajes, se encuentran: conocimientos insuficientes de los alumnos, los cuales representan el factor de mayor mención, lo que se traduce en que para el 70% de los profesores es un factor que determina los aprendizajes. Es notorio que el 16% de profesores señaló esta opción como el único factor que obstaculiza el aprendizaje. En ninguno de los rubros colocados en esta pregunta se logra tal consenso.

Estas ideas expresadas por los profesores dejan ver que, si bien efectivamente las carencias de conocimiento pueden resultar un obstáculo en el aprendizaje, hay un imaginario colectivo respecto de quién es el alumno adolescente y la actuación docente es consecuente con ese concepto.

El resto de los factores (Formulación y/o organización inadecuadas; Extensión de los contenidos de estudio; Carencia de apoyos didácticos o de infraestructura; Problemas en el aula y/o laboratorio y/o el plantel; Deficiencias particulares de preparación; Requerimientos de formación docente; Tamaño del grupo) tiene un señalamiento por debajo del 40%, lo que no significa que tengan un menor impacto en la

aplicación de los programas, pues las explicaciones de los profesores dan cuenta en mayor o menor medida que, aspectos como la formación docente y la infraestructura también son determinantes en los logros obtenidos, factores en los que hay severos señalamientos y demandas de atención, sobre todo en laboratorios y la conectividad a internet.

A toda modificación curricular corresponde, inherentemente, una mejoría en los resultados educativos, de allí el sentido de la cuestión acerca de la mejoría observada en el desempeño académico de los alumnos a partir de la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados; las respuestas de los profesores dejarían ver entre otras cosas, el nivel de apropiación del programa de su asignatura. No obstante, la frecuencia más alta se encuentra en el nivel de "algo" con 37% de los profesores que así lo declaran; entre bastante y mucho se encuentra la opinión del 26% de los profesores, mientras que poco y nada reúnen al 24%. Lo interesante en las respuestas abiertas es que se observa una aparente contradicción con otras valoraciones relacionadas con el tiempo, el orden de las temáticas y las unidades, los aprendizajes y las estrategias que se expresan en sentido negativo y aquí son valoradas en sentido inverso. Solamente en el caso de quienes valoran que se mejoró poco o nada hacen señalamientos más puntuales en el orden de lo que adolecen los programas y que se centran fundamentalmente en los aprendizajes y la organización aprendizajes-temática-tiempo.

En concordancia con los ítems anteriores, los profesores estiman que los resultados obtenidos en la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados se deben fundamentalmente a los factores relacionados con el ejercicio y la formación docente, seguidos de la dedicación de los alumnos; en tanto que contar con nuevos programas y los apoyos institucionales son los factores de menor consideración. Una precisión pertinente es que en estas respuestas se infiere que hay una idea que prevalece en el trasfondo: la de que son buenos resultados, por lo tanto, el responsable directo es el profesor, en tanto que cuando la dedicación de los alumnos es señalada como único factor, se deja ver que un significativo porcentaje de profesores sigue depositando en el alumno, casi de manera única, la responsabilidad del éxito o fracaso escolar.

Algunos elementos que surgen a manera de sugerencias o necesidades se refieren a: ampliar la formación disciplinaria en temáticas particulares de los programas de las diferentes materias; ésta es expresada, sobre todo, por profesores de menor antigüedad. Asimismo, se considera que hace falta impulsar el trabajo colegiado; la percepción de algunos es que este no es el denominador común de la actividad académica. De igual modo, se considera indispensable el conocimiento de distintos documentos institucionales para elaborar los programas operativos, lo que coadyuva a lograr los aprendizajes propuestos.

En síntesis, los rasgos comunes en las expresiones de los profesores con relación a los elementos que impactaron los resultados de aplicación de los Programas de Estudio Actualizados consisten en enfatizar el carácter multifactorial de estos resultados; en ese marco, los factores considerados más relevantes son: la práctica y experiencia docente, el conocimiento del modelo educativo, las actitudes de los alumnos frente al estudio y su dedicación, la formación didáctica y disciplinaria. En tanto que contar con programas de estudio actualizados y los apoyos institucionales son, paradójicamente, los menos reconocidos en cuanto a su importancia.

A la petición de que el profesor describiera alguna estrategia exitosa derivada de la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados, se tiene que buena parte de los profesores encuestados no reporta ninguna estrategia; algunos no comprenden la petición y suponen que se les solicita informar de las estrategias contenidas en el programa, ante lo cual arguyen que no hay estrategias sino solo sugerencias, que ninguna está probada y no pueden evaluar, que no dan cuenta de cómo lograr los aprendizajes, o incluso emiten juicios positivos o negativos con relación a lo propuesto por los programas sin señalar si las han empleado o no.

Al analizar por área-materia la información vertida, se observa que las expresiones son de una amplia diversidad y van desde la negación de apegarse al programa hasta la descripción breve y concreta de algunas estrategias generales, retomadas del programa, ajustadas o creadas por los profesores. De este análisis se puede obtener un amplio repertorio de temáticas, actividades y nombres de estrategias al cual los profesores dan cierta prioridad. Asimismo, revela las resistencias ante la aplicación de los nuevos programas, las cuales pueden tener su origen en el desconocimiento del instrumento, del modelo educativo o en la inexperiencia docente.

Acerca de si la institución ha brindado los apoyos necesarios para la instrumentación de los Programas de Estudio Actualizados, la mayoría de los profesores se manifiestan en sentido positivo, señalando que los reciben siempre o frecuentemente (69%), si bien, en las respuestas abiertas, sin distinción de las respuestas cerradas, los profesores identifican serias carencias. En principio, reconocen como un acierto las acciones de formación docente, aunque una proporción menor reclama acciones de acompañamiento, o mayor apertura del trabajo colegiado, particularmente los de menor antigüedad. Pero en adelante, la mayoría expresa inconformidad con relación a los servicios de infraestructura y algunos relacionados con asuntos laborales , como: la necesidad de mantenimiento al equipo de cómputo y de laboratorios, la insuficiencia de materiales y equipo, la necesidad de mejorar o proveer la conectividad a Internet; la falta de apoyo del personal de laboratorios, la falta de limpieza de los salones y algunos consideran necesario reducir el número de alumnos en los grupos de Historia o TLRIID.

El siguiente ítem, acerca de los apoyos que se requieren para la instrumentación de los Programas de Estudio Actualizados, las respuestas son prácticamente las mismas que al cuestionamiento anterior: también se señala la necesidad de impulsar acciones de formación sistemática y permanente así como la organización del trabajo colegiado, en lo relativo a la apropiación de los programas; pero sobre todo destaca la necesidad de contar con una infraestructura en condiciones óptimas y disponibles de manera permanente; la conectividad a internet, el equipo de cómputo suficiente y funcional, salones limpios, software libre disponible oportunamente, equipo de audiovisual en buen estado (computadoras, cañones y proyectores). Un aspecto rescatable es que los requerimientos mencionados varían por área de estudio, categoría y antigüedad.

Sobre las actividades de seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio Actualizados llevadas a cabo en el Colegio, se observa que el 40% de los profesores no identifican actividades de seguimiento y evaluación, mencionan actividades generales o no relacionadas con la pregunta, o no respondieron al cuestionamiento; un 16% identifica los cursos de presentación de los programas en su primera etapa y 19% identifica los TRED-S como la primera acción de seguimiento.

En ese sentido, los resultados de este ítem revelan una seria deficiencia en el proceso de promover el conocimiento y la apropiación de los Programas de Estudio Actualizados, observando varias áreas de oportunidad:

a) El conocimiento de la dinámica docente y la identificación de las necesidades de formación.
b) La difusión oportuna y de amplia cobertura de los procesos de actualización.
c) La diversificación, cobertura e impacto de las acciones de formación docente.
d) El ordenamiento, sistematización y continuidad de las acciones de formación docente.
e) La participación colegiada representativa de todas las áreas y grupos docentes.
f) La concreción del rol de representatividad de los trabajos colegiados, en la socialización y consulta sistemática del proceso de actualización y en la formación docente.

Finalmente, sobre los aspectos a atender para mejorar el desarrollo y aplicación de los Programas de Estudio Actualizados, considerando que era una pregunta que exigía una respuesta jerarquizada, lo que no ocurrió, el análisis de los factores se presenta por separado. Así, los profesores identifican tanto en la respuesta cerrada como en la abierta, la elaboración de materiales didácticos y la formación en aspectos

didácticos como los principales asuntos a resolver, seguidos de la necesidad de mejoramiento de la infraestructura como condición para un adecuado desarrollo docente. Los resultados se observan muy similares aún en las comparaciones por rango de antigüedad y por categoría académica. Aunque la mayoría de los elementos tienen una mención por arriba del 60%, exceptuando el acompañamiento en la instrumentación de los programas, opción que solamente 43% de los profesores valora como importante y donde se encuentra principalmente el mayor número de profesores de reciente ingreso.

La información recuperada da cuenta del estado de la docencia desde la mirada y voz del profesor, circunstancia que debe estar presente en las interpretaciones que se hagan del contenido de este informe; es decir, si el profesor refiere que hay carencias en la infraestructura y los servicios, será necesario contrastar esa valoración con lo que ocurre en los planteles, en un ejercicio de autocrítica, toda vez que posiblemente sea lo que esté ocurriendo en la cotidianidad del aula y efectivamente, el hacer uso de esos recursos se torne tortuoso o se traduzca en pérdida de tiempo. Lo importante es identificar el origen de la carencia para atenderla de manera estratégica: falta de recursos, organización administrativa deficiente o impreparación del profesor para el uso del recurso.

De igual manera, cuando los profesores refieren insuficiencia de tiempo, exceso de aprendizajes o temática, estas aseveraciones no pueden ser tomadas literalmente. Por ello es necesario realizar un análisis más profundo de elementos que se apuntaron en el presente informe, como las contradicciones y desacuerdos en torno a estos elementos en cada materia; ejemplo de ello son el enfoque de literacidad y el comunicativo en los programas de TLRIID, así como en el ordenamiento de las unidades y los contenidos, pues las críticas están en función de las creencias de los profesores. Sin duda, para las decisiones en torno a los aspectos disciplinarios y didácticos es indispensable el impulso de acciones que abran espacio al debate y un mayor involucramiento fundamentado de los profesores.

De cada ítem, está disponible la información por área, materia, categoría y antigüedad, a partir de la cual es posible realizar análisis cruzados de así requerirse. De igual manera, se puede extraer el listado completo o depurado y analizado, de las respuestas abiertas.